

# **UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**

**Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades**

Escuela Profesional de Educación

**ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA PRESENCIA DE ACTIVIDADES  
BASADAS EN EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (I.P.A.)  
Y LA DE OTROS TIPOS DE ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA  
DE LA PRONUNCIACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN  
LIBROS DE TEXTO**

## **TESIS**

Presentada por:

**Bach. Paolo Williams Vilca Charaja**

Para optar el Título Profesional de:

**Licenciado en Educación, Especialidad en Idioma Extranjero,  
Traductor e Intérprete**

TACNA – PERÚ

2024

# UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Escuela Profesional de Educación

## ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA PRESENCIA DE ACTIVIDADES BASADAS EN EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (I.P.A.) Y LA DE OTROS TIPOS DE ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LIBROS DE TEXTO

### TESIS

Presentada por el bachiller: PAOLO WILLIAMS VILCA CHARAJA

Para optar el título profesional de: LICENCIADO EN EDUCACIÓN,  
ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO, TRADUCTOR E  
INTÉRPRETE

Aprobado por unanimidad, el 15 de agosto del 2024, siendo el jurado  
calificador:

PRESIDENTE:

.....  
Dr. PASCUAL SENÓN PUMA ESTACA

SECRETARIO:

.....  
Mgr. GABRIELA MANZUR VERA

VOCAL:

.....  
Dra. SILVIA MILAGRITOS BAZÁN VELÁSQUEZ

ASESOR:

.....  
Dra. SILVIA MILAGRITOS BAZÁN VELÁSQUEZ

## CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Dra. Silvia Milagritos Bazán Velásquez en mi condición de asesor acreditado por la Resolución de Facultad N° 6788-2023-FECH/UNJBG de la tesis titulada: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA PRESENCIA DE ACTIVIDADES BASADAS EN EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (I.P.A.) Y LA DE OTROS TIPOS DE ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LIBROS DE TEXTO, presentada por el bachiller Paolo Williams Vilca Charaja para optar el título profesional de Licenciado en Educación, Especialidad en Idioma Extranjero, Traductor e Intérprete. Habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajo de investigación y producción intelectual, considerando que según la revisión, evaluación y análisis realizado a través del **software de similitud textual** Turnitin cuenta con el **nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es 10%**. Por lo que, **CERTIFICO LA SIMILARIDAD** de la tesis enunciada líneas arriba, la cual está expedita para continuar con los trámites para la obtención del título profesional ya mencionado, según corresponda consiguientemente la publicación en el repositorio institucional.

Tacna, 16 de diciembre del 2024

FIRMA ASESOR:

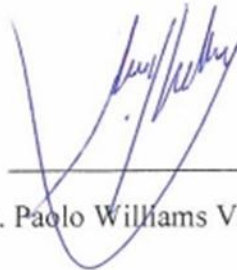




Nombres y Apellidos: Dra. Silvia Milagritos Bazán Velásquez

DNI: 17802178

FIRMA TESISTA:





Nombres y Apellidos: Bach. Paolo Williams Vilca Charaja

DNI: 45730476

## **Agradecimientos**

Me encuentro profundamente agradecido con las personas que intervinieron directa e indirectamente en este estudio científico, pues, sin su colaboración, no se hubiera podido llegar al final de este camino intrincado, pero satisfactorio.

## Índice General

Portada	i
Hoja de Jurados	ii
Certificado de Similitud	iv
Agradecimientos	iv
Índice General	v
Índice de Tablas	xii
Índice de Figuras	xv
Resumen	xix
Abstract	xx
Introducción	1
Capítulo I Planteamiento del Problema	4
Caracterización del Problema	4
Formulación del Problema	10
Formulación de la Pregunta General	10
Formulación de las Preguntas Específicas	10
Objetivos de la Investigación	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11

Justificación de la Investigación	12
Capítulo II Marco Teórico	15
Antecedentes de la Investigación	15
Bases Teóricas	20
El Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para el Idioma Inglés	20
Los Alfabetos Fonéticos	20
Definición del Alfabeto Fonético Internacional	21
Elementos del Diagrama del I.P.A.	23
Diversificación del Diagrama del I.P.A. para el Idioma Inglés	26
Usos del I.P.A.	33
La Transcripción Fonética Mediante el I.P.A.	34
La Capacidad de Pronunciación del Idioma Inglés	37
Fundamentos Lingüísticos de la Pronunciación del Idioma Inglés	38
Elementos de la Pronunciación del Idioma Inglés	40
La Importancia de la Pronunciación del Idioma Inglés	45
La Enseñanza-Aprendizaje de la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera	46
Actividades de Enseñanza para la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera en Libros de Texto	56

Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para el Idioma Inglés	56
Otros Tipos de Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés	60
El Libro de Texto como Material Didáctico para la Enseñanza –Aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera	63
Marco Conceptual	69
Formulación de Hipótesis	71
Hipótesis General	71
Hipótesis Específicas	71
Operacionalización de Variables	72
Capítulo III Marco Metodológico	79
Descripción del Tipo y Diseño de Investigación	79
Tipo de Investigación	79
Alcance de Investigación	81
Enfoque de Investigación	82
Diseño de Investigación	83
Descripción del Universo Físico y Social de Ejecución de Investigación	84
Descripción del Universo y Muestra	85
Universo	85

Muestra	85
Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Investigación	88
Técnicas de Muestreo	88
Técnicas de Recolección de Datos	88
Técnica e Instrumento Cuantitativos de Recolección de Datos	89
Técnica e Instrumento Cualitativos de Recolección de Datos	89
Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos	91
Técnicas Cuantitativas para el Procesamiento y Análisis de Datos	91
Técnicas Cualitativas para el Procesamiento y Análisis de Datos	92
Triangulación de Resultados	93
Técnicas de Confiabilidad y Validez de Instrumentos	93
Capítulo IV Marco Operacional	94
Descripción del Trabajo de Campo	94
Resultados de la Investigación	95
Resultados del Análisis Cuantitativo	95
Datos Bibliográficos de los Libros de Texto Analizados cuantitativamente	96
Análisis de los Resultados Mediante Tablas de Frecuencia y Gráficos para el Grupo “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para el Idioma Inglés”	100

Análisis de los Resultados Mediante Tablas de Frecuencia y Gráficos para el Grupo “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional”	113
Análisis de los Resultados Mediante Tablas de Frecuencia y Gráficos para el Grupo “Actividades de Tipo Comunicativo”	127
Distribución Comparativa de los Datos Respecto a los Tres Grupos de Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto	139
Distribución de los Datos para la Primera Variable “Presencia de Actividades Basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”	142
Distribución de los Datos para la Segunda Variable “Presencia de Diversas Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”	144
Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés”	146
Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés”	149
Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional para la Pronunciación del Idioma Inglés”	152
Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades de Tipo Comunicativo para la Pronunciación del Idioma Inglés”	155

Información Estadística para la Primera Variable “Presencia de Actividades Basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”	158
Información Estadística para la Segunda Variable “Presencia de Diversas Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”	161
Pruebas de Normalidad	164
Verificación de Hipótesis	168
Resultados del Análisis Cualitativo	187
Análisis Individual del Libro <i>Insight</i> (SBAL_001)	187
Análisis Individual del Libro <i>Clockwise</i> (SBAL_002)	194
Análisis Individual del Libro <i>Headway</i> (SBAL_003)	202
Análisis Individual del Libro <i>Navigate</i> (SBAL_004)	209
Análisis Individual del Libro <i>Speakout</i> (SBAL_018)	216
Análisis Individual del Libro <i>Upstream</i> (SBAL_021)	222
Análisis Individual del Libro <i>Face2face</i> (SBAL_023)	226
Hallazgos de Investigación a Partir del Análisis Documental	232
Triangulación de los Resultados	242
Metainferencias Respecto a la Primera Hipótesis Específica	242
Metainferencias Respecto a la Segunda Hipótesis Específica	243
Metainferencias Respecto a la Tercera Hipótesis Específica	245

Metainferencias Respecto a la Cuarta Hipótesis Específica	246
Metainferencias Respecto a la Hipótesis General	247
Discusión de Resultados	249
Conclusiones	256
Recomendaciones	258
Referencias	260
Anexos	272
Anexo 01: Matriz de Consistencia Lógica	273
Anexo 02: Instrumentos de Investigación	276
Anexo 03: Validación de los Instrumentos de Investigación por Jueces Expertos	281
Anexo 04: Confiabilidad del Instrumento de Investigación Cuantitativo	287
Anexo 05: Evidencias de Campo	288

## Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de la primera variable	72
Tabla 2 Operacionalización de la segunda variable	74
Tabla 3 Muestra total para la investigación	85
Tabla 4 Muestras específicas para los procesos cuantitativo y cualitativo	87
Tabla 5 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	100
Tabla 6 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	103
Tabla 7 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	105
Tabla 8 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	109
Tabla 9 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	111
Tabla 10 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	113
Tabla 11 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	117

Tabla 12 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	119
Tabla 13 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	123
Tabla 14 Actividades de tipo estructuralista o tradicional de acuerdo con porcentaje (en intervalos)	125
Tabla 15 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	127
Tabla 16 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	130
Tabla 17 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	132
Tabla 18 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	135
Tabla 19 Actividades de tipo comunicativo de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	137
Tabla 20 Frecuencias para los tres grupos de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)	139
Tabla 21 Presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)	142

Tabla 22 Presencia de diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)	144
Tabla 23 Principales estadísticos para las actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés	146
Tabla 24 Principales estadísticos para las actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés	149
Tabla 25 Principales estadísticos para las actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés	152
Tabla 26 Principales estadísticos para las actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés	155
Tabla 27 Principales estadísticos para la primera variable	158
Tabla 28 Principales estadísticos para la segunda variable	161
Tabla 29 Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para los datos determinantes de las hipótesis específicas	165
Tabla 30 Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para los datos determinantes de la hipótesis general	167
Tabla 31 Verificación de la primera hipótesis específica mediante software (MINITAB)	171
Tabla 32 Verificación de la segunda hipótesis específica mediante software (MINITAB)	174
Tabla 33 Verificación de la tercera hipótesis específica mediante software (MINITAB)	177
Tabla 34 Verificación de la cuarta hipótesis específica mediante software (MINITAB)	180
Tabla 35 Verificación de la hipótesis general mediante software (SPSS)	185

## Índice de Figuras

Figura 1 Diagrama del alfabeto fonético internacional	24
Figura 2 Cuadro de símbolos para los fonemas consonánticos del idioma inglés del I.P.A.	30
Figura 3 Cuadro de símbolos para los fonemas vocálicos del idioma inglés del I.P.A.	32
Figura 4 Transcripción fonética ancha	35
Figura 5 Transcripción fonética semiestrecha	36
Figura 6 Transcripción fonética estrecha	36
Figura 7 Criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para la pronunciación	54
Figura 8 Criterios de evaluación de la expresión oral de Cambridge Assessment English	55
Figura 9 Serie de libros de texto para la enseñanza del idioma inglés Navigate	65
Figura 10 Proceso de producción de material didáctico	68
Figura 11 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	101
Figura 12 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	104
Figura 13 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	107
Figura 14 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	110

Figura 15 Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	112
Figura 16 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	115
Figura 17 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	118
Figura 18 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	121
Figura 19 Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	124
Figura 20 Actividades de tipo estructuralista o tradicional de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	126
Figura 21 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	129
Figura 22 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	131
Figura 23 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)	134

Figura 24 Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	136
Figura 25 Actividades de tipo comunicativo de acuerdo con porcentajes (en intervalos)	138
Figura 26 Frecuencias para los tres grupos de actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)	140
Figura 27 Presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)	143
Figura 28 Presencia de diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)	145
Figura 29 Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés”	147
Figura 30 Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés”	150
Figura 31 Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés”	153
Figura 32 Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés”	156
Figura 33 Diagrama de caja y bigotes para la primera variable	159
Figura 34 Diagrama de caja y bigotes para la segunda variable	162
Figura 35 Verificación de la primera hipótesis específica (aproximación normal)	171
Figura 36 Verificación de la segunda hipótesis específica (aproximación normal)	174

Figura 37 Verificación de la tercera hipótesis específica (aproximación normal)	177
Figura 38 Verificación de la cuarta hipótesis específica	180
Figura 39 Verificación de la hipótesis general (aproximación normal)	184
Figura 40 Diagrama relacional para el primer tema del análisis cualitativo	234
Figura 41 Diagrama relacional para el segundo tema del análisis cualitativo	236
Figura 42 Diagrama relacional para el tercer tema del análisis cualitativo	238

## Resumen

A pesar de la relevancia que ha cobrado la expresión oral en el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés, la pronunciación continúa relegada dentro del aula de clase y esto se ve reflejado en las actividades dispuestas en materiales didácticos. El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (*I.P.A.*) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto. Este estudio fue de tipo documental o de gabinete; el enfoque, mixto; el diseño, de triangulación concurrente (*DITRIAC*); y el alcance, descriptivo. La muestra estuvo conformada por 24 libros de texto (*coursebooks*) para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de tipo del estudiante (*student book*) de nivel avanzado (o final de serie). Para el análisis cuantitativo, se realizó una observación sistemática mediante una lista de cotejo. Para el cualitativo, un análisis documental mediante una matriz de análisis individual. Como resultados principales, tenemos que las actividades basadas en el I.P.A. demuestran tener una presencia baja; las tradicionales, una presencia baja; y las comunicativas, una presencia muy alta en los libros de texto. Por lo que se concluyó que las actividades que emplean a los símbolos fonéticos mencionados muestran una presencia, en gran medida, menor que los otros tipos de actividades para la pronunciación de este idioma en los libros mencionados.

**Palabras clave:** Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.), Pronunciación, I/LE, Fonética, Fonología, Actividades

## Abstract

Although the speaking skill has gained importance within the communicative approach in English teaching, pronunciation is still relegated in classrooms, which is reflected in the activities included in teaching materials. This research aimed to determine the difference between the level of presence of activities based on the International Phonetic Alphabet (I.P.A.) and that of other types of activities for teaching English pronunciation in coursebooks. This study was documental, with a mixed approach, with a concurrent triangulation design (abbreviated to DITRIAC in Spanish), and with a descriptive purpose. For the sample, 24 EFL student books in the advanced level (or the final) were selected. During the quantitative analysis, a systematic observation was carried out through a rating scale; and, for the qualitative analysis, document analysis was applied by means of an individual analysis matrix. The main results affirmed that activities based on I.P.A. show a low presence, the traditional ones show a low presence, and the communicative ones have a very high presence in coursebooks. Therefore, it was concluded that activities that employed the phonetic symbols display, to a great extent, a lower level of presence than that belonging to other types of activities designed to teach English pronunciation in the aforementioned books.

**Keywords:** International Phonetic Alphabet (I.P.A.), Pronunciation, EFL, Phonetics, Phonology, Activities

## **Introducción**

A lo largo del tiempo, la didáctica de la pronunciación del inglés como lengua extranjera ha quedado relegada y continúa siendo un campo pendiente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque se ha visto una evolución en el *background* teórico de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en favor de la comunicación en situaciones reales, la dimensión fonológica ha sido dejada de lado en el ámbito de la investigación acerca de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas o idiomas extranjeros en este contexto, la cual es una situación que no sufren otras áreas del lenguaje, como la gramática, el léxico, la producción escrita y la comprensión oral. Esto ha repercutido negativamente, a la larga, en la competencia de docentes del área respecto al tratamiento de esta capacidad y en el desempeño por parte de estudiantes de diferentes niveles educativos respecto a esta.

Son variados los factores que pueden ser considerados como la causa de esta realidad educativa; sin embargo, luego de analizar los diferentes inputs pedagógicos que son aplicados en los estudiantes universitarios, se vio como posible solución realizar una investigación científica acerca del papel que juega el uso didáctico de los símbolos presentados en el Alfabeto Fonético Internacional (*I.P.A.* por sus siglas en inglés) en la construcción de la competencia fonológica o pronunciación del idioma inglés a través de la frecuencia de aparición en actividades

pedagógicas o de enseñanza-aprendizaje en libros de texto de nivel avanzado (y aquellos en el último nivel en una serie) para la instrucción formal de este idioma y también comparar esto con la presencia de otros tipos de actividades pedagógicas diseñadas para el desarrollo de la capacidad de pronunciación de dicha lengua en los materiales didácticos mencionados. Por lo cual se inició una investigación de enfoque mixto, de diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) y de alcance descriptivo, cuya importancia radica en el comienzo de una línea de investigación novedosa en el ámbito al que nos referimos con el fin de dar atención a esa problemática en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con fines expositivos, el presente informe viene estructurado en cuatro capítulos, como se detalla líneas abajo.

El capítulo primero, denominado planteamiento del problema, está compuesto por la fundamentación de la problemática abordada en nuestro estudio, en la que se desarrolla la realidad empírica y científica concerniente a la pronunciación dando así soporte al diagnóstico y pronóstico respectivo. Luego, se presenta el problema y la especificidad en forma de pregunta y, a continuación, se introducen las preguntas de investigación específicas que conlleva. También incluimos la justificación de nuestra investigación, en la que explicamos las razones y motivos que nos llevaron a esta labor científica, así como los límites que nos impuso el contexto en el que se implementó el proyecto. Teniendo en cuenta la sistematización del problema, proponemos en esta parte el objetivo general y los objetivos específicos que tratamos de alcanzar, la operacionalización de las variables y, finalmente, las hipótesis de investigación.

En el capítulo segundo, denominado marco teórico, se muestran los antecedentes que evidencian, tanto a nivel nacional como internacional, investigaciones afines a la nuestra y que brindan mayor base a la importancia de esta tesis. Asimismo, se desarrollan las bases teórico-

científicas recabadas de bibliografía pertinente en función de nuestro campo de conocimiento.

Por último, se enlista la terminología básica referente a las teorías, conceptualizaciones y clasificaciones explicadas en las secciones anteriores.

En el capítulo tercero o marco metodológico, se explica el enfoque de estudio, el tipo de investigación, su alcance y su diseño metodológico, sobre los cuales se sustentan la recolección y análisis de datos. Se describe, también, al grupo de estudio detalladamente, además de una descripción de los instrumentos empleados y las etapas por las que pasamos para la obtención de la base de datos y su posterior análisis estadístico.

En el capítulo cuarto, denominado marco operacional, vienen descritos estadísticamente los resultados obtenidos a través de un conjunto de tablas y gráficos de frecuencias, así como la interpretación de cada uno. Como parte de mayor relevancia, en este capítulo, realizamos la prueba de las hipótesis y la discusión general de los resultados. Para dar cierre a la cuarta parte del informe, se presentan las conclusiones a las que se llegó, las recomendaciones alcanzadas y las referencias bibliográficas que se usaron en la construcción del aspecto teórico de nuestra investigación.

Por último, incluimos la sección de anexos, la cual viene formada por los instrumentos de recolección de información, sus validaciones, las constancias de aplicación de instrumentos, las matrices de base de datos y la matriz de consistencia lógica que resume lo esencial en el presente estudio.

# Capítulo I

## Planteamiento del Problema

### 1.1 Caracterización del Problema

Desde que se inició la enseñanza sistemática de idiomas extranjeros, se ha evidenciado una serie de situaciones problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos. Con el fin de tener una perspectiva adecuada en este ámbito, se debe situar este análisis en la enseñanza comunicativa de idiomas (*communicative language teaching*), la cual tiene por pilar teórico el principio de que el aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera, dependerá del desarrollo de la competencia comunicativa por parte del aprendiz.

De acuerdo con Littlewood (1981), esta competencia no solo contiene elementos o capacidades de naturaleza lingüística, sino también aquellos cuya adquisición depende del conocimiento y la experiencia de las reglas socioculturales y funcionales del uso del lenguaje. Y, a pesar de que la competencia lingüística, la cual involucra la comprensión de los aspectos sintáctico, morfológico, léxico y fonético-fonológico, entre otros, ha sido el principal aspecto que se ha tratado en las aulas de idiomas en las últimas décadas, persiste una serie de falencias en la enseñanza-aprendizaje de las capacidades estructurales, lo cual repercute en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno si no son enmendados a tiempo (Zayas-Martínez, 2014).

En el contexto de la enseñanza del inglés como idioma extranjero o segunda lengua, la capacidad de pronunciación, componente del aspecto fonético-fonológico del lenguaje, es una de las áreas que representa una mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en particular. Esto debido a la falta de consistencia y al abandono que sufre esta capacidad respecto a los métodos y técnicas empleados en clase, los cuales son el resultado del confinamiento que ha sufrido este aspecto del idioma dentro de los marcos curriculares existentes en las últimas décadas (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Bartolí Rigol, 2005).

Lo anterior se debe a que, en el curso de la evolución de la pedagogía de lenguas extranjeras, lo cual incluye a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, la prioridad dada a la pronunciación ha sido inconstante en gran medida (Derwing y Munro, 2005). Esto es evidente en los distintos enfoques que han aparecido en este ámbito, como el método de Gramática-Traducción, en el que la pronunciación no jugaba un papel dentro del aula, pasando por el Método *audiolingual*, que reconocía parcialmente la utilidad de la precisión fonológica, hasta el enfoque comunicativo, el cual preconiza el uso del idioma en situaciones que imitan un acto comunicativo real, con lo cual la pronunciación ha cobrado relativa importancia por ser un factor principal en la formación de la inteligibilidad en la expresión oral, aunque no considera como indispensable a la exactitud fonética que se acerca al habla nativa (Morley, 1994).

Desde el nuevo paradigma comunicativo, se puede resaltar que la pronunciación ha sido conceptualizada como una acción de naturaleza dual, en donde la producción y la percepción de los sonidos con significado comportan la misma relevancia (Seidlhofer, 2001). Asimismo, Cantero (2003) refiere que la pronunciación abarca tanto la realización de elementos del lenguaje hablado como también la forma en que lo pronunciado es decodificado por parte del interlocutor en una situación comunicativa. También estos autores hacen referencia a una concepción

holística e integral de la pronunciación, ya no solo considerando a la articulación como único elemento sino que además se da igual importancia a componentes, como el acento, la entonación, el ritmo y la unión de fonemas los cuales aportan significado a las producciones orales y, por lo tanto, deben ser estudiados apropiadamente.

En este contexto, la ausencia del conocimiento de estos parámetros de la pronunciación queda manifiesta en los errores de pronunciación de estudiantes que están formando la habilidad de la expresión oral en el idioma inglés, lo cual, a largo plazo, afectará sus competencias comunicativas. La adquisición de la capacidad de pronunciación es alcanzada con tiempo y esfuerzo tal es el caso que un gran porcentaje de no angloparlantes que han residido por un tiempo considerable en un país de habla inglesa no adquieren, de forma satisfactoria, una pronunciación semejante a la del nativo o en algunos casos son apenas inteligibles oralmente. De hecho, gracias a las investigaciones en el tema, sabemos que para alcanzar la competencia de esta capacidad es necesaria una práctica diaria de meses para el fortalecimiento de músculos del aparato fonador en función del idioma en cuestión (Torres, 2005).

En este ámbito, los casos más resaltantes en los que se observan estos problemas son, por ejemplo, los presentados por los estudiantes húngaros, quienes no tienen ciertos fonemas, como el /w/, en su idioma, el magiar, y, muy a menudo, lo sustituyen con el sonido /v/ a la hora de expresarse oralmente en inglés. En el francés, la letra “h” es muda, así que los estudiantes que tienen a la lengua francesa como lengua materna tienen la tendencia de omitir el fonema /h/ en palabras inglesas, como *habit*, donde esta letra es pronunciada. Por otro lado, los estudiantes suecos no poseen el sonido consonántico /z/, de tal manera que ellos tienden a reemplazar este sonido con /s/ cuando se expresan en inglés. Finalmente, en el chino cantonés, la posición inicial de /w/ y /v/ son confundidas a menudo, siendo /w/ usada para ambos sonidos cuando los

estudiantes que hablan este idioma inicialmente tienen que pronunciar palabras en inglés con esos sonidos (Cunningham y Bowler, 2000).

Las situaciones descritas en párrafos anteriores también son observables en estudiantes del idioma inglés que tienen al castellano como lengua materna. En su investigación, Guzmán y Martínez (2013) concluyen que las principales dificultades respecto al ámbito de la pronunciación de la lengua anglosajona, que surgen cuando los hispanohablantes se encuentran en el proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera, son la articulación de ciertos fonemas, como /b/, /v/, /θ/, /t/, /ʒ/, /dʒ/, /f/ y /ʃ/, además de las particularidades del aspecto prosódico. Esto se debe a que el inglés tiene una mayor cantidad de fonemas que el español, siendo estos sonidos de origen germánico, los cuales son desconocidos en el sistema fonológico castellano. Al respecto, Torres (2007) detalla que una gran mayoría de estudiantes hispanohablantes de inglés tienen problemas pronunciando agrupaciones consonánticas, como “*st*”, o fonemas, como /θ/. Por otro lado, el sonido /l/, ubicado al final en palabras, como *retrial*, *patrol*, *appeal*, *mail*, etc., es con regularidad obviado en la producción oral de estudiantes de este grupo.

Esta realidad se aprecia en el contexto nacional. De acuerdo con la compañía Education First (2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), una referencia mundial en la evaluación y *assessment* de la competencia del inglés en adultos a nivel internacional, el Perú se ha venido posicionando, por lo general, en los niveles de competencia bajos. En el 2017, el país se ubicó en la posición 50 de competencia baja (de 80 países); en el 2018, su ubicación fue de 59 de competencia baja (de 88 países); en el 2019, se encontró en la posición 58 de competencia baja (de 100 países); en el 2020, su ubicación fue de 59 de competencia baja (de 100 países); en el 2021, se encontró en el lugar 56 de competencia moderada (de 112 países); en el 2022, se posicionó en el puesto 51 de competencia moderada (de 111 países) y, en el 2023, el Perú se

ubicó en el puesto 51 de competencia moderada (de 113 países). Estas categorizaciones fueron obtenidas a partir de evaluaciones anuales de la competencia en el idioma inglés, en donde las cuatro habilidades del lenguaje fueron consideradas: expresión escrita (*writing*), comprensión escrita (*reading*), comprensión oral (*listening*) y expresión oral (*speaking*). Siendo esta última habilidad la que contiene la capacidad de pronunciación del idioma bajo estudio, lo cual indica que, respecto al Perú, el aspecto que tratamos en esta investigación también resultó no haber sido adquirido y/o aprendido de manera óptima.

En contextos más cercanos, como las instituciones educativas, institutos de idiomas y en aulas universitarias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa como idioma extranjero, se ha podido constatar lo mencionado líneas arriba. A lo largo del camino para adquirir este idioma, se han podido observar las diferentes calidades de pronunciación de los estudiantes, así como las diversas técnicas y estrategias empleadas por los docentes involucrados. En la mayoría de los casos, se pone de relieve una comprensión incompleta del tema de la pronunciación, observándose deficiencias a nivel segmental, como la articulación inexacta de fonemas de origen germánico, de conjuntos consonánticos (*consonant clusters*), de diptongos, el continuo reemplazo de consonantes y vocales inglesas por hispanas, entre otros. Por otro lado, en el nivel suprasegmental, se observa un ritmo perteneciente al español, errores en los tipos de acentuación (*stress*) y una entonación descontextualizada que pone de manifiesto el desconocimiento de los diferentes casos de los patrones de entonación ingleses, lo cual dificulta, en gran medida, la producción correcta de significados de naturaleza prosódica en el habla. Finalmente, otro aspecto limitante de la pronunciación en estos casos es el referente a la reducción fonética (*connected speech*). Lo anteriormente descrito fue evidenciado conjuntamente con el hecho de que los procesos didácticos empleados por los docentes no tratan directamente

los elementos de la pronunciación, ya sea a través de actividades en *worksheets* o en libros de texto destinados a enseñar la lengua inglesa como idioma extranjero.

A la luz de esta realidad, aparece la necesidad de encontrar las posibles variables que podrían ser las causantes de o con las que podría relacionarse este problema. Se realizó la conjetura de que el aprendizaje del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A. por sus siglas en inglés) podría estar relacionado con este problema, por lo que se decidió caracterizar la presencia del uso de estos símbolos fonéticos, así como una comparación con otras actividades y/o técnicas para la formación de la pronunciación del idioma en estudio, en los espacios dedicados a la competencia de expresión oral y, de manera más específica si los hubiera, a la capacidad de pronunciación (*pronunciation*), teniendo en cuenta el peso correspondiente a las actividades de esta naturaleza respecto a toda la competencia mencionada, en recursos didácticos escritos de una manera descriptiva mediante un estudio documental de libros de texto (*coursebooks*) de nivel avanzado (y de aquellos del último nivel en una serie) diseñados para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se encuentran en el mercado actualmente y que gozan de popularidad en las diversas instituciones, en nuestro contexto, que imparten instrucción de este idioma extranjero, ya que conocer el estado de la cuestión actual permitirá un mejor abordaje del problema de la pronunciación de una lengua extranjera, teniendo en cuenta cómo se viene dando la didáctica respectiva desde el punto de vista del uso de libros de texto, lo cual facilitará una selección de actividades respecto a este tema más apropiada.

Es necesario abordar este problema desde los escalones iniciales, ya que, de no ser así, se presentarían una serie de falencias en el desarrollo de nuestras habilidades de expresión y comprensión oral del idioma en cuestión, lo cual, a su vez, afectaría el afianzamiento de nuestras

competencias comunicativas, que son elementos fundamentales en nuestra formación como profesionales de educación de idioma extranjero.

## **1.2 Formulación del Problema**

### ***1.2.1 Formulación de la Pregunta General***

Una vez hecha la descripción del problema, este se expresó en la siguiente pregunta general:

¿Cuál es la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?

### ***1.2.2 Formulación de las Preguntas Específicas***

- ¿Cuál es el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para el idioma inglés dedicadas a la enseñanza de la pronunciación de dicho idioma en libros de texto?
- ¿Cuál es el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para el idioma inglés dedicadas a la enseñanza de la pronunciación de dicho idioma en libros de texto?
- ¿Cuál es el nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?
- ¿Cuál es el nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?

## **1.3 Objetivos de la Investigación**

### ***1.3.1 Objetivo General***

Determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

### ***1.3.2 Objetivos Específicos***

- identificar el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el idioma inglés destinadas a la enseñanza de la pronunciación de dicho idioma en libros de texto
- identificar el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el idioma inglés destinadas a la enseñanza de la pronunciación de dicho idioma en libros de texto
- identificar el nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto
- identificar el nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

#### **1.4 Justificación de la Investigación**

Primero, la presente tesis justifica su realización en el hecho de que se deseó caracterizar la presencia del uso de los símbolos plasmados en el diagrama del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A. de ahora en adelante) para el idioma inglés como recurso lingüístico para la formación de la capacidad de pronunciación de este idioma en libros de texto diseñados para la instrucción de esta lengua extranjera, los cuales son empleados con regularidad en todos los niveles educativos y que constituyen, en gran medida y en muchos casos, el contenido total o parcial de las clases. También se pretendió ver a detalle cómo son representados, de manera didáctica, los fonemas y otros fenómenos orales del idioma inglés teniendo en cuenta la teoría fonética que sostiene el uso de símbolos fonéticos, ya que autores, como Cruz (2012), Jerotijević y Danilović (2017), Velásquez y Sánchez (2019), Kelly (2001), entre otros, aseveran que este recurso desarrolla la autonomía y la confianza en los estudiantes.

Segundo, también este estudio quedó justificado en el hecho de que el análisis de libros de texto didácticos tiene una historia no muy extensa (Huber, 2022). De hecho, de acuerdo con autores, como Heindrichs et al. (1980, como es citado en Huber, 2022) y Krumm (1994, como es citado en Huber, 2022), es a partir de los primeros años de la década de 1970 que su frecuencia de aparición se volvió más amplia, siendo, ahora, empleado para diferentes fines.

Tercero, se quiso hacer hincapié en el conocimiento científico concerniente a los símbolos para la notación fonética del I.P.A. y al aspecto fonético-fonológico del idioma inglés, ya que es esencial que se le otorgue la relevancia que merecen en las clases de idioma extranjero. Esto debido a que una buena aproximación al problema de la pronunciación del inglés y, por lo tanto, una buena pronunciación, ya sea inteligible o casi nativa, siempre garantizará la continuidad del acto comunicativo al descartar posibles interrupciones de confirmación (Bartolí

Rigol, 2012) y evitará que el interlocutor reaccione negativamente o juzgue de manera desfavorable al hablante (Fayer y Krasinski, 1987). Por otro lado, la poca atención dada al aspecto de la pronunciación en la pedagogía del inglés, muchas veces debido a que el docente no tiene la confianza o la competencia suficiente para enseñarla (MacDonald, 2002), es la causante de relegarla dentro del aula, lo cual solo sostiene la característica falta de confianza que los alumnos presentan, a su vez, al expresarse oralmente en este idioma (Santamaría, 2013).

Cuarto, los resultados que se lograron mediante este esfuerzo investigativo conformarían un antecedente respecto al uso de los enfoques cualitativo y mixto, además de cómo se emplean las técnicas de investigación cualitativas, como el análisis documental y los diferentes instrumentos que la llevan a cabo junto con aquellas destinadas a la recolección de datos cuantitativos con el fin de hallar respuestas a las preguntas planteadas, lo cual, a pesar de la dificultad que significa conducir dos procesos a la par, facilita una imagen más completa del problema.

Quinto, a partir de la información que se obtuvo en esta investigación, se pretende establecer las posibles bases para estudios de mayor complejidad que tengan como principal problemática a la capacidad de pronunciación del idioma en cuestión y las actividades didácticas que mejor resultados brinden para las diferentes dificultades que puedan enfrentar los estudiantes de los diferentes niveles en el proceso de la formación de la capacidad fonológica de la lengua anglosajona.

Sexto, la presente investigación beneficiaría, entonces, al área de idioma extranjero en el sentido de que la comprobación de nuestras hipótesis evidencia cómo se viene empleando el I.P.A., las técnicas tradicionales y el enfoque comunicativo en la construcción de la expresión oral en material didáctico impreso y digital, en el camino para la consolidación de la

competencia comunicativa del alumnado en general. Además, al considerar las tendencias respecto a la distribución de las actividades para la pronunciación en libros para la enseñanza del idioma en cuestión, los resultados afianzarían los criterios involucrados en la selección de libros didácticos en este ámbito y significarían una ayuda a la hora de determinar cómo complementar en clase, ya sea a través de worksheets adicionales u otros textos, las actividades y tareas encontradas en este tipo de libros de texto, ya que no todos los libros de texto en el mercado contienen ejercicios que atienden a la totalidad de los elementos de la pronunciación de este idioma. Gracias a su carácter innovador en este contexto, los resultados de este estudio suponen una fuente de información para futuros estudios de tipo documental que se emprendan en relación con el área de inglés como idioma extranjero.

## Capítulo II

### Marco Teórico

#### 2.1 Antecedentes de la Investigación

Con el fin de tener más puntos de vista acerca de cómo debe realizarse este estudio, en lo que respecta a los trabajos de investigación realizados en torno a este tema, se ha podido recabar una serie de estudios entre tesis y artículos científicos. A continuación, se darán tanto la información esencial de estos como las conclusiones a las cuales llegaron los autores de dichos trabajos.

En la tesis realizada por Rahmawatti (2018), denominada *A content analysis of the English textbook "primary English as a second language"*, cuyo objetivo fue analizar un libro de texto para la enseñanza del inglés para alumnos de primaria, de enfoque cualitativo, de tipo documental, de alcance descriptivo, realizada respecto a un libro de texto didáctico para el aprendizaje de inglés (técnica: análisis de contenido, instrumento: *checklist*) en la Sunan Ampel State Islamic University, Surabaya de Indonesia, se concluyó que las actividades para la formación de la expresión oral en el idioma inglés, en las que se incluye a la pronunciación de esta lengua, deberían ser mayores en número con el fin de motivar a los estudiantes, así como su creatividad.

En la tesis realizada por Roviralta (2018), denominada *A Comparative Evaluation of Two English Textbooks: an Analysis of Teaching Evolution Through Time*, cuyo objetivo fue examinar la evolución de material didáctico impreso para la enseñanza del idioma inglés en los últimos años, de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, realizada con libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (instrumento: checklist), en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona en España, se concluyó que el libro de texto descrito como el más adecuado, entre los sujetos estudiados y luego del análisis, contiene secciones que poseen la misma importancia y peso en toda la extensión del texto, también contiene actividades comunicativas para tratar la pronunciación del idioma inglés y la habilidad de expresión oral en general, las que son en su mayoría de naturaleza prosódica.

En la tesis de García (2019), denominada *The Teaching of English Pronunciation: General Principles, Techniques and Activities*, cuyo objetivo fue analizar algunas actividades o técnicas que pueden ser usadas para la mejora de la pronunciación de estudiantes del idioma inglés respecto a una diversidad de recursos y materiales didácticos, de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, realizada en libros de texto y recursos digitales (técnica: análisis documental), en la Universidad de Santiago de Compostela en España, se concluyó que, en los libros de texto analizados, los cuales fueron en su gran mayoría material contextualizados al ambiente escolar español, las actividades para la formación de la pronunciación del idioma inglés como lengua extranjera eran escasas, siendo el tipo de estas el tradicional en su mayoría. Además, el autor encontró que a medida que el nivel del libro ascendía, también lo hacía el tratamiento hacia las actividades dedicadas a la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés.

En el artículo científico de Almassry y Sabuncuoğlu (2022), denominado “An Evaluation of the ELT Coursebooks Used in International Schools in Istanbul concerning the CLT Principles”, cuyo objetivo fue explorar las percepciones de docentes de inglés respecto a sus percepciones de un libro de texto para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera, de enfoque mixto, de alcance descriptivo, realizado con participantes que tienen grados de bachiller y master y con docentes de este idioma (instrumentos: encuestas y guías de entrevista), en el Institute of Graduate Studies, English Language Teaching, los autores concluyeron que las actividades comunicativas dedicadas a la expresión oral de los libros de texto eran óptimas, ya que ofrecían suficientes oportunidades para que los alumnos practiquen las capacidades involucradas con esta habilidad de una manera balanceada.

En el artículo científico realizado por Asakereh et al. (2019), denominado “Critical content analysis of English textbooks used in the Iranian education system: Focusing on EFL features”, cuyo objetivo fue examinar actividades tanto para la comprensión oral como para la expresión oral de libros de texto para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, de enfoque cualitativo, teniendo como sujetos de estudio a libros de texto, de alcance descriptivo (técnica: análisis de contenido), para la Razi University en Irán, se concluyó que los libros de texto para la enseñanza del idioma inglés, los cuales fueron diseñados por el gobierno de dicho país, que se analizaron contienen actividades para la habilidad de expresión oral que tratan de ser comunicativas; sin embargo, su tratamiento en el aula de clase tiende a ser estructuralista, alentándose la formación por precisión de la expresión oral.

En el artículo científico de Kralova y Kucerka (2019), denominado “The content analysis of English textbooks for primary schools – teaching pronunciation”, cuyo objetivo fue realizar un análisis de contenido de libros de texto para la enseñanza del idioma inglés en escuelas primarias

de Eslovaquia respecto al tema de la pronunciación de este idioma, de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, en libros de texto (técnica: análisis de contenido), se concluyó que los libros de texto analizados contienen, en regular medida, actividades que tratan la dimensión suprasegmental mediante actividades tradicionales y pocas actividades comunicativas.

En el artículo científico de Millard e Hirano (2020), denominado “Teacher, Student, and Textbook Approaches to Pronunciation in a Community-Based ESL Setting”, cuyo objetivo fue investigar acerca del conocimiento y prácticas de docentes, las percepciones de estudiantes y los enfoques en libros de texto para la enseñanza del idioma inglés respecto de la instrucción en la pronunciación de este idioma en un programa de inglés como segunda lengua basada en comunidad, de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, realizado con estudiantes de idiomas, docentes del idioma inglés y libros de texto del ámbito (técnicas: entrevistas y análisis documental), se concluyó que los libros de texto analizados presentan una distribución balanceada de actividades para tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales de la pronunciación del idioma inglés a través de ejercicios del tipo input oral con repetición (estructuralistas).

En el artículo científico realizado por Kranjec (2020), denominado “Speaking subskills in EFL coursebooks”, cuyo objetivo fue identificar cuán bien son representadas y desarrolladas ciertas capacidades específicas de la expresión oral en libros de texto didácticos para la enseñanza de la lengua inglesa aprobados para el uso en escuelas nacionales de Eslovenia, de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, en libros de texto (técnica: análisis de contenido), se concluyó que los libros de texto analizados no contenían una presencia óptima de actividades referentes al tema de la pronunciación del idioma inglés en comparación con aquellas dedicadas

a otras áreas de este idioma. También se encontró que dichas actividades eran de naturaleza comunicativa, aunque no totalmente auténticas en su diseño.

En el artículo científico realizado por Caleffi (2023), denominado “Teaching Pronunciation to Young Learners in an EFL Context An Analysis of Pronunciation Activities in English Coursebooks for the Primary School”, cuyo objetivo fue investigar acerca de la presencia de actividades para el desarrollo de la pronunciación del idioma inglés como lengua extranjera en libros de texto destinados a esto para alumnos de nivel primario, acerca del apoyo que reciben los docentes de este contexto para aprovechar completamente dichas actividades y acerca de si existe una temprana inclusión de lo concerniente a la enseñanza de la pronunciación de esta lengua en el nivel primario, de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, realizado en libros de texto (técnica: análisis documental), se concluyó que en los libros de texto analizados no se fomenta de manera óptima el desarrollo de la pronunciación en un contexto comunicativo, ya que las actividades dedicadas a esta capacidad son, en su mayoría, del tipo tradicional basadas en un input oral de repetición. También se encontró que se le dedica un espacio a las actividades que emplean los símbolos fonéticos del Alfabeto Fonético Internacional principalmente para centrarse en la correspondencia grafema-fonema por cada uno de los fonemas del idioma inglés. A pesar de esto, se encontró la presencia de algunas actividades comunicativas poco realistas.

En vista de las conclusiones citadas, es posible aseverar que la investigación acerca de libros de texto didácticos para la enseñanza del idioma inglés es, mayoritariamente, realizada a través de un enfoque cualitativo o mixto, lo cual se explica en el hecho de que estudiar este tipo de material didáctico presenta dificultades que solo pueden ser superadas mediante el uso de los dos enfoques tradicionales. La realidad que detallan los autores mencionados es que,

dependiendo del nivel que tenga el material didáctico y los estudiantes que empleen dichos libros, las actividades para la capacidad de la pronunciación del idioma en cuestión variarán en cuanto a su naturaleza.

## **2.2 Bases Teóricas**

### ***2.2.1 El Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para el Idioma Inglés***

**2.2.1.1 Los Alfabetos Fonéticos.** Con el fin de iniciar esta reseña bibliográfica acerca de esta variable de estudio, se comenzará con la definición de lo que es un alfabeto fonético. De acuerdo con Gil (2007), es “cualquiera de los sistemas utilizados para representar gráficamente los sonidos que pronunciamos, de forma que queden reflejados todos los matices que diferencian dichos sonidos entre sí” (p. 536). A su vez, podemos definir este instrumento lingüístico como un conjunto de signos que sirve para la representación gráfica de, en esencia, cualquier idioma humano y que tiene la característica de no presentar inconsistencias grafema-fonema, como se puede apreciar en el uso de los alfabetos naturales (Cerdà, 1986). Por lo tanto, los alfabetos fonéticos son instrumentos del lingüista mediante los cuales se describen, se analizan y se plasman, con precisión, en texto mediante símbolos diseñados y estandarizados, los elementos sonoros que comportan significado denominados fonemas, los cuales son productos de la capacidad fónica del ser humano que se expresa mediante la producción del habla. En el ámbito lingüístico, se han propuesto varios alfabetos fonéticos, los cuales se mencionan a continuación.

De acuerdo con autores, como Albright (1958), Wells (1997), Gurlekian, Colantoni, y Torres (2001), en la ciencia fonética, se cuenta con una serie de sistemas de notación de fonemas y sonidos, como el alfabeto fonético de Norteamérica o *NAPA* (por sus siglas en inglés), que fue originalmente desarrollado para realizar transcripciones fonéticas de los idiomas indígenas de

América del Norte. Luego, se tiene al alfabeto fonético conjunto del ejército/armada creado en 1941 y que sirvió a las fuerzas armadas de los Estados Unidos de Norteamérica para la comunicación por radio y es usado actualmente por países en la *OTAN (NATO)*, así como la aviación civil en todo el globo. También el alfabeto fonético de la revista de filología española (*RFE*) concebido partir de la idea original de Tomás Navarro para luego ser desarrollado por el Centro de Estudios Históricos de Madrid en la Revista de Filología Española (*RFE*), además del Instituto de filología de Buenos Aires. Su uso es restringido para el español y sus diferentes dialectos en la Península Ibérica y en América. Por último, podemos mencionar al alfabeto fonético internacional para métodos de evaluación del habla o *SAMPA* por sus siglas en inglés, cuyo uso es posible mediante computadoras a través de los caracteres *ASCII* de 7 bits. En la actualidad, se ha extendido su uso a idiomas, como el búlgaro, húngaro, el polaco y el rumano.

**2.2.1.2 Definición del Alfabeto Fonético Internacional.** En concordancia con lo expresado por la International Phonetic Association (1999), el Alfabeto Fonético Internacional (*A.F.I.* por sus siglas en español) representa el resultado del estudio lingüístico realizado por fonetistas y lingüistas con el fin de crear un conjunto dotado de sistematicidad para la notación de los elementos fonéticos y fonológicos de los idiomas humanos. Con sus 107 símbolos básicos y 55 modificadores, tiene como objetivo principal proveer una representación de los sonidos de todos los idiomas humanos conforme a lo determinado por la asociación internacional de fonética, los cuales garantizan su precisión y singularidad.

Los caracteres que componen al I.P.A. se encuentran jerarquizados en tres categorías: las letras (estas representan a los sonidos básicos), los símbolos diacríticos (que añaden rasgos adicionales a los sonidos básicos) y los símbolos suprasegmentales (que hacen referencia a

aspectos, como velocidad, tono y acentuación). Estos grupos se componen de agrupaciones más específicas. Por un lado, las letras contienen símbolos para los sonidos vocálicos y consonánticos; por otro, los diacríticos y suprasegmentales, los que están categorizados siguiendo los parámetros prosódicos del lenguaje hablado, como la acentuación, la entonación y detalles alofónicos.

Debido a que es un recurso que ha tenido un éxito considerable, más que nada por estar basado en las letras romanas, es empleado en ciencias, como la logopedia, la pedagogía, lexicografía, la interpretación, además de la lingüística (Heselwood, 2013). En el ámbito educativo de lenguas extranjeras, tanto el conjunto de símbolos para los fonemas como aquel que representa a los caracteres no articulatorios, son conocidos como *símbolos fonéticos*, nombre con el que comúnmente son usados en libros y manuales de instrucción en pronunciación.

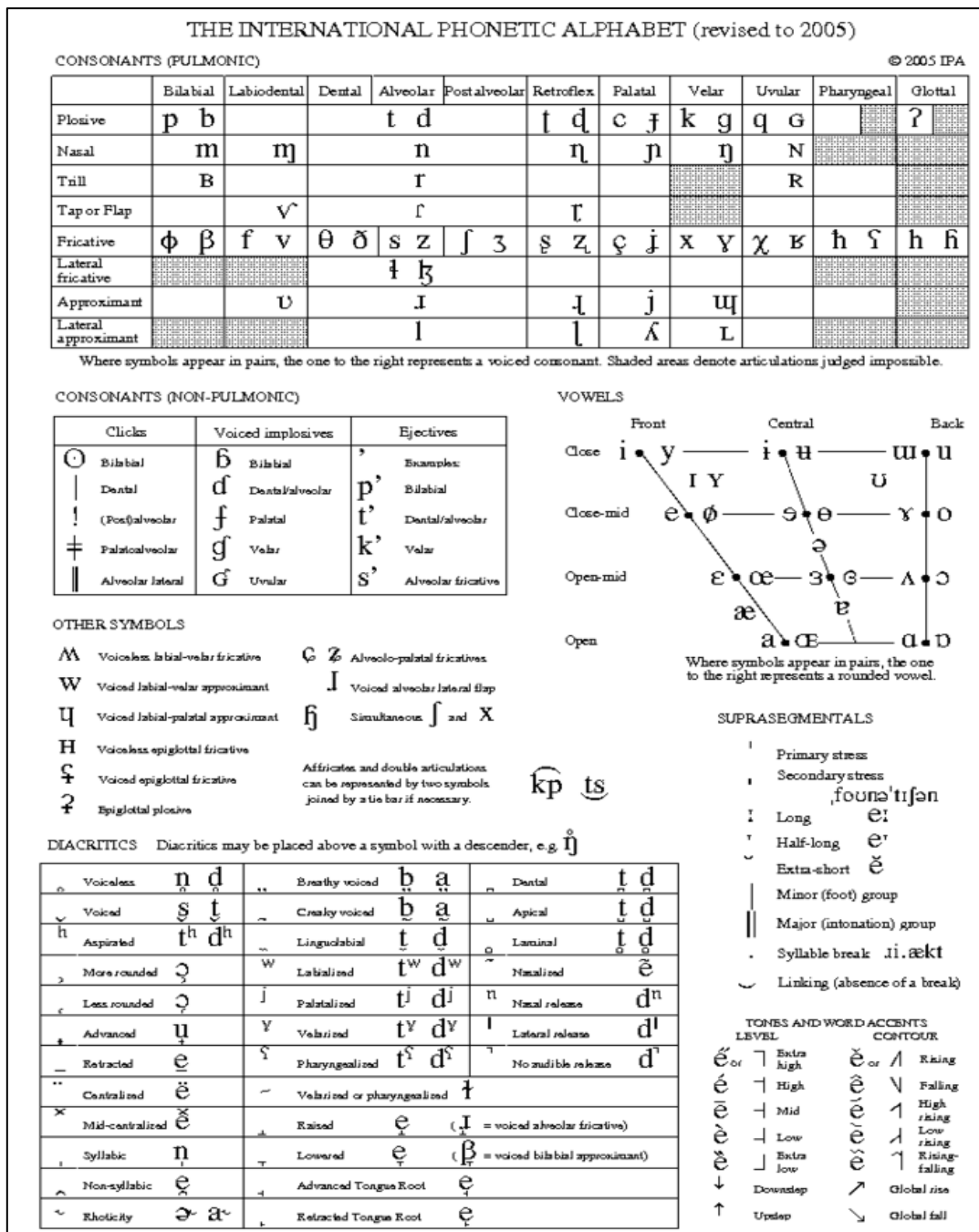
Siguiendo a Pullum y Ladusaw (1996), el alfabeto fonético internacional emergió a partir de los siguientes principios propuestos por la Asociación Fonética Internacional: (i) las letras que sean diferentes (además de las diacríticamente modificadas) deberán ser usadas para dos fonemas cualesquiera que puedan marcar la diferencia entre dos palabras en un idioma determinado, (ii) un único carácter deberá ser usado para dos sonidos que guardan gran similitud entre ellos, pero que nunca podrán marcar una diferencia entre dos palabras en un idioma determinado, (iii) solo se deberán usar letras que armonicen tipográficamente con aquellas del alfabeto romano, (iv) se deberán usar diacrítico solo para lo suprasegmental, cuando un diacrítico puede volver innecesario el diseño de un conjunto de nuevos caracteres relacionados, para representar pequeños matices de sonido con fines de estudio; (v) el alfabeto deberá desarrollarse conforme al principio fonético y al sistema de fonemas vocálicos cardinales (p. 22).

De acuerdo con su desarrollo histórico, Albright (1958) y Wells (2006) indican que el I.P.A. fue creado poco después de que la Asociación Fonética Internacional fuera establecida a finales del siglo diecinueve. Su elaboración se hizo con la intención de ser un sistema universal de transcripción fonética para los idiomas del mundo. La asociación fue fundada en París en 1886 por lingüistas y profesores de lenguas extranjeras de Francia e Inglaterra liderados por Paul Passy, siendo la primera publicación de este alfabeto en 1888. La asociación se inspiró en el sistema *rómico* de Henry Sweet de 1881, cuyo esquema fue tomado, en sus inicios, de Isaac Pitman y Alexander John Ellis. Durante su evolución, este alfabeto ha pasado por diversas modificaciones. La versión de 1932 fue usada a lo largo de medio siglo con solo ajustes menores hasta la convención de Kiel de la asociación en 1989, después de la cual solo se realizaron cambios menores nuevamente. A su vez, el *extAFI* para trastornos del habla fue creado en 1991 y revisado en 1997. En el 2005, la asociación decidió modificar algunos detalles adicionales y, en tiempos recientes, en el 2015, se revisó la última edición del diagrama, en la que ningún símbolo fue añadido o retirado (Wells, 2006).

**2.2.1.3 Elementos del Diagrama del I.P.A.** Como se describe en el Handbook of The International Phonetic Association (1999), el diagrama del alfabeto fonético internacional se compone de elementos segmentales, suprasegmentales, diacríticos y otros símbolos explicados a continuación:

Figura 1

Diagrama del alfabeto fonético internacional



Nota. Recuperado de *Handbook of the International Phonetic Association*, de International phonetic association, 1999, United Kingdom, Cambridge University Press.

A los elementos segmentales, los componen tres categorías de símbolos para su organización llamados símbolos de letra o segmentales, que incluyen a los símbolos para las consonantes *egresivas* o *pulmónicas*, para las consonantes *ingresivas* o no *pulmónicas* y, asimismo, para los fonemas vocálicos (International Phonetic Association, 1999).

Los sonidos consonánticos pulmónicos se encuentran en la tabla principal y de mayor tamaño encontrada en la parte superior del diagrama y están arreglados mediante columnas que indican el punto de articulación “bilabial, labio-dental, dental, alveolar, post-alveolar, retrofleja, palatal, velar, uvular, faríngea, glotal” (International Phonetic Association, 1999, p. 201) y las filas, que hacen referencia al modo de articulación “oclusiva, nasal, fricativa, aproximante, vibrante múltiple, vibrante simple, fricativa lateral, aproximante lateral y vibrante simple lateral” (International Phonetic Association, 1999, p. 201). Las consonantes situadas en la parte izquierda, de cada par ordenado, representan sonidos no vibrantes y las consonantes a la derecha, un sonido vibrante. A su vez, se cuenta con recuadros adicionales con el fin de dar lugar a otras variedades de sonidos consonánticos, como los de coarticulación, las africadas y oclusivas de doble articulación y las consonantes no pulmónicas o ingresivas (International Phonetic Association, 1999).

Para los símbolos de los sonidos vocálicos, el I.P.A. muestra la representación de estos sonidos en un gráfico con dos dimensiones condicionadas por la ubicación de la lengua en la cavidad bucal durante la articulación de cada sonido vocálico. Estas dimensiones son las categorías de “anterior, central, posterior, cerrada, semicerrada, semiabierta, abierta” (International Phonetic Association, 1999, p. 202). El eje vertical queda establecido por cuán alta es la vocal. Las vocales producidas colocando la lengua al fondo de la cavidad se encuentran en la base del cuadro y las vocales pronunciadas con la lengua en la parte superior de la boca están

situadas en la parte superior del cuadro. En lo que respecta al eje horizontal, este va en función de los órganos articuladores en la boca. Aquellas vocales producidas posicionando la lengua hacia el frente de la cavidad bucal se ubican en la parte izquierda del cuadro y, en las que la lengua tiene un movimiento contrario al anterior, se encuentran en la parte derecha del diagrama. Las vocales se agrupan en pares. El símbolo ubicado a la derecha de su zona representa a una vocal redondeada, mientras que su acompañante es su contraparte no redondeada (International Phonetic Association, 1999).

Siguiendo a los autores de la International Phonetic Association (1999), los elementos de carácter suprasegmentales se dividen en los suprasegmentales propiamente dichos, los diacríticos y otros símbolos, los cuales se encuentran en la parte inferior del diagrama. Dichos símbolos representan los fenómenos de la pronunciación que suceden más allá de lo segmental, como la entonación, la sonoridad, la nasalidad, entre otros. También se incluyen símbolos para indicar la fuerza de las sílabas, ya sean estas primarias o secundarias, y para la extensión en tiempo de algunos fonemas. Por otro lado, los diacríticos son pequeños símbolos en forma de letras u otras marcas que pueden ser añadidas al símbolo de la vocal o consonante para modificar o refinar su representación fonética de acuerdo con las características acústicas de los fonemas cuando estos se encuentran en combinación con otros.

**2.2.1.4 Diversificación del Diagrama del I.P.A. para el Idioma Inglés.** De acuerdo con el Handbook of The International Phonetic Association (1999), el diagrama del I.P.A. para el idioma inglés comprende el cuadro de consonantes, cuadro de vocales, además de los símbolos diacríticos y suprasegmentales que son necesarios en cualquier transcripción fonética de un texto oral en esta lengua. Estos símbolos han sido seleccionados del cuerpo original del diagrama del

I.P.A. para todos los idiomas de acuerdo con la naturaleza del habla inglesa y considerando las características detalladas por la fonética y fonología de este idioma.

*a) Símbolos Consonánticos del I.P.A. para el Idioma Inglés.* La International Phonetic Association (1999) refiere que, para representar gráficamente los elementos segmentales de este idioma, contamos con los símbolos contenidos, primeramente, en el cuadro de consonantes pulmonicas inglesas, el cual contiene veinticuatro símbolos de este tipo y que se encuentran clasificados por su manera, lugar y fuerza de articulación.

Según Kelly (2001), las maneras de articulación para estos fonemas son las siguientes:

- Oclusivos: Estos fonemas son formados cuando existe un cierre total en algún lugar de la cavidad bucal provocando que la presión del aire se incremente detrás de este cierre para luego ser liberado mediante una eyección. Estos sonidos están representados por los siguientes símbolos del I.P.A.: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ y /g/.
- Africados: Estos sonidos ocurren cuando un cierre total se produce en algún lugar de la boca mientras el paladar suave está levantado provocando que la presión del aire se incremente detrás del cierre para luego ser liberado de una manera más lenta que en el caso de los oclusivos. En el I.P.A., estos sonidos están representados por los siguientes símbolos: /tʃ/ y /dʒ/.
- Fricativos: Estos suceden cuando se da un acercamiento de dos órganos fonadores, de manera suficiente, para que el flujo de aire pueda pasar entre ellos produciendo vibración. El I.P.A. contiene los siguientes símbolos para representarlos: /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ y /h/.

- Nasales: Estos fonemas se producen cuando un cierre completo se da en algún lugar de la boca, el paladar suave desciende y el flujo de aire es liberado a través de la cavidad nasal. Entre los símbolos del I.P.A., tenemos los siguientes caracteres para representar estos sonidos: /m/, /n/ y /ŋ/.
- Lateral aproximante: Este fonema, el cual es único en el inglés, es producido cuando el flujo de aire es liberado por los lados de la lengua. Su representación mediante el I.P.A. es de la siguiente manera /l/
- Aproximantes: Estos sonidos ocurren al moverse dos articuladores cercanamente, pero no lo suficiente como para que se genere fricción o un cierre total del flujo de aire. En el I.P.A. para el inglés, tenemos los siguientes símbolos para estos sonidos: /ɹ/, /j/ y /w/.

Siguiendo a Ladefoged y Johnson (2011), encontramos que los lugares de articulación para las consonantes inglesas son:

- Bilabiales: Estas consonantes ocurren cuando los labios se acercan lo suficiente para formar un cierre total. En el I.P.A., se emplean los siguientes símbolos para representar estos sonidos: /p/, /b/ y /m/.
- Labiodentales: Estos sonidos ocurren cuando se levanta el labio inferior hasta tocar ligeramente los dientes superiores frontales. En el I.P.A., se emplean los siguientes símbolos para representar estos sonidos: /f/ y /v/.
- Dentales: Estos fonemas se forman cuando la punta de la lengua sobresale de entre los dientes superiores e inferiores. Los símbolos para estos sonidos en el I.P.A. son /θ/ y /ð/.

- Alveolares: Estos fonemas se forman cuando existe constricción entre la punta de la lengua y la cresta alveolar, detrás de los dientes superiores. El I.P.A. contiene los siguientes símbolos para estos sonidos: /t/, /d/, /n/, /s/, /z/, /l/ y /ɹ/.
- Post-alveolares: Estos fonemas se forman cuando existe contacto entre el cuerpo de la lengua y el área detrás de la cresta alveolar. El I.P.A. contiene los siguientes símbolos para estos sonidos: /tʃ/, /dʒ/, /ʃ/ y /ʒ/.
- Palatal: Este fonema consonántico único en el inglés se forma cuando la parte central de la lengua se acerca, sin contacto, al paladar duro. Su símbolo correspondiente en el I.P.A. es /j/.
- Velares: Estos sonidos se producen cuando se da un acercamiento entre la parte trasera de la lengua y el paladar suave. Sus representaciones en el I.P.A. son /k/, /g/, /ŋ/ y /w/.
- Glotal: Este único sonido en el inglés se produce cuando la abertura entre las cuerdas vocales se cierra. El símbolo I.P.A. para este sonido es /h/.

Ladefoged y Johnson (2011) también describen las dimensiones de la fuerza de articulación para las consonantes del inglés:

- Consonantes sonoras: Estas se producen cuando las cuerdas vocales vibran al ser articuladas. En el I.P.A., tenemos los siguientes símbolos para representarlas: /w/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /z/, /ʒ/, /m/, /n/, /ŋ/, /dʒ/, /l/, /ɹ/, /j/ y /b/.
- Consonantes no sonoras: Estos sonidos ocurren cuando las cuerdas vocales no presentan movimiento al producir estos fonemas. Podemos representarlos mediante el I.P.A. de la siguiente manera: /p/, /t/, /tʃ/, /f/, /θ/, /s/, /ʃ/, /h/ y /k/.

## Figura 2

Cuadro de símbolos para los fonemas consonánticos del idioma inglés del I.P.A.

Consonants								
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosive	p b			t d			k g	
Affricate					tʃ dʒ			
Nasal	m			n			ŋ	
Fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
Approximant				ɹ		j	w	
Lateral Approximant				l				

*Nota.* Recuperado de *Handbook of the International Phonetic Association*, de International phonetic association, 1999, United Kingdom, Cambridge University Press.

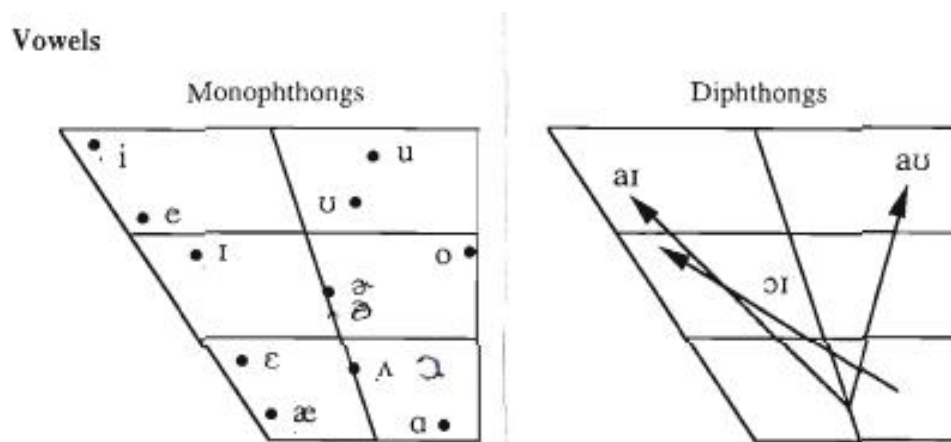
**b) Símbolos Vocálicos del I.P.A. para el Idioma Inglés.** De acuerdo con la International Phonetic Association (1999), los fonemas vocálicos ingleses son representados con veinte símbolos. Para los fonemas vocálicos simples de este idioma, tenemos doce maneras de representar cada uno de ellos, las que se encuentran distribuidas en determinadas regiones del diagrama del I.P.A. y clasificadas mediante las posiciones que toman la lengua y los labios durante sus producciones.

Siguiendo a la asociación citada líneas arriba en su diagrama para estos sonidos, contamos tres filas para esquematizar la abertura de la boca cuando se produce cada vocal. En la primera, denominada *vocales cerradas*, las cuales se producen cuando la lengua está posicionada en la parte superior de la boca, tenemos los siguientes símbolos fonéticos: /u:/, /ɔ/, /i:/ y /ɪ/. Para la segunda, denominada *vocales medias*, las que se producen cuando la lengua no está ni lo

suficientemente arriba ni abajo en la boca, apreciamos los siguientes símbolos fonéticos: /ɔ:/, /ə/, /ɜ:/ y /e/. Para la tercera fila, denominada *vocales abiertas*, las que se producen cuando la lengua se encuentra en la parte inferior de la boca, se tienen los siguientes símbolos del I.P.A.: /ɑ:/, /ʌ/, /ɒ/ y /æ/. Por otro lado, las columnas indican la zona de la lengua que se levanta cuando producimos cada vocal inglesa. En la primera, denominada *vocales frontales*, las cuales se forman cuando la punta de la lengua se eleva por encima del resto del cuerpo de esta, el I.P.A. nos muestra los siguientes símbolos: /ɪ/, /e/, /æ/ y /i:/. En la siguiente columna, denominada *vocales centrales*, las que se forman cuando la zona central de la lengua es la más alta en relación con el resto de esta, podemos ver los siguientes símbolos I.P.A.: /ɑ:/, /ə/, /ɜ:/ y /ʌ/. En la tercera columna, denominada *vocales traseras*, las que se forman cuando el área de la lengua cercana a la faringe se levanta, tenemos los siguientes símbolos I.P.A.: /ɔ:/, /ʊ/, /u:/ y /ɒ/. Finalmente, respecto a los diptongos del inglés, el alfabeto fonético internacional proporciona tres grupos principales de símbolos compuestos para representarlos. El primero, llamado *diptongos centralizantes*, los cuales terminan en la vocal representada por /ə/, lo conforman los siguientes símbolos: /ɪə/, /ʊə/ y /eə/. El segundo, llamado *diptongos decrecientes terminados en /ɪ/*, tiene los siguientes símbolos: /aɪ/, /ɔɪ/ y /eɪ/. El tercero, llamado *diptongos decrecientes terminados en /ʊ/*, lo conforman los siguientes símbolos: /əʊ/ y /aʊ/.

### Figura 3

Cuadro de símbolos para los fonemas vocálicos del idioma inglés del I.P.A.



Nota. Recuperado de *Handbook of the International Phonetic Association*, de International phonetic association, 1999, United Kingdom, Cambridge University Press.

c) **Símbolos Suprasegmentales del I.P.A. para el Idioma Inglés.** Para los elementos suprasegmentales del idioma inglés, el I.P.A. resalta el uso de los siguientes caracteres: la acentuación principal (*primary stress*), usado para representar el acento primario en palabras u oraciones transcritas y simbolizado por /ˈ/, como en la transcripción fonética de la palabra *understand* (/ˌʌn.dəˈstænd/), la acentuación secundaria (*secondary stress*), usado para representar el acento secundario en palabras u oraciones transcritas y simbolizado por /ˌ/, como en la transcripción fonética de la palabra *afternoon* (/ˌɑːf.təˈnuːn/), la silabación (*syllable break*), usado para representar la silabación de palabras u oraciones transcritas y simbolizado por /ə/, como en la transcripción fonética de la palabra *solitude* (/ˈsɒl.ɪ.tjuː.d/), la unión de fonemas (*linking*), usado para representar los fenómenos relacionados con la reducción fonética en una secuencia de palabras y simbolizado por /ɹ/, como en la transcripción fonética de *he is* (/hiːɹɪz/)

y la entonación global ascendente (*global rise*), usado para representar la entonación ascendente en una oración y simbolizado por /↗/, para indicar entonación ascendente.

**d) Símbolos Diacríticos del I.P.A. para el Idioma Inglés.** Respecto a los símbolos para representar los fenómenos alofónicos de la pronunciación inglesa, entre otros, la International Phonetic Association (1999) indica que los símbolos diacríticos más usuales son el símbolo para indicar nasalidad, /̃/, como en la transcripción fonética de *genre* (/ʒã:.rə/) y el empleado para indicar la pronunciación *postvocálica* de la consonante aproximante alveolar /ɹ/ (*rhoticity*) simbolizado por /̤/, como en la transcripción fonética de *clever* (/klev.ə̤/) en dialectos del inglés, como el estadounidense, el escocés, el irlandés, entre otros (Carr, 2013).

**2.2.1.5 Usos del I.P.A.** La International Phonetic Association (1999) y Heselwood (2013) refieren una serie de propósitos a los que puede servir este conjunto de símbolos. En la lingüística, se emplea para reducir el porcentaje de error en transcripciones fonéticas manuscritas o evitar incomodidades percibidas en situaciones donde el acto comunicativo resulta ser difícil de entablar. En el entorno del aprendizaje de idiomas extranjeros, así como en la lexicografía, se emplea este recurso para representar los sonidos de textos orales. Es también recurrente el empleo del I.P.A. entre cantantes de música clásica, de quienes se espera que canten en una variedad de otros idiomas, por lo que los libretos de opera suelen usar transcripciones fonéticas con los símbolos de este diagrama.

**2.2.1.6 La Transcripción Fonética Mediante el I.P.A.** Aunque el I.P.A. ofrece más de 160 símbolos para la transcripción fonética del habla, solo un reducido grupo de estos son empleados con regularidad, con los cuales es posible transcribir un texto oral con varios niveles de precisión. En lo que respecta al análisis de textos orales en determinado idioma, además de su descripción a nivel fonológico, la transcripción fonética constituye una herramienta de primera necesidad, especialmente para el aprendizaje de idiomas como el inglés, los cuales tienen una relación grafema-fonema que presenta poca correspondencia, es decir, sus grafemas, con poca frecuencia, conllevan el mismo valor fonético, otorgándole al aprendizaje formal de este idioma en su dimensión oral una dificultad adicional (Jerotijević y Danilović, 2017).

De acuerdo con Gil (2007), la transcripción fonética es la “representación escrita de los sonidos que pronunciamos” (p. 547). Una transcripción de este tipo se escribe generalmente entre corchetes y puede representar las muchas variedades alofónicas gracias a los símbolos que se usan y, de acuerdo con los requerimientos del análisis que se lleve a cabo, una transcripción fonética podrá ser ancha o estrecha (Cerdà, 1986). Por otro lado, Heselwood (2013) nos dice que la transcripción fonética es un sistema del tipo *tecnográfico* para representar el habla real por convención y que no representa una ortografía para ningún idioma, pues su función es solo el análisis y codificación escrita de las formas de pronunciación de un idioma determinado. En consecuencia, se puede concluir que la transcripción fonética es la codificación de fonemas de acuerdo con un sistema de símbolos fonéticos, los que usualmente son insertados entre corchetes, con el fin de representar gráficamente la manera en que los sonidos de un idioma son producidos, teniendo en cuenta sus variaciones, en el acto del habla.

Según Quilis (1985), la teoría fonética-fonológica cuenta con diferentes tipos de transcripción fonética, los cuales se caracterizan de acuerdo con las particularidades del análisis

lingüístico que se desea emprender. Para nuestra investigación, se consideran las siguientes por su relevancia: la *transcripción fonética ancha*, que, grosso modo, es la notación básica de la pronunciación de un texto oral. Si se desea que la transcripción haga omisión de cuán abiertos o cerrados son producidos los alófonos de carácter vocal, se empleará una *transcripción fonética semiestrecha*. Y si un análisis debe incluir detalles adicionales a los elementos segmentales básicos a través del uso de símbolos diacríticos, entonces se usará una *transcripción fonética estrecha*.

#### Figura 4

##### *Transcripción fonética ancha*

[el bjénto nóрте jel sól | porfiában sobre kwál dé: los éra el más fwérte | kwando aθertó a pasár úm bjaxéro embwélto en áncá kápa || kombinjéron en ke kjen ántes lográra obligár al bjaxéro a kitárse la kápa | sería konsiderádo más poderóso || el bjénto nóрте sopló kon grán fúrja | pero kwanto más soplába | más se ařebuxába en su kápa el bjaxéro || por fín | el bjénto nóрте abandonó la emprésa || entónθes brió el sól kon ardór | e immedjátaménte se despojó de su kápa el bjaxéro | por lo kel bjénto nóрте úbo de řekonoθér la superjoridádel sól || || ]

*Nota.* Recuperado de *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*, de Quilis, A., 1985, España: Arco/Libros.

## Figura 5

*Transcripción fonética semiestrecha*

[el βjénto nóрте jel sól | porfiáβan soβre kwá] dé:λos éra\_el  
 más fwérte | kwando\_aθertó\_a pasár úm bjaxéro\_embwé]to\_  
 en áηca kápa || kombinjéron ēη ke kjen áηtes loyrára\_  
 oβliyár al βjaxéro\_a kitarse la kápa | sería konsideráδο más poδeró-  
 so || el βjénto nóрте sopló koη grámη fúrja | pero kwanto má\_  
 sopláβa | má\_se\_aēβuxáβa\_en su kápa\_el βjaxéro || por fin  
 el βjénto nóрте\_aβandonó la\_empréσα || ēητόηθes βriλό\_el  
 sól kon arðór | e\_imeðjátamēnte se ðespoχó ðe su kápa\_el  
 βjaxéro | por lo kel βjénto nóрте\_úβo ðe řekonoθér  
 la superjoriðá ðel sól || ]

*Nota.* Recuperado de *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*, de Quilis, A., 1985, España: Arco/Libros.

## Figura 6

*Transcripción fonética estrecha*

[el βjénto nóрте jel sól | porfiáβan soβre kwá] dé:λos éra\_el  
 más fwérte | kwando\_aθertó\_a pasár úm bjaxéro\_embwé]to\_  
 en áηca kápa || kombinjéron ēη ke kjen áηtes loyrára\_oβliyár  
 al βjaxéro\_a kitarse la kápa | sería konsideráδο más poδeró-  
 so || el βjénto nóрте sopló koη grámη fúrja | pero kwanto má\_  
 sopláβa | má\_se\_aēβuxáβa\_en su kápa\_el βjaxéro || por fin  
 el βjénto nóрте\_aβandonó la\_empréσα || ēητόηθes βriλό\_el  
 sól kon arðór | e\_imeðjátamēnte se ðespoχó ðe su kápa\_el  
 βjaxéro | por lo kel βjénto nóрте\_úβo ðe řekonoθér la superj-  
 oriðá ðel sól || ]

*Nota.* Recuperado de *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*, de Quilis, A., 1985, España: Arco/Libros.

### ***2.2.2 La Capacidad de Pronunciación del Idioma Inglés***

Dentro del estudio de las capacidades orales de un idioma, aparecen una serie de categorías y conceptos que constituyen los aspectos o componentes principales de la forma oral del lenguaje y que podrían ser causa de confusión en un estudio como el presente. Por lo tanto, con la intención de realizar un deslinde conceptual respecto a la pronunciación, tenemos que el habla o *speech* es, de acuerdo con Crystal (2008), el medio de transmisión oral del lenguaje, opuesto a la escritura y que es denominado como la sustancia fónica de un idioma. Cantero (1999) añade que esta es una actividad comunicativa primaria, paralela al propio pensamiento, y que supone una dimensión más allá de la mera pronunciación, además de que permite integrar los significados ofreciendo al hablante la posibilidad de estructurar su discurso y al oyente, la comprensión de lo que se dice. Otro término es el de la expresión oral, el cual, según Bygates (1991), es la habilidad lingüística que comporta la unión de elementos, como oraciones y frases haciendo uso de la pronunciación; además, Flores (2004) afirma que esta es una capacidad del acto comunicativo en forma oral mediante el manejo de estructuras verbales y elementos paralingüísticos. Por último, tenemos que el acento es la manera de hablar que ayuda a determinar la procedencia del hablante por parte del oyente (Richards y Schmidt, 2010) y a lo que Cook (2000) se refiere como un elemento inconsciente que no depende de las formas sino de la creatividad siendo el lado espiritual del habla.

Ahora, la palabra pronunciación, de acuerdo con la Real Academia Española (s.f.), viene del latín *pronuntiare*, con lo que señala a la acción de emitir sonidos para hablar y comunicarse. Richards y Schmidt (2010) definen a este término como las maneras en las que se producen los sonidos para que estos sean decodificados y percibidos por el oyente, separándolo de la articulación, la cual describe la producción mecánica de estos sonidos en el aparato fonador. Por

otro lado, Pennington y Richards (1986) afirman que la pronunciación está relacionada con la expresión de significado referencial, en la que los sonidos individuales son acompañados de acentuación y patrones de entonación para formar niveles superiores de significado. Bartolí Rigol (2012), por su parte, declara que esta capacidad es la forma material de un idioma, lo que revela tanto su dimensión de producción como la de percepción, además de su cualidad de esencial para una comunicación efectiva.

Por lo anteriormente expuesto, podemos concluir que el término pronunciación significa otorgar los adecuados valores acústicos, ya sean de naturaleza segmental o prosódica, a cada elemento del habla, como las palabras, frases, proposiciones u oraciones de acuerdo con las convenciones de cada lengua teniendo en cuenta la percepción del interlocutor. En vista de que en la pronunciación se reconoce gran parte de la expresión oral, es menester reflexionar sobre los posibles vacíos en el aprendizaje por parte de un aprendiz de la lengua inglesa, pues la ausencia de una adecuada pronunciación tiene un efecto negativo en la comunicación por los malentendidos que pueden producirse durante el acto comunicativo.

**2.2.2.1 Fundamentos Lingüísticos de la Pronunciación del Idioma Inglés.** Para nuestra investigación es necesario mencionar las ciencias, procesos y conceptos relacionados con la capacidad de pronunciar con el fin de tener en cuenta las fronteras conceptuales de este fenómeno. La fonética, por un lado, siendo una rama de la lingüística, se encarga de estudiar los procesos corporales que condicionan los sonidos del habla al ser elaborados y escuchados, es decir, los mecanismos que generan el flujo del aire para formar los fonemas, las ondas acústicas que van desde el tracto fonador hasta los oídos del oyente para ser descifradas por este (McMahon, 2002). Lo cual se separa de la ciencia fonológica, ya que esta estudia a los sonidos

cuando estos cobran una función, se organizan o estructuran en un idioma; por lo tanto, la fonología es el tratado de los fonemas más allá de su producción/recepción, siendo su objetivo la relación entre los sonidos del habla y las demás áreas de la lingüística (McMahon, 2002; Carr, 2013).

El aparato fonador (o los articuladores) es el sustrato anatómico de la pronunciación. Según McMahon (2002), es el conjunto de partes de la anatomía humana responsable de la producción del habla mediante la interacción del mecanismo respiratorio, el laríngeo, los bucales y los nasales (labios, lengua, repliegues bucales, dientes, alvéolos, región postalveolar, paladar duro, paladar blando, úvula, faringe, epiglotis y glotis). Estos órganos producen, entonces, lo que la fonética denomina articulación, la que es descrita como la cadena del habla que inicia con una actividad química en el cerebro del hablante al diseñar el mensaje, pasando a enviar instrucciones a los músculos del aparato fonador, los cuales realizan los movimientos determinados anteriormente para que la fase aerodinámica dé lugar y termine con el flujo de aire atravesando la cavidad bucal. En este estadio, es donde se coordinan los modos (la manera en que el flujo de aire es confinado por los articuladores para cada sonido), los lugares (en qué lugar existe la mayor obstrucción del flujo de aire) y la fuerza (cómo las cuerdas vocales vibran mientras los fonemas son elaborados) de articulación que caracterizan, por ejemplo, a cada fonema (Ball y Rahilly, 1999). Como es posible apreciar en apartados anteriores, el fonema es la unidad esencial en un estudio del tipo fonético/fonológico. Este puede ser definido como la articulación mínima de un sonido vocálico o consonántico. Es decir, el habla se puede dividir en segmentos básicos y abstractos, cuyo conjunto es el sistema fonético de un idioma (Roach, 1998). Kreidler (2004) y Ball y Rahilly (1999) coinciden en que es la unidad de sonido con la que diferenciamos a los morfemas en una palabra y otras unidades lingüísticas.

**2.2.2.2 Elementos de la Pronunciación del Idioma Inglés.** Autores, como Seidlhofer (2001), Skandera y Burleigh (2005), Ladefoged y Johnson (2011), O'Connor (1980), Gilbert (2005), Carr (2013), Roach (1998), Gimson (2008), Kelly (2001), entre otros, coinciden en que una amplia definición de pronunciación incluye tanto los aspectos suprasegmentales como los segmentales del habla del inglés. Aunque estos diferentes aspectos son tratados aisladamente en este trabajo, es importante recordar que todos ellos trabajan en combinación cuando se produce el habla. Por ello es más apropiado aprenderlos de manera integral.

*a) El Aspecto Segmental o de Articulación de la Pronunciación del Idioma Inglés.*

Estos elementos los constituyen los fonemas de la lengua inglesa y sus diferentes agrupaciones. En primer lugar, tenemos a los sonidos vocálicos, los cuales se producen cuando no existe obstrucción alguna del aire cuando este pasa desde la laringe hasta la cavidad bucal, produciendo vibración en las cuerdas vocales (Roach, 1998). Respecto a este elemento, O'Connor (1980) argumenta que estos fonemas son formados de acuerdo con la abertura de la boca y las posiciones de los labios y la lengua, los cuales los definen. Siguiendo a Gimson (1994), la lengua inglesa está compuesta por un grupo de doce vocales simples, las que son comúnmente clasificadas de acuerdo con la duración (cortas y largas), la posición de la lengua en la boca (posición frontal, posición central, posición trasera, posición alta, posición media alta, posición media, posición media alta, posición baja) y la forma de los labios (redondeadas o no). Dentro de los sonidos articulatorios de naturaleza vocálica, también encontramos a los diptongos. En el idioma anglosajón, estos fonemas son descritos como el producto del desplazamiento sin obstáculos del aire para formar una unión distinguida de dos vocales. Mientras que una vocal

simple es constante en determinado lapso de tiempo y no se desliza, los diptongos implican a dos sonidos distinguibles y; sin embargo, formando un solo fonema (Roach, 1998).

Respecto a las consonantes, O'Connor (1980) expresa que su importancia radica en que estas contribuyen a hacer más clara el habla en mayor medida que los fonemas vocálicos. También señala que, al ser producidas por una interferencia definitiva del flujo de aire en el tracto oral, son más fáciles de describir y comprender. Las consonantes inglesas pueden ser simples o agrupadas. Las primeras son veinticuatro, siendo estas clasificadas de acuerdo con tres parámetros: vibración (*fortis* y *lenis*), lugar de articulación (bilabial o entre labios, labio-dental o entre un labio y los dientes, inter-dental o entre dientes, dental o entre la lengua y los dientes, región alveolar, región palatal, región velar y región glotal) y modo de articulación (manera oclusiva, manera fricativa, manera nasal, manera africada, manera aproximante y manera lateral) (Gimson, 2008). Por otro lado, las agrupaciones consonánticas, según Mortimer (1997), son los casos en que dos, tres o más fonemas consonánticos son producidos consecutivamente sin la presencia de una vocal. En el idioma inglés, las secuencias consonánticas pueden ocurrir al inicio de la palabra o bien al final. Tenemos cuatro tipos de agrupaciones consonánticas: dos consonantes agrupadas al inicio de la palabra (/pl/, /bl/, /pr/, /br/, /tr/, /dr/, /tw/, /kl/, /gl/, /kr/, /gr/, /kw/, /fl/, /fr/, /θr/, /sp/, /st/, /sk/, /sm/, /sn/, /sl/, /sw/ y /fr/), tres consonantes agrupadas al inicio de la palabra (/spl/, /spr/, /str/, /skr/ y /skw/), dos consonantes agrupadas al final de la palabra (/pt/, /bd/, /ps/, /bz/, /ts/, /dz/, /tʃt/, /dʒd/, /nt/, /nd/, /nθ/, /ns/, /nz/, /ntʃ/, /ndʒ/, /ft/, /vd/, /fθ/, /fs/, /vz/, /θt/, /ðd/, /sp/, /st/, /sk/, /zd/, entre otros) y tres consonantes agrupadas al final de la palabra (/kts/, /ksθ/, /kst/, /mpt/, /mps/, /mft/, /mfs/, /nθs/, /nst/, /ntʃt/, /ndʒd/, /ŋkt/, /ŋks/, /lpt/, /lkt/, /lps/, /lts/, /lks/, /lmd/, /lmz/, /lθs/, /lst/, /sps/, /sts/, /spt/, /skt/, /sks/, /fts/ y /fθs/).

***b) El Aspecto Suprasegmental o de Prosodia de la Pronunciación del Idioma Inglés.***

Estos sonidos ocurren por encima de los articulados y su naturaleza no es discreta, sino continua. Primero, tenemos a la acentuación, la cual Ball y Rahilly (1999) definen como la prominencia de una sílaba en comparación con otras en una palabra, frase u oración. Esta prominencia ocurre, gracias a los procesos fonéticos, como un incremento en la longitud, sonoridad, movimiento de tono en una sílaba determinada o la combinación de estos aspectos. Para estos autores, la acentuación se encuentra en ciertas sílabas dentro de palabras, y en ciertas sílabas o palabras dentro de oraciones. Este elemento de la pronunciación está determinado por el volumen, la fuerza, el cambio de tono y la duración de la sílaba, a su vez, la acentuación tiene su reflejo físico mediante las gesticulaciones realizadas al hablar. Por otro lado, de acuerdo con Kelly (2001), la acentuación también se presenta en las oraciones (*sentence stress*) a raíz del hecho de que, en el inglés, tenemos palabras de contenido y palabras funcionales, las primeras de las cuales, en la mayoría de los casos, tendrán la acentuación en comparación con las segundas. Por último, tenemos a la acentuación contrastiva (*contrastive stress*), el cual, de acuerdo con Levis y Levis (2018), otorga la acentuación obviando las reglas de la acentuación de oraciones, ya que, en este caso, se tiene la intención de contrastar palabras al resaltar información dentro de la oración con el fin de corregir, anticipar y resolver ambigüedades que ayudarán a la comprensión oral en el acto comunicativo.

Otro elemento prosódico es la sílaba. En la lengua inglesa, las palabras están dadas conteniendo como mínimo una sílaba. Aunque es susceptible de ser reconocida por observación, la sílaba no posee límites muy claros en la teoría fonética-fonológica de este idioma (Kreidler, 2004). Por otro lado, Meyer (2009) señala que cada sílaba inglesa viene compuesta por un comienzo, un núcleo y una coda. El núcleo es, por lo general, un fonema vocálico que es

precedido por el comienzo y seguido por la coda. A pesar de esto, también es posible encontrarse con sílabas cuyo núcleo sea una consonante nasal o una aproximante. Debido a que muchas palabras en inglés tienen pronunciaciones alternas, estas tendrán un igual número de posibles formas de silabación. Asimismo, los límites silábicos pueden variar debido al significado de cada palabra.

Más allá de la sílaba, se presenta el fenómeno de la entonación. De acuerdo con Gimson (2008), la entonación es una parte del sistema del lenguaje que representa la frecuencia de los sonidos en una oración o frase y que un oyente percibe como formas tonales que debe decodificar. Este autor nos dice que se producen melodías al cambiar la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales, particularmente en la sílaba acentuada. En inglés, se pueden encontrar tonos descendentes y ascendentes de diferentes longitudes y combinaciones de estos, por lo que es importante, de acuerdo con este autor, resaltar que la entonación o cambio de tono es crucial en la determinación de los significados hablados, particularmente actitudes interpersonales. Debido a que los patrones de entonación son específicos en cada idioma, los estudiantes necesitan adquirir aquellos pertenecientes al inglés. Cada persona maneja hasta cierto punto su propia entonación; sin embargo, existen reglas o limitaciones para guiar su funcionamiento. Para Clennell (1997), existe una amplia variedad de funciones que comporta la entonación, algunas de las cuales son resaltar cierta información, resaltar el discurso, controlar el flujo de la conversación, resaltar las actitudes, resaltar algunos detalles gramaticales o sintácticos y resaltar detalles de naturaleza pragmática. Siguiendo a Clennell (1997), los principales patrones de la entonación del inglés son patrón descendente (indica que el hablante ha terminado su declaración), patrón ascendente (indica pregunta o continuación), patrón ascendente-descendente

(señala seguridad y evaluación), patrón descendente-ascendente (señala sentimientos de sorpresa, aprobación y desaprobación) y patrón neutral (indica aburrimiento, rutina o trivialidad).

A raíz de la acentuación y el oscurecimiento de las sílabas en el idioma inglés, se forma el ritmo de su forma oral. En el habla, el término ritmo hace referencia al fenómeno resultante de la serie de sílabas acentuadas que ocurre en intervalos regulares de tiempo en las declaraciones. El inglés es considerado un idioma rítmico a partir de sus sílabas acentuadas, lo cual crea un contraste marcado con idiomas como el francés o el español, cuyos ritmos los establecen todas las sílabas. La teoría de que el inglés tiene un ritmo basado en la acentuación implica que las sílabas acentuadas tenderán a ocurrir a intervalos regulares a pesar de que se encuentren entre estas otras sílabas no acentuadas (Roach, 1998).

Finalmente, en el inglés, aparecen los elementos de reducción fonética y nos basamos en Brinton (2009) al decir que estos se refieren a la unión y mezcla de sonidos entre el final de una palabra y el principio de la siguiente dentro de una oración o frase. Dicha reducción nos ayuda a controlar los patrones de acentuación, no acentuación, cambio de tono, entre otros elementos de la pronunciación. La reducción fonética no es un asunto trivial, ya que nos ayuda a controlar la calidad de la expresión oral al prevenir una pronunciación jadeante e irregular que podría impedir la comunicación. En el discurso oral, las palabras en inglés son percibidas como un flujo continuo de fonemas, pues no son pronunciadas de manera aislada dentro de una declaración. Podemos añadir que, en la lengua inglesa, este fenómeno incluye las contracciones, reducciones, elisiones, y uniones que se dan entre las palabras al ser pronunciadas (Kelly, 2001). Esta característica contribuye a la regularidad del ritmo en este idioma y ayuda a preservar su ritmo basado en la acentuación. Según Clarey y Dixson (1963), este aspecto fonológico es producto de la aplicación de una simple ley de economía. Gracias a la reducción fonética, los órganos del

sistema fonador pueden ahorrar tiempo y energía, ya que, al pronunciar los fonemas de manera ininterrumpida, los articuladores no toman nuevas posiciones ante una nueva intervención. Por otro lado, Rogerson (2006) afirma que la reducción fonética se encuentra en todas las situaciones de comunicación oral, ya sea en contextos informales, neutrales o formales; sin embargo, es más común encontrarla en el ámbito cotidiano. Según Brinton (2009), podemos resaltar los siguientes elementos del habla continua: mezcla (*blending*) (cualquier secuencia de dos palabras cuyos límites son difusos al ser pronunciados), unión de fonemas (los fonemas se unen y son producidos en un solo golpe de voz), juntura (*junction*) (describe cómo es la pronunciación entre un sonido y aquel que están antes y el fonema siguiente), asimilación (*assimilation*) (el sonido asimilado adquiere las características del siguiente sonido también llamado fonema condicionante) y elisión (*deletion*) (también conocida como elipsis involucra la pérdida potencial de un sonido).

**2.2.2.3 La Importancia de la Pronunciación del Idioma Inglés.** Las directrices del enfoque comunicativo, imperante en la enseñanza de idiomas extranjero, demandan aprender esta lengua con el fin de comunicar con claridad y efectividad. Para lograr este propósito, la pronunciación se convierte en un aspecto tan fundamental como la gramática o el vocabulario. Según Kenworthy (1987), la pronunciación es vital, ya que el simple acto de pronunciar el habla implica la transmisión de aspectos extralingüísticos provenientes de la persona o del entorno. Si un alumno logra la inteligibilidad o la correcta elaboración de sonidos y de aspectos suprasegmentales en un nivel en el que su acento o dialecto no sean un problema para el oyente, este habrá conseguido formar gran parte de su capacidad de expresión oral y la competencia fonológica.

Por otro lado, Dieling y Hirschfeld (2000, como se cita en Schibli, 2020) afirman que tener una pronunciación competente es indicador de una buena capacidad de comprensión oral, pues, teniendo en cuenta que la pronunciación no solo comprende el aspecto productivo, sino también la habilidad de percibir los aspectos de la lengua hablada, es que se puede aseverar que la correcta adquisición de la pronunciación del inglés condiciona un mejor desarrollo de la capacidad de comprender el texto oral. Esto debido a que, si un aprendiz desconoce cómo se elaboran los sonidos de un idioma, este se verá en dificultades para reconocer los fonemas, las acentuaciones y los patrones de entonación que componen el lenguaje oral emitido por un interlocutor o por un material auditivo.

También es importante recordar que, en el idioma inglés, las palabras van unidas en un continuo fluido e ininterrumpido, lo cual demuestra cuán necesario es el aprendizaje de los diferentes aspectos de la pronunciación para la comprensión oral. Y, finalmente, sabiendo que una buena pronunciación complementa el desarrollo de los niveles de expresión y comprensión oral, es evidente que el desarrollo de esta capacidad dotará al estudiante de confianza y seguridad al momento de expresarse con lenguaje hablado asegurando la calidad de su intervención en el acto comunicativo (Santamaría, 2013).

#### **2.2.2.4 La Enseñanza-Aprendizaje de la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera.**

*a) El Proceso de Formación de la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera.* De acuerdo con Cantero (1999), un componente crucial en el aprendizaje de sistemas fonológicos de lenguas extranjeras es el recipiente fónico. Esta construcción cognitiva es desarrollada cuando una persona se encuentra en los primeros estadios de su aprendizaje y su

formación está condicionada por los insumos de naturaleza oral a los cuales se expone el aprendiz en los inicios del proceso enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero. Es gracias a las nociones sintácticas y léxicas recibidas auditivamente por el sujeto que este puede concretizarlos de forma inconsciente, aunque, al principio, las reglas de pronunciación no hayan sido interiorizadas totalmente.

Este autor menciona que en los casos en que el input oral provenga de una segunda o tercera lengua, se construyen sendos recipientes fónicos. Este proceso tiene una vigencia que llega hasta los cuatro o cinco años aproximadamente, edad en la que se considera que la adquisición de los sonidos se completa casi totalmente, lo cual explica la razón por la que los aprendices que se encuentran en la etapa de infancia tienen mayor probabilidad de convertirse en hablantes nativos de una lengua extranjera con facilidad. Por otra parte, de acuerdo con los autores Selinker (1972) y Selinker y Lamendella (1978), en la adquisición de lenguas extranjeras por parte de adultos, el progreso en el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero se hace evidente en tres procesos: la interlingua (un sistema lingüístico personal del alumno, susceptible a ser reestructurado mediante la exposición al idioma meta), la fosilización (este es el sistema alcanzado por el alumno cuando no se dan cambios notables y existe una tendencia a no haber aprendizaje adicional) y el bilingüismo (su nivel de perfeccionamiento comunicativo es cercano al de un hablante nativo, esto gracias a la sumersión, la inmersión y las clases formales de lengua extranjera).

Otro aspecto importante en el proceso de aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera es la inteligibilidad. De acuerdo con Reinbold (2017), esta se encuentra relacionada más con la comprensión que con la expresión oral, ya que involucra cuán bien el interlocutor logra decodificar los elementos de pronunciación (segmentales y prosódicos) a pesar de que no

tengan toda la calidad nativa, es decir, conlleven un acento determinado. Derwing y Munro (1997) y Fayer y Krasinski (1987) coinciden en la importancia de la inteligibilidad al resaltar que las evaluaciones que realizan los oyentes inconscientemente se dan a una velocidad más rápida que la comunicación, por lo que desarrollar la inteligibilidad como estadio básico para la pronunciación es esencial para evitar malentendidos y no caer en el descrédito y la frustración al romperse un acto comunicativo.

***b) Enfoques y Métodos para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera.*** Como Martínez (2004) indica en su investigación doctoral, en los siglos XIX y XX, la metodología de la enseñanza del inglés ha sido condicionada por tres factores: la demanda social, el avance científico de la lingüística, la psicología y la pedagogía, y la influencia de la tecnología en didáctica para la enseñanza de lenguas. Durante las primeras décadas del siglo XX, la didáctica de la enseñanza de este idioma se encontraba dividida entre los métodos tradicional y directo. Desde el inicio del desarrollo de la didáctica para la enseñanza de idiomas, ciencias, como la lingüística, la pedagogía, entre otras, dieron mayor atención a los aspectos de la gramática y el léxico, lo cual relegó a la fonética y a la fonología a un segundo plano u obvió su aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas. Ciertamente, la pronunciación como objeto de estudio cobró importancia solo a principios del siglo pasado, por lo que su didáctica carece de consistencia tanto en metodología como en su implementación en las aulas de clase.

Siguiendo a Martínez (2004), tenemos primero al método tradicional o *grammar-translation*, en el que la pronunciación no fue parte de los objetivos a lograr en clases, ya que el objetivo principal era el aprendizaje de la morfología, léxico y sintaxis mediante traducciones,

lecturas y redacciones, especialmente de las lenguas clásicas, como el griego y el latín. El dominio de la lengua escrita era prioridad en esta metodología, mientras que el habla o la dimensión oral de la lengua no fue incluida en sus diseños didácticos.

Según Brown (2001, como se cita en Tobar, 2012), para el método directo, la pronunciación debe ser presentada inductivamente, es decir, de una manera en la que los estudiantes la adquieran por mecanismos intuitivos e imitativos, generalmente gracias a grabaciones y videos. Este enfoque es uno de los primeros en considerar formalmente a la adquisición de la lengua materna como modelo para la adquisición de una extranjera, ya que sus principios se basan en observaciones realizadas en niños y niñas aprendiendo sus idiomas originales, es decir, fuera de un contexto instructivo o en un aula de clase.

Desde el método audio-lingüístico, la autora Larsen-Freeman (2008) señala que este se basa en fundamentos de la lingüística estructural y la psicología conductista. Siendo un enfoque centrado en la forma oral del lenguaje, los alumnos son expuestos a entrenamiento en forma de *drills* de repetición con el fin de que, en sus estructuras mentales, se formen las construcciones gramaticales y sintácticas adecuadas por condicionamiento y repetición, así construyendo hábitos nuevos de comunicación. A pesar de que no se tenga, dentro de sus principios y prácticas, a la comunicación propiamente dicha como objetivo, la pronunciación tuvo, en comparación con los métodos anteriores, un papel más cercano al alumno, a pesar de que las repeticiones orales solo sean superficiales y no haya un análisis de lo que implica la pronunciación de un idioma.

Para el enfoque mentalista, el cual surgió de la teoría lingüística generativo-transformacional para poner fin a la influencia del estructuralismo en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, y para su fundador, Noam Chomsky, el lenguaje es un ente creativo, innovador y productivo, siendo que el ser humano posee un mecanismo innato y universal para la

adquisición de lenguaje. Estos principios tornan a las reglas gramaticales muy importantes para la generación de nuevas estructuras. Sin embargo, a la pronunciación se la consideró como un aspecto imposible de perfeccionar en el aula de clase debido a que se argüía que un aprendiz no podría formar una pronunciación nativa o cuasi-nativa, por lo que se dio preponderancia a los aspectos sintácticos, morfológicos y lexicales (Martínez, 2004).

Por último, tenemos al enfoque comunicativo, el cual, de acuerdo con Larsen-Freeman (2008), aparece en un contexto en el que los viejos métodos hacían que los alumnos puedan elaborar ciertas frases y oraciones, pero no lograban producir lenguaje apropiado en un contexto fuera del aula donde una verdadera comunicación se lleva a cabo. Por lo tanto, no era el uso de las reglas para una construcción de lenguaje lo que se necesitaba en realidad, sino el saber usar aquellas reglas para participar en un acto comunicativo de manera efectiva. Además, quedó claro que el aprendizaje de una lengua no estaba restringido a la llamada competencia lingüística, ya que, para llevar a cabo una intervención comunicativa exitosa, es necesario tener competencia sociocultural y pragmática también. Es a partir de este enfoque comunicativo que se desarrolló la enseñanza comunicativa de idiomas, la cual tiene por meta la formación de competencias comunicativas en los alumnos, y de esta manera revelar la interdependencia del lenguaje y el proceso de comunicación.

Para este enfoque, la pronunciación es analizada teniendo en cuenta la mayoría de sus elementos y dimensiones. Esto puede apreciarse en la competencia fonológica del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos), los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad), la composición fonética de las palabras

(estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.), la fonética de las oraciones (prosodia) (acento, ritmo de las oraciones y entonación), la reducción fonética (Reducción vocal, Formas fuertes y débiles, Asimilación y la Elisión). (Consejo Europeo, 2001, p. 113-114)

*c) Dificultades Comunes en la Formación de la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera en Hispanohablantes.* Para todo aprendiz de lenguas extranjeras, existe un número de factores que influyen negativamente en la formación de sus capacidades y competencias comunicativas. Autores, como Flege (1995), (2002), Lado (1957) y Bassetti (2008) destacan que, en lo concerniente a la adquisición de la pronunciación o competencia fonológica de un idioma extranjero, se han observado una serie de dificultades por las cuales atraviesan los estudiantes hispanohablantes de inglés. Primero, destacan el efecto de la lengua materna del aprendiz; esto se debe a que la lengua materna tiene repercusión en todo el proceso, pero es en la pronunciación, y luego en la producción oral, donde juega un papel más evidente. Esta influencia es conocida como interferencia, la cual es una forma de transferencia lingüística, que, a su vez, implica el uso de hábitos propios de la lengua materna en los intentos de producción de la segunda lengua o de la lengua extranjera. El fuerte acento extranjero es un ejemplo de cómo se percibe este fenómeno que aparece cuando un no nativo realiza una producción oral en la lengua que está aprendiendo.

Por otro lado, tenemos a las diferencias lingüísticas entre idiomas. Al respecto, mencionamos a modelos como el análisis contrastivo de Lado (1957) y la adquisición del habla de Flege (1995), los cuales ayudan en la determinación de las diferencias que se pueden presentar en los sistemas lingüísticos de dos lenguas, pues se debe resaltar la distancia fonética-

fonológica entre el inglés y el español. A nivel segmental, vemos que el español cuenta con cinco sonidos vocálicos, catorce diptongos, seis triptongos, y diecinueve sonidos consonánticos. Por otro lado, el inglés comporta doce sonidos vocálicos, ocho diptongos, ningún triptongo y veinticuatro sonidos consonánticos, algunos de los cuales son propios de las lenguas germánicas. En cuanto al nivel suprasegmental, por ejemplo, se advierte que, en el inglés, las oraciones afirmativas y las preguntas pronominales tienen una entonación descendente, pero son generalmente pronunciadas con entonación ascendente en el español. Asimismo, en lo que respecta a la acentuación, los hispanohablantes tienden a acentuar las dos últimas sílabas de las palabras de origen inglés. Otra diferencia notoria es que, en el español, no se produce el oscurecimiento de las vocales, a diferencia de los fonemas vocálicos ingleses, los que pueden cobrar valores significativamente diferentes cuando pertenecen a sílabas no acentuadas. Por otro lado, debido a que el español posee solo diez tipos de sílabas y el inglés, catorce, el estudiante hispano de inglés se encuentra con un repertorio diferente de sílabas por aprender.

Los mismos autores también resaltan la correspondencia fonema-grafema y el insumo ortográfico. El primero hace referencia a que, a pesar de que tanto el español como el inglés utilizan el alfabeto latino como sus respectivos sistemas de escritura, el español posee una alta correspondencia entre sus sonidos segmentales y las letras que usa en la lengua escrita; sin embargo, la lengua inglesa presenta un sistema grafema-fonema donde la relación letra y sonido es poco consistente, siendo uno de los principales obstáculos para los estudiantes de este idioma, el aprendizaje del deletreo de palabras en inglés. Es notoria la inconsistencia que existe entre la escritura y los fonemas del inglés. Esto, de acuerdo también con Schubert y Torgerson (1969), es denominado correspondencia grafema-fonema, el cual es un fenómeno que describe las múltiples relaciones que pueden tener los sonidos y las letras en una lengua. Esto supone un escollo muy

recurrente, tanto en la adquisición como en el aprendizaje del idioma inglés, debido al esfuerzo que implica memorizar la variedad de correspondencias en el deletreo de las palabras en inglés.

El insumo ortográfico hace referencia a que, en el aprendizaje de un idioma, en sus primeras etapas, ya sea en nativos o no, el input de los textos escritos es el elemento más habitual para la adquisición de una lengua, mientras que los insumos del lenguaje oral para este fin no son considerados, en aula, como indispensables, lo cual limita el aprendizaje fonológico del alumno. La estructuración de la producción oral puede verse afectada negativamente por cómo el aprendiz es puesto en contacto, por primera vez, con un nuevo idioma. Para Bassetti (2008), el insumo ortográfico en la lengua meta es procesado junto con los elementos auditivos para que así se construya la representación mental fonológica de la lengua meta en el estudiante. Para el estudiante hispano, resulta una desventaja este aspecto, ya que, como se mencionó líneas arriba, la relación grafema-fonema en el inglés es compleja. Según este autor, los principales problemas que puede ocasionar la ortografía en inglés en el hispanohablante se dan cuando se añade un fonema donde no existe uno junto con el factor epéntesis, cuando existe una pronunciación ortográfica, es decir, se pronuncian las letras sin tener en cuenta el deletreo del inglés o cuando no se producen consonantes en algunas palabras, así como su sustitución.

***d) Criterios de Evaluación de la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera.*** De Miguel et al. (1991) define al criterio de evaluación como parte del control de calidad con el que puede ser contrastado un producto o proceso para generar un juicio de valor. Siguiendo a este autor, podemos decir que, siendo la evaluación un proceso llevado a cabo con el fin de traer cambio y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los evaluadores precisan recurrir a la selección de los criterios más adecuados para implementar una recolección

de información de saberes de carácter objetivo y contextualizado a fin de tomar las decisiones necesarias para el perfeccionamiento del aprendizaje. Para esta investigación, se consideraron dos criterios. El primero es la competencia fonológica del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, elaborado por el Council of Europe (2001), en el cual se presentan cinco indicadores para esta competencia, los cuales constituyen los criterios de evaluación que son empleados para determinar la competencia de la pronunciación en inglés en un aprendiz. A continuación, se muestra la esquematización que provee este documento de referencia respecto a esta competencia:

### Figura 7

*Criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para la pronunciación*

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significados.
<b>B2</b>	Ha adquirido una producción y una entonación claras y naturales.
<b>B1</b>	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
<b>A2</b>	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
<b>A1</b>	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

*Nota.* Recuperado de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, de Council for Cultural Cooperation, 2001, p. 114, Strasbourg.

En segundo lugar, tenemos a la rúbrica para la expresión oral de los exámenes internacionales de *Cambridge English* de la Universidad de Cambridge en el Reino Unido. En su página web, *Cambridge Assessment English* (2018), entidad involucrada con la difusión del inglés como lengua extranjera, describe los criterios de evaluación utilizados en las rúbricas empleadas por *Cambridge Assessment* para la expresión oral, en las que se incluye la capacidad de la pronunciación de este idioma.

## Figura 8

### *Criterios de evaluación de la expresión oral de Cambridge Assessment English*

	Grammatical Resource	Lexical Resource	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintains control of a wide range of grammatical forms and uses them with flexibility.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uses a wide range of appropriate vocabulary with flexibility to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language with flexibility and ease and very little hesitation.</li> <li>Contributions are relevant, coherent, varied and detailed.</li> <li>Makes full and effective use of a wide range of cohesive devices and discourse markers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Phonological features are used effectively to convey and enhance meaning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacts with ease by skilfully interweaving his/her contributions into the conversation.</li> <li>Widens the scope of the interaction and develops it fully and effectively towards a negotiated outcome.</li> </ul>
<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintains control of a wide range of grammatical forms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uses a wide range of appropriate vocabulary to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language with ease and with very little hesitation.</li> <li>Contributions are relevant, coherent and varied.</li> <li>Uses a wide range of cohesive devices and discourse markers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is accurately placed.</li> <li>Individual sounds are articulated clearly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacts with ease, linking contributions to those of other speakers.</li> <li>Widens the scope of the interaction and negotiates towards an outcome.</li> </ul>
<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar and unfamiliar topics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language with very little hesitation.</li> <li>Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas.</li> <li>Uses a range of cohesive devices and discourse markers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is accurately placed.</li> <li>Individual sounds are articulated clearly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers.</li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.</li> </ul>
<b>Grammar and Vocabulary</b>					
<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms.</li> <li>Uses appropriate vocabulary to give and exchange views, on a range of familiar topics.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces extended stretches of language despite some hesitation.</li> <li>Contributions are relevant and there is very little repetition.</li> <li>Uses a range of cohesive devices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is intelligible.</li> <li>Intonation is generally appropriate.</li> <li>Sentence and word stress is generally accurately placed.</li> <li>Individual sounds are generally articulated clearly.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.</li> </ul>
<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows a good degree of control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation.</li> <li>Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition.</li> <li>Uses basic cohesive devices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Initiates and responds appropriately.</li> <li>Keeps the interaction going with very little prompting and support.</li> </ul>
<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows sufficient control of simple grammatical forms.</li> <li>Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintains simple exchanges, despite some difficulty.</li> <li>Requires prompting and support.</li> </ul>
<b>A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows only limited control of a few grammatical forms.</li> <li>Uses a vocabulary of isolated words and phrases.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Has considerable difficulty maintaining simple exchanges.</li> <li>Requires additional prompting and support.</li> </ul>

*Nota.* Recuperado de Cambridge English Proficiency: Handbook for Teacher for exams from 2016, de Cambridge English Language Assessment, 2018, p. 59, Reino Unido.

### ***2.2.3 Actividades de Enseñanza para la Pronunciación del Idioma Inglés como Lengua Extranjera en Libros de Texto***

Siguiendo a Cooper (1999) y a Richards y Rodgers (1992, como se citan en Villalobos, 2003), una actividad de enseñanza-aprendizaje hace referencia a una serie de acciones o procedimientos que son llevados a cabo tanto por el docente como por los alumnos dentro del contexto de aula para que estos últimos formen conocimiento en determinada área de estudio. Para fines de esta investigación, se han revisado los trabajos de autores que se han especializado en la capacidad de pronunciación, los cuales presentan aquellas actividades que son empleadas con mayor regularidad en el ámbito de la instrucción de la lengua inglesa respecto a su pronunciación.

**2.2.3.1 Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para el Idioma Inglés.** A partir de autores, como Kelly (2001), Collins et al. (2019), Cunningham y Bowler (2000, 2002), Marks (2007), Hancock (2003) y Hewings (2007), hemos podido extraer las principales actividades para la pronunciación del idioma en cuestión que contienen los símbolos fonéticos que constituyen la dimensión principal de este estudio. Y, con el fin de darle un orden que corresponda tanto con los elementos de la pronunciación del inglés como con la manera en que los estudiantes resuelven dichas actividades, se ha realizado la siguiente clasificación:

***a) Actividades que Usan el I.P.A. Para el Idioma Inglés Dedicadas a los Elementos Segmentales de la Pronunciación.*** Los ejercicios que atienden a la dimensión segmental de esta capacidad se presentan para los fonemas vocálicos, consonánticos y sus respectivas agrupaciones en contexto o fuera de este. Por un lado, se encuentran las actividades del tipo reconocimiento de

input escrito (reconocimiento escrito), como los crucigramas fonéticos (*phonemic crosswords*), en los que, a partir de descripciones cortas de conceptos y de los símbolos I.P.A. dispuestos en una rejilla incompleta, se tendrá que completar los espacios en blanco con los símbolos que completarían la palabra o frase descrita; sopa de letras fonética (*phonemic word search*), en el que se tratará de encontrar palabras transcritas en una rejilla respecto a un tema determinado en clase; rellenar la rejilla (*fill in the grid*), en esta actividad se presentan los símbolos fonéticos I.P.A. con el fin de que se clasifiquen los elementos de un grupo de palabras dadas de acuerdo con la presencia de los fonemas representados al principio; ahorcado (*hangman*), en este ejercicio el objetivo es escribir los símbolos fonéticos que faltan en una transcripción fonética incompleta de una palabra o frase con un límite de oportunidades; lea la transcripción fonética en voz alta (*read the transcription aloud*), en el que el objetivo es leer los símbolos sin saber de qué palabra se trata y deducirla de acuerdo con un contexto, entre otras.

Por otro lado, se recopilaron actividades de reconocimiento de input escrito y reconocimiento de input oral (reconocimiento auditivo), como bingo fonético (*phonemic bingo*), en el que se tendrá que completar una rejilla con los símbolos fonéticos que sean nombrados oralmente; tres en raya (*noughts and crosses*), en este ejercicio se trata de completar pequeñas matrices de acuerdo con los símbolos fonéticos que se vayan mostrando; ponte de pie y se contado (*stand up and be counted*), en esta actividad los estudiantes portan símbolos individuales y tendrán que ordenarse de acuerdo con los comandos del docente, entre otras actividades.

***b) Actividades que Usan el I.P.A. para el Idioma Inglés Dedicadas a los Elementos Suprasegmentales de la Pronunciación.*** Para esta dimensión de la pronunciación, los autores mencionados presentan una diversidad de actividades de acuerdo con los elementos de esta. Para el elemento acentuación, tenemos principalmente actividades de reconocimiento de input escrito como encuentra a un compañero con el mismo patrón de acentuación (*find the partner with the same stress pattern*), en la que el estudiante tendrá que leer una transcripción fonética y luego tendrá que encontrar a un compañero con el mismo patrón de acentuación en la clase; tres pequeñas palabras (*three Little words*), en este ejercicio se les da a los estudiantes tres palabras transcritas en las que tienen que reconocer el tipo de acentuación para luego clasificar una lista de otros grupos de tres palabras con el mismo patrón; categorización: acentuación de palabras (*categorisation by word stress*), en esta actividad los alumnos trabajan con palabras individuales transcritas con patrones de acentuación diferentes y que luego se tienen que clasificar; lea la transcripción fonética en voz alta (*read the transcription aloud*), en este ejercicio se debe reconocer el uso de los símbolos fonéticos para la acentuación en una transcripción fonética y reproducirlo en voz alta, entre otras actividades.

Para el indicador de entonación, se encontraron actividades de reconocimiento de input escrito y oral como relaciona los patrones de entonación con las oraciones (*match the intonation patterns to the sentences*), en este ejercicio, los estudiantes reconocen los tipos de oraciones en oraciones transcritas u orales y los relacionan con los símbolos fonéticos para los patrones de entonación que regularmente se emplean con ellos; relaciona los patrones de entonación con las actitudes en las oraciones (*match the intonation patterns to the attitudes in sentences*), en esta actividad el objetivo es identificar las actitudes en las oraciones que se presentan de forma escrita u oral y unirlas con los símbolos fonéticos para los patrones de entonación respectivos; relaciona

los patrones de entonación con las funciones comunicativas (*match the intonation patterns to the communicative functions*), en este ejercicio el estudiante tiene que identificar la función comunicativa implícita en la oración que se le presenta de forma escrita u oral y unirla con los símbolos fonéticos que representan el patrón de entonación que le corresponde de acuerdo con el contexto; lea las transcripciones fonéticas en voz alta (*read the transcription aloud*), en esta actividad es necesario reconocer el patrón de entonación representado por símbolos del I.P.A. en un texto escrito transcrito o no y luego leerlo, entre otras actividades.

Las actividades para el elemento de silabación halladas en los autores mencionados incluían aquellas del tipo reconocimiento de input escrito y oral, como relaciona la transcripción fonética correcta con la palabra (*match the right transcription to the word*), en la que se tiene que reconocer cuáles son las transcripciones fonéticas en sílabas de las palabras que se presentan al estudiante de manera escrita u oral; relaciona la transcripción fonética correcta con la oración (*match the right transcription to the sentence*), en esta actividad se tiene que unir las transcripciones fonéticas en sílabas de oraciones con las oraciones dichas en voz alta o escritas. También se consideró la siguiente actividad de reconocimiento de input escrito: lea la transcripción fonética en voz alta (*read the transcription aloud*), en la que el estudiante tiene que leer en voz alta una transcripción fonética que contiene silabación, entre otras actividades.

Finalmente, para el elemento de reducción fonética, se encontraron actividades de reconocimiento de input escrito y oral, como relaciona la transcripción fonética correcta con la frase o la oración (*match the right transcription to the phrase or sentence*), en la que se tiene que marcar la correcta transcripción fonética de los diferentes elementos de la reducción fonética de acuerdo con lo leído o lo escuchado; identifica y transcribe los casos de la reducción fonética (*identify and transcribe the features of connected speech*), en esta actividad se presentan al

estudiante frases u oraciones que contienen reducción fonética para que sean reconocidas y luego transcritas de acuerdo con el fenómeno que contenga cada frase u oración. También figura una actividad de reconocimiento de input escrito: lea la transcripción fonética en voz alta (*read the transcription aloud*), en la que el estudiante tiene que reconocer la reducción fonética de un texto y reproducirla en voz alta, entre otras actividades.

### **2.2.3.2 Otros Tipos de Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés.**

*a) Actividades Estructuralistas o Tradicionales para la Pronunciación.* Para Hismanoglu y Hismanoglu (2010), las actividades de enseñanza-aprendizaje para la pronunciación del idioma en cuestión pueden ser, en primera instancia, tradicionales, de precisión o estructuralistas. Estas incluyen pasajes diagnósticos, descripciones detalladas del aparato fonador, actividades de reconocimiento/discriminación, drills de aproximación, drill de oposiciones fonológicas (*minimal pairs*), lectura en voz alta, trabalenguas, juegos, entre otros. Este tipo de actividades tienen por eje el ayudar al estudiante a aprender la capacidad de la pronunciación desde un punto de vista teórico con la ayuda de una serie de procedimientos que se acaban de mencionar.

En primer lugar, tenemos a las actividades estructuralistas o tradicionales dedicadas a los elementos segmentales de la pronunciación. De acuerdo con Torres (2007), los procedimientos tradicionales exclusivamente para los fonemas del idioma inglés aparecen en una variedad de ejercicios que, a continuación, son resumidos y ordenados de acuerdo con una técnica resaltante o la manera en que estos son presentados a los estudiantes. Primeramente, se hallaron a las actividades de tipo descripción articulatória, en las cuales el docente sirve de modelo a la clase al

describir la articulación de determinado fonema empleando su propio aparato fonador para que luego los alumnos imiten al docente tratando con ello de producir el fonema en estudio.

También el autor mencionado resalta aquellas actividades que contienen oposiciones fonológicas, en las que el alumno es expuesto a y tiene que reconocer pares de palabras en el idioma inglés que difieren fonéticamente solo por un sonido viéndose el contraste ocasionado por un fonema individual en diferentes niveles lingüísticos, por lo que las posibilidades de presentación de este tipo de actividad son muy variadas.

Por otro lado, se encuentran descritas las actividades del tipo producción oral controlada, en las que los estudiantes tienen que realizar textos orales de diferente extensión a partir de ciertas condiciones dadas por el docente, como drills de repetición y la reproducción de trabalenguas enfocados en los fonemas o las combinaciones de estos que se estén estudiando.

Finalmente, se recabaron los tipos de actividades del tipo reconocimiento de input tanto auditivo como escrito. En este tipo de ejercicios, los estudiantes reciben un insumo oral o escrito respecto al cual los estudiantes tendrán que reconocer fonemas o asociaciones de estos en una diversidad de formas, como completar espacios en blanco en oraciones o en matrices, o responder oralmente a dicho input. Un ejemplo de este tipo de actividades es el método *verbotonal*, mediante el cual el docente resalta la producción de aquellos fonemas que sean difíciles para los estudiantes a través de articulaciones exageradas de estos, de manera que sea notorio el proceso de pronunciación de los sonidos bajo estudio.

Luego, podemos mencionar a las actividades estructuralistas o tradicionales dedicadas a los elementos suprasegmentales de la pronunciación. En lo que concierne a este tipo de actividades, se encontraron las del tipo producción oral controlada, de reconocimiento de input escrito y las de reconocimiento de input oral, las cuales fueron descritas en el anterior apartado.

En este caso, estas técnicas se presentarán a los estudiantes en relación con los elementos de la pronunciación, como la acentuación, la entonación, la silabación, entre otros.

***b) Actividades de Tipo Comunicativo para la Pronunciación.*** Autores, como Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996, como se citan en Hismanoglu y Hismanoglu, 2010) proponen actividades destinadas a la formación de la competencia comunicativa, como la escucha e imitación, práctica de desplazamiento de vocales y la acentuación en el uso de acentos y la grabación de la producción del estudiante. Siguiendo a estos últimos autores, existen actividades que han sido tomadas de la práctica de la actuación, la psicología y la patología del habla, las que se enfocan en la formación tanto de la fluidez como de la precisión. Estas apelan a modos de aprendizaje *multisensoriales*, a materiales auténticos y al uso de tecnología para el aprendizaje, como computadoras, proyectores, educación a distancia, videoconferencias, grupos de discusión, etc.

Por un lado, tenemos a las actividades comunicativas dedicadas a los elementos segmentales de la pronunciación. De acuerdo con los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de un idioma extranjero, las actividades que los estudiantes deben desarrollar tienen que motivarlos a emplear no solo recursos lingüísticos, sino también aquellos de naturaleza sociolingüística y pragmática de una manera creativa y espontánea, en situaciones que se asemejen a aquellas pertenecientes a un contexto real del uso del idioma meta, lo cual implicará siempre un desconocimiento de lo que el interlocutor responderá luego de que el acto comunicativo haya comenzado (Larsen-Freeman, 2008). A partir de esto, se puede mencionar una serie de actividades comunicativas para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés: en primer lugar, la elaboración de diálogos y/o discusiones en torno a ciertos

sonidos individuales, en los que los estudiantes tendrán que recurrir a su bagaje en vocabulario y fonología para poder continuar un intercambio simple. En segundo lugar, se encontró a las actividades basadas en la actuación de *role-plays*, las cuales difieren de la anterior actividad en complejidad y en el número de participantes. La implementación del ejercicio respecto a los fonemas en estudio es similar al anterior ejercicio. Finalmente, se hallaron las actividades del tipo elaboración de presentación, ya sea una intervención oral individual corta o un *speech*, en el que los estudiantes se enfocan en la producción de los fonemas, ya sean vocálicos o consonánticos, para llevar a cabo presentaciones cortas al frente de la clase.

Por otro lado, se encontraron actividades comunicativas dedicadas a los elementos suprasegmentales de la pronunciación. De igual manera que en el apartado anterior, se encontraron técnicas del tipo diálogo simple (o discusión), actuación en *role-play* y elaboración de presentación (*speech* o intervenciones orales cortas) que tienen como principal objetivo la práctica de elementos prosódicos, como la acentuación, los casos de la entonación en la lengua inglesa, la reducción fonética, el ritmo, entre otros elementos suprasegmentales de la pronunciación de la lengua inglesa.

**2.2.3.3 El Libro de Texto como Material Didáctico para la Enseñanza –Aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera.** En este apartado, se describirán generalidades respecto a los libros de texto para la instrucción del idioma inglés, también conocidos, como *coursebooks* o *textbooks*. En primer lugar, es necesario definir a este tipo de material didáctico. Siguiendo a Tomlinson (2011), podemos decir que un libro de texto es un material escrito en forma física o digital con propósitos didácticos que provee los materiales esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, en este caso el inglés, a lo largo de un curso. Su

objetivo es el de servir como el único libro que los estudiantes usan durante un periodo académico, ya que este contiene actividades y referencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas relacionadas con la lengua que se estudia, es decir, se desarrollan los aspectos, como la gramática, vocabulario, pronunciación, funciones y las habilidades del lenguaje tanto receptivas como las productivas (p. xi).

El mismo autor líneas arriba señala que los libros de texto, por lo general, están conformados por un libro para el estudiante (*student book* o *classbook*), el cual constituye el principal recurso con el que el estudiante desarrolla el curso, un libro de trabajo (*workbook*), el cual contiene los temas vistos en el libro del estudiante, pero con el fin de reforzar y revisar lo tratado en el libro del estudiante, y un libro del profesor (*teacher's book*), cuyo objetivo es el de facilitar al docente una guía para llevar a cabo una sesión de clase basándose en el libro del estudiante teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y el contexto donde se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje.

## Figura 9

*Serie de libros de texto para la enseñanza del idioma inglés Navigate*



*Nota.* Recuperado de [https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult\\_courses/navigate/?cc=global&selLanguage=en](https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/navigate/?cc=global&selLanguage=en)

Entre los autores que resaltan las ventajas de los libros de texto para este ámbito, podemos citar a Halliwell (1992, como se cita en Loukotková, 2009), quien afirma que estos textos proveen una amplia gama de materiales para la instrucción del idioma inglés en comparación, con lo que puede, usualmente, presentar un docente de idiomas. Cunningsworth (1984) declara que los libros de texto son generalmente escritos por gente experimentada en el tema y calificada para la elaboración de tal recurso didáctico. Además, el contenido en ellos es testeado en estudios piloto en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje antes de su publicación. Por otro lado, Ur (1996, como se cita en Loukotková, 2009) comparte que un libro de texto tiene la ventaja de poder comunicar a los estudiantes una selección del idioma que se estudia que ha sido planificada y balanceada al ser un material relativamente asequible y de ser de fácil manejo por el escaso espacio físico que ocupa, lo cual posibilita que el estudiante desarrolle una autonomía respecto de su aprendizaje de la lengua extranjera y sea capaz de

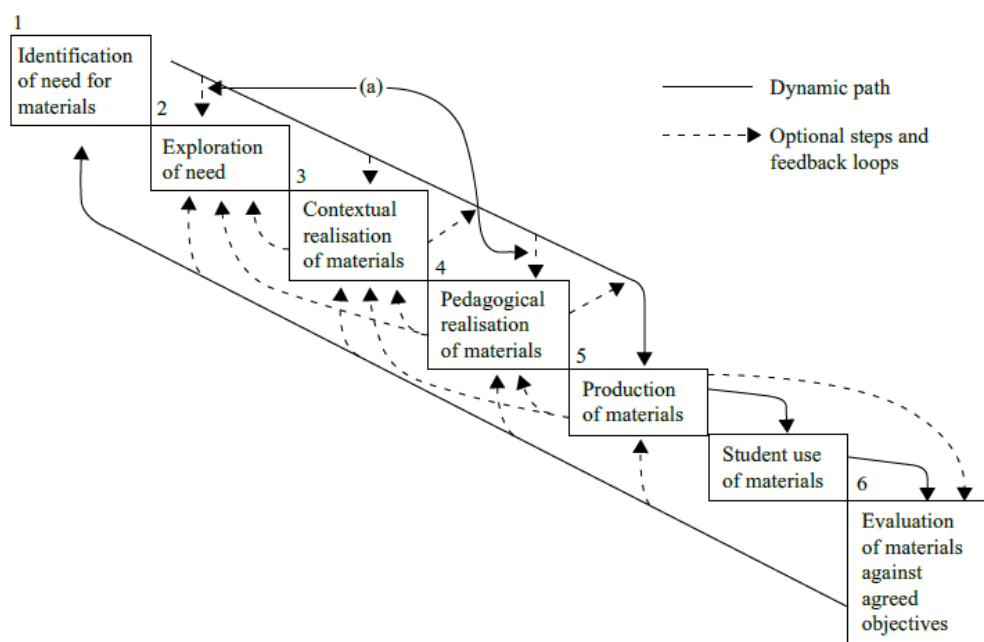
realizar revisiones del contenido tratado y monitorear su progreso a lo largo del curso.

Finalmente, Harmer (2007) afirma que preparar una sesión de clase a partir de un libro de texto demanda una menor cantidad de tiempo que si se realizase a partir de elementos básicos por parte del docente.

Respecto al proceso de la elaboración de libros de texto, se citan a Jolly y Bolitho (2011), quienes detallan una serie de pasos para una elaboración óptima de este tipo de material didáctico impreso. Estos se mencionan a continuación: (1) Identificación de las necesidades. En esta etapa, los autores o las autoras de los libros de texto logran reconocer vacíos en cómo se ha estado dando la instrucción de la materia, en nuestro caso, el idioma inglés, a través de libros de este tipo, con lo cual se establecen objetivos definidos para el inicio del proyecto y su posterior redacción. (2) Exploración de la necesidad. Aquí las personas involucradas en la escritura del libro analizan todo el contenido que se desarrollará en dicho material teniendo en cuenta si este contenido cubre de manera consistente los temas y capacidades de la materia, si el contenido es el apropiado para el nivel de aprendizaje del estudiante objetivo, entre otros indicadores. (3) Realización contextual de los materiales. En este estadio, los escritores o las escritoras deben considerar los aspectos socioculturales de aquellos que usarán el material. Esto con el fin de evitar reacciones negativas por parte del usuario respecto a cuánta diferencia cultural existe entre la realidad cultural de este último y el contenido cultural presentado en el libro. (4) Realización pedagógica de los materiales. En este paso, se deberá atender a la metodología que debe enmarcar las actividades y otros recursos suplementarios en el libro, la cual debe obedecer a lo identificado en la primera etapa de este proceso. Además, se deberá verificar una eficiente redacción de las instrucciones o enunciados de los ejercicios o actividades, de manera que los usuarios, tanto alumnos como docentes, encuentren el material como una guía y fuente de

contenido para las clases y no como un documento que deben descifrar antes de ser empleado.

(5) Producción del material. Esta etapa se dedica a la creación de la apariencia física del libro de texto, es decir, a la maquetación de las páginas, portada, contraportada, entre otras secciones del material. Dicho proceso se encargará de la selección del tipo, los tamaños y el estilo de fuente, los colores que deberán brindar un soporte a la motivación, las imágenes y gráficos que acompañarán al texto, la distribución del contenido, entre otros elementos del libro de texto. Finalmente, el material es impreso. (6) El uso del material por estudiantes. En este paso, se deberá someter una selección de ejemplares a una prueba piloto en un contexto real de uso por estudiantes cursando la materia en cuestión. (7) Evaluación del material. Este es el estadio final en el que, luego de haber experimentado con el libro de texto en una situación real, se obtienen datos de su eficacia para, después, contrastarlos con los objetivos iniciales del proyecto. Es a partir de aquí que se realiza una toma de decisiones acerca de si el material ha cumplido con los propósitos acordados o si debe ser revisado y reelaborado.

**Figura 10***Proceso de producción de material didáctico*

*Nota.* Recuperado de *Material Development in Language Teaching*, 2011, p. 113, Reino Unido.

Los mismos autores líneas arriba nos dicen que estas etapas no siguen una dirección lineal a lo largo del proceso. Como se puede apreciar en la Figura 9, los pasos forman un patrón dinámico de revisión y proyección, lo cual quiere decir que el haber alcanzado una etapa permite a quienes elaboran un libro de texto cotejar lo ya avanzado con otros estadios del proceso, ya sean anteriores o posteriores. Esto refleja que esta secuencia de pasos para elaborar un libro de texto, en particular referencia a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se encuentra compuesta por diversas vías alternas que surgen a lo largo del camino y de ciclos de retroalimentación que tienen como propósito encontrar un equilibrio respecto de los objetivos planteados al principio de la elaboración del libro de texto.

### 2.3 Marco Conceptual

- Acento: Es el “conjunto de las particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla de un país, región, ciudad, etc.” (Real Academia Española, s.f., definición 4).
- Anglosajón: Es la “lengua hablada por los antiguos anglosajones desde las invasiones hasta 1100 aproximadamente, conocida como inglés antiguo” (Real Academia Española, s.f., definición 4).
- Competencia comunicativa: De acuerdo con el Council of Europe (2001), esto involucra competencias en capacidades que permiten al hablante de una lengua realizar el acto comunicativo eficientemente teniendo en cuenta sus dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática.
- Dialecto: Esto significa “sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- Error pragmático: De acuerdo con Thomas (1983), este es un error cometido en el acto comunicativo debido a falencias en el desarrollo de la competencia comunicativa que involucra a las funciones comunicativas y formas más allá de lo estructural.
- Fonema: Se la entiende como “cada una de las unidades fonológicas mínimas que en el sistema de una lengua pueden oponerse a otras en contraste significativo” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- Fonética: Este es el “estudio acerca de los sonidos de uno o varios idiomas, sea en su fisiología y acústica, sea en su evolución histórica” (Real Academia Española, s.f., definición 5).

- Fonología: “Rama de la lingüística que estudia los elementos fónicos atendiendo a su valor distintivo y funcional” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- Hispanohablante: “Aquel que tiene el español como lengua materna o propia” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- Idioma: “Lengua de un pueblo o nación, o común a varios” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- Lengua: “Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrita, propia de una comunidad humana” (Real Academia Española, s.f., definición 2).
- Lengua franca: De acuerdo con Seidlhofer (2005), se trata de una lengua o idioma que es empleada por personas cuyas lenguas maternas son distintas.
- Lenguaje: “Conjunto de sonidos articulados con los que el hombre manifiesta lo que piensa o siente” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- Símbolo: “Representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con esta por una convención socialmente aceptada” (Real Academia Española, s.f., definición 1).
- Timbre: “Calidad de los sonidos, que diferencia a los del mismo tono y depende de la forma y naturaleza de los elementos que entran en vibración” (Real Academia Española, s.f., definición 6).

## **2.4 Formulación de Hipótesis**

### ***2.4.1 Hipótesis General***

El nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) es menor que aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto.

### ***2.4.2 Hipótesis Específicas***

- El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para el idioma inglés destinadas a la enseñanza de la pronunciación de dicho idioma en libros de texto es bajo.
- El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para el idioma inglés destinadas a la enseñanza de la pronunciación de dicho idioma en libros de texto es bajo.
- El nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es regular.
- El nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es alto.

## 2.5 Operacionalización de Variables

**Tabla 1**

*Operacionalización de la primera variable*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala valorativa
Presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	Existencia de procedimientos realizados en aula, mediante libros de texto, que contienen el uso de los símbolos fonéticos del I.P.A. con el fin de facilitar el aprendizaje respecto a la pronunciación del idioma inglés	Presencia de actividades basadas en el I.P.A. para el desarrollo de los elementos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto empleados en instituciones que imparten instrucción en esta lengua	Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés	Actividades basadas en el I.P.A. dedicadas a la enseñanza de los fonemas vocálicos del idioma inglés	Existe presencia de actividades fonemas vocálicos del idioma inglés.  Existe presencia de actividades para los fonemas consonánticos del idioma inglés.	Análisis cuantitativo: Lista de cotejo  Análisis cualitativo: Matriz de análisis individual	Solo para la lista de cotejo: PARTE I: Nivel de presencia bajo: [0 - 25] Nivel de presencia regular: <25 - 50] Nivel de presencia alto: <50 - 75] Nivel de presencia muy alto: <75 - 100]

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala valorativa
				Actividades basadas en el I.P.A. dedicadas a la enseñanza de la acentuación del idioma inglés	Existencia de actividades para la acentuación del idioma inglés.		
		Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés		Actividades basadas en el I.P.A. dedicadas a la enseñanza de los patrones de entonación del idioma inglés	Existencia de actividades para la silabación en el idioma inglés.		
				Actividades basadas en el I.P.A. dedicadas a la enseñanza de los patrones de entonación del idioma inglés	Existencia de actividades para los patrones de entonación del idioma inglés.		
				Actividades basadas en el I.P.A. dedicadas a la enseñanza de la reducción fonética del idioma inglés	Existencia de actividades para la reducción fonética del idioma inglés.		

*Nota.* Elaboración propia

Tabla 2

## Operacionalización de la segunda variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala valorativa
Presencia de diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	Existencia de procedimientos realizados en aula, mediante libros de texto, que no contienen el uso de símbolos fonéticos del I.P.A. con el fin de facilitar el aprendizaje respecto a la pronunciación del idioma inglés	Presencia de actividades tradicionales y comunicativas para el desarrollo de los elementos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto ( <i>coursebooks</i> ) empleados en instituciones que imparten instrucción en esta lengua	Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés	Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés	Actividades estructuralistas para la pronunciación del idioma inglés del tipo descripción articulatoria  Actividades estructuralistas para la pronunciación del idioma inglés del tipo oposición fonológica ( <i>minimal pairs</i> )	Existe la presencia de actividades del tipo descripción articulatoria.  Existe la presencia de actividades del tipo oposición fonológica ( <i>minimal pairs</i> ).	Análisis cuantitativo: Lista de cotejo  Análisis cualitativo: Matriz de análisis individual	Solo para la lista de cotejo: PARTE II: Nivel de presencia bajo: [0 - 25] Nivel de presencia regular: <25 - 50] Nivel de presencia alto: <50 - 75] Nivel de presencia muy alto: <75 - 100]

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala valorativa
					Actividades estructuralistas para la pronunciación del idioma inglés del tipo producción oral controlada	la	Existe presencia de actividades del tipo producción oral controlada.	PARTE III: Nivel de presencia bajo: [0 - 25] Nivel de presencia regular: <25 - 50] Nivel de presencia alto: <50 - 75] Nivel de presencia muy alto: <75 - 100]
					Actividades estructuralistas para la pronunciación del idioma inglés del tipo reconocimiento auditivo	la	Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento auditivo.	
					Actividades estructuralistas para la pronunciación del idioma inglés del tipo reconocimiento escrito	la	Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento escrito.	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala valorativa
				Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés	Actividades de tipo producción oral controlada o Actividades estructuralistas para la pronunciación del idioma inglés del tipo reconocimiento auditivo	Actividades estructuralistas para la pronunciación del idioma inglés del tipo producción oral controlada. Existe la presencia de actividades del tipo producción oral controlada. Existe la presencia de actividades del tipo reconocimiento auditivo. Existe la presencia de actividades del tipo reconocimiento escrito.		

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala valorativa
					Actividades comunicativas para la pronunciación del idioma inglés	Existe presencia de actividades del tipo elaboración de diálogos.		
				Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés	Actividades del tipo elaboración de diálogos comunicativas para la pronunciación del idioma inglés del tipo realización de <i>role-plays</i>	Existe presencia de actividades del tipo realización de <i>role-plays</i> .		
		Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés			Actividades comunicativas para la pronunciación del idioma inglés del tipo realización de presentaciones	Existe presencia de actividades del tipo realización de presentaciones.		

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala valorativa
				Actividades de tipo comunicativo o que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés	Actividades comunicativas para la pronunciación del idioma inglés del tipo elaboración de diálogos	Existe presencia de actividades del tipo elaboración de diálogos.		
					Actividades comunicativas para la pronunciación del idioma inglés del tipo realización de role-plays	Existe presencia de actividades del tipo realización de role-plays.		
					Actividades comunicativas para la pronunciación del idioma inglés del tipo realización de presentaciones	Existe presencia de actividades del tipo realización de presentaciones.		

*Nota.* Elaboración propia

## Capítulo III

### Marco Metodológico

#### 3.1 Descripción del Tipo y Diseño de Investigación

##### 3.1.1 Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta que el análisis de los objetos de estudio no se realizó en campo o en laboratorio, sino en gabinete y considerando que estos fueron de naturaleza bibliográfica, el presente trabajo de investigación se encuentra ubicado dentro de las investigaciones de tipo documental. Payne y Payne (2004), en su libro, nos dicen que este tipo de estudio, también llamado *documentary methods*:

Are the techniques used to categorise, investigate, interpret and identify the limitations of physical sources, most commonly written documents, whether in the private or public domain (personal papers, commercial records, or state archives, communications or legislation). Section Outline: Documents as concrete objects. Three categories: personal; private; public. [son las técnicas empleadas para categorizar, investigar, interpretar e identificar las limitaciones de fuentes físicas, en su mayoría, por lo general, la de documentos escritos, ya sea que estos sean privados o de dominio público (documentos personales, registros comerciales o archivos gubernamentales, comunicaciones o leyes). Resumen: los documentos son objetos concretos. Tres categorías: personal; privado; público.] (pp 60-61)

Estos autores también argumentan respecto a cómo se deberían tratar los documentos que formarán parte de un estudio de este tipo:

We can take documents at face value, for what they explicitly say (how many women are listed in paid employment in a particular industry), but also ‘read between the lines’ for a deeper interpretation (why is ‘paid employment’ special; why are certain industries grouped together; and who decided?). It follows that documentary methods can be qualitative or quantitative. [Se puede ver a los documentos de manera superficial, por lo que dicen explícitamente (cuántas mujeres están incluidas en empleos pagados en una industria particular), pero también ‘leer entre líneas’ para realizar una interpretación más profunda (¿por qué son especiales los ‘empleos pagados’?; ¿por qué ciertas industrias están agrupadas juntas?; y ¿quién lo decidió así?). De lo anterior, se desprende que los métodos documentales pueden ser cualitativos o cuantitativos.] (p. 62)

Con esto, se señala que un estudio documental puede adoptar tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo al realizar un análisis de material escrito.

Por otro lado, el autor Mejía (2005) refiere que las investigaciones de este tipo ocurren cuando “se requiere interpretar los datos que se encuentran reportados en la bibliografía o aún no se dispone de conocimiento suficiente en una determinada ciencia como para poder extraer datos de la realidad” (p. 37). A la vista de que nuestra muestra estuvo conformada por libros de texto, podemos determinar que este estudio se ubica en esta descripción. Es también necesario mencionar que, a pesar de que este tipo de investigaciones son emprendidas con mucha regularidad por ciencias, como la historia y sobre todo cuando se viene desarrollando el marco teórico para una investigación de campo en otras ciencias, este autor nos dice que la investigación será de esta naturaleza necesariamente cuando “se desea conocer la evolución de

las ideas pedagógicas a lo largo del tiempo o se desea analizar la obra y las contribuciones de algún educador” (p. 38).

En su página institucional, la Universidad de Jaén (s.f.), en un artículo referente a los tipos de investigación científica, define a la investigación documental como “aquella que se realiza a través de la consulta de documentos (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, registros, códices, constituciones, etc.)” (párr.1), lo cual concuerda con los autores mencionados líneas arriba y con nuestro punto de vista. Además, en este artículo, también se menciona que “esta acepción metodológica de los diseños documentales adopta un formato análogo con independencia de que hablemos de investigación cuantitativa o cualitativa” (párr. 2). Lo anterior señala el hecho de que en esta clase de investigación podemos adoptar los enfoques mencionados al analizar los documentos que formarán los objetos de estudio, lo cual coincide también con los argumentos de Payne y Payne (2004) incluidos anteriormente.

Finalmente, el autor Arias (2012) menciona en su libro que una investigación documental “es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales” (p. 27), lo cual describe también lo definido por los primeros autores.

### ***3.1.2 Alcance de Investigación***

En vista de las preguntas formuladas, la presente investigación tuvo un alcance descriptivo, a raíz de que en estos trabajos “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2014, p. 92).

### ***3.1.3 Enfoque de Investigación***

Luego de haber llegado a la conclusión de que aplicar un enfoque cuantitativo al presente estudio hubiera sido insuficiente para poder apreciar el estado de la situación de la problemática que tratamos de analizar científicamente, se arribó a la decisión de abordar este problema de una manera no solo cuantitativa (*CUAN*), sino también cualitativa (*CUAL*), es decir, mediante un enfoque mixto, ya que, como asegura Chen (2006, como se cita en Hernández et al., 2014), gracias a un enfoque de este tipo, la imagen resultante es más completa al mirar al fenómeno bajo estudio desde diferentes puntos de vista sin que los procesos tanto cuantitativos como cualitativos se vean alterados al ser empleados de manera integral. De hecho, Creswell (2009) describe a esta tercera opción de la siguiente manera:

A mixed methods design is useful when either the quantitative or qualitative approach by itself is inadequate to best understand a research problem or the strengths of both quantitative and qualitative research can provide the best understanding. For example, a researcher may want to both generalize the findings to a population as well as develop a detailed view of the meaning of a phenomenon or concept for individuals. [Un diseño de métodos mixto es útil cuando tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo es inadecuado por si solo para comprender mejor un problema de investigación o las fortalezas de la investigación cuantitativa y la cualitativa pueden proporcionar una mejor comprensión. Por ejemplo, un investigador podría querer tanto generalizar los hallazgos hacia una población como también desarrollar una perspectiva detallada del significado de un fenómeno o concepto para individuos.] (p. 18)

Coincidiendo con este autor, Hernández et al. (2014) definen al enfoque mixto como: un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 546)

Por lo tanto, habiendo citado a estos autores, queda sustentado el haber optado por un enfoque mixto en la presente investigación.

### ***3.1.4 Diseño de Investigación***

Habiendo elegido un enfoque mixto para este estudio, se atiende a lo expuesto por Hernández et al. (2014), quienes declaran que:

Realmente cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio, por lo que resulta una tarea más “artesanal” que los propios diseños cualitativos; sin embargo, se han identificado modelos generales de diseños que combinan los métodos cuantitativo y cualitativo, y que guían la construcción y el desarrollo del diseño particular. (p. 545)

Estas palabras nos indican que, para abordar nuestro problema de estudio mediante el enfoque mixto, se debe aplicar diseños particulares de esta tercera vía. Esto puede verse reflejado en la clasificación realizada por estos autores, la cual incluye diseños de tipo concurrente, secuencial, de transformación e integración. Debido a la naturaleza de este problema y, de manera más específica, de las variables de investigación, se consideró, para este estudio, a la ejecución concurrente, ya que, de esta manera, “se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo)” (Hernández et al., 2014, p. 546), con lo cual cada método recibe el mismo peso o

relevancia a lo largo de todo el proceso. A partir de esto, se optó por el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), el que es definido por los autores anteriormente mencionados a partir de cómo se emplea su metodología, pues:

Se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. Puede ocurrir que no se presente la confirmación o corroboración. (p. 557)

El proceso que se sigue en este diseño incluye una recolección de datos tanto cuantitativos (CUAN) como cualitativos (CUAL) al mismo tiempo (métodos en paralelo), por lo general, los que se analizan e interpretan por separado para luego confrontar dichas interpretaciones, los resultados estadísticos y los hallazgos, mediante triangulación de datos para que, finalmente, se obtengan las *metainferencias* del estudio que responderán a las preguntas de investigación planteadas al principio de este trabajo.

### **3.2 Descripción del Universo Físico y Social de Ejecución de Investigación**

La presente investigación se llevó a cabo en gabinete y en escritorio en instalaciones particulares en la ciudad de Tacna en el Perú. Debido a que el tipo de investigación es documental, esta se realizó con material didáctico digital en la forma de libros de texto para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

### 3.3 Descripción del Universo y Muestra

#### 3.3.1 Universo

El universo estuvo conformado por libros de texto para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera de todos los niveles y tipos que se encontraban disponibles en el mercado hasta la fecha de la culminación del muestreo.

#### 3.3.2 Muestra

Nuestra muestra correspondió con veinticuatro (24) libros de texto del estudiante (student book) de nivel avanzado (y también aquellos en el último nivel en una serie) para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera que se encontraron disponibles en el mercado y que gozaban de mayor popularidad en este ámbito publicados hasta la fecha de la culminación del muestreo.

**Tabla 3**

*Muestra total para la investigación*

<b>Nombre del libro de texto</b>	<b>Código de análisis</b>
<i>Insight</i> (advanced)	SBAL_001
<i>Clockwise</i> (advanced)	SBAL_002
<i>Headway</i> (advanced)	SBAL_003
<i>Navigate</i> (advanced)	SBAL_004
<i>New English file</i> (advanced)	SBAL_005
<i>American English file 5</i>	SBAL_006
<i>Global</i> (advanced)	SBAL_007

Nombre del libro de texto	Código de análisis
<i>Breakthrough PLUS 4</i>	SBAL_008
<i>Inside Out</i> (advanced)	SBAL_009
<i>English Unlimited</i> (advanced)	SBAL_010
<i>Touchstone full contact 4</i>	SBAL_011
<i>Worldlink 3</i>	SBAL_016
<i>New total English</i> (advanced)	SBAL_017
<i>Speakout</i> (advanced)	SBAL_018
<i>English in Mind 5</i>	SBAL_019
<i>Cutting edge</i> (advanced)	SBAL_020
<i>Upstream</i> (advanced)	SBAL_021
<i>Top notch 3</i>	SBAL_022
<i>Face2face</i> (advanced)	SBAL_023
<i>Life vision C1</i>	SBAL_024

*Nota.* Elaboración propia

Teniendo en cuenta que se llevaron a cabo un análisis cualitativo y otro cuantitativo de manera independiente y en paralelo, es necesario detallar cuáles libros pertenecieron a cada uno de estos procesos. Para esto, se realizó una selección aleatoria de los ejemplares y, luego, se les dio un código de análisis con el fin de garantizar un manejo eficiente de los documentos durante

ambos procesos. En lo que respecta al estudio cuantitativo (CUAN), este contó con un grupo de diecisiete (17) libros de texto de la muestra inicial. Para el estudio cualitativo (CUAL), se seleccionaron siete (7) libros de texto de la muestra inicial. En la tabla que sigue, se especifican los textos respecto a qué vía de investigación pertenecieron, además de su código de análisis respectivo.

**Tabla 4**

*Muestras específicas para los procesos cuantitativo y cualitativo*

<b>Proceso cuantitativo</b>		<b>Proceso cualitativo</b>	
<b>Nombre del libro de texto</b>	<b>Código de análisis</b>	<b>Nombre del libro de texto</b>	<b>Código de análisis</b>
<i>New English file</i> (advanced)	SBAL_005	<i>Insight</i> (advanced)	SBAL_001
<i>American English file 5</i>	SBAL_006	<i>Clockwise</i> (advanced)	SBAL_002
<i>Global</i> (advanced)	SBAL_007	<i>Headway</i> (advanced)	SBAL_003
<i>Breakthrough plus 4</i>	SBAL_008	<i>Navigate</i> (advanced)	SBAL_004
<i>Inside out</i> (advanced)	SBAL_009	<i>Speakout</i> (advanced)	SBAL_018
<i>English unlimited</i> (advanced)	SBAL_010	<i>Upstream</i> (advanced)	SBAL_021
<i>Touchstone full contact 4</i>	SBAL_011	<i>Face2face</i> (advanced)	SBAL_023
<i>Interchange 3</i>	SBAL_012		
<i>Empower C1</i>	SBAL_013		
<i>Roadmap C1</i>	SBAL_014		
<i>Keynote</i> (advanced)	SBAL_015		

<b>Nombre del libro de texto</b>	<b>Código de análisis</b>
<i>New total English</i> (advanced)	SBAL_017
<i>English in mind 5</i>	SBAL_019
<i>Cutting edge</i> (advanced)	SBAL_020
<i>Top notch 3</i>	SBAL_022
<i>Life vision C1</i>	SBAL_024

---

*Nota.* Elaboración propia

### **3.4 Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Investigación**

#### ***3.4.1 Técnicas de Muestreo***

Para el presente estudio, se optó por un muestreo no probabilístico debido a que, en este, según Hernández et al. (2014), “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (p. 176). Los autores añaden que “un muestreo no probabilístico supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189). Con lo cual se indica que la selección depende de criterios particulares del investigador que obedecen a los rasgos convenientes que dicha muestra aporta al estudio.

#### ***3.4.2 Técnicas de Recolección de Datos***

Teniendo en cuenta que el enfoque de investigación elegido fue el mixto, se describen, a continuación, las técnicas e instrumentos que se emplearon tanto para el proceso cuantitativo (CUAN) como para el cualitativo (CUAL).

**3.4.2.1 Técnica e Instrumento Cuantitativos de Recolección de Datos.** Para este proceso, se empleó la técnica evaluativa de observación sistemática, la cual consiste, de acuerdo con Croll (2000), en una serie de pasos mediante los cuales las personas que observan de esta manera formal llevan a cabo un protocolo sistematizado con el fin de percibir, recopilar y clasificar sucesos o fenómenos en un ambiente determinado.

El instrumento utilizado fue la lista de cotejo o *rating scale*, la que trata de un cuadro de doble entrada conteniendo ítems en las filas, a los cuales se les asignarán puntuaciones correspondientes a partir de un rango de puntajes ubicados en las columnas finales de acuerdo con la frecuencia de aparición del fenómeno estudiado que se perciba en los sujetos bajo observación (American Psychological Association, s.f.). La lista de cotejo que se utilizó tuvo por nombre *Lista de cotejo sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes* (ver anexos). Dicho instrumento lo conforman tres partes, las que a su vez están compuestas por dos dimensiones. La primera parte consta de los seis (6) primeros ítems; la segunda, de los ocho (8) siguientes y la tercera, de los seis (6) últimos, el total de los cuales suman veinte (20) ítems. Al momento de la aplicación, se les asignó una puntuación de presencia teniendo en cuenta la escala mostrada en el instrumento y la cantidad de actividades que se contabilizaron en cada libro de texto respecto a lo descrito en cada ítem.

**3.4.2.2 Técnica e Instrumento Cualitativos de Recolección de Datos.** Para este proceso, se hizo uso de la técnica denominada análisis documental. Bowen (2009), siguiendo a Corbin y Strauss (2008) y a Rapley (2007), describe a esta técnica como:

A systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge. [Un procedimiento sistemático para revisar o evaluar documentos—tanto material impreso como electrónico (por computadora y transmitidos por Internet). Como otros métodos analíticos en la investigación cualitativa, el análisis documental requiere que los datos sean examinados e interpretados con el fin de hallar significado, obtener entendimiento y desarrollar conocimiento empírico.] (p. 27)

Por otro lado, Fischer (2006, como es citado en Armstrong, 2021), define a esta técnica como un proceso de revisión o evaluación de diverso material documental tanto impreso como electrónico. Denzin (2017, como es citado en Armstrong, 2021), afirma que este es, con regularidad, empleado de manera conjunta con otras técnicas de investigación con el fin de alcanzar resultados mediante triangulación. La autora Simons (2014) resalta la utilidad del análisis documental al decir que este es “useful for establishing what historical antecedents might exist to provide a springboard for contemporaneous data gathering” [útil para establecer todos los antecedentes históricos que podrían existir con el propósito de proporcionar un trampolín para una recopilación de datos contemporánea.] (p. 463).

El instrumento elegido para llevar a cabo este procedimiento fue la matriz de análisis individual, la cual es una herramienta básica para el registro de información en un análisis de documentos. De acuerdo con Revilla (2020), “estas matrices se organizan según las categorías y subcategorías de análisis de la investigación. Deben ser funcionales. Pueden ser impresas u

organizadas en programas virtuales” (p. 16). En nuestro caso, este instrumento tuvo el nombre de *matriz de análisis individual sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes* (ver anexos). Este instrumento está conformado por tres partes, a cada una de las cuales les corresponde un apartado, en los cuales se registraron los reactivos o enunciados que se encontraron en los libros de texto que pertenecieron a la muestra cualitativa y que fueron analizados luego de una revisión exhaustiva de estos. Con el fin de facilitar el proceso de análisis, a cada reactivo o enunciado se le fue asignado un código de ubicación, con lo cual concluyó la aplicación de dicho instrumento cualitativo.

### ***3.4.3 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos***

Teniendo en cuenta el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) que se optó, el procesamiento y análisis de datos obedeció tanto al procedimiento cuantitativo como al cualitativo de manera simultánea, pero independientemente. Es necesario mencionar que para ambos procesos, las unidades de análisis fueron los enunciados o reactivos relacionados con la pronunciación en los libros de texto.

**3.4.3.1 Técnicas Cuantitativas para el Procesamiento y Análisis de Datos.** Para llevar a cabo este proceso, se recurrió a tabulaciones de los resultados del instrumento empleado mediante conteo simple y softwares, como Microsoft Word y Microsoft Excel. Luego, se empleó la estadística descriptiva para el análisis inicial de los datos a través de tablas de frecuencia, gráficos de barras, tablas de estadísticos, etc. a través de programas, como Microsoft Excel y SPSS v.20. Posteriormente, para verificar las hipótesis de estudio, se realizaron pruebas pertenecientes a la estadística inferencial tanto para comprobar la normalidad de los grupos de

datos como para la verificación de cada hipótesis mediante programas, como el SPSS v.20 y el MINITAB 17.

**3.4.3.2 Técnicas Cualitativas para el Procesamiento y Análisis de Datos.** Por otro lado, para el proceso cualitativo, el análisis de los datos obtenidos fue realizado de manera particular. De acuerdo con Hernández et al. (2014), en el análisis cualitativo, “la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar” (p. 418). Sin embargo, estos autores proponen seguir una rutina básica compuesta por tres fases: recolección de datos, tareas analíticas y resultados. Esto no quiere decir que al llegar a la siguiente etapa no se pueda regresar a una etapa anterior con el fin de encontrar mayores significados y estructuras. En este estudio, primero se realizó la búsqueda de enunciados relacionados con la pronunciación para luego asignarles un código de ubicación, el cual tuvo la siguiente estructura: CB03\_74\_06\_sg01.02\_spg01.02; en este, el primer elemento señaló al número de libro de texto analizado; el segundo, a la página del libro donde se encontró el enunciado; el tercero, al número de orden de actividades en la misma página; y desde el cuarto a más, el subtipo de actividad y/o sus presentaciones que le correspondió al reactivo que se halló. Posteriormente, se llenaron las matrices con estos enunciados tomados del libro analizado. Luego, se analizó cada matriz individual con el propósito de describir los datos recabados en las rejillas mediante el procedimiento particular de la técnica de análisis documental, con el cual se pudieron disgregar las categorías y conceptos emergentes que aparecieron en los datos obtenidos. En este punto, de acuerdo con Hernández et al. (2014), es aconsejable elaborar los denominados diagramas relacionales, pues, “con la finalidad de identificar relaciones entre temas, debemos desarrollar interpretaciones de estos, las

cuales emergen de manera consistente con respecto a los esquemas iniciales de categorización y las unidades” (p. 445); por lo cual se incluyeron estos esquemas o diagramas en el apartado de hallazgos cualitativos. Finalmente, se cotejaron los datos obtenidos de todos los libros de texto analizados, de manera que se obtuvieron las inferencias finales respecto a las preguntas de investigación.

**3.4.3.3 Triangulación de Resultados.** En esta fase, se llevó a cabo el proceso de triangulación de los datos, que sigue de la verificación de las hipótesis y de las inferencias o hallazgos cualitativos. Este proceso se realizó de manera interpretativa en párrafos en forma cruzada con el fin de contrastar cada uno de los resultados mencionados y, finalmente, obtener las metainferencias que determinaron las respuestas a las preguntas de investigación propuestas, las cuales fueron resumidas y ordenadas como último paso.

#### ***3.4.4 Técnicas de Confiabilidad y Validez de Instrumentos***

Teniendo en cuenta que se diseñó un instrumento de investigación de tipo cuantitativo, se procedió a la obtención de la confiabilidad mediante el cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach. Para el instrumento cualitativo, no fue necesaria la obtención de la confiabilidad.

Por otro lado, se verificó la validez de los dos instrumentos de estudio mediante una evaluación de expertos teniendo en cuenta las distintas dimensiones de la validez de contenido que componen este parámetro de calificación que determina si el instrumento de investigación presenta el dominio de contenido específico de aquello que se pretende medir (Hernández et al., 2014).

## **Capítulo IV**

### **Marco Operacional**

En el presente apartado, se presentan los datos resultantes de la aplicación de los instrumentos de investigación descritos en el capítulo anterior, los cuales permitieron al investigador evaluar a los grupos de documentos bajo análisis en las dos variables de estudio.

#### **4.1 Descripción del Trabajo de Campo**

La implementación del presente trabajo de investigación se realizó una vez que fue aprobado el proyecto de tesis del mismo nombre. Luego, se verificó la validez tanto del instrumento cuantitativo como del cualitativo, descritos anteriormente, mediante una evaluación de jueces expertos (03) (ver anexo 03). Asimismo, teniendo en cuenta la naturaleza cuantitativa de uno de los instrumentos de investigación, fue necesario el cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach para este, cuya obtención verificó la confiabilidad de dicho instrumento (Ver Anexo 04). Pasadas estas dos etapas, ambos instrumentos de investigación se encontraron aptos para su aplicación.

En el siguiente paso, se procedió a la reproducción de los instrumentos de investigación cuyo número de copias dependió del tamaño de las submuestras de estudio determinadas con anterioridad tanto para el análisis cuantitativo como para el cualitativo. Posteriormente, habiendo

elegido un lugar adecuado para la toma de datos en gabinete y habiendo garantizado la disponibilidad de tanto los ejemplares de libros de texto que constituyeron dichas muestras, como el material de escritorio y recursos digitales necesarios, se llevaron a cabo las observaciones sistemáticas, estas a través del llenado de las rejillas del instrumento cuantitativo, y el análisis documental, mediante la aplicación de las matrices de análisis de libros, con el fin de recabar la data numérica y textual que conformaron la base de datos de este estudio. Finalmente, habiendo culminado con los procesos cualitativo y cuantitativo y habiendo logrado las metainferencias obtenidas a partir de los análisis en paralelo o triangulación de ambas vías investigativas, se procedió a realizar la discusión de resultados y elaborar las conclusiones y recomendaciones, luego de lo cual se inició la redacción final del informe de tesis.

## **4.2 Resultados de la Investigación**

Habiéndose aplicado los instrumentos tanto cualitativo como cuantitativo en las muestras determinadas anteriormente y habiendo culminado el procesamiento de los datos por ambas vías de estudio, se establecieron los esquemas de presentación de resultados teniendo en cuenta la estadística descriptiva e inferencial (CUAN) y los procesos de análisis documental (CUAL), los cuales se muestran en los acápite siguientes.

### ***4.2.1 Resultados del Análisis Cuantitativo***

En este apartado, se presenta el resultado de las etapas de procesamiento y tabulación de la base de datos cuantitativa, las cuales se llevaron a cabo a partir de lo dispuesto por la estadística descriptiva a través de tablas de frecuencia y gráficos de barras que muestran cómo se encontraban los diferentes indicadores de las variables de trabajo en los sujetos de estudio al

momento de la toma de datos. Estas distribuciones se presentan de acuerdo con los ítems agrupados, a las dimensiones y a las subdimensiones de las dos variables mencionadas con el fin de explicitar el estado de la cuestión que analizamos. Asimismo, se incluyen los valores estadísticos más resaltantes de cada variable con el fin de que sean empleados más adelante. Finalmente, se mostrarán los procedimientos propios de la estadística inferencial, como las pruebas de normalidad y las pruebas con estadísticos con el propósito de realizar la verificación de las hipótesis de estudio y así concluir con la vía cuantitativa de este trabajo de investigación.

#### **4.2.1.1 Datos Bibliográficos de los Libros de Texto Analizados cuantitativamente.**

- *New English file* (student book); autores: Clive Oxenden y Christina Latham-Koeing; nivel: avanzado; número de páginas: 168; número de unidades: 7; editorial: Oxford University Press; fecha de publicación: 2010; otras ediciones: 4; código de análisis: SBAL\_005
- *American English file* (student book); autores: Christina Latham-Koeing y Clive Oxenden; nivel: 5 avanzado; número de páginas: 168; número de unidades: 10; editorial: Oxford University Press; fecha de publicación: 2014; otras ediciones: 1; código de análisis: SBAL\_006
- *Global* (student book); autores: Lindsay Clandfield, Amanda Jeffries/Rebecca Robb Benne, Michael Vince; nivel: avanzado; número de páginas: 166; número de unidades: 10; editorial: Macmillan; fecha de publicación: 2012; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_007

- *Breakthrough plus* (student book); autor: Miles Craven; nivel: 4 avanzado; número de páginas: 118; número de unidades: 12; editorial: Macmillan; fecha de publicación: 2013; otras ediciones: sí; código de análisis: SBAL\_008
- *Inside out* (student book); autores: Ceri Jones, Tania Bastow/Jon Hird; nivel: avanzado; número de páginas: 159; número de unidades: 14; editorial: Macmillan; fecha de publicación: 2001; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_009
- *English unlimited* (student book); autores: Adrian Doff y Ben Goldstein; nivel: avanzado; número de páginas: 160; número de unidades: 12; editorial: Cambridge University Press; fecha de publicación: 2011; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_010
- *Touchstone full contact* (student book); autores: Michael McCarthy, Jeanne McCarten, Helen Sandiford; nivel: 4 avanzado; número de páginas: 142; número de unidades: 12; editorial: Cambridge University Press; fecha de publicación: 2006; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_011
- *Interchange* (student book); autores: Jack C. Richards/Jonathan Hull, Susan Proctor; nivel: 3 (final de serie); número de páginas: 160; número de unidades: 16; editorial: Cambridge University Press; fecha de publicación: 2012; otras ediciones: 3; código de análisis: SBAL\_012
- *Empower* (student book); autores: Adrian Doff, Craig Thaine, Herbert Puchta, Jeff Stranks, Peter Lewis-Jones; nivel: avanzado; número de páginas: 191; número de unidades: 10; editorial: Cambridge University Press; fecha de publicación: 2016; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_013

- *Roadmap* (student book); autores: no se mencionan; nivel: avanzado; número de páginas: 191; número de unidades: 10; editorial: Pearson; fecha de publicación: 2021; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_014
- *Keynote* (student book); autores: Lewis Lansford, Paul Dummett, Helen Stephenson; nivel: avanzado; número de páginas: 183; número de unidades: 12; editorial: CENGAGE Learning; fecha de publicación: 2016; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_015
- *Worldlink developing English fluency* (student book); autores: Nancy Douglas y James R. Morgan; nivel: 3 avanzado; número de páginas: 218; número de unidades: 12; editorial: CENGAGE Learning; fecha de publicación: 2016; otras ediciones: 2; código de análisis: SBAL\_016
- *New total English* (student book); autores: J.J. Wilson y Antonia Clare; nivel: avanzado; número de páginas: 176; número de unidades: 10; editorial: Pearson; fecha de publicación: 2012; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_017
- *English in mind 5* (student book); autores: Herbert Puchta, Jeff Stranks y Peter Lewis-Jones; nivel: 5 (final de serie); número de páginas: 128; número de unidades: 14; editorial: Cambridge University Press; fecha de publicación: 2012; otras ediciones: 1; código de análisis: SBAL\_019
- *Cutting edge* (student book); autores: Sarah Cunningham, Peter Moor, Jonathan Bygrave y Damian Williams; nivel: avanzado; número de páginas: 176; número de unidades: 10; editorial: Pearson; fecha de publicación: 2014; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_020

- *Top notch 3* (student book); autores: Joan Saslow y Allen Ascher; nivel: 3 (final de serie); número de páginas: 150; número de unidades: 10; editorial: Pearson-Longman; fecha de publicación: 2011; otras ediciones: 1; código de análisis: SBAL\_022
- *Life vision* (student book); autor: Paul Kelly; nivel: avanzado; número de páginas: 151; número de unidades: 8; editorial: Oxford University Press; fecha de publicación: 2023; otras ediciones: ninguna; código de análisis: SBAL\_024

**4.2.1.2 Análisis de los Resultados Mediante Tablas de Frecuencia y Gráficos para el Grupo “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para el Idioma Inglés”.**

*a) Distribución de los Datos para las “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con la Puntuación de Presencia en sus Ítems.*

**Tabla 5**

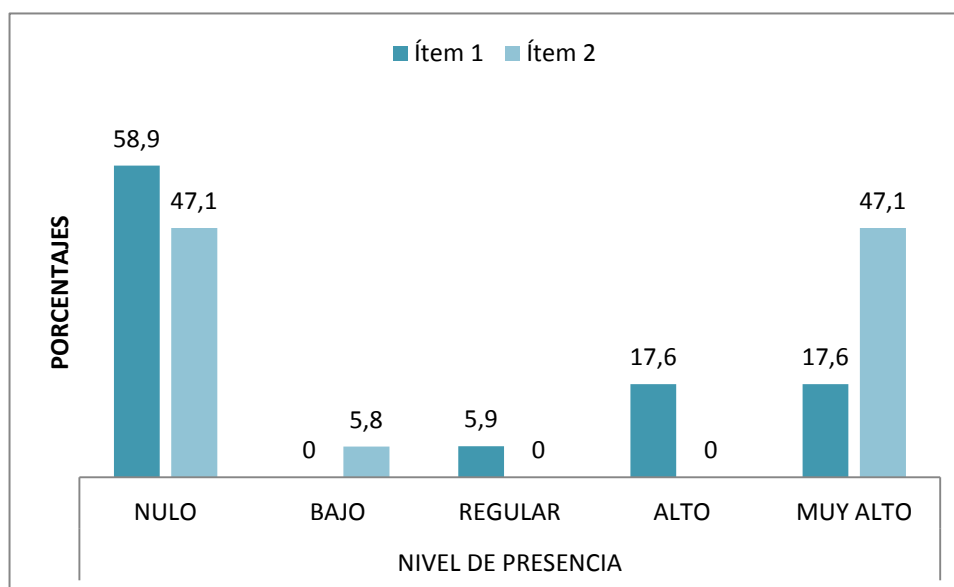
*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*

Ítems de la dimensión segmental de las Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés											
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Existe presencia de actividades para los fonemas vocálicos del idioma inglés.	10	58,9	0	0	1	5,9	3	17,6	3	17,6	17	100
2. Existe presencia de actividades para los fonemas consonánticos del idioma inglés.	8	47,1	1	5,8	0	0	0	0	8	47,1	17	100

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 11

*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 5 y la figura 11: Para el ítem 1, se observa que más de la mitad (58,9 %) de los libros de texto analizados no contenían actividades y/o reactivos referentes al uso de símbolos vocálicos I.P.A. para el idioma inglés. También ninguno (0 %) de los ejemplares de la muestra mostró un nivel bajo de presencia respecto a este tipo de actividad. En el nivel regular, se evidencia que el 5,9 % de los libros analizados presentó ejercicios del tipo mencionado. Para un poco más del décimo (17,6 %) de los libros, se encontraron actividades de esta índole a nivel alto. Finalmente, otro 17,6 % del total de la muestra poseía una presencia muy alta de este tipo de actividades. Para el ítem 2, se aprecia que, un poco menos de la mitad (47,1

%) de la muestra, no contenía actividades y/o reactivos referentes a los símbolos consonánticos I.P.A. para el idioma inglés. Un 5,8 % presentó un nivel de presencia bajo de este tipo de ejercicios. Por otro lado, los libros analizados no presentaron actividades con símbolos fonéticos consonánticos del inglés a un nivel regular y alto. Sin embargo, un 47,1 % de los libros de texto mostró poseer un nivel muy alto de presencia de este tipo de actividades.

*b) Distribución de los Datos para las “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 6**

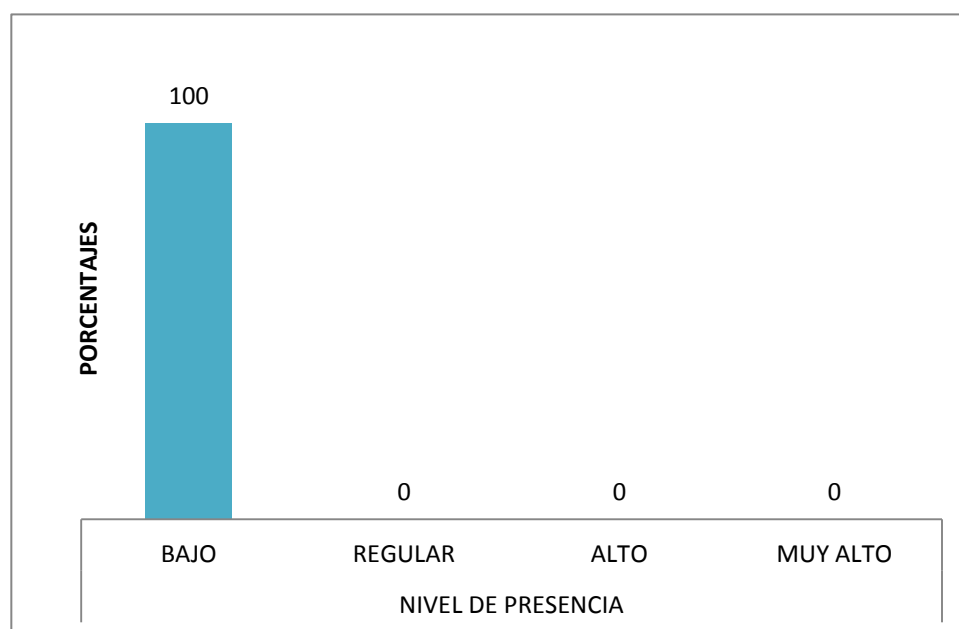
*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	17	100	100
REGULAR	0	0	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	

*Nota. Elaboración propia*

### Figura 12

*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 6 y la figura 12: Para este grupo de datos, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel bajo de presencia de actividades basadas en los símbolos segmentales del I.P.A. para el inglés (vocales y consonantes). Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad no alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada ejemplar.

*c) Distribución de los Datos para las “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con la Puntuación de Presencia en sus Ítems.*

**Tabla 7**

*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*

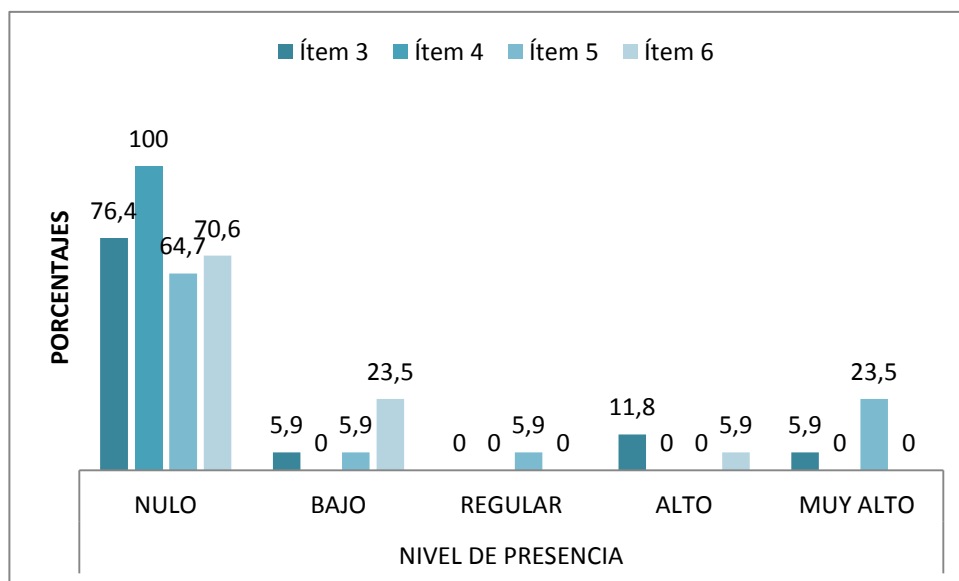
Ítems de la dimensión suprasegmental de las Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés											
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3. Existe presencia de actividades para la acentuación ( <i>stress</i> ) del idioma inglés.	13	76,4	1	5,9	0	0	2	11,8	1	5,9	17	100
4. Existe presencia de actividades para la silabación en el idioma inglés.	17	100	0	0	0	0	0	0	0	0	17	100
5. Existe presencia de actividades para los patrones de entonación ( <i>intonation patterns</i> ) del idioma inglés.	11	64,7	1	5,9	1	5,9	0	0	4	23,5	17	100

Ítems de la dimensión suprasegmental de las Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés													
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
6. Existe presencia de actividades para la reducción fonética ( <i>connected speech</i> ) del idioma inglés.	12	70,6	4	23,5	0	0	1	5,9	0	0	17	100		

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 13**

*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 7 y la figura 13: Respecto al ítem 3, se tiene que el 76,4 % de los libros de texto no presentaron actividades con símbolos I.P.A. para la acentuación de palabras. Un 5,9 % de ellos tuvo una presencia baja de estos ejercicios. Un cero por ciento de la muestra tuvo un nivel regular de presencia al respecto. Por otro lado, se evidenció que los libros contienen un 11,8 % de actividades en el nivel alto y tan solo un 5,9 % de la muestra reportó un nivel muy alto para este subgrupo de actividades. Respecto al ítem 4, podemos decir que la totalidad de los libros de texto no contenía actividad alguna acerca de los símbolos I.P.A. para la silabación de palabras inglesas. Para el ítem 5, un poco menos de dos tercios del total de la

muestra (64,7 %) presentó ninguna actividad referente a los símbolos I.P.A. para la entonación. Un 5,9 % evidenció tanto un nivel bajo como uno regular. Ninguno de los libros de texto tuvo un nivel alto de presencia para las actividades mencionadas. Y un 23,5 % presentó un nivel muy alto al respecto. Para el ítem 6, más de dos tercios (70,6 %) reportó no tener actividades acerca de los símbolos I.P.A. para la reducción fonética. Un 23,5 % mostró un nivel bajo de presencia en este grupo. Ningún libro tuvo un nivel regular de presencia al respecto. Un 5,9 % de los libros analizados alcanzó un nivel alto de presencia para estos símbolos en actividades. Y, finalmente, ningún ejemplar tuvo un nivel muy alto para este tipo de ejercicios.

*d) Distribución de los Datos para las “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 8**

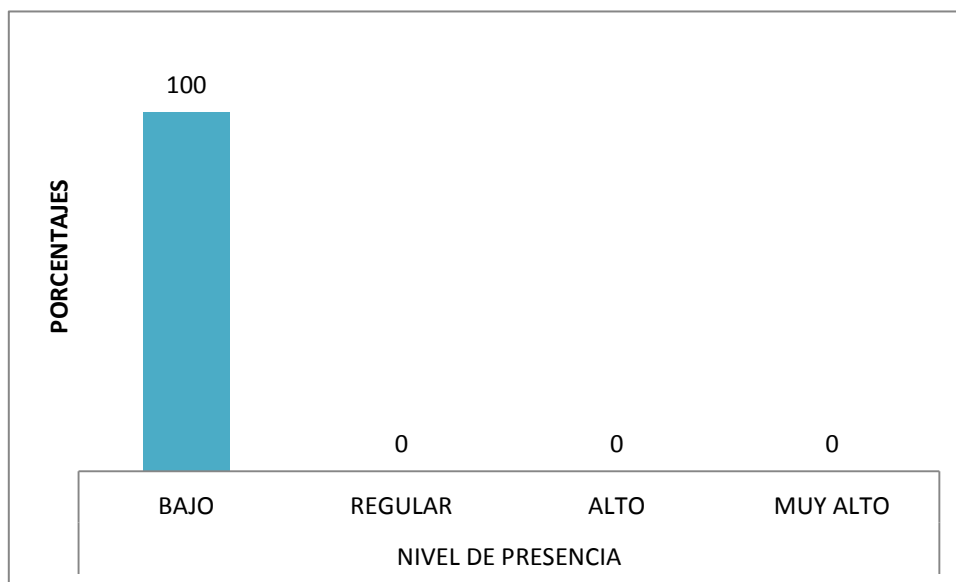
*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	17	100	100
REGULAR	0	0	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
TOTAL	17	100	

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 14

*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 8 y la figura 14: Para este grupo de datos, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel bajo de presencia de actividades basadas en los símbolos suprasegmentales del I.P.A. para el inglés (acentuación, silabación, entonación y reducción fonética). Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad no alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada ejemplar.

*e) Distribución de los Datos para las “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para el Idioma Inglés” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 9**

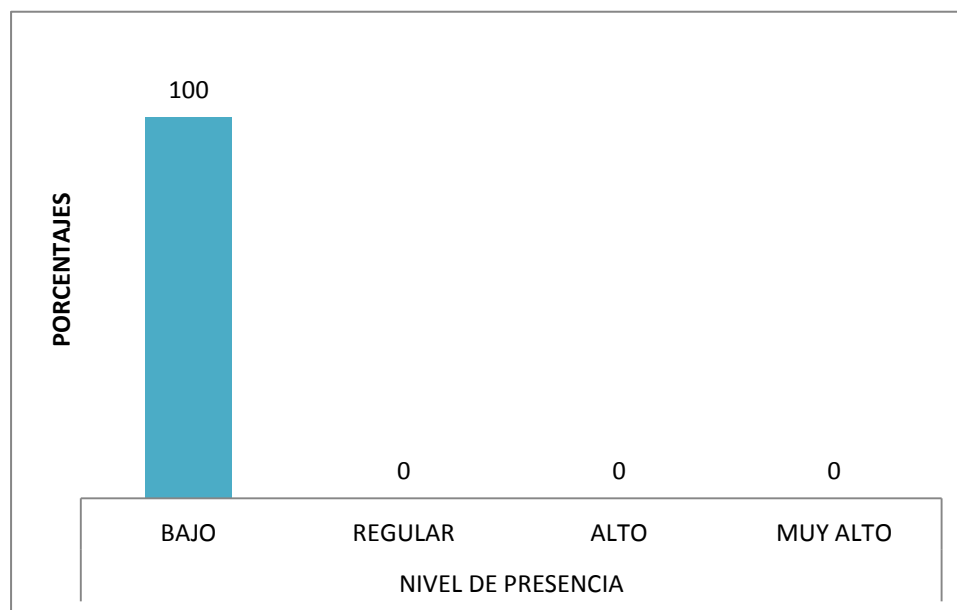
*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	17	100	100
REGULAR	0	0	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
TOTAL	17	100	

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 15

*Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 9 y la figura 15: Para este grupo de datos, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel bajo de presencia de actividades basadas en la totalidad de los símbolos del I.P.A. para el inglés considerados en este estudio (vocales, consonantes, acentuación, silabación, entonación y reducción fonética). Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad no alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada libro de texto analizado.

**4.2.1.3 Análisis de los Resultados Mediante Tablas de Frecuencia y Gráficos para el Grupo “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional”.**

*a) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional que Atienden la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con la Puntuación de Presencia en sus Ítems.*

**Tabla 10**

*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*

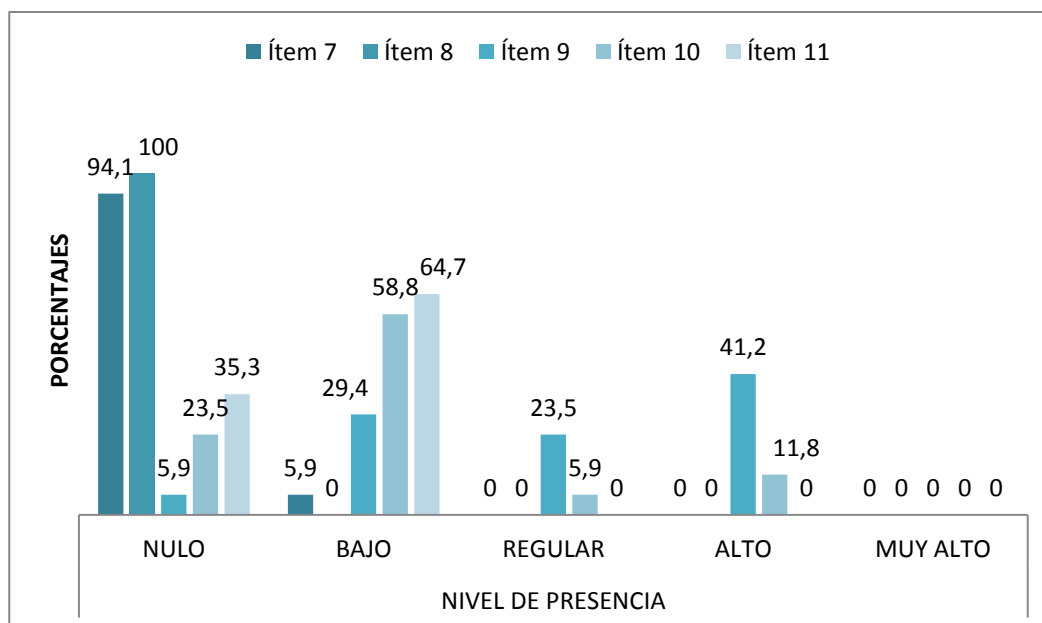
Ítems de la dimensión segmental de las Actividades de tipo estructuralista o tradicional	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés												
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7. Existe presencia de actividades del tipo descripción articulatoria.	16	94,1	1	5,9	0	0	0	0	0	0	0	17	100
8. Existe presencia de actividades del tipo oposición fonológica ( <i>minimal pairs</i> ).	17	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	100
9. Existe presencia de actividades del tipo producción oral controlada (ej.: trabalenguas acerca de determinados sonidos vocálicos y/o consonánticos).	1	5,9	5	29,4	4	23,5	7	41,2	0	0	0	17	100
10. Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento auditivo (ej.: encerrar en un círculo los sonidos vocálicos y/o consonánticos en un audio).	4	23,5	10	58,8	1	5,9	2	11,8	0	0	0	17	100

Ítems de la dimensión segmental de las Actividades de tipo estructuralista o tradicional	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés											
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11. Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento escrito (ej.: subrayar las palabras que contengan los fonemas vocálicos y/o consonánticos que se estudian).	6	35,3	11	64,7	0	0	0	0	0	0	17	100

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 16**

*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 10 y la figura 16: Respecto al ítem 7, se observa que un poco menos de la totalidad de los libros de texto no contiene actividades de tipo tradicional que empleen descripciones e imitaciones de los procesos de articulación de los fonemas vocálicos y consonánticos. Un 5,9 % de la muestra tuvo un nivel bajo al respecto. Sin embargo, los ejemplares evidenciaron no tener frecuencias en los niveles regular, alto y muy alto de presencia acerca de este tipo de ejercicio. Para el ítem 8, todos los ejemplares no presentaron actividades que emplean las oposiciones fonológicas. En lo referente al ítem 9, se observa que un 5,9 % no posee actividades de producción oral controlada para la dimensión segmental del idioma inglés.

Casi un tercio de los ejemplares (29,4 %) mostró un nivel bajo de presencia respecto a este ítem. Un 23,5 % de la muestra obtuvo un nivel regular y un 41,2 % alcanzó un nivel alto para el ítem. Sin embargo, ningún libro de texto evidenció un nivel muy alto. En el ítem 10, se ve que un 23,5 % de los libros analizados no contiene actividades en las que se tenga que escuchar información. Más de la mitad (58,8 %) mostró un nivel bajo al respecto. Un 5,9 % reportó un nivel regular. Un 11,8 % de la muestra contiene una cantidad alta de este tipo de ejercicio. Y ningún libro tiene una presencia muy alta al respecto. El ítem 11 muestra que más de un tercio de la muestra (35,3 %) no posee actividades para la pronunciación en las que se tenga que leer información en el libro. Un 64,7 % llegó a un nivel de presencia bajo en este grupo. Sin embargo, ningún otro ejemplar evidenció niveles regular, alto o muy alto en este grupo.

*b) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional que Atienden la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 11**

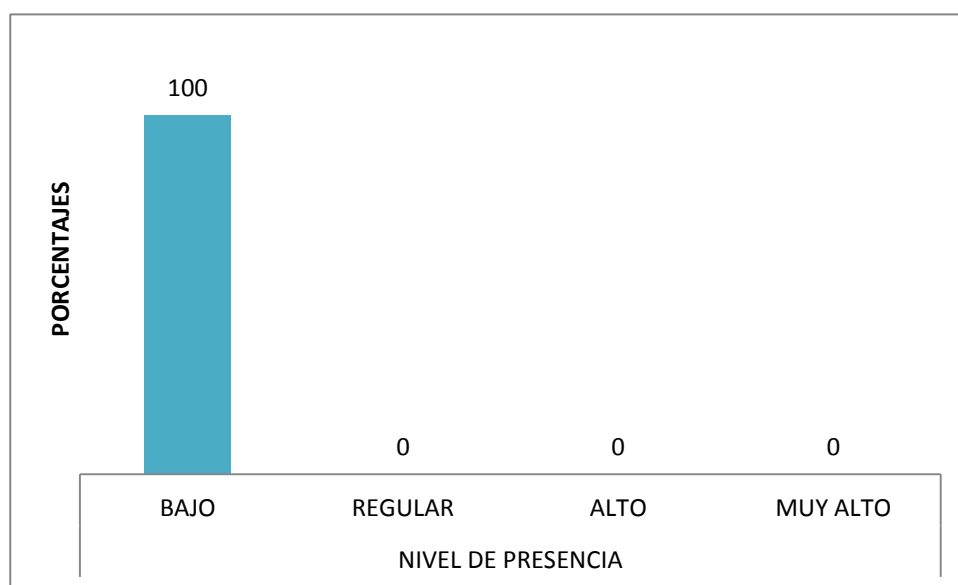
*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	17	100	100
REGULAR	0	0	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 17

*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 11 y la figura 17: Para este grupo de datos, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel bajo de presencia de actividades de tipo estructuralista que atienden a la dimensión segmental de la pronunciación del inglés (descripción de la articulación de fonemas, uso de oposiciones fonológicas, producciones orales controladas y reconocimiento de inputs escrito u oral). Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad no alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada libro de texto analizado.

***c) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional que Atienden la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con la Puntuación de Presencia en sus Ítems.***

**Tabla 12**

*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*

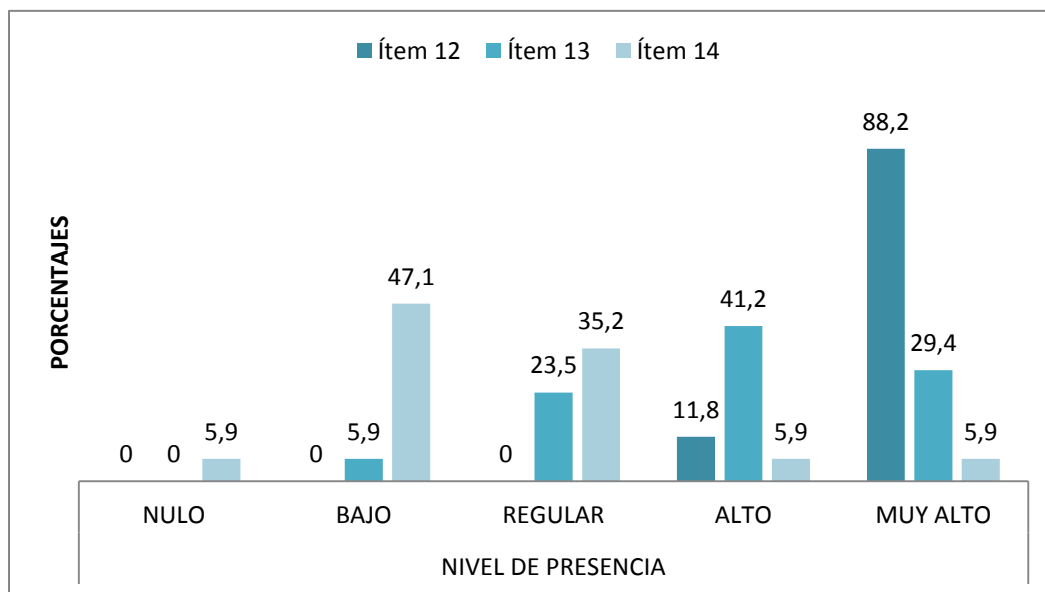
Ítems de la dimensión suprasegmental de las Actividades de tipo estructuralista o tradicional	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés											
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12. Existe presencia de actividades del tipo producción oral controlada (ej.: trabalenguas acerca de palabras con el mismo acento, lectura en voz alta de oraciones con el mismo patrón de entonación, etc.).	0	0	0	0	0	0	2	11,8	15	88,2	17	100
13. Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento auditivo (ej.: agrupar las oraciones en donde se presente el mismo caso de reducción fonética en un audio).	0	0	1	5,9	4	23,5	7	41,2	5	29,4	17	100

Ítems de la dimensión suprasegmental de las Actividades de tipo estructuralista o tradicional	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés											
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14. Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento escrito (ej.: subrayar las oraciones que conlleven la misma entonación, o el mismo ritmo, etc.).	1	5,9	8	47,1	6	35,2	1	5,9	1	5,9	17	100

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 18**

*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 12 y la figura 18: Para el ítem 12, se evidencia que los libros analizados no tienen una presencia nula (0 %), baja (0 %) o regular (0 %) respecto al número de actividades tradicionales del tipo producción oral controlada. Sin embargo, si se muestra que un 11,8 % de los libros tienen una presencia alta y que más de tres cuartas partes del total (88,2 %) obtuvieron una presencia muy alta al respecto. Para el ítem 13, ningún libro (0 %) se ubicó en el intervalo de nula presencia. Un 5,9 % del total tuvo una presencia baja. Poco menos del tercio del total (23,5 %) alcanzó un nivel regular. Un 41,2 % de la muestra tuvo un nivel de presencia alto. Y casi un tercio (29,4 %) tuvo un nivel muy alto. En lo referente al ítem 14, se muestra un

5,9 % de libros sin presencia de este tipo de actividades. Poco menos de la mitad de los ejemplares (47,1 %) alcanzó un nivel bajo. Pocos puntos más del tercio (35,2 %) se ubicaron en el intervalo regular. Tanto los niveles altos y muy altos tuvieron un porcentaje de presencia del 5,9 %.

*d) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional que Atienden la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 13**

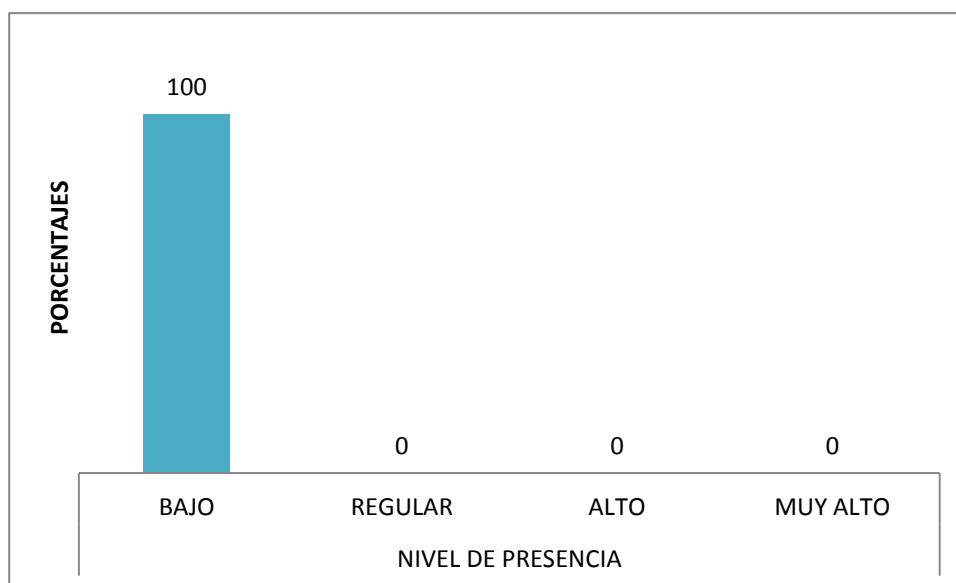
*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	17	100	100
REGULAR	0	0	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 19

*Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 13 y la figura 19: Para este grupo de datos, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel bajo de presencia de actividades de tipo estructuralista que atienden a la dimensión suprasegmental de la pronunciación del inglés (producciones orales controladas y reconocimiento de inputs escrito u oral). Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad no alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada libro de texto analizado.

*e) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 14**

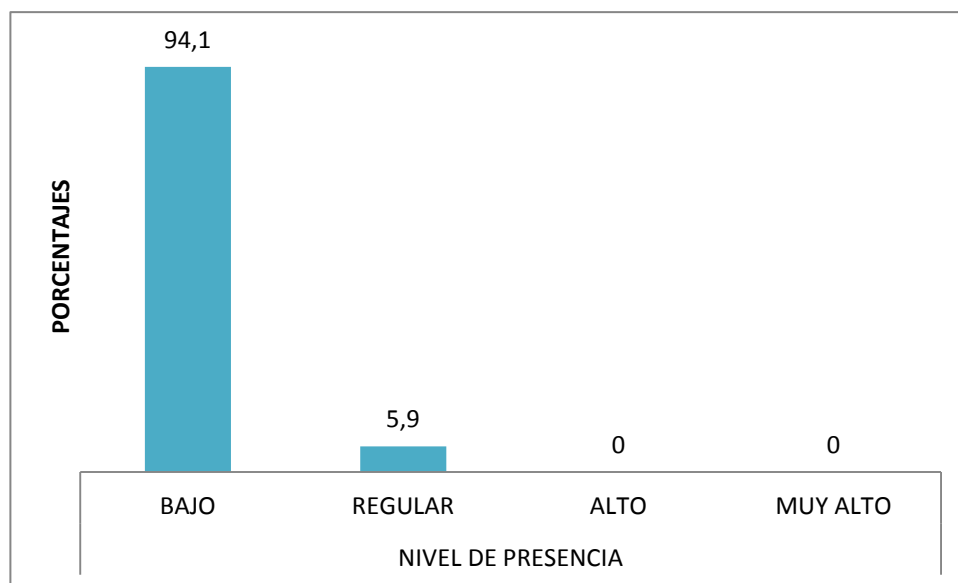
*Actividades de tipo estructuralista o tradicional de acuerdo con porcentaje (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	16	94,1	94,1
REGULAR	1	5,9	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
TOTAL	17	100	

*Nota.* Elaboración propia

## Figura 20

*Actividades de tipo estructuralista o tradicional de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 14 y la figura 20: Para este grupo de datos, se tiene que un 94,1 % de los libros de texto analizados mostró tener un nivel bajo de presencia de actividades de tipo estructuralista para la pronunciación del inglés (descripción de la articulación de fonemas, uso de oposiciones fonológicas, producciones orales controladas y reconocimiento de inputs escrito u oral). Por otro lado, un reducido porcentaje del 5,9 % se evidenció en el nivel regular. Lo anterior indica que la gran mayoría de los ejemplares contenían un bajo número de actividades de naturaleza tradicional y mostrando una incidencia regular en solo pocos de estos.

#### 4.2.1.4 Análisis de los Resultados Mediante Tablas de Frecuencia y Gráficos para el Grupo “Actividades de Tipo Comunicativo”.

*a) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Comunicativo que Atienden la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con la Puntuación de Presencia en sus Ítems.*

**Tabla 15**

*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*

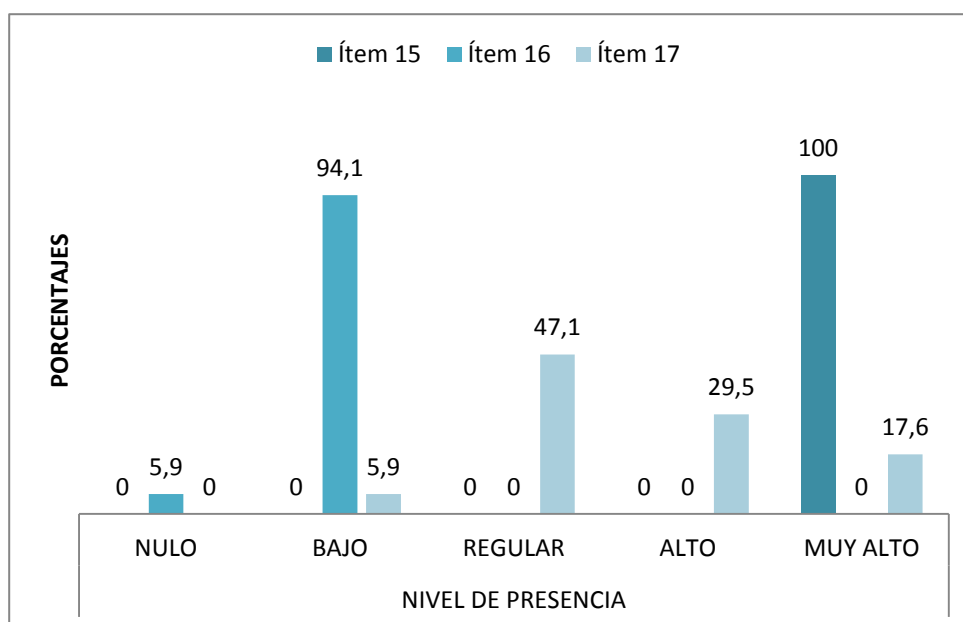
Ítems de la dimensión segmental de las Actividades de tipo comunicativo	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés												
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
15. Existe presencia de actividades del tipo elaboración de diálogos ( <i>dialogues</i> ) (ej.: elaborar un diálogo que contengan las vocales y/o consonantes que se estudian).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	100	17	100
16. Existe presencia de actividades del tipo realización de <i>role-plays</i> (ej.: poner en escena un role-play con palabras que empleen las vocales y/o consonantes vistas en clase).	1	5,9	16	94,1	0	0	0	0	0	0	0	17	100

Ítems de la dimensión segmental de las Actividades de tipo comunicativo	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés											
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. Existe presencia de actividades del tipo realización de presentaciones ( <i>speech</i> ) (ej.: presentar un <i>speech</i> con palabras que incluyan los fonemas vocálicos y/o consonánticos que se han visto en clase).	0	0	1	5,9	8	47	5	29,5	3	17,6	17	100

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 21**

*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 15 y la figura 21: Para el ítem 15, se aprecia una incidencia del 100 % en el nivel de presencia muy alto en este tipo de actividades, dejando sin frecuencias a los niveles inferiores. Para el ítem 16, un 5,9 % presentó una presencia nula al respecto. Por otro lado, un 94,1 % se ubicó en el intervalo de presencia baja, dejando a los niveles superiores sin frecuencias. Para el ítem 17, se observa un 0 % de los libros analizados en el nivel nulo. Un 5,9 % de ellos se ubicó en el nivel bajo. Un poco menos de la mitad de la muestra (47 %) mostró una presencia regular acerca de este subtipo de actividad. Alrededor de un tercio de los ejemplares (29,5 %) presentó una presencia alta. Y un 17,6 % de ellos tuvo una presencia muy alta.

*b) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Comunicativo que Atienden la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 16**

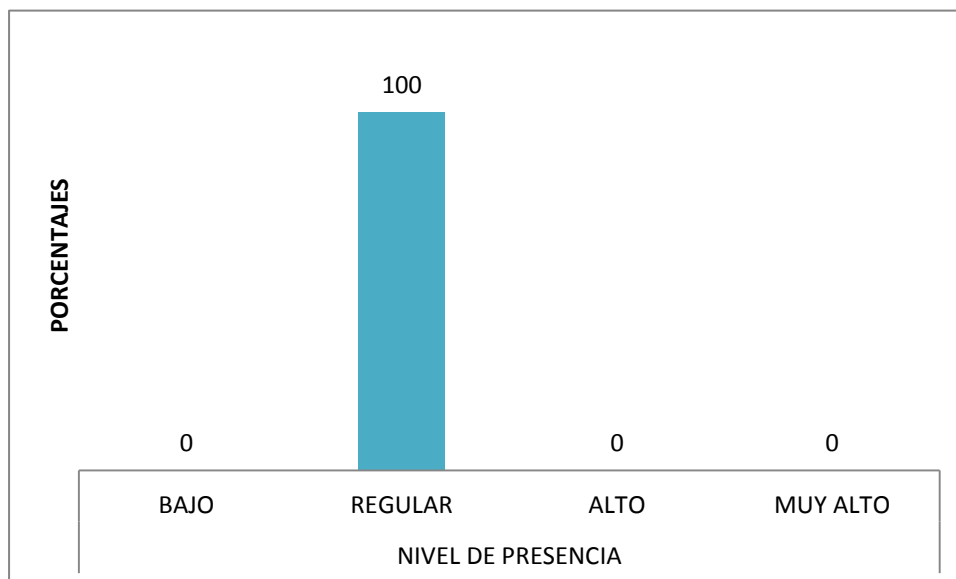
*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	0	0	0
REGULAR	17	100	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
TOTAL	17	100	

*Nota.* Elaboración propia

## Figura 22

*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 16 y la figura 22: Para este grupo de datos, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel regular de presencia de actividades de tipo comunicativo que atienden a la dimensión segmental de la pronunciación del inglés (diálogos, discusiones, role-plays, debates, speeches, entre otros). Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % pero menor al 50 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada libro de texto analizado.

*c) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Comunicativo que Atienden la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con la Puntuación de Presencia en sus Ítems.*

**Tabla 17**

*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*

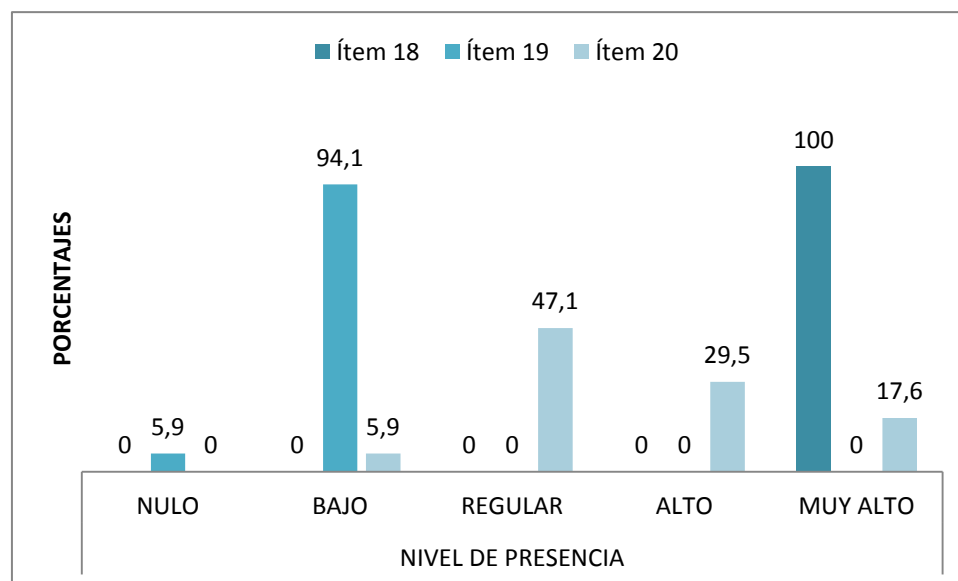
Ítems de la dimensión suprasegmental de las Actividades de tipo comunicativo	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés												
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
18. Existe presencia de actividades del tipo elaboración de diálogos (dialogues) (ej.: diseñar un diálogo que muestre los casos de stress en el idioma inglés, los patrones de entonación, patrones de ritmo, etc.).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	100	17	100
19. Existe presencia de actividades del tipo realización de role-plays (ej.: presentar un role-play con diversos casos de reducción fonética o connected speech).	1	5,9	16	94,1	0	0	0	0	0	0	0	17	100

Ítems de la dimensión suprasegmental de las Actividades de tipo comunicativo	Niveles de presencia de actividades para la pronunciación del idioma inglés											
	NULO		BAJO		REGULAR		ALTO		MUY ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20. Existe presencia de actividades del tipo realización de presentaciones (speech) (ej.: presentar un speech incluyendo los patrones de entonación adecuados para determinadas funciones comunicativas).	0	0	1	5,9	8	47	5	29,5	3	17,6	17	100

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 23**

*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con la puntuación de presencia en sus ítems (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 17 y la figura 23: Para el ítem 18, se aprecia una incidencia del 100 % en el nivel de presencia muy alto en este tipo de actividades, dejando sin frecuencias a los niveles inferiores. Para el ítem 19, un 5,9 % presentó una presencia nula al respecto. Por otro lado, un 94,1 % se ubicó en el intervalo de presencia baja, dejando a los niveles superiores sin frecuencias. Para el ítem 20, se observa un 0 % de los libros analizados en el nivel nulo. Un 5,9 % de ellos se ubicó en el nivel bajo. Un poco menos de la mitad de la muestra (47 %) mostró una presencia regular acerca de este subtipo de actividad. Alrededor de un tercio de los ejemplares (29,5 %) presentó una presencia alta. Y un 17,6 % de ellos tuvo una presencia muy alta.

*d) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Comunicativo que Atienden la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 18**

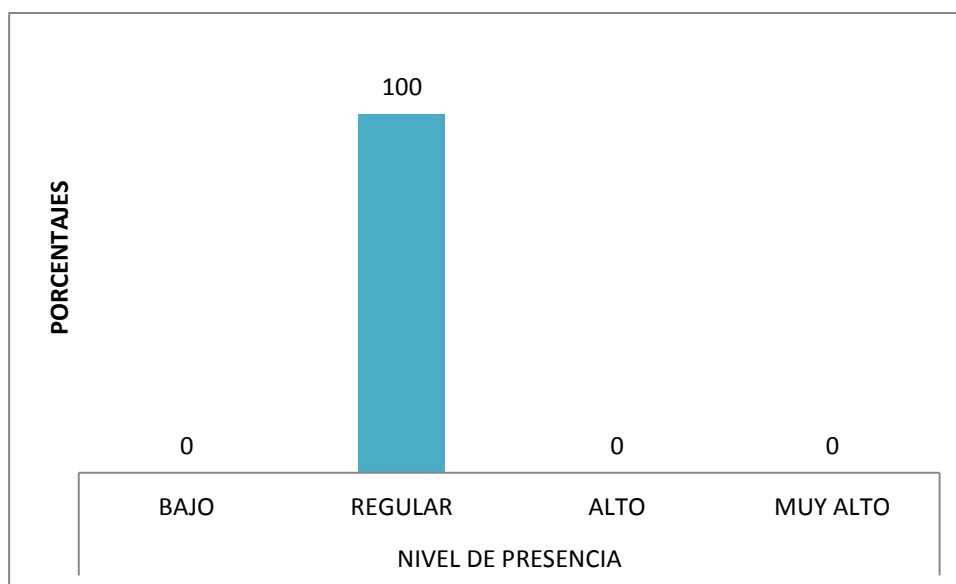
*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	0	0	0
REGULAR	17	100	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 24

*Actividades de tipo comunicativo que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 18 y la figura 24: Para este grupo de datos, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel regular de presencia de actividades de tipo comunicativo que atienden a la dimensión suprasegmental de la pronunciación del inglés (diálogos, discusiones, role-plays, debates, speeches, entre otros). Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % pero menor al 50 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada libro de texto analizado.

*e) Distribución de los Datos para las “Actividades de Tipo Comunicativo” de Acuerdo con Porcentajes.*

**Tabla 19**

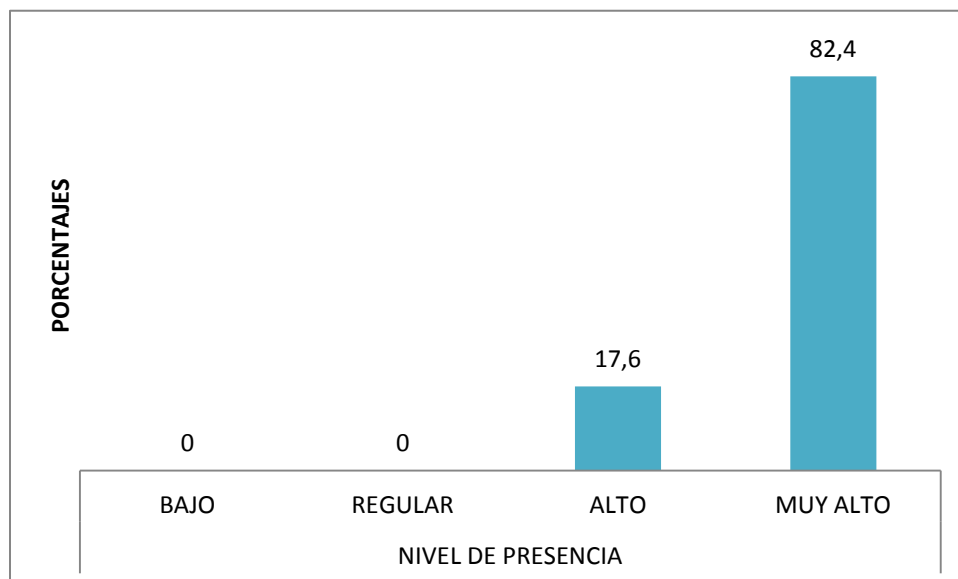
*Actividades de tipo comunicativo de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	0	0	0
REGULAR	0	0	0
ALTO	3	17,6	17,6
MUY ALTO	14	82,4	100
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 25**

*Actividades de tipo comunicativo de acuerdo con porcentajes (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 19 y la figura 25: Para este grupo de datos, se tiene que ningún libro de texto analizado se ubicó en los intervalos bajo y regular de presencia de actividades de este tipo (diálogos, discusiones, role-plays, debates, speeches, entre otros). Por otro lado, un 17,6 % de la muestra mostró una presencia alta y una gran mayoría (82,4 %) de los libros alcanzó el nivel muy alto.

#### 4.2.1.5 Distribución Comparativa de los Datos Respecto a los Tres Grupos de Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto.

**Tabla 20**

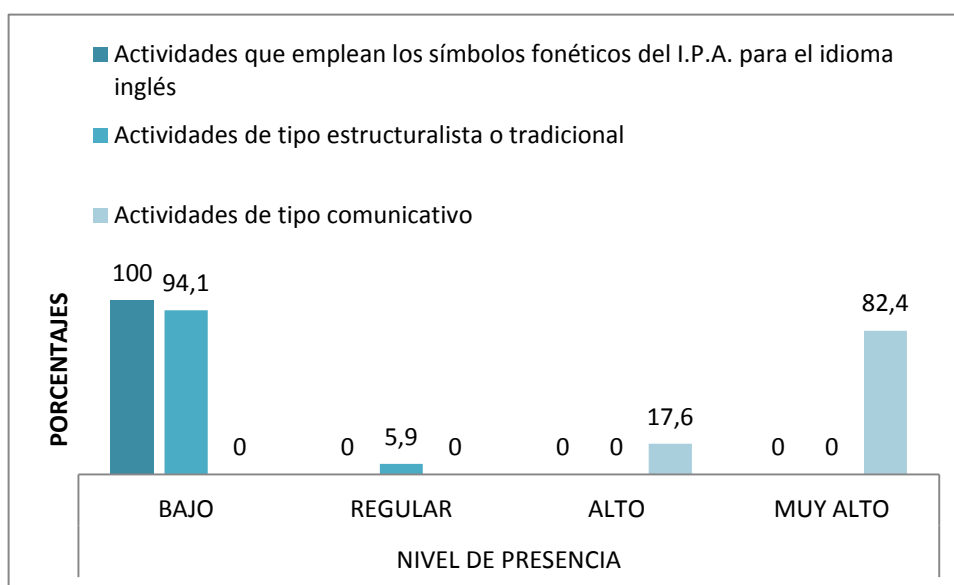
*Frecuencias para los tres grupos de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)*

<b>Tipos de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto</b>	<b>Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés</b>			
		<b>Actividades de tipo estructuralista o tradicional</b>	<b>Actividades de tipo comunicativo</b>	
<b>NIVEL DE PRESENCIA</b>	BAJO	100	94,1	0
	REGULAR	0	5,9	0
	ALTO	0	0	17,6
	MUY ALTO	0	0	82,4
	TOTAL	100	100	100

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 26**

*Frecuencias para los tres grupos de actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 20 y la figura 26: En esta comparación, se aprecia que el primer grupo de actividades para la pronunciación del inglés en libros de texto (Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés) se agrupa totalmente (100 %) en el nivel más inferior de presencia de actividades. Lo cual contrasta, hasta cierto punto, los dos siguientes grupos. Para el segundo grupo (Actividades de tipo estructuralista o tradicional), también se aprecia una agrupación de datos en los niveles inferiores (94,1 %), pero en este caso se observa cierto porcentaje (5,9 %) que se aleja levemente del nivel inferior final. A diferencia de los grupos anteriores, el tercer grupo de actividades (Actividades de tipo comunicativo)

muestra una agrupación hacia el nivel superior (muy alto), con un 17,6 % que escapa del límite superior (nivel alto) y un 82,4 % en el nivel muy alto.

**4.2.1.6 Distribución de los Datos para la Primera Variable “Presencia de Actividades Basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”.**

**Tabla 21**

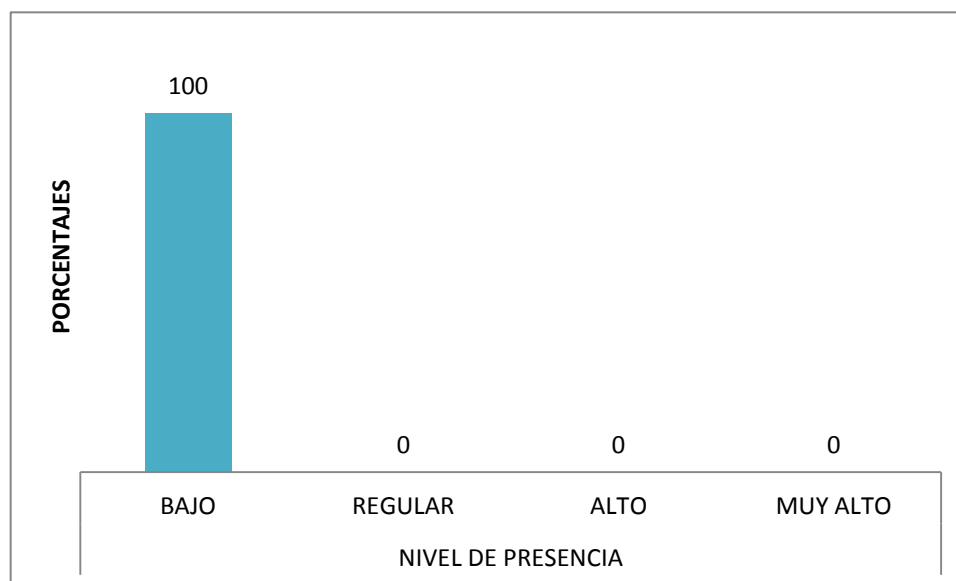
*Presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	17	100	100
REGULAR	0	0	100
ALTO	0	0	100
MUY ALTO	0	0	100
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 27

*Presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 21 y la figura 27: Para los datos que componen la primera variable de estudio, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel bajo de presencia de actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A., los cuales atienden tanto a la dimensión segmental como la suprasegmental de la pronunciación del inglés. Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a este tipo de actividad no alcanzaron un porcentaje mayor al 25 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada libro de texto analizado.

**4.2.1.7 Distribución de los Datos para la Segunda Variable “Presencia de Diversas Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”.**

**Tabla 22**

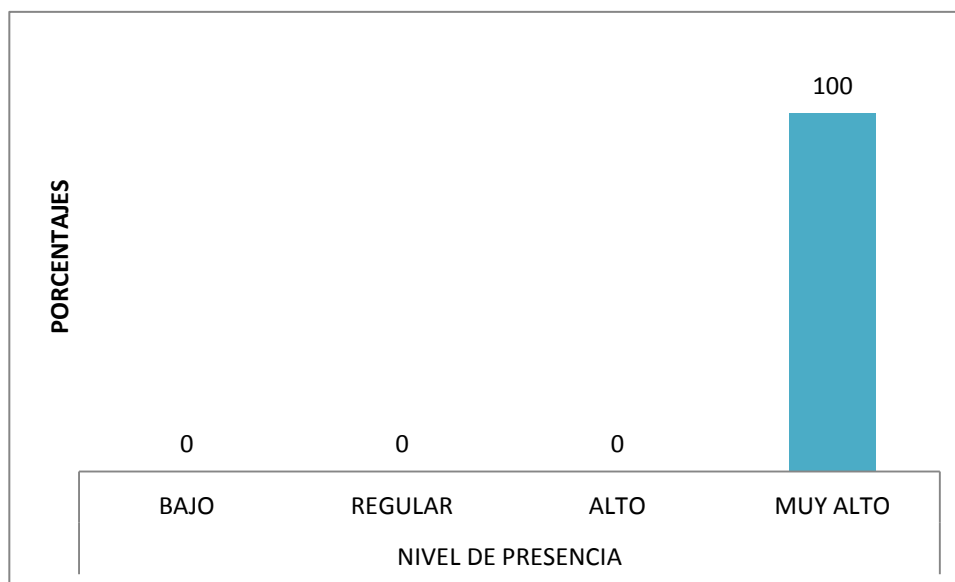
*Presencia de diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)*

<b>Nivel de presencia</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
BAJO	0	0	0
REGULAR	0	0	0
ALTO	0	0	0
MUY ALTO	17	100	100
TOTAL	17	100	

*Nota.* Elaboración propia

## Figura 28

*Presencia de diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto (en intervalos)*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 22 y la figura 28: Para los datos que componen la segunda variable de estudio, se tiene que la totalidad de los libros de texto analizados mostró tener un nivel muy alto de presencia de actividades que son diversas y diferentes a las pertenecientes a la primera variable, los cuales están compuestas tanto por actividades tradicionales como por las comunicativas que tratan ambas dimensiones de la pronunciación del inglés. Esto indica que los porcentajes de cada libro respecto a estos tipos de actividades alcanzaron un porcentaje mayor al 75 % del total de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés contabilizadas por cada libro de texto analizado.

**4.2.1.8 Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Segmental de la Pronunciación del Idioma Inglés”.**

**Tabla 23**

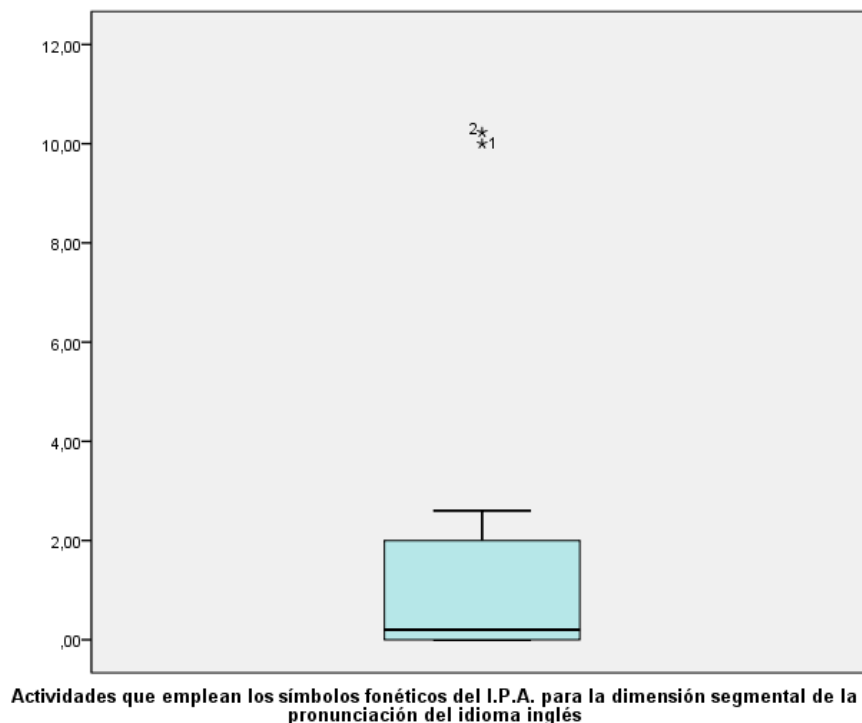
*Principales estadísticos para las actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés*

<b>Estadísticos</b>		<b>Valores</b>
N	Válidos	17
Media		1,78
Mediana		0,20
Moda		0,00
Desv. típ.		3,26
Varianza		10,63
Asimetría		2,25
Error típ. de asimetría		0,55
Curtosis		4,17
Error típ. de curtosis		1,06
Rango		10,23
Mínimo		0,00
Máximo		10,23
Suma		30,33

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 29

*Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés”*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 23 y la figura 29: Para este grupo de datos, el valor promedio o media de las observaciones repartidas entre el número total de estas de manera equitativa es de 1,78 (%). La mediana calculada es igual a 0,20 (%), el cual es el valor que se encuentra exactamente en el medio de la serie de datos de este grupo ordenados de menor a mayor. La moda resultante es de 0,00, el cual es el dato que muestra mayor frecuencia. Por otro lado, la desviación típica de 3,26 (%) nos dice que, por lo general, el nivel de presencia para este grupo

de actividades se desvía de la media en aproximadamente dicha cantidad. Lo cual también es apreciable en la varianza de 10,63 (%<sup>2</sup>). En el caso del coeficiente de asimetría (2,25), este nos dice que los datos tienden a agruparse hacia los niveles inferiores de presencia. Asimismo, el coeficiente de curtosis (4,17) nos indica que la distribución de estos datos es leptocúrtica al ser mayor que cero.

Respecto al diagrama de caja y bigotes, se aprecia que la mayoría de los datos recolectados se acercan a cero. También se evidencia que no existe mucha diferencia entre el cuartil inferior y el extremo inferior de los datos, dejando un trecho entre el cuartil superior y el límite superior extremo de estos. La mediana tiende marcadamente al límite inferior. Finalmente, se nota la presencia de dos datos atípicos más allá del límite superior extremo.

**4.2.1.9 Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades que Emplean los Símbolos Fonéticos del I.P.A. para la Dimensión Suprasegmental de la Pronunciación del Idioma Inglés”.**

**Tabla 24**

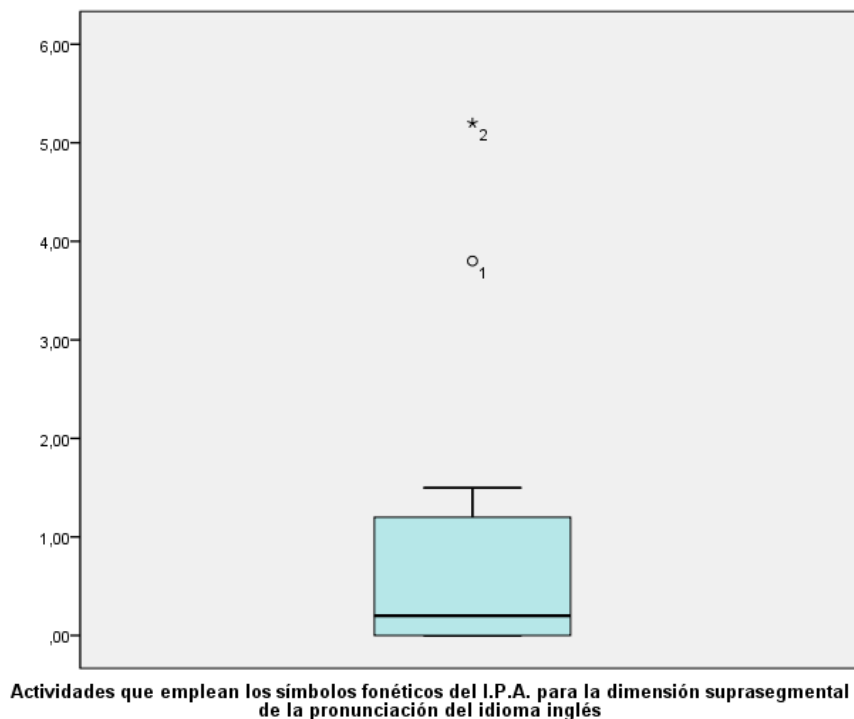
*Principales estadísticos para las actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés*

<b>Estadísticos</b>		<b>Valores</b>
N	Válidos	17
Media		0,92
Mediana		0,20
Moda		0,00
Desv. típ.		1,47
Varianza		2,16
Asimetría		2,13
Error típ. de asimetría		0,55
Curtosis		4,28
Error típ. de curtosis		1,06
Rango		5,20
Mínimo		0,00
Máximo		5,20
Suma		15,70

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 30**

*Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés”*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 24 y la figura 30: Para este grupo de datos, el valor promedio o media de las observaciones repartidas entre el número total de estas de manera equitativa es de 0,92 (%). La mediana calculada es igual a 0,20 (%), el cual es el valor que se encuentra exactamente en el medio de la serie de datos de este grupo ordenados de menor a mayor. La moda resultante es de 0,00, el cual es el dato que muestra mayor frecuencia. Por otro lado, la desviación típica de 1,47 (%) nos dice que, por lo general, el nivel de presencia para este grupo

de actividades se desvía de la media en aproximadamente dicha cantidad. Lo cual también es apreciable en la varianza de 2,16 (%<sup>2</sup>). En el caso del coeficiente de asimetría (2,13), este nos dice que los datos tienden a agruparse hacia los niveles inferiores de presencia. Asimismo, el coeficiente de curtosis (4,28) nos indica que la distribución de estos datos es leptocúrtica al ser mayor que cero.

Respecto al diagrama de caja y bigotes, se aprecia que la mayoría de los datos recolectados se acercan a cero. También se evidencia que no existe mucha diferencia entre el cuartil inferior y el extremo inferior de los datos, dejando un trecho entre el cuartil superior y el límite superior extremo de estos. La mediana tiende marcadamente al límite inferior. Finalmente, se nota la presencia de dos datos atípicos más allá del límite superior extremo.

**4.2.1.10 Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades de Tipo Estructuralista o Tradicional para la Pronunciación del Idioma Inglés”.**

**Tabla 25**

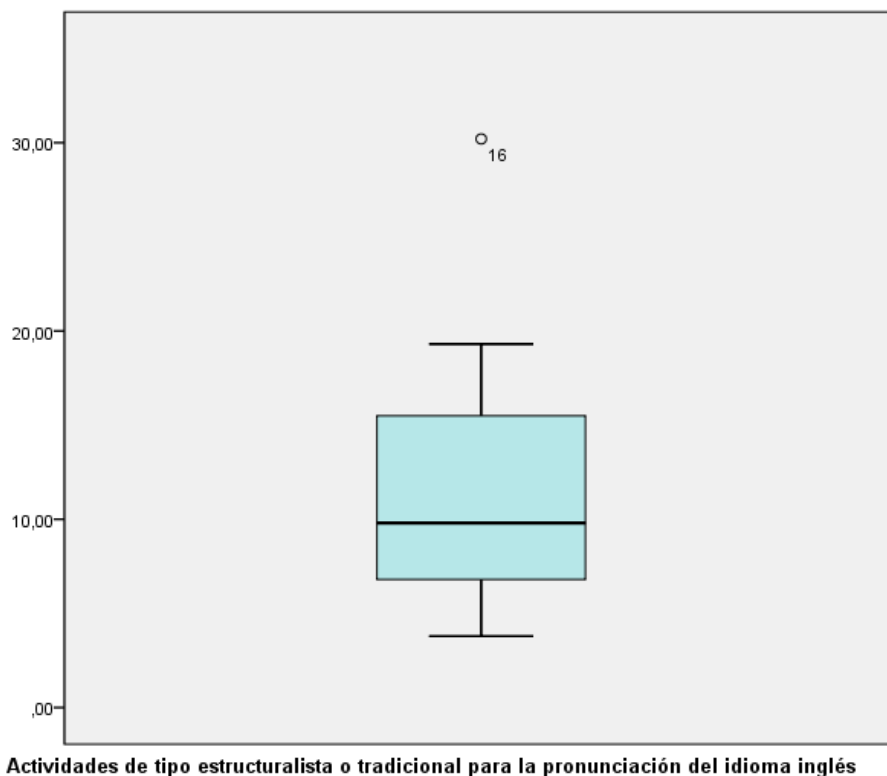
*Principales estadísticos para las actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés*

<b>Estadísticos</b>	<b>Valores</b>
N	Válidos 17
Media	11,74
Mediana	9,80
Moda	6,10
Desv. típ.	6,60
Varianza	43,66
Asimetría	1,40
Error típ. de asimetría	0,55
Curtosis	2,52
Error típ. de curtosis	1,06
Rango	26,40
Mínimo	3,80
Máximo	30,20
Suma	199,60

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 31**

*Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés”*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 25 y la figura 31: Para este grupo de datos, el valor promedio o media de las observaciones repartidas entre el número total de estas de manera equitativa es de 11,74 (%). La mediana calculada es igual a 9,80 (%), el cual es el valor que se encuentra exactamente en el medio de la serie de datos de este grupo ordenados de menor a mayor. La moda resultante es de 6,10, el cual es el dato que muestra mayor frecuencia. Por otro lado, la

desviación típica de 6,60 (%) nos dice que, por lo general, el nivel de presencia para este grupo de actividades se desvía de la media en aproximadamente dicha cantidad. Lo cual también es apreciable en la varianza de 43,66 (%<sup>2</sup>). En el caso del coeficiente de asimetría (1,40), este nos dice que los datos tienden a agruparse hacia los niveles inferiores de presencia. Asimismo, el coeficiente de curtosis (2,52) nos indica que la distribución de estos datos es leptocúrtica al ser mayor que cero.

Respecto al diagrama de caja y bigotes, se aprecia que la mayoría de los datos recolectados se alejan, en cierta medida, de cero. También se evidencia que existe un tramo entre el cuartil inferior y el extremo inferior de los datos, lo cual se repite entre el cuartil superior y el límite superior extremo de estos. La mediana tiende levemente al límite inferior. Finalmente, se nota la presencia de un dato atípico más allá del límite superior extremo.

**4.2.1.11 Información Estadística para el Grupo de Datos “Actividades de Tipo Comunicativo para la Pronunciación del Idioma Inglés”.**

**Tabla 26**

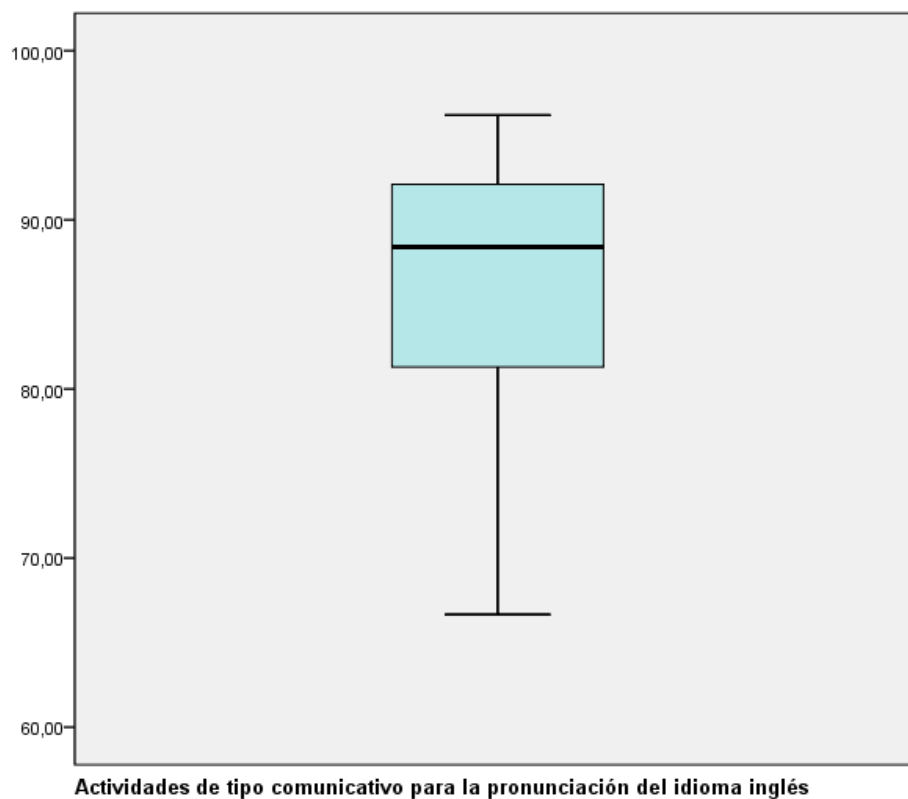
*Principales estadísticos para las actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés*

<b>Estadísticos</b>	<b>Valores</b>
N	Válidos 17
Media	85,55
Mediana	88,40
Moda	93,90
Desv. típ.	8,76
Varianza	76,77
Asimetría	-0,92
Error típ. de asimetría	0,55
Curtosis	0,02
Error típ. de curtosis	1,06
Rango	29,53
Mínimo	66,67
Máximo	96,20
Suma	1454,37

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 32**

*Diagrama de caja y bigotes para el grupo de datos “Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés”*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 26 y la figura 32: Para este grupo de datos, el valor promedio o media de las observaciones repartidas entre el número total de estas de manera equitativa es de 85,55 (%). La mediana calculada es igual a 88,40 (%), el cual es el valor que se encuentra exactamente en el medio de la serie de datos de este grupo ordenados de menor a mayor. La

moda resultante es de 93,90, el cual es el dato que muestra mayor frecuencia. Por otro lado, la desviación típica de 8,76 (%) nos dice que, por lo general, el nivel de presencia para este grupo de actividades se desvía de la media en aproximadamente dicha cantidad. Lo cual también es apreciable en la varianza de 76,77 (%<sup>2</sup>). En el caso del coeficiente de asimetría (-0,92), este nos dice que los datos tienden a agruparse hacia los niveles superiores de presencia. Asimismo, el coeficiente de curtosis (0,02) nos indica que la distribución de estos datos es leptocúrtica al ser mayor que cero.

Respecto al diagrama de caja y bigotes, se aprecia que la mayoría de los datos recolectados se alejan marcadamente de cero. También se evidencia que existe un tramo considerable entre el cuartil inferior y el extremo inferior de los datos, lo cual no se repite entre el cuartil superior y el límite superior extremo de estos. La mediana tiende levemente al límite superior. Finalmente, no se aprecia algún dato atípico.

**4.2.1.12 Información Estadística para la Primera Variable “Presencia de Actividades Basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”.**

**Tabla 27**

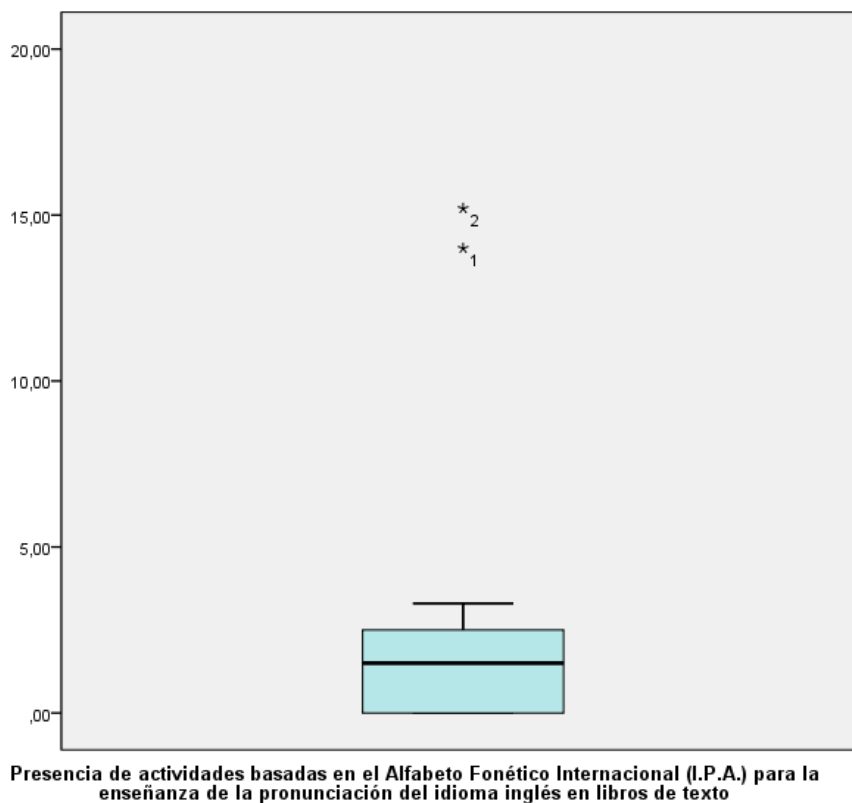
*Principales estadísticos para la primera variable*

<b>Estadísticos</b>	<b>Valores</b>
N	Válidos 17
Media	2,69
Mediana	1,50
Moda	0,00
Desv. típ.	4,64
Varianza	21,55
Asimetría	2,29
Error típ. de asimetría	0,55
Curtosis	4,41
Error típ. de curtosis	1,06
Rango	15,20
Mínimo	0,00
Máximo	15,20
Suma	45,80

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 33**

*Diagrama de caja y bigotes para la primera variable*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 27 y la figura 33: Para este grupo de datos, el valor promedio o media de las observaciones repartidas entre el número total de estas de manera equitativa es de 2,69 (%). La mediana calculada es igual a 1,50 (%), el cual es el valor que se encuentra exactamente en el medio de la serie de datos de este grupo ordenados de menor a mayor. La moda resultante es de 0,00, el cual es el dato que muestra mayor frecuencia. Por otro lado, la desviación típica de 4,64 (%) nos dice que, por lo general, el nivel de presencia para este grupo

de actividades se desvía de la media en aproximadamente dicha cantidad. Lo cual también es apreciable en la varianza de 21,55 (%<sup>2</sup>). En el caso del coeficiente de asimetría (2,29), este nos dice que los datos tienden a agruparse hacia los niveles inferiores de presencia. Asimismo, el coeficiente de curtosis (4,41) nos indica que la distribución de estos datos es leptocúrtica al ser mayor que cero.

Respecto al diagrama de caja y bigotes, se aprecia que la mayoría de los datos recolectados se acercan marcadamente a cero. También se evidencia que no existe diferencia entre el cuartil inferior y el extremo inferior de los datos, lo cual no se repite entre el cuartil superior y el límite superior extremo de estos. La mediana tiende levemente al límite superior. Finalmente, se observan dos datos atípicos superiores al límite extremo superior.

**4.2.1.13 Información Estadística para la Segunda Variable “Presencia de Diversas Actividades para la Enseñanza de la Pronunciación del Idioma Inglés en Libros de Texto”.**

**Tabla 28**

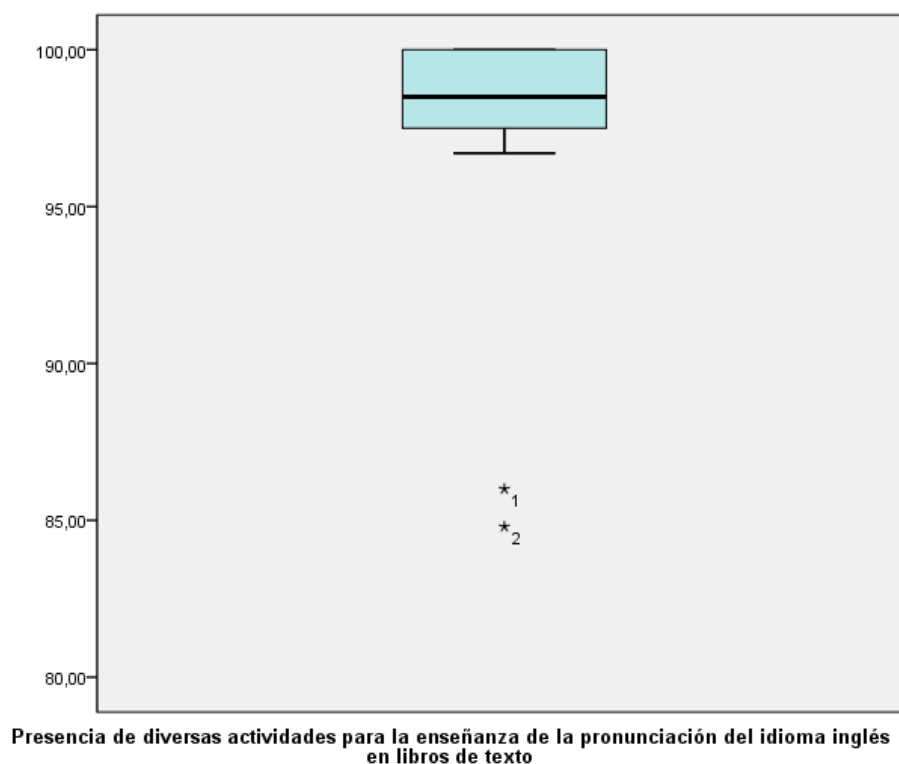
*Principales estadísticos para la segunda variable*

<b>Estadísticos</b>	<b>Valores</b>
N	Válidos 17
Media	97,30
Mediana	98,50
Moda	100,00
Desv. típ.	4,64
Varianza	21,55
Asimetría	-2,29
Error típ. de asimetría	0,55
Curtosis	4,41
Error típ. de curtosis	1,06
Rango	15,20
Mínimo	84,80
Máximo	100,00
Suma	1654,20

*Nota.* Elaboración propia

### Figura 34

*Diagrama de caja y bigotes para la segunda variable*



*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 28 y la figura 34: Para este grupo de datos, el valor promedio o media de las observaciones repartidas entre el número total de estas de manera equitativa es de 97,30 (%). La mediana calculada es igual a 98,50 (%), el cual es el valor que se encuentra exactamente en el medio de la serie de datos de este grupo ordenados de menor a mayor. La moda resultante es de 100,00, el cual es el dato que muestra mayor frecuencia. Por otro lado, la desviación típica de 4,64 (%) nos dice que, por lo general, el nivel de presencia para este grupo de actividades se desvía de la media en aproximadamente dicha cantidad. Lo cual también es

apreciable en la varianza de 21,55 (%<sup>2</sup>). En el caso del coeficiente de asimetría (-2,29), este nos dice que los datos tienden a agruparse hacia los niveles superiores de presencia. Asimismo, el coeficiente de curtosis (4,41) nos indica que la distribución de estos datos es leptocúrtica al ser mayor que cero.

Respecto al diagrama de caja y bigotes, se aprecia que la mayoría de los datos recolectados se acercan marcadamente a cien (100). También se evidencia que casi no existe diferencia entre el cuartil superior y el extremo superior de los datos, lo cual no se repite entre el cuartil inferior y el límite inferior extremo de estos, donde se aprecia un tramo estrecho. La mediana tiende levemente al límite superior. Finalmente, se observan dos datos atípicos inferiores al límite extremo inferior.

**4.2.1.14 Pruebas de Normalidad.** Teniendo en cuenta las cinco (05) hipótesis de trabajo, entre las específicas y la general, se realizaron pruebas normalidad en dos secciones para los grupos de datos involucrados en estas.

*a) Pruebas de Normalidad para los Grupos de Datos Determinantes de las Hipótesis Específicas.* En vista de que el tamaño de los grupos de datos que determinaron a cada una de las hipótesis específicas fue de diecisiete (17), se tomó la decisión de emplear la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, la cual está destinada a grupos no mayores de 30 observaciones. Siendo el margen de error ( $\alpha$ ) del 5 % (0,05), se estableció el siguiente criterio de verificación de normalidad:

- Si el *P-valor*  $\geq \alpha$ , se acepta que los datos provienen de una distribución normal.
- Si el *P-valor*  $< \alpha$ , se acepta que los datos no provienen de una distribución normal.

A continuación, se muestran los resultados de las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk arrojados por el software SPSS a partir de la base de datos correspondiente a los grupos involucrados.

**Tabla 29**

*Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk para los datos determinantes de las hipótesis específicas*

Grupos de datos	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés	0,591	17	0,000
Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés	0,680	17	0,000
Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés	0,885	17	0,039
Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés	0,906	17	0,085

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.  
a. Corrección de la significación de Lilliefors

*Nota.* Elaboración propia. La abreviatura Sig. corresponde con el P-valor

Interpretación de la tabla 29: Teniendo en cuenta los valores mostrados en esta tabla, se pudo concluir que los datos para el grupo “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés” no pertenecieron a una distribución normal, ya que el P-valor correspondiente (0,00) fue menor que 0,05. Por lo cual, se consideró necesaria la aplicación de una prueba no paramétrica para estos datos.

Por otro lado, respecto al grupo “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés”, se pudo concluir que sus datos no pertenecieron a una distribución normal, ya que el P-valor

correspondiente (0,00) fue menor que 0,05. Por lo cual, se consideró necesaria la aplicación de una prueba no paramétrica para estos datos.

Respecto al grupo “Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés”, se pudo concluir que sus datos no pertenecieron a una distribución normal, ya que el P-valor correspondiente (0,039) fue menor que 0,05. Por lo cual, se consideró necesaria la aplicación de una prueba no paramétrica para estos datos.

Finalmente, respecto al grupo “Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés”, se pudo concluir que sus datos pertenecieron a una distribución normal, ya que el P-valor correspondiente (0,085) fue mayor que 0,05. Por lo cual, se consideró necesaria la aplicación de una prueba paramétrica para estos datos.

#### ***b) Prueba de Normalidad para los Grupos de Datos Determinantes de la Hipótesis***

**General.** Para este caso, se tuvieron que evaluar de manera conjunta los datos de la primera y la segunda variable, por lo que el tamaño resultante del grupo de datos que determinó la verificación de la hipótesis general fue de treinta y cuatro (34). A partir de esto, se tomó la decisión de emplear la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual está destinada a grupos mayores de 30 observaciones. Siendo el margen de error ( $\alpha$ ) del 5 % (0,05), se estableció el siguiente criterio de verificación de normalidad:

- Si el P-valor  $\geq \alpha$ , se acepta que los datos provienen de una distribución normal.
- Si el P-valor  $< \alpha$ , se acepta que los datos no provienen de una distribución normal.

A continuación, se muestran los resultados de las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov arrojados por el software SPSS a partir de la base de datos correspondiente a los grupos involucrados.

**Tabla 30**

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para los datos determinantes de la hipótesis general*

Grupo de datos según tipo de actividad	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés	0,330	17	0,000
Diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	0,330	17	0,000

*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 30: Teniendo en cuenta los valores mostrados en esta tabla, se pudo concluir que los datos agrupados para ambas variables no pertenecieron a una distribución normal, ya que el P-valor correspondiente (0,00) fue menor que 0,05. Por lo cual, se consideró necesaria la aplicación de una prueba no paramétrica para estos datos.

**4.2.1.15 Verificación de Hipótesis.** En este apartado, se presentan, en secciones individuales, las verificaciones de tanto las hipótesis específicas como la general.

*a) Verificación de la Primera Hipótesis Específica.* Considerando que el grupo de datos “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés” no perteneció a una distribución normal para esta verificación, se optó por la prueba no paramétrica de los signos con unilateralidad izquierda con un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ).

Para iniciar esta prueba, se estableció una hipótesis nula ( $H_o$ ) y una hipótesis alterna ( $H_a$ ), la cual corresponde con la primera hipótesis específica de estudio:

$H_o$ : El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto no es bajo.

$H_a$ : El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es bajo.

La prueba de los signos está basada en una distribución binomial y está determinada por los tamaños de los grupos de acuerdo con los signos resultantes (“-”, “+” o “0”) de la diferencia entre cada dato del grupo y la mediana hipotética. A partir de esto, se obtiene el tamaño del grupo con signos positivos (nro. de “+”), el grupo con signos negativos (nro. de “-”) y también el

número de observaciones válidas contrastadas con la mediana hipotética ( $n_s$ ) mediante la siguiente fórmula:

$$n_s = (\text{nro. de "+"}) + (\text{nro. de "-"}) \quad (1)$$

Luego, se realiza una aproximación normal a la distribución binomial mediante la siguiente fórmula:

$$Z_c = \frac{[(\text{nro. de "+"}) - 0,5] - n_s p}{\sqrt{n_s p q}} \quad (2)$$

Donde:

$Z_c$ : Estadístico calculado (distribución normal)

nro. de "+": Tamaño del grupo de signos positivos

$n_s$ : Número de observaciones válidas contrastadas con la mediana hipotética

$p$ : Probabilidad de éxito

$q$ : Probabilidad de fracaso

Por otro lado, sabiendo el nivel de significancia y el tipo de lateralidad del caso, se obtiene el estadístico de tabla correspondiente ( $Z_t$ ). La prueba culmina cuando se comparan los estadísticos hallados a través de la regla de decisión, la cual dicta que, si el estadístico calculado ( $Z_c$ ) se encuentra dentro del área de rechazo de la hipótesis nula, se aceptará la hipótesis alterna o de investigación.

Sabiendo esto, se procedió a realizar esta prueba estadística. Primero, se calcularon las contrastaciones de los datos con la mediana hipotética (25 %), las cuales fueron las siguientes:

$$\text{nro. de +} = 0 \quad (3)$$

$$\text{nro. de } - = 17 \quad (4)$$

Con estos datos, se obtuvo el tamaño del grupo con signos positivos, el cual fue de cero (0) y el número de observaciones válidas contrastadas con la mediana hipotética, el cual fue de diecisiete ( $n_s = 17$ ), al no encontrarse ceros. Es a partir de este paso que se obtuvo el estadístico calculado ( $Z_c$ ) al reemplazar los datos en la fórmula de aproximación normal:

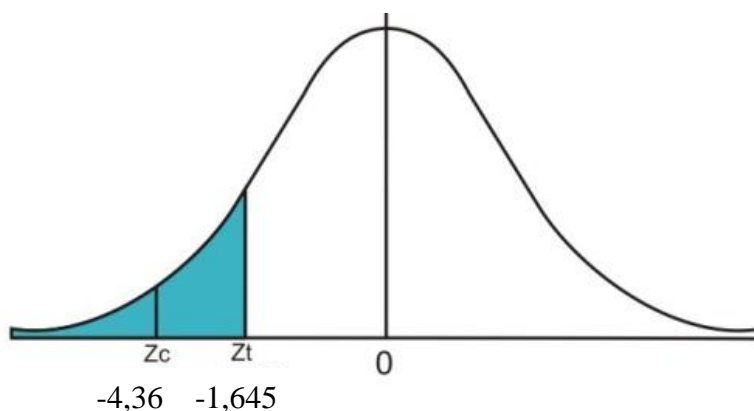
$$Z_c = \frac{[0-0,5]-17*0,5}{\sqrt{17*0,5*0,5}} \quad (5)$$

$$Z_c = -4,36 \quad (6)$$

Luego, se obtuvo el estadístico de tabla ( $Z_t$ ) de la distribución normal con nivel de significancia del 5 %, unilateral a la izquierda, el cual fue de -1,645. Seguidamente, se estableció la regla de decisión, la cual dictó que, si el estadístico calculado ( $Z_c$ ) se encontrara dentro del área de rechazo de la hipótesis nula, se aceptaría la hipótesis alterna o de investigación. Finalmente, ubicando los valores encontrados bajo la curva normal, como se ve en la figura 35, se verificó que el estadístico calculado se encontraba fuera de la región de aceptación de la hipótesis nula, por lo cual se rechazó esta y se aceptó la hipótesis alterna.

**Figura 35**

*Verificación de la primera hipótesis específica (aproximación normal)*



*Nota.* Elaboración propia

El mismo procedimiento fue realizado mediante el software MINITAB, encontrándose el mismo resultado anterior en la tabla a continuación:

**Tabla 31**

*Verificación de la primera hipótesis específica mediante software (MINITAB)*

<b>Sign test of median = 25,00 versus &lt; 25,00, a = 0,05</b>						
	<b>N</b>	<b>Below</b>	<b>Equal</b>	<b>Above</b>	<b>P-valor</b>	<b>Median</b>
Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés	17	17	0	0	0,00	0,20

*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 31: En la tabla, se muestra que el P-valor correspondiente (0,00) es menor que 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Por lo tanto, se asevera que, para un 95 % de confianza, el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es bajo.

**b) Verificación de la Segunda Hipótesis Específica.** Considerando que el grupo de datos “Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés” no perteneció a una distribución normal, para esta verificación se optó por la prueba no paramétrica de los signos con unilateralidad izquierda con un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ).

Para iniciar esta prueba, se estableció una hipótesis nula ( $H_o$ ) y una hipótesis alterna ( $H_a$ ), la cual corresponde con la segunda hipótesis específica de estudio:

$H_o$ : El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto no es bajo.

$H_a$ : El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es bajo.

Teniendo en cuenta el aspecto teórico de esta prueba mostrado en la verificación de la primera hipótesis específica, se procedió a realizarla en este caso. Sabiendo que el nivel de

significancia es de 0,05 y que la prueba es unilateral izquierda, se calcularon las contrastaciones de los datos con la mediana hipotética (25 %), las cuales fueron las siguientes:

$$\text{nro. de } + = 0 \quad (7)$$

$$\text{nro. de } - = 17 \quad (8)$$

Con estos datos, se obtuvo el tamaño del grupo con signos positivos, el cual fue de cero (0) y el número de observaciones válidas contrastadas con la mediana hipotética, la cual fue de diecisiete ( $ns = 17$ ), al no encontrarse ceros. Es a partir de este paso que se obtuvo el estadístico calculado ( $Z_c$ ) al reemplazar los datos en la fórmula de aproximación normal:

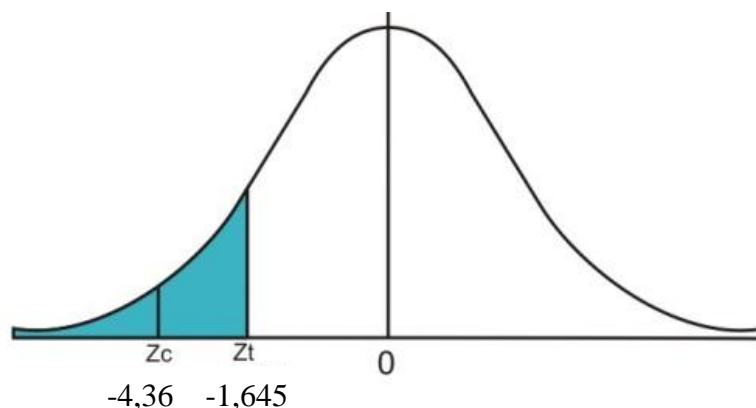
$$Z_c = \frac{[0-0,5]-17*0,5}{\sqrt{17*0,5*0,5}} \quad (9)$$

$$Z_c = -4,36 \quad (10)$$

Luego, se obtuvo el estadístico de tabla ( $Z_t$ ) de la distribución normal con nivel de significancia del 5 %, unilateral a la izquierda, el cual fue de -1,645. Seguidamente, se estableció la regla de decisión, la cual dictó que, si el estadístico calculado ( $Z_c$ ) se encontrara dentro del área de rechazo de la hipótesis nula, se aceptaría la hipótesis alterna o de investigación. Finalmente, ubicando los valores encontrados bajo la curva normal, como se ve en la figura 36, se verificó que el estadístico calculado se encontraba fuera de la región de aceptación de la hipótesis nula, por lo cual se rechazó esta y se aceptó la hipótesis alterna.

**Figura 36**

*Verificación de la segunda hipótesis específica (aproximación normal)*



*Nota.* Elaboración propia

El mismo procedimiento fue realizado mediante el software MINITAB, encontrándose el mismo resultado anterior en la tabla a continuación:

**Tabla 32**

*Verificación de la segunda hipótesis específica mediante software (MINITAB)*

<b>Sign test of median = 25,00 versus &lt; 25,00, a = 0,05</b>						
	<b>N</b>	<b>Below</b>	<b>Equal</b>	<b>Above</b>	<b>P-valor</b>	<b>Median</b>
Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés	17	17	0	0	0,00	0,20

*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 32: En la tabla, se muestra que el P-valor correspondiente (0,00) es menor que 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Por lo tanto, se asevera que, para un 95 % de confianza, el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión surprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es bajo.

*c) Verificación de la Tercera Hipótesis Específica.* Considerando que el grupo de datos “Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés” no perteneció a una distribución normal, para esta verificación se optó por la prueba no paramétrica de los signos unilateral a la derecha con un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ).

Para iniciar esta prueba, se estableció una hipótesis nula ( $H_o$ ) y una hipótesis alterna ( $H_a$ ), la cual corresponde con la tercera hipótesis específica de estudio:

$H_o$ : El nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto no es regular.

$H_a$ : El nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es regular.

Teniendo en cuenta el aspecto teórico de esta prueba mostrado en la verificación de la primera hipótesis específica, se procedió a realizarla en este caso. Primero se determinaron los parámetros para este grupo a partir de su base de datos. Luego, se estableció la regla de decisión. Posteriormente, se aplicó la prueba estadística y se obtuvo el resultado de la verificación.

Sabiendo que el nivel de significancia es de 0,05 y que la prueba es unilateral a la derecha, se procedió a calcular las contrastaciones de los datos con la mediana hipotética (25 %), las cuales fueron las siguientes:

$$\text{nro. de } + = 1 \quad (11)$$

$$\text{nro. de } - = 17 \quad (12)$$

Con estos datos, se obtuvo el tamaño del grupo con signos positivos, el cual fue de uno (1) y el número de observaciones válidas contrastadas con la mediana hipotética, el cual fue de diecisiete ( $ns = 17$ ), al no encontrarse ceros. Es a partir de este paso que se obtuvo el estadístico calculado ( $Z_c$ ) al reemplazar los datos en la fórmula:

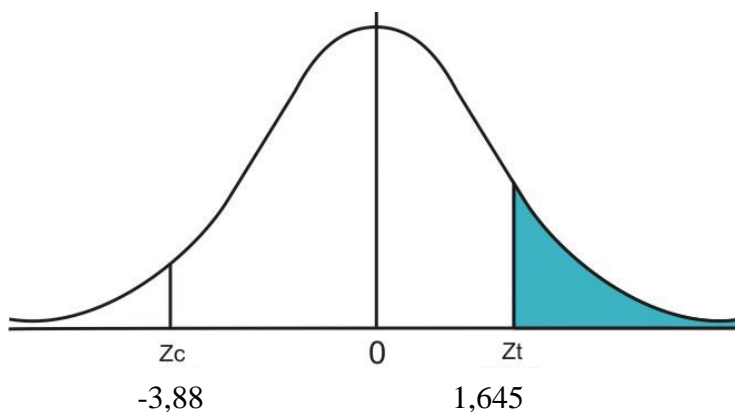
$$Z_c = \frac{[1-0,5]-17*0,5}{\sqrt{17*0,5*0,5}} \quad (13)$$

$$Z_c = -3,88 \quad (14)$$

Luego, se obtuvo el estadístico de tabla ( $Z_t$ ) de la distribución normal con nivel de significancia del 5 %, unilateral a la derecha, el cual fue de 1,645. Seguidamente, se estableció la regla de decisión, la cual dictó que, si el estadístico calculado ( $Z_c$ ) se encontrara dentro del área de rechazo de la hipótesis nula, se aceptaría la hipótesis alterna o de investigación. Finalmente, ubicando los valores encontrados bajo la curva normal, como se ve en la figura 37, se verificó que el estadístico calculado se encontraba dentro de la región de aceptación de la hipótesis nula, por lo cual no se rechazó esta y no se aceptó la hipótesis alterna.

**Figura 37**

*Verificación de la tercera hipótesis específica (aproximación normal)*



*Nota.* Elaboración propia

El mismo procedimiento fue realizado mediante el software MINITAB, encontrándose el mismo resultado anterior en la tabla a continuación:

**Tabla 33**

*Verificación de la tercera hipótesis específica mediante software (MINITAB)*

<b>Sign test of median = 25,00 versus &gt; 25,00, a = 0,05</b>						
	<b>N</b>	<b>Below</b>	<b>Equal</b>	<b>Above</b>	<b>P-valor</b>	<b>Median</b>
Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés	17	16	0	1	1,00	9,80

*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 33: En la tabla, se muestra que el P-valor correspondiente (1,00) es mayor que 0,05, por lo cual no se rechaza la hipótesis nula y no se acepta la alterna.

Por lo tanto, se asevera que, para un 95 % de confianza, no hay suficiente evidencia para asegurar que el nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es regular.

**d) Verificación de la Cuarta Hipótesis Específica.** Considerando que el grupo de datos “Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés” perteneció a una distribución normal, para esta verificación se optó por la prueba paramétrica de *T Student* con unilateralidad derecha con un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ).

Para iniciar esta prueba, se estableció una hipótesis nula ( $H_o$ ) y una hipótesis alterna ( $H_a$ ), la cual corresponde con la cuarta hipótesis específica de estudio:

$H_o$ : El nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto no es alto.

$H_a$ : El nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es alto.

La prueba T Student a una cola queda expresada algebraicamente mediante la siguiente fórmula:

$$t = \frac{(\bar{X} - \mu)}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \quad (15)$$

Donde:

$t$ : Es el estadístico a ser calculado

$\bar{X}$ : Es la media del grupo de datos

$\mu$ : Es la media hipotética

$s$ : Desviación estándar del grupo de datos

$n$ : Tamaño del grupo de datos

Para esta prueba estadística, se aceptará la hipótesis alterna si el estadístico calculado ( $tc$ ) se encuentra en la región de rechazo de la hipótesis nula. Teniendo en cuenta el aspecto teórico de esta prueba, se procedió a realizarla en este caso. Sabiendo que el nivel de significancia es de 0,05, que la prueba es unilateral derecha y que los grados de libertad del grupo de datos son de 16 ( $gl = n-1$ ), se ubicó el estadístico de tabla ( $tt$ ), el cual fue de 1,75. Luego, se procedió a obtener el estadístico calculado al reemplazar los datos en la fórmula de distribución T Student:

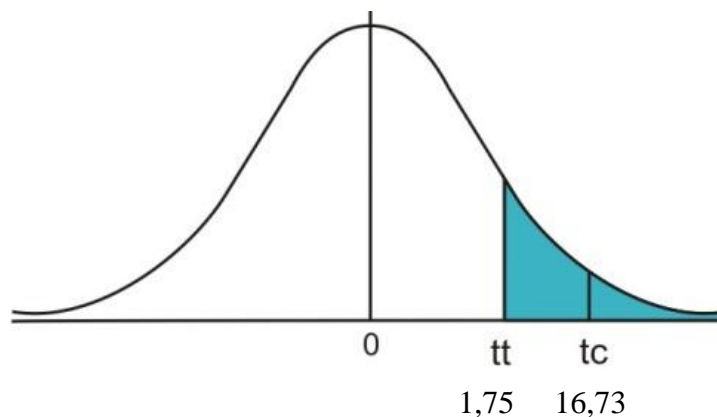
$$tc = 85,55 - 50 / \frac{8,76}{\sqrt{17}} \quad (16)$$

$$tc = 16,73 \quad (17)$$

Seguidamente, se estableció la regla de decisión, la cual describía que se aceptaría la hipótesis alterna si el estadístico calculado se encontraba dentro de la región de rechazo de la hipótesis nula. Finalmente, ubicando los valores encontrados bajo la curva para la distribución T Student, como se ve en la figura 38, se verificó que el estadístico calculado se encontraba fuera de la región de aceptación de la hipótesis nula, por lo cual se rechazó esta y se aceptó la hipótesis alterna.

**Figura 38**

*Verificación de la cuarta hipótesis específica*



*Nota.* Elaboración propia

El mismo procedimiento fue realizado mediante el software MINITAB, encontrándose el mismo resultado anterior en la tabla a continuación:

**Tabla 34**

*Verificación de la cuarta hipótesis específica mediante software (MINITAB)*

<b>Test of <math>\mu = 50</math> vs <math>&gt; 50</math>, <math>\alpha = 0,05</math></b>							
	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>StDev</b>	<b>SE Mean</b>	<b>95 % Lower Bound</b>	<b>T</b>	<b>P-value</b>
Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés	17	85,55	8,76	2,13	81,84	16,73	0,00

*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 34: En la tabla, se muestra que el P-valor correspondiente (0,00) es menor que 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Por lo tanto, se asevera que, para un 95 % de confianza, el nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es alto.

*e) Verificación de Hipótesis General.* Considerando que los grupos de datos para las dos variables de investigación “Presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto” y “Presencia de diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto” no pertenecieron a una distribución normal, para esta verificación, se optó por la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney* con unilateralidad izquierda con un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ).

Para iniciar esta prueba, se estableció una hipótesis nula ( $H_o$ ) y una hipótesis alterna ( $H_a$ ), la cual corresponde con la hipótesis general de estudio:

$H_o$ : El nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) es mayor o igual que aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto.

$H_a$ : El nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) es menor que aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto.

La prueba U de Mann-Whitney queda expresada algebraicamente mediante la siguiente fórmula:

$$U = \min(U1; U2) \quad (18)$$

$$U1 = n1 * n2 + \left[ \frac{n1(n1+1)}{2} \right] - R1 \quad (19)$$

$$U2 = n1 * n2 + \left[ \frac{n2(n2+1)}{2} \right] - R2 \quad (20)$$

Donde:

*U*: Estadístico calculado de Mann-Whitney

*U1*: Estadístico calculado de Mann-Whitney respecto al primer grupo de datos

*U2*: Estadístico calculado de Mann-Whitney respecto al segundo grupo de datos

*n1*: Tamaño de la muestra del primer grupo de datos

*n2*: Tamaño de la muestra del segundo grupo de datos

*R1*: Sumatoria de los rangos del primer grupo de datos

*R2*: Sumatoria de los rangos del segundo grupo de datos

Luego, se realiza una aproximación normal a esta distribución mediante la siguiente fórmula:

$$Z_c = U - \frac{n1*n2}{2} / \sqrt{\frac{n1*n2(n1+n2+1)}{12}} \sim N(0; 1) \quad (21)$$

Donde:

*Z<sub>c</sub>*: Estadístico calculado (distribución normal)

*U*: Estadístico calculado de Mann-Whitney

*n1*: Tamaño de la muestra del primer grupo de datos

*n2*: Tamaño de la muestra del segundo grupo de datos

Por otro lado, sabiendo el nivel de significancia y el tipo de lateralidad del caso, se obtiene el estadístico de tabla correspondiente ( $Z_t$ ). La prueba culmina cuando se comparan los estadísticos hallados a través de la regla de decisión, la cual dicta que, si el estadístico calculado ( $Z_c$ ) se encuentra dentro del área de rechazo de la hipótesis nula, se aceptará la hipótesis alterna o de investigación.

Sabiendo que el nivel de significancia es de 0,05, que la prueba es unilateral izquierda y que los tamaños de los dos grupos de datos son ambos diecisiete ( $n_1 = 17$ ;  $n_2 = 17$ ), se procedió a obtener el estadístico calculado  $U$ . Tanto la sumatoria de los rangos para el primer grupo como para el segundo se hallaron en primer lugar. En esta etapa, los dos grupos de observaciones se unieron y se ordenaron de menor a mayor para luego asignárseles un número de orden. Los rangos se determinaron a partir de dichos números de orden: en el caso de que un dato coincidiera con una posición, se la consideró rango; en caso contrario, se obtuvo el promedio de los números de orden, el cual fue asignado como rango para cada uno de los datos empatados. Luego, se sumaron los rangos pertenecientes al primer grupo de datos y lo mismo fue realizado con los del segundo:

$$R_1 = 153 \quad (22)$$

$$R_2 = 442 \quad (23)$$

Con los datos ya obtenidos, se procedió a reemplazarlos en las fórmulas dadas líneas arriba, de donde se obtuvieron los siguientes estadísticos parciales y el estadístico calculado final:

$$U_1 = 289 \quad (24)$$

$$U_2 = 0 \quad (25)$$

$$U = 0 \quad (U_c = 0) \quad (26)$$

Es a partir de este paso que se obtuvo el estadístico calculado ( $Z_c$ ) al reemplazar los datos en la fórmula de aproximación normal:

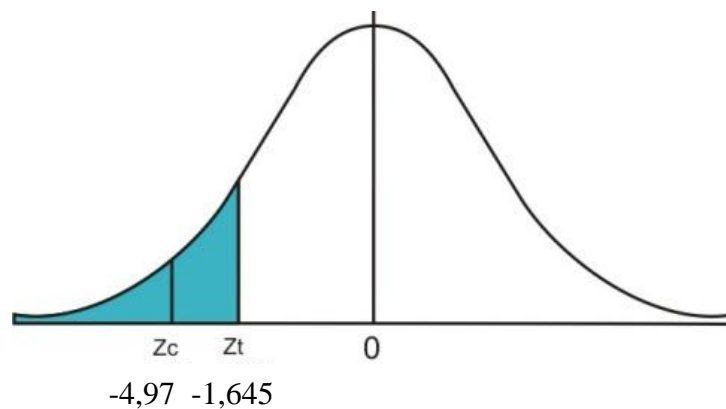
$$Z_c = 0 - \frac{17 \cdot 17}{2} / \sqrt{\frac{17 \cdot 17 (17 + 17 + 1)}{12}} \quad (27)$$

$$Z_c = -4,97 \quad (28)$$

Luego, se obtuvo el estadístico de tabla ( $Z_t$ ) de la distribución normal con nivel de significancia del 5 %, unilateral a la izquierda, el cual fue de -1,645. Seguidamente, se estableció la regla de decisión, la cual dictó que, si el estadístico calculado ( $Z_c$ ) se encontrara dentro del área de rechazo de la hipótesis nula, se aceptaría la hipótesis alterna o de investigación. Finalmente, ubicando los valores encontrados bajo la curva normal, como se ve en la figura 39, se verificó que el estadístico calculado se encontraba fuera de la región de aceptación de la hipótesis nula, por lo cual se rechazó esta y se aceptó la hipótesis alterna.

### Figura 39

*Verificación de la hipótesis general (aproximación normal)*



*Nota.* Elaboración propia

El mismo procedimiento fue realizado mediante el software SPSS, encontrándose el mismo resultado anterior en la tabla a continuación:

**Tabla 35**

*Verificación de la hipótesis general mediante software (SPSS)*

<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>	
	presencia
<b>U de Mann-Whitney</b>	0,000
<b>W de Wilcoxon</b>	153,000
<b>Z</b>	-5,025
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,000
<b>Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]</b>	0,000

a. Variable de agrupación: tipo de actividad

b. No corregidos para los empates.

*Nota.* Elaboración propia

Interpretación de la tabla 35: En la tabla, se muestra que el P-valor correspondiente (0,00) es menor que 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Por lo tanto, se asevera que, para un 95 % de confianza, el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) es menor que aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto.

#### **4.2.2 Resultados del Análisis Cualitativo**

En los siguientes párrafos y apartados, se introducen los datos obtenidos a partir de los análisis documentales realizados a cada libro de texto a través del respectivo instrumento. Es necesario mencionar que, en lo que sigue, el término actividad equivaldrá a ejercicio y el término enunciado será intercambiable por reactivo. También resulta relevante decir que al ser un proceso cualitativo, este es de carácter inductivo e interpretativo, por lo cual los hallazgos solo tendrán validez para la muestra y no podrán ser extrapolados o hacer generalizaciones a otros ejemplares. Teniendo en cuenta los reactivos relacionados con las actividades para la pronunciación del idioma inglés que lograron ubicarse en dichos libros, se procedió a elaborar una descripción exhaustiva de los datos recabados. Posteriormente, se presentan esquematizaciones de la teoría formada y los hallazgos de este análisis considerando las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo.

**4.2.2.1 Análisis Individual del Libro Insight (SBAL\_001).** Antes de presentar el análisis de este ejemplar, es necesario mencionar sus datos bibliográficos. El libro de texto denominado *Insight* del tipo del estudiante de nivel avanzado en su serie fue realizado por Jayne Wildman y Jane Hudson, con un total de 143 páginas y 10 unidades para la editorial Oxford University Press en el año 2012, para el cual no se encontraron otras ediciones anteriores. El código de análisis que se le asignó para este estudio fue SBAL\_001.

Las líneas siguientes corresponden al análisis documental realizado en este caso, el cual está compuesto de cinco secciones: la primera está enfocada en las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.); la segunda, en las actividades tradicionales para la pronunciación del inglés; la tercera, en las actividades comunicativas para dicha capacidad; la

cuarta, en cómo se encuentran proporcionadas todas las actividades mencionadas a la vez que se las compara entre sí; la quinta y última parte del análisis atiende a las preguntas de investigación.

En lo que respecta a las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el inglés, se evidenció que todas las actividades de este tipo en este ejemplar se encontraban relacionadas con ejercicios donde el objetivo era estudiar las definiciones de determinadas palabras extraídas de un diccionario. En cada ejercicio, se incluían transcripciones fonéticas de cada una de estas palabras, por lo que se puede afirmar que estas actividades para la pronunciación eran del tipo reconocimiento de input escrito, en las que los estudiantes tendrían que establecer vínculos entre los símbolos presentados y las pronunciaciones reales de las palabras bajo estudio. Por otro lado, también se advirtió que, al incluir todas las actividades transcripciones fonéticas, estas se encargaban de que los estudiantes analizaran tanto la dimensión segmental como la suprasegmental. Respecto al primer grupo de elementos, se observó que estos ejercicios trataron la gran mayoría de los símbolos fonéticos I.P.A. que representan a las vocales inglesas, como /ɑ/, /ɒ/, /ə/, /ɜ/, /ɪ/, /ʊ/, /aɪ/, /eɪ/, entre otros, dejando pocos casos sin presencia en las actividades, lo cual nos permite decir que, en lo que concierne a este tipo de símbolos fonéticos I.P.A., este libro presenta los casos necesarios de las vocales del idioma estudiado para que el estudiante pueda comprender esta parte de los elementos de articulación del idioma inglés. Para los símbolos consonánticos, se halló que, de igual manera, se incluyeron la mayoría de estos símbolos I.P.A., como /ʃ/, /dʒ/, /θ/, /ð/, /w/, /d/, /r/, /t/, entre otros, dejándose muy pocos casos sin presencia en este ejemplar, con lo cual podemos afirmar que, al respecto, este libro presenta los casos necesarios de las consonantes inglesas para una adecuada comprensión de estos a través del uso de los símbolos I.P.A. Respecto al segundo grupo de elementos, se pudo evidenciar que, en este caso, no hubo la presencia de todos los símbolos que

representan los aspectos prosódicos del idioma inglés, encontrándose los casos de acentuación principal (/ˈ/), acentuación secundaria (/,/) y vocal larga (/ː/). Asimismo, en algunas de estas actividades, se incluye una comparación entre las pronunciaciones norteamericana y británica en las transcripciones fonéticas que se presentaban, con lo cual se ponía de relieve, para los estudiantes, las diferencias segmentales entre ambos dialectos. Finalmente, en tan solo una actividad de este grupo se pudo encontrar un tema que enmarcara el ejercicio. Dicho tema fue las palabras homógrafas en el idioma en cuestión, con el cual se resaltaba el rol no solo de los fonemas sino también de la acentuación en la diferenciación entre palabras que tienen una misma escritura, pero diferente pronunciación, siendo las transcripciones fonéticas una evidente ayuda para los estudiantes.

Para el grupo de actividades de tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación, se hallaron ejercicios que se encargaban de presentar al estudiante las dos dimensiones de esta capacidad, tanto de manera conjunta en un enunciado como por separado. En lo destinado a la dimensión segmental, en este libro de texto, se evidenció actividades del tipo reconocimiento de input escrito, como “Some homographs appear under the same main dictionary entry, but have a change of stress and/or pronunciation with different parts of speech. In your notebook, complete the pairs of sentences with the words below...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 14)

(CB01\_14\_02\_sg01\_spg01). En dichas actividades, los estudiantes tenían que reconocer, solamente con información plasmada en el libro, los elementos segmentales de la pronunciación inglesa (como los tipos de vocales para el caso citado líneas arriba) para poder resolver el ejercicio. Asimismo, se observó que había un tema que enmarcaba las actividades. En el caso citado, este fue las palabras homógrafas, con las cuales los estudiantes tenían que analizar las diferencias vocálicas entre los homógrafos para colocarlas en las oraciones incompletas de

acuerdo con la función que desempeñaban en cada caso. Respecto a la dimensión prosódica, se encontraron actividades de tipo reconocimiento de input escrito y de reconocimiento de input oral. Para el primer caso, se presenta el tema de ubicación de acentuación en la sílaba correcta, en el que el estudiante tendrá que determinar, ya sea marcando o reconociendo la sílaba, el lugar que lleve la mayor fuerza de voz en la palabra, como “In your notebook, mark the stressed syllable in the words you inserted in exercise 3...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 14) (CB01\_14\_03\_spg01). Para el segundo caso, la actividad trata a otros elementos, como la entonación y la acentuación de contraste, con los cuales los estudiantes tienen que escuchar un audio que les permitirá reconocer dichas características y así marcar la alternativa correcta. Esto es evidente en el enunciado siguiente: “Read the strategy. Then listen and write the sentences that you hear in your notebook. Are there any differences in emphasis or meaning?...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 72) (CB01\_72\_02\_spg02). Los temas que se observaron fueron los de palabras homógrafas y el de énfasis en oraciones.

En lo referente a las actividades de tipo comunicativo, es necesario mencionar que todos los ejercicios que pertenecen a la enseñanza comunicativa del idioma en cuestión y que desarrollan la expresión oral se encargan de una serie de capacidades que la componen, una de estas es la de la pronunciación, con lo cual se comprende que en cada actividad los estudiantes tendrán que analizar ambas dimensiones de esta capacidad de manera simultánea. En este libro de texto, se pudo evidenciar la presencia de tres subtipos de actividades para este tercer grupo, las cuales fueron nombradas como sigue: las actividades individuales comunicativas, las actividades de diálogo simple y las actividades de puesta en escena. Para el primer subtipo de estas actividades, se les pide a los estudiantes que participen oralmente de forma individual y respecto a un tema determinado en el enunciado a partir de sus respuestas a una serie de

preguntas propuestas, de sus opiniones a imágenes o de su comprensión de un audio o de un texto; con esto ellos recurrirán a su manejo de las dos dimensiones de la pronunciación (es decir, de los fonemas ingleses y de los aspectos prosódicos, como la acentuación, la entonación, el ritmo, etc.), además de otras capacidades que conforman a la expresión oral de manera espontánea y con una función comunicativa dada en el enunciado. Estas actividades aparecieron en los enunciados, por lo general, en forma de preguntas abiertas, ya sean de respuesta corta o de información, a manera de indicación para una intervención oral simple, para la preparación de un speech o presentaciones o para que se compartan con la clase sus opiniones respecto al input dado. Esto se halló en reactivos, como los siguientes: “Consider the people, experiences and places that have influenced who you are. In your notebook, rank the ideas below in order of importance and justify your answers. What other factors might shape our identity?...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 4) (CB01\_04\_02\_act1), “Look at the photos of belongings from people who live in New York. What clues do the belongings give about the people’s identity and background? Think about...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 6) (CB01\_06\_02\_act1). Para el segundo subtipo de estas actividades, los estudiantes tendrán que trabajar en parejas o en grupos de más participantes a través de diálogos o intercambios orales de ideas de manera simple, por lo general, en sus lugares o de pie, respecto a un tema o temas dados en el enunciado y para lo cual ellos tendrán que hacer uso de sus recursos lingüísticos orales (conocimiento de los fonemas ingleses y sus contrapartes suprasegmentales), además de otros aspectos de la expresión oral para diálogos, teniendo en cuenta la información, las imágenes o los audios que se presenten en la actividad. En su mayoría, estas actividades tomaron la forma de realización de diálogos, de discusiones y de comparaciones entre dos o más estudiantes, de forma casi privada, en donde solo el docente podrá monitorear la actividad y con la característica de que no se emplearán otro

tipo de materiales, además de los libros de texto y material de escritorio. Esto se encontró en enunciados como “Discuss the questions. 1 In your opinión, how important is a face in terms of defining who we are?...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 6) (CB01\_06\_01\_act2), “Read the extract from a newspaper article on page 13 and discuss the questions...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 12) (CB01\_12\_01\_act2). Para el tercer subtipo de estas actividades, el enunciado propone a los estudiantes trabajar en pares o en grupos más grandes a través de diálogos o intercambios orales, pero a diferencia del anterior subtipo, estas participaciones incluyen mayor complejidad al tratar temas más amplios; además de la particularidad de que se tendrá que hacer uso de materiales ajenos a la clase y parafernalia específica de determinadas situaciones comunicativas reales. Asimismo, los estudiantes tendrán que adoptar roles y realizar actuaciones de acuerdo con lo presentado en el reactivo. Al igual que en los anteriores subtipos, se demanda emplear las dimensiones de la pronunciación ya mencionadas y otros aspectos de la expresión oral. En su mayoría, estas actividades fueron presentadas como la puesta en escena, frente a toda la clase, de debates, role-plays, tomas de decisiones para organismos o instituciones, entre otras situaciones similares a la vida real. Esto se encontró en enunciados como “Work in groups of four. You are members of a city council with a budget for one of the community projects in exercise 6. Debate the pros and cons of each project,...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 9) (CB01\_09\_03\_act3), “Work in groups of four. Imagine that you are nutritionists. In your notebook, write a seven-day meal plan for one of your clients, who is an athlete...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 113) (CB01\_113\_02\_act3), “Work in pairs. Answer the questions in your notebook and prepare for the role play...” (Wildman y Hudson, 2012, p. 20) (CB01\_20\_02\_act3).

En lo concerniente a las proporciones de presentación de las actividades para la pronunciación del idioma estudiado para cada uno de los tres grupos analizados para este libro,

se tienen las siguientes observaciones: para el grupo de actividades basadas en los símbolos del I.P.A., se evidenció que tanto los enunciados dirigidos al aspecto segmental como para aquellos dirigidos al suprasegmental tuvieron la misma proporción respecto a su presencia. Dentro de ellos, las actividades para símbolos vocálicos y para símbolos consonánticos tuvieron la misma proporción en las páginas analizadas; y respecto a los símbolos para los elementos prosódicos, se puede afirmar que cada uno de ellos (tipos de acentuaciones y longitud de vocal) tuvieron la misma proporción. Acerca de las actividades de tipo tradicional, se puede afirmar que los enunciados dedicados a la dimensión segmental en este grupo fueron menores en proporción a las actividades para el aspecto suprasegmental. Dentro de la primera, solo se encontró una actividad: la de reconocimiento de input escrito. Dentro de la segunda, se encontraron actividades de reconocimiento de input escrito y de input oral, siendo este último subtipo el menos común. Respecto a las actividades comunicativas, fue el subtipo de diálogo simple el de mayor proporción de aparición, seguido, con poca diferencia, por el subtipo de actividades individuales comunicativas, siendo el subtipo de puesta en escena el de menor proporción con una diferencia muy marcada respecto a los subtipos anteriores.

Finalmente, respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación en el libro analizado, tenemos que, atendiendo a la primera pregunta de investigación específica, se evidenció que las actividades referentes al aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) tuvieron un nivel de presencia bajo. Respecto a la segunda pregunta específica, se encontró que las actividades conteniendo los símbolos suprasegmentales I.P.A. tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la tercera pregunta específica, se halló que las actividades de tipo tradicional o estructuralista tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la cuarta pregunta específica, se observó que las actividades de tipo comunicativo tuvieron un nivel de presencia

alto. Y, en relación con la pregunta general de investigación, se puede afirmar que las actividades basadas en el I.P.A. tuvieron un nivel de presencia significativamente menor que las otras actividades (tradicionales y comunicativas) para la pronunciación del inglés en este libro de texto.

**4.2.2.2 Análisis Individual del Libro Clockwise (SBAL\_002).** Antes de presentar el análisis de este ejemplar, es necesario mencionar sus datos bibliográficos. El libro de texto denominado *Clockwise* del tipo del estudiante de nivel avanzado en su serie fue realizado por Amanda Jeffries, con un total de 119 páginas y 24 unidades para la editorial Oxford University Press en el año 2009, para el cual se encontraron cuatro (4) ediciones anteriores. El código de análisis que se le asignó para este estudio fue SBAL\_002.

Los párrafos que siguen corresponden con el análisis documental realizado en este caso, el cual está compuesto de cinco secciones: la primera se encarga de describir las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) que se encontraron; la segunda se enfoca en las actividades tradicionales para la pronunciación del inglés; la tercera, en las actividades comunicativas para dicha capacidad; la cuarta, en cómo se encuentran proporcionadas todas las actividades mencionadas a la vez que se las compara entre sí; la quinta y última parte del análisis atiende a las preguntas de investigación.

En lo que respecta a las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el inglés, se evidenció que estas eran de los tipos reconocimiento de input escrito (en las que se pide a los estudiantes reconocer qué fonemas o aspectos prosódicos del inglés se les presenta en las transcripciones fonéticas, ya sean en diccionarios o en el libro de texto, o relacionar diferentes grafemas con los símbolos I.P.A. que les corresponden sin la ayuda de un audio),

como “In two groups, A and B, check the pronunciation and meaning of your words as nouns and verbs in a dictionary...” (Jeffries, 2009, p. 9) (CB02\_11\_02\_sg01.02\_spg01.02); reconocimiento de input oral (en estas se pide a los estudiantes establecer vínculos entre el material oral presentado por medio electrónico y los símbolos I.P.A. puestos en el libro, ya sean transcripciones fonéticas o símbolos individuales, como marcar la opción correcta o solo reconocerla visualmente), como lo muestra el siguiente enunciado: “In which extracts did you hear the pronunciation /'gʌnə/?” (Jeffries, 2009, p. 54) (CB02\_56\_02\_sg01.02\_spg01) y producción oral controlada (en estas se pide que los estudiantes pronuncien las palabras en estudio a partir de los símbolos I.P.A. mostrados. También se notó el acompañamiento de material oral de apoyo), lo cual se muestra en el siguiente reactivo: “Listen again and repeat, paying attention to the /I/ sound.” (Jeffries, 2009, p. 72) (CB02\_74\_02\_sg01). En algunos casos, es notoria la presencia simultánea de dos o más tipos de actividades. Es decir, para este grupo, se encontraron enunciados conteniendo actividades de reconocimiento de input escrito, además del oral o actividades presentando ambos tipos de input conjuntamente con una producción oral controlada. Esto se puede advertir en el siguiente enunciado: “Notice how the words are linked. How is the final /t/ pronounced before a consonant?” (Jeffries, 2009, p. 68) (CB02\_70\_02\_sg02). Por otro lado, también se tiene que el libro bajo análisis presentó actividades que incluyeron a ambos aspectos (caracteres de letras y suprasegmentales) de los símbolos ya mencionados. Respecto a los símbolos segmentales, se apreció una variedad en los enunciados, ya que algunos solo contenían actividades para trabajar un solo símbolo (vocal o consonante), como “Notice how the words are linked. How is the final /t/ pronounced before a consonant?” (Jeffries, 2009, p. 68) (CB02\_70\_02\_sg02); en otros, se incluían transcripciones fonéticas de un grupo de palabras, como se ve a continuación: “which words are represented by the symbols below?...”

(Jeffries, 2009, p. 11) (CB02\_13\_02\_sg01.02\_spg01.02) y en un enunciado se hace la introducción de un diagrama (chart) mostrando todos los símbolos fonéticos I.P.A. del tipo segmental (vocales y consonantes). Es por esto que se puede afirmar que, respecto a este sector de los símbolos I.P.A., el presente ejemplar promueve la comprensión de todos los caracteres para vocales y consonantes del idioma inglés en los ejercicios que ofrece. Respecto a los símbolos suprasegmentales, se evidenció que no hubo la presencia de todos los símbolos que representan los aspectos prosódicos, encontrándose los casos de acentuación principal (/'/) y vocal larga (/:/), como se aprecia en este enunciado: “which words are represented by the symbols below? /fu:d/, ..., /'fɒklət/...” (Jeffries, 2009, p. 11) (CB02\_13\_02\_sg01.02\_spg01.02), con lo cual podemos decir que el presente libro de texto no se encarga de presentar adecuadamente el aspecto suprasegmental de los símbolos I.P.A. para el inglés. Asimismo, en ninguna de estas actividades, se incluye una comparación entre las pronunciaciones norteamericana y británica en las transcripciones fonéticas que presentaban. Finalmente, no se observó tema alguno que enmarcara el uso de los símbolos I.P.A. en estas actividades.

Para el grupo de actividades de tipo tradicional o estructuralista, se encontraron casos que se encargaban de presentar al estudiante las dos dimensiones de la pronunciación, tanto de manera conjunta en un enunciado como por separado. En las actividades destinadas a la dimensión segmental se evidenciaron ejercicios del tipo reconocimiento de input escrito, en los que los estudiantes tendrán que utilizar palabras plasmadas en el libro para poder resolver los ejercicios marcando la opción correcta, completando espacios, relacionando ideas o solo reconociendo los sonidos, siendo que la totalidad de los enunciados trataron a la mayoría de los fonemas tanto vocálicos como consonánticos del inglés, a la vez que trataban temas, como el deletreo (*spelling*) de una serie de palabras, la pronunciación de vocablos de relevancia

gramatical, como conjunciones (*and, than, as*), verbos auxiliares (*are, been, have*) y algunos casos conocidos como expresiones de dos partes (*two-part expressions*), lo que se puede apreciar en enunciados, como “which sound do they have in common? How many different ways is it spelt?” (Jeffries, 2009, p. 15) (CB02\_17\_02\_sg01); ejercicios del tipo reconocimiento de input oral, en donde se pide escuchar a palabras u oraciones en un audio para completar las tareas de las maneras ya mencionadas, siendo que los enunciados trataron la mayoría de los elementos de articulación en este subtipo, además de desarrollar temas, como determinantes, *going vs going to* y *will*; esto se aprecia en actividades, como “In groups of four, read out your examples without the noun for the other pair to complete.” (Jeffries, 2009, p. 21) (CB02\_23\_03\_sg02\_spg02); finalmente, ejercicios del tipo producción oral controlada, en los que se les pide a los estudiantes realizar producciones orales a partir de palabras, oraciones o textos escritos o en audio, por lo general, a través de repeticiones de lo escuchado o pronunciación simple de palabras u oraciones, con la presencia de la mayoría de los elementos segmentales para ser practicados por los estudiantes; a su vez, se notan temas que se desarrollan a la par como el de determinantes, lo que fue visible en enunciados, como “Listen and check. Practise repeating after the tape.” (Jeffries, 2009, p. 4) (CB02\_06\_05\_sg03\_spg03). En las actividades destinadas a la dimensión suprasegmental, se evidenciaron ejercicios de reconocimiento de input escrito (ya descritos líneas arriba), en los que, para esta subcategoría, se trataron los elementos prosódicos, como la acentuación y la entonación a través de temas, como familias de palabras (*word families*), diversas funciones comunicativas, sustantivos compuestos (*compound nouns*), lo que es explicitado en enunciados, como “Look at the Tapescript on p.110. In pairs, predict the words with the main stress in each dialogue.” (Jeffries, 2009, p. 4) (CB02\_06\_04\_spg01); ejercicios de reconocimiento de input oral (ya descritos líneas arriba), en los que se presentaron todos los

elementos de esta dimensión de la pronunciación con especial énfasis en la acentuación, la entonación y la reducción fonética a través de temas, como reconocer expresiones citadas (*quoting*), funciones comunicativas relacionadas con decir noticias difíciles (*saying difficult news*), preguntando por y dando clarificación (*asking for and providing clarification*), poniendo cosas en una lista (*listing things*) y argumentar (*making your point*); esto es visible en el siguiente ejemplo: “Listen and check. What do you notice about the position of the stressed syllable?” (Jeffries, 2009, p. 16) (CB02\_18\_02\_spg02); y ejercicios del tipo producción oral controlada, donde los estudiantes deberán realizar producciones orales a partir de palabras, oraciones o textos escritos o en audio generalmente mediante repeticiones de lo escuchado o lecturas en voz alta de palabras u oraciones. Se tuvo la presencia de ejercicios que trabajaban a todos los elementos prosódicos con especial incidencia en la acentuación y la entonación; a su vez, se notan temas que los enmarcan, como el de la realización de preguntas; esto es visible en enunciados, como “Listen again and practise repeating the words.” (Jeffries, 2009, p. 15) (CB02\_17\_03\_sg03\_spg03). Finalmente, es necesario mencionar que, en muchos de los enunciados, se evidenció que más de una actividad podía estar involucrada, especialmente en casos en los que se proponían tareas que trataban a ambas dimensiones de la pronunciación.

En lo referente a las actividades de tipo comunicativo, es necesario mencionar que todos los ejercicios que pertenecen a la enseñanza comunicativa del idioma en cuestión y que desarrollan la expresión oral se encargan de ambas dimensiones de la pronunciación simultáneamente. En este libro de texto, se pudo evidenciar la presencia de tres subtipos de actividades para este tercer grupo, las cuales fueron nombradas como sigue: las actividades individuales comunicativas, las actividades de diálogo simple y las actividades de puesta en escena. Para el primer subtipo de estas actividades, se evidenciaron dos presentaciones: las

intervenciones orales simples (los estudiantes producen lenguaje oral de forma comunicativa de corta duración y poca complejidad individualmente) y la elaboración de presentaciones o speeches (los estudiantes producen individualmente textos orales más complejos y extensos para toda la clase), las que se elaborarán con base en preguntas plasmadas en el libro, imágenes, información, textos escritos o audios. Estos ejercicios son desarrollados conjuntamente con una serie de temas variados, como comenzar una conversación en un tren (*starting conversation in a train*), conociendo a alguien nuevo (*meeting someone new*), problemas diarios (*daily problems*), hábitos alimenticios (*eating habits*), comida en tu país y el extranjero (*food in your country and abroad*), experimentos en animales (*experiments on animals*), haciendo preguntas (*making questions*), etc.; con esto se pide a los estudiantes que recurran a su manejo de las dos dimensiones de la pronunciación, además de otras capacidades orales. Esto se halló en reactivos, como los siguientes: “In which of these situations would you start a conversation with a stranger? How would you start the conversations?...” (Jeffries, 2009, p. 4) (CB02\_06\_01\_act1), “Think about your own country and others you have visited. Decide which has...” (Jeffries, 2009, p. 13) (CB02\_15\_05\_act1). Para el segundo subtipo de estas actividades, se evidenciaron tres presentaciones: las conversaciones simples (los estudiantes tienen que establecer intercambios orales poco complejos y de corta duración en referencia a una o más funciones comunicativas, por lo general, en pares y en pocas oportunidades con más participantes), las discusiones (donde se pide que dos o más estudiantes compartan sus ideas respecto a determinados temas entre ellos con el fin de tomar una decisión, empleando lenguaje más complejo) y las comparaciones (en donde se pide que los estudiantes expongan sus ideas o argumentos y encontrar diferencias y similitudes entre ellos en grupos o parejas, empleando lenguaje más complejo), las que se realizarán a partir de información escrita plasmada en el libro

o de imágenes. Estas actividades son propuestas para ser desarrolladas enmarcadas con temas, como presentandote (*introducing yourself*), alimentos (*meals*), el clima (*weather*), películas (*films*), hábitos (*habits*), identificando un consejo malo (*identifying bad advice*), encontrando a un compañero en una fiesta (*meeting a partner at a party*), preguntando por direcciones (*asking for directions*), etc. Esto se observó en enunciados, como “In pairs, make exchanges using these prompts. Start with an adjective in A and respond with a synonym or an opposite...” (Jeffries, 2009, p. 4) (CB02\_06\_07\_act2), “In pairs, guess how your partner answered. Discuss your answers.” (Jeffries, 2009, p. 10) (CB02\_12\_01\_act2) y “In small groups, compare your answers...” (Jeffries, 2009, p. 34) (CB02\_36\_01\_act2). Para el tercer subtipo de estas actividades, se evidenciaron dos presentaciones: los role-plays (en donde los estudiantes, agrupados en más de dos participantes, tendrán que realizar producciones más cercanas a la realidad diaria del lenguaje oral mientras que adoptarán diversos roles dependiendo del contexto que se indique en el enunciado a la vez que se emplearán materiales de la vida real que ayuden a acentuar la actuación, la cual se realizará al frente de la clase) y los debates (se les pide a los estudiantes, agrupados en más de dos participantes, tomar las funciones de participantes en un debate acerca de determinado tema formulando lenguaje muy elaborado y argumentativo para alcanzar una conclusión, siendo un estudiante o el mismo docente el moderador de la actividad), las que se realizarán a partir de información escrita en el enunciado acerca de temas, como conferencias, fiestas, haciendo un video promocional de tres minutos para un destino vacacional (*making a three-minute promotional videoclip for a holiday destination*), crimen (*crime*), violencia (*violence*), entre otros. Esto se observó en enunciados, como “Imagine that you are at an international conference or a party...” (Jeffries, 2009, p. 5) (CB02\_07\_02\_act3) y “Take it in

turns to present your opinions in one minute. For each presentation, nominate a monitor to note down the expressions...” (Jeffries, 2009, p. 9) (CB02\_11\_04\_act3).

En lo concerniente a las proporciones de presentación de las actividades para la pronunciación del idioma estudiado para cada uno de los tres grupos analizados para este libro, se tienen las siguientes observaciones: para el grupo de actividades basadas en los símbolos del I.P.A., se evidenció que las actividades dirigidas al aspecto segmental eran más comunes que aquellas que contenían el aspecto suprasegmental. Dentro de ellos, las actividades para símbolos vocálicos y para símbolos consonánticos tuvieron la misma proporción en las páginas analizadas; y respecto a los símbolos para los elementos prosódicos, se puede afirmar que la presencia del símbolo para acentuación primaria fue mínimamente mayor que el símbolo para vocales largas. Acerca de las actividades de tipo tradicional, se puede afirmar que los enunciados dedicados a la dimensión segmental en este grupo fueron menores en proporción a las actividades para el aspecto suprasegmental, aunque no muy marcadamente. Dentro de la primera dimensión, las actividades de reconocimiento de input oral fueron ligeramente más comunes que las de input escrito, pero ambas fueron superadas muy marcadamente por los ejercicios de producción oral controlada. Dentro de la segunda, se tuvo que los ejercicios de reconocimiento de input escrito tuvieron una presencia muy inferior a los otros dos subgrupos, siendo que las actividades de input oral eran menores en proporción que las de producción oral controlada. Respecto a las actividades comunicativas, fue el subtipo de diálogo simple el de mayor proporción (dentro de este, la conversación simple fue la presentación más común, seguida de las discusiones y luego por las comparaciones), seguido por el subtipo de actividades individuales orales comunicativas (dentro de este, la presentación tipo speech fue la menos común, seguida por la intervención oral simple), siendo el subtipo de puesta en escena el de menor proporción con una diferencia muy

marcada respecto a los subtipos anteriores (en este último subtipo, se encontró que los role-plays eran más comunes que los debates).

Finalmente, respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación en este libro de texto, tenemos que, atendiendo a la primera pregunta de investigación específica, se evidenció que las actividades referentes al aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) tuvieron un nivel de presencia bajo. Respecto a la segunda pregunta específica, se encontró que las actividades conteniendo los símbolos suprasegmentales I.P.A. tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la tercera pregunta específica, se halló que las actividades de tipo tradicional o estructuralista tuvieron un nivel de presencia muy alto. Para la cuarta pregunta específica, se observó que las actividades de tipo comunicativo tuvieron un nivel de presencia muy alto. Y, en relación con la pregunta general de investigación, se puede afirmar que las actividades basadas en el I.P.A. tuvieron un nivel de presencia significativamente menor que las otras actividades (tradicionales y comunicativas) para la pronunciación en este libro de texto.

**4.2.2.3 Análisis Individual del Libro Headway (SBAL\_003).** Antes de presentar el análisis de este ejemplar, es necesario mencionar sus datos bibliográficos. El libro de texto denominado *Headway* del tipo del estudiante de nivel avanzado en su serie fue realizado por Liz Soars, John Soars y Paul Hancock, con un total de 175 páginas y 12 unidades para la editorial Oxford University Press en el año 2019, para el cual se encontraron cuatro (4) ediciones anteriores. El código de análisis que se le asignó para este estudio fue SBAL\_003.

Los párrafos que siguen corresponden con el análisis documental realizado en este caso, el cual está compuesto de cinco secciones: la primera se encarga de describir las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el inglés que se encontraron; la

segunda se enfoca en las actividades tradicionales para la pronunciación de este idioma; la tercera, en las actividades comunicativas para dicha capacidad; la cuarta, en cómo se encuentran proporcionadas todas las actividades mencionadas a la vez que se las compara entre sí; la quinta y última parte del análisis atiende a las preguntas de investigación.

En lo que respecta a las actividades basadas en los caracteres del I.P.A. para el inglés, se advirtieron que estas eran de los tipos reconocimiento de input escrito, como “What do (BrE) and (NAme) mean? Read aloud: /wɜ:d/ and /wɜ:rd/.” (Soars et al., 2019, p. 22) (CB03\_23\_01\_sg01.02\_spg02); reconocimiento de input oral, como lo muestra el siguiente enunciado: “Listen and write down the homograph you hear in each pair of sentences. What are the different pronunciations? We’re sitting at the back, in row 102. /rəʊ/...” (Soars et al., 2019, p. 73) (CB03\_74\_05\_sg01.02) y producción oral controlada, lo cual se muestra en el siguiente reactivo: “... Read the sentences aloud to illustrate *bow* as a homonym and homograph.” (Soars et al., 2019, p. 73) (CB03\_74\_01\_sg01.02). En ciertos casos, se observó que, simultáneamente, dos o más tipos de actividades estaban incluidos en un enunciado. Es decir, para este grupo, algunos enunciados contenían actividades de reconocimiento de input escrito, además del oral o actividades presentando ambos tipos de input conjuntamente con una producción oral controlada. Esto se puede advertir en el siguiente enunciado: “Words beginning with a vowel sound link with the sounds before them. Listen and repeat the example...” (Soars et al., 2019, p. 107) (CB03\_108\_01\_spg03). Por otro lado, también se tiene que el libro bajo análisis presentó actividades que incluyeron a ambos aspectos (caracteres de letras y suprasegmentales) de los símbolos fonéticos que se investigan. En lo que respecta a los símbolos segmentales, se apreció que el uso de los símbolos I.P.A. variaban en su presentación, pues algunos contenían actividades para trabajar con símbolos aislados (vocales o consonantes sin formar una

transcripción fonética), como lo muestra este ejemplo: “Two vowel sounds are linked with /w/ or /j/...” (Soars et al., 2019, p. 107) (CB03\_108\_03\_sg02\_spg03); en otros se incluían exclusivamente transcripciones fonéticas de un grupo de palabras, como se ve a continuación: “Divide into two groups. Use your dictionaries to find the two pronunciations and meanings of the words in your box. Make sentences to illustrate the meanings to the other group...” (Soars et al., 2019, p. 73) (CB03\_74\_06\_sg01.02\_spg01.02). Por otro lado, se encontró que se incluyeron la mayoría de los símbolos consonánticos I.P.A., aunque no ocurrió lo mismo con los caracteres vocálicos, pues no se presentaron todos los casos para este grupo de símbolos. Es por esto que se puede afirmar que, respecto a este sector de los símbolos I.P.A., el presente ejemplar promueve la comprensión, hasta cierto punto, de estos caracteres fonéticos en los ejercicios que ofrece.

Respecto a los símbolos suprasegmentales, se evidenció que hubo una ausencia de la mayoría de los símbolos I.P.A. que representan los aspectos prosódicos del idioma inglés, encontrándose los casos de acentuación principal (/ˈ/), vocal larga (/ː/) y la unión de fonemas (/ɹ/), como se aprecia en estos enunciados: “Work in two groups. Group A Read about house husband Hugo Carey. Grupo B Read about Cliodhna /ˈkli:ənə/ and Aoife /ˈi:fə/ Duggan, the female pilots...” (Soars et al., 2019, p. 68) (CB03\_69\_02\_sg01.02\_spg01.02) y “Mark the links in these lines from the acceptance speech...” (Soars et al., 2019, p. 107) (CB03\_108\_02\_spg03), con lo cual podemos decir que el presente libro de texto no presenta adecuadamente el aspecto suprasegmental de los símbolos I.P.A. para el inglés. Asimismo, en algunas actividades, se incluyen comparaciones entre las pronunciaciones norteamericana y británica en las transcripciones fonéticas que se incluían en los ejercicios. Finalmente, se observó que hubo temas que enmarcaban el uso de los símbolos I.P.A. en estas actividades, como dialectos, homónimos, homógrafos, reducción fonética con consonantes de transición.

En lo concerniente al grupo de actividades de tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación, se encontraron casos que se encargaban de presentar las dos dimensiones de esta capacidad, por separado o simultáneamente. En las actividades para los fonemas de este idioma, se evidenciaron ejercicios del tipo reconocimiento de input escrito, donde los enunciados trataron a la mayoría de los fonemas tanto vocálicos como consonánticos, enmarcados en temas, como las palabras homófonas y las rimas, lo que se puede apreciar en enunciados, como “Choose the correct homophone...” (Soars et al., 2019, p. 73) (CB03\_74\_04\_sg01\_spg01); ejercicios del tipo reconocimiento de input oral, en donde los enunciados trataron la mayoría de los elementos de articulación en este subtipo, además de desarrollar temas, como verbos frase (*phrasal verbs*), lo que se aprecia en actividades, como “Listen and mark which sentence in each pair you hear...” (Soars et al., 2019, p. 107) (CB03\_108\_06\_sg02.03\_spg02.03); finalmente, ejercicios del tipo producción oral controlada, en donde se observó la presencia de la mayoría de los elementos segmentales; a su vez, se evidenciaron temas para ser desarrollados conjuntamente, como phrasal verbs, homófonos, partes del cuerpo; esto es visible en enunciados, como: “Listen and check. Practise the conversation with a partner. Pay attention to short forms and contractions.” (Soars et al., 2019, p. 63) (CB03\_64\_01\_sg03\_spg03). En las actividades que trabajaban con la dimensión prosódica, se evidenciaron ejercicios de reconocimiento de input escrito, en los que, para esta subcategoría, se trataron los elementos suprasegmentales, como la acentuación, la entonación y el ritmo (*rhythm*) a través de temas, como emociones (*emotions*), expresiones de cortesía (*polite expressions*), acentuación contrastiva, homófonos (*homophones*) y preguntas de comprobación (*question tags*); esto es visible en reactivos, como “Listen to people saying the line ‘Oh, look at that!’ in several different ways. Try to identify the emotion...” (Soars et al., 2019, p. 16) (CB03\_17\_03\_spg01.02); ejercicios de reconocimiento de input oral, en los que se presentaron a

dos elementos de esta dimensión de la pronunciación: la acentuación y la entonación, enmarcados en temas, como emotions, énfasis, phrasal verbs y questions tags, esto se observó en reactivos, como el siguiente ejemplo: “Listen to these sentences. How do the speakers add emphasis? Work with a partner...” (Soars et al., 2019, p. 54) (CB03\_55\_02\_spg02); y ejercicios del tipo producción oral controlada, en donde se tuvo la presencia de ejercicios que se encargaban de solo parte de este aspecto de la pronunciación, como la acentuación, la entonación y el ritmo; a su vez, se notaron temas que los enmarcaban, como emotions, polite expressions, impolite expressions, énfasis, phrasal verbs, uso de las comas, homófonos, palabras clave de información, partes del cuerpo, question tags; esto se puede apreciar en enunciados, como “Say the lines to your partner according to the emotion...” (Soars et al., 2019, p. 16) (CB03\_17\_02\_spg03.02). Finalmente, resulta importante mencionar que, en cierta cantidad de enunciados, se advirtió que más de una actividad podía estar incluida para ser resueltas simultáneamente.

Acerca de las actividades de tipo comunicativo, es necesario decir que todos los ejercicios en la enseñanza comunicativa de este idioma y que desarrollan la expresión oral atienden a ambas dimensiones de la pronunciación a la vez. En este libro de texto, se advirtieron tres subtipos de actividades para esta tercera categoría de actividades para la pronunciación, las que fueron etiquetadas de la siguiente manera: las actividades individuales comunicativas, las actividades de diálogo simple y las actividades de puesta en escena. Para el primer subtipo de estas actividades, se observaron dos presentaciones: las intervenciones orales simples y la elaboración de presentaciones o speeches. Estas tendrán que ser elaboradas con base en preguntas plasmadas en el libro, imágenes, información, textos escritos o audios. Estas actividades deberán ser resueltas conjuntamente con una serie de temas de diversos tipos, como

inteligencia en humanos y animales (*intelligence in humans and animals*), expresiones idiomáticas (*idiomatic expression*), películas de terror (*horror movies*), cuentos de terror (*horror stories*), escribiendo una novela romántica (*writing a romantic novel*), economía (*economy*), celebridades famosas (*famous celebrities*), estereotipos (*stereotypes*), medicina (*medicine*), inglés americano y británico (*American and British English*), contando cuentos (*telling stories*), entre otras. Estas características se evidenciaron en enunciados, como los siguientes: “Tell your story to the class...” (Soars et al., 2019, p. 23) (CB03\_24\_02\_act1), “Using the same headings, change the ‘ingredients’ to create a romantic novel. Share your ideas.” (Soars et al., 2019, p. 23) (CB03\_24\_03\_act1). Acerca del segundo subtipo de estas actividades, se evidenciaron tres presentaciones: las conversaciones simples, las discusiones y las comparaciones, las que se elaborarán con base en información escrita plasmada en el libro o a partir de imágenes. Estas actividades, por lo general, vienen enmarcadas en temas, como situaciones humanas (*human situations*), inteligencia en humanos y animales (*intelligence in humans and animals*), celebridades (*celebrities*), ser rico (*being wealthy*), economía (*economy*), expresiones idiomáticas (*idiomatic expressions*), crecimiento poblacional (*population growth*), crecimiento monetario (*wealthy growth*), pidiendo algo privado (*requesting something private*), guerras (*wars*), cláusulas relativas (*relative clauses*), entre otros. Estas características fueron advertidas en reactivos, como “Work with a partner and use the prompts to talk about these points...” (Soars et al., 2019, p. 26) (CB03\_27\_02\_act2), “Look at the map of Papua New Guinea. Where is it? Do you know anything about it? Discuss as a class which facts you think are true...” (Soars et al., 2019, p. 44) (CB03\_45\_01\_act2) y “Discussion Explain the title Found in translation...” (Soars et al., 2019, p. 48) (CB03\_49\_03\_act2). Acerca del tercer subtipo de estas actividades, se encontró solo una manera de presentación: los role-plays. Esto se llevará a cabo a partir de

información escrita en el enunciado acerca de temas, como haciendo una declaración de testigo (*making a witness statement*), compromiso (*compromiso*) y haciendo la paz (*making peace*). Esto fue evidente en enunciados, como “Work in pairs. You were in the jeweller’s at the time of the incident and have been asked to give a witness statement...” (Soars et al., 2019, p. 35) (CB03\_36\_01\_act3) y “With your partner, create an argument about one of these topics. Try to reach a compromise or make peace at the end...” (Soars et al., 2019, p. 58) (CB03\_59\_02\_act3).

Acerca de las proporciones de presentación de las actividades para la pronunciación que se encontraron para cada grupo, se tiene lo siguiente: para el grupo de actividades basadas en los símbolos del I.P.A., se observó que las actividades dirigidas al aspecto segmental eran más comunes que aquellas que contenían el aspecto suprasegmental del I.P.A. por un reducido margen. En ellas, las actividades para símbolos vocálicos no fueron tan frecuentes como las que contenían símbolos consonánticos; y respecto a los símbolos suprasegmentales, se puede afirmar que la presencia del símbolo para acentuación primaria fue la menor en aparición en comparación con los símbolos para vocal larga y la unión de fonemas, los cuales tuvieron una diferencia mínima, siendo el último de ellos el más común. Acerca de las actividades de tipo tradicional, se puede afirmar que los enunciados dedicados a la dimensión segmental, en este grupo, fueron menores en proporción a las actividades para el aspecto suprasegmental de manera muy marcada. Dentro de la primera dimensión, las actividades de reconocimiento de input escrito y las de input oral tuvieron la misma presencia; sin embargo, fueron las actividades de producción oral controlada las que tuvieron más apariciones por una ligera diferencia. Dentro de la segunda, se tuvo que los ejercicios de reconocimiento de input escrito y oral tuvieron la misma frecuencia de aparición, pero ambas subcategorías fueron superadas, por un margen considerable, por los ejercicios de producción oral controlada. En relación con las actividades

comunicativas, fue el subtipo de diálogo simple el de mayor proporción (dentro de este, la discusión fue la presentación más común, seguida de las conversaciones simples y luego por las comparaciones, cuya presencia fue marcadamente menor que las otras), seguido, por poco margen, por el subtipo de actividades individuales orales comunicativas (dentro de este, la presentación tipo speech fue la menos común, seguida por la intervención oral simple, la cual tuvo una presencia mayor), siendo el subtipo de puesta en escena el de menor proporción con una diferencia muy marcada respecto a los subtipos anteriores (en este último grupo, solo se evidenció a los role-plays).

Finalmente, respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación en este libro de texto, tenemos que, en lo que respecta a la primera pregunta de investigación específica, se evidenció que las actividades referentes al aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la segunda pregunta específica, se halló que las actividades conteniendo los símbolos suprasegmentales I.P.A. tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la tercera pregunta específica, se encontró que las actividades de tipo tradicional o estructuralista tuvieron un nivel de presencia regular. Para la cuarta pregunta específica, se evidenció que las actividades de tipo comunicativo tuvieron un nivel de presencia muy alto. Y, en relación con la pregunta general de investigación, podemos afirmar que las actividades basadas en el I.P.A. tuvieron un nivel de presencia significativamente menor en comparación con las otras actividades (tradicionales y comunicativas) para la pronunciación en este libro de texto.

**4.2.2.4 Análisis Individual del Libro Navigate (SBAL\_004).** Antes de iniciar el análisis de este ejemplar, es necesario mencionar sus datos bibliográficos. El libro de texto denominado *Navigate* del tipo del estudiante de nivel avanzado en su serie fue realizado por Mark Bartram,

Kate Pickering y Catherine Walter, con un total de 224 páginas y 12 unidades para la editorial Oxford University Press en el año 2016, para el cual no se encontraron ediciones anteriores. El código de análisis que se le asignó para este estudio fue SBAL\_004.

Lo que sigue corresponde con el análisis documental realizado en este caso, el cual está compuesto de cinco secciones: en la primera se describirán las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el inglés que se encontraron; la segunda contiene las descripciones acerca de las actividades tradicionales para la pronunciación de este idioma; la tercera, las observaciones respecto a las actividades comunicativas para dicha capacidad; en la cuarta se detallará cómo se encuentran proporcionadas todas las actividades mencionadas a la vez que se las compara entre sí; la quinta y última parte del análisis comprende las respuestas a las preguntas de investigación.

En lo que respecta a las actividades basadas en los símbolos fonéticos I.P.A. para el inglés, se evidenció que estas correspondían con los siguientes tipos: reconocimiento de input escrito, como “Look at the information about population change in three megacities in Latin America. Summarize the information with a partner. Megacity noun /'megə,sɪti/...” (Bartram et al., 2016, p. 126) (CB04\_127\_01\_sg01.02\_spg01) y reconocimiento de input oral, como lo muestra el siguiente ejemplo: “... for emphasis or contrast. Do tell me! /du:/... Listen and write down the six sentences. Is the auxiliary verb stressed?” (Bartram et al., 2016, p. 27) (CB04\_28\_01\_sg01.02\_spg02). En ciertos casos, se observó que, simultáneamente, dos o más tipos de actividades estaban incluidos en un enunciado. Es decir, para este grupo, algunos enunciados contenían actividades de reconocimiento de input escrito, además del oral. Esto se aprecia en el siguiente ejemplo: “Read and listen to the information in the box about word boundaries. 1 When one word finishes in... It's all about... /ɪtsɔ:ləbaʊ/” (Bartram et al., 2016,

p. 40) (CB04\_41\_01\_sg01.02\_spg02.03). Asimismo, se tiene que este libro contiene actividades que incluyeron a ambos aspectos (letras y suprasegmentales) de los símbolos fonéticos en cuestión. En lo que respecta a los caracteres para fonemas, se observó que el uso de los símbolos I.P.A. tenía cierta variabilidad, ya que se encontraron actividades que incluían tanto símbolos aislados (vocales o consonantes solas), como transcripciones fonéticas de hasta seis palabras, como lo muestra este ejemplo anteriormente citado (CB04\_41\_01\_sg01.02\_spg02.03). Por otro lado, se encontró que se incluyeron la mayoría de los símbolos consonánticos I.P.A., aunque no ocurrió lo mismo con los caracteres vocálicos, pues no se presentaron todos los casos para este grupo de símbolos. Debido a esto, se puede afirmar que, respecto a este sector de los símbolos I.P.A., el presente ejemplar promueve parcialmente la comprensión de estos caracteres fonéticos. Para los símbolos suprasegmentales, se observó una ausencia de la mayoría de los símbolos I.P.A. que representan dicho aspecto del inglés, solamente hallándose los casos de la acentuación principal (/ˈ/), la secundaria (/ˌ/), vocal larga (/ː/) y la unión de fonemas (/ɹ/), como se aprecia en el enunciado ya citado (CB04\_41\_01\_sg01.02\_spg02.03) y en “... would have is often contracted to would’ve /ˈwʊdəv/...” (Bartram et al., 2016, p. 57) (CB04\_58\_01\_sg01.02\_spg01), con lo que se puede decir que el presente libro de texto presenta escasamente el aspecto suprasegmental de los símbolos I.P.A. para el idioma en cuestión. En otro punto, no se incluyeron comparaciones entre las pronunciaciones (dialectos) norteamericana y británica en los ejercicios. Finalmente, no se registraron temas con los que se trabajaban conjuntamente estos símbolos fonéticos.

Para el grupo de actividades de tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación, se evidenció que estas iban destinadas a tratar las dos dimensiones de esta capacidad, por separado o simultáneamente. En las actividades para los elementos segmentales, se tuvieron ejercicios del

tipo reconocimiento de input escrito, los cuales incluyeron a la mayoría de los fonemas tanto vocálicos como consonánticos (con especial énfasis en el tema de agrupaciones consonánticas); esto se puede apreciar en enunciados, como "... Read the information about consonant clusters. Then listen and repeat the examples." (Bartram et al., 2016, p. 23) (CB04\_24\_01\_sg01.03); ejercicios del tipo reconocimiento de input oral, los cuales trataron la mayoría de los elementos de articulación del idioma en cuestión, además de desarrollar temas, como colocaciones (*collocations*), esto es evidente en reactivos, como "Listen again and check..." (Bartram et al., 2016, p. 7) (CB04\_08\_03\_sg02.03\_spg03); finalmente, ejercicios del tipo producción oral controlada; a su vez, en estos, se observó la presencia de la mayoría de los elementos segmentales (con una incidencia mayor en las agrupaciones consonánticas) conjuntamente con temas, como colocaciones; esto es visible en enunciados, como "Work with a partner. Student A, close your book. Student B, say an expression from A; Student A, complete the collocation." (Bartram et al., 2016, p. 25) (CB04\_26\_02\_sg02.03\_spg02.03). En las actividades que iban dirigidas hacia la dimensión suprasegmental, se evidenciaron ejercicios de reconocimiento de input escrito, en los que, para esta subcategoría, se incluyeron a los elementos prosódicos, como la acentuación en oraciones y la reducción fonética; esto es visible en enunciados, como "Mark the main stress in each sentence..." (Bartram et al., 2016, p. 7) (CB04\_08\_02\_spg01.03); ejercicios de reconocimiento de input oral, en los que se presentaron a la mayoría de estos elementos de la pronunciación con especial relevancia en acentuación de palabras, acentuación de oraciones, ritmo y entonación, enmarcados en temas, como colocaciones, ritmo y espacio en el habla natural (*pacing and spacing in natural speech*) y adjetivos; esto se observó en reactivos, como el siguiente: "... Listen to four sentences and write what you hear." (Bartram et al., 2016, p. 7) (CB04\_08\_01\_spg01.02); y ejercicios del tipo producción oral controlada, en donde se tuvo

la presencia de la mayoría de elementos de este aspecto con especial énfasis en la acentuación de oraciones; a su vez, se notaron temas, como colocaciones, esto se pudo observar en enunciados, como "... Practise saying the phrases you think you would use." (Bartram et al., 2016, p. 32) (CB04\_33\_02\_spg03). Finalmente, es de relevancia llamar la atención hacia el hecho de que, en cierta cantidad de enunciados, se notó que más de una actividad podía estar incluida para ser resueltas simultáneamente.

Respecto a las actividades de tipo comunicativo, es relevante mencionar que todos los ejercicios de naturaleza comunicativa para este idioma y que desarrollan la expresión oral comprenden ambas dimensiones de la pronunciación a la vez. En este libro de texto, se evidenciaron tres subtipos de actividades para esta categoría de actividades, a los que se les asignaron los siguientes nombres: las actividades individuales comunicativas, las actividades de diálogo simple y las actividades de puesta en escena. Respecto al primer subtipo de estas actividades, se tuvieron dos presentaciones: las intervenciones orales simples y las presentaciones o speeches. Estas piden ser elaboradas a partir de preguntas plasmadas en el libro, imágenes, información, textos escritos o audios y llevadas a cabo conjuntamente con una serie de temas, como cambios en un pueblo o ciudad que conozcas (*changes in a town or city you know*), argumentando (*arguing*), cosas que tienes en común con tu compañero (a) (*things you have in common with your partner*), logros (*achievements*), similitudes y diferencias (*similarities and differences*), entre otras. Estas características se evidenciaron en reactivos, como los siguientes: "Work in groups of three. You are going to give a mini-presentation..." (Bartram et al., 2016, p. 9) (CB04\_10\_02\_act1) y "Look at the four film and book titles. What theme do they have in common?" (Bartram et al., 2016, p. 10) (CB04\_11\_01\_act1). Para el segundo subtipo de estas actividades, se encontraron tres formas de presentación: las conversaciones simples, las

discusiones y las comparaciones, las que se elaborarán a partir de información escrita plasmada en el libro o a partir de imágenes. Estas actividades, generalmente, vienen enmarcadas en temas, como cualidades de un buen jugador de equipo (*qualities to be a good team player*), gestión del tiempo y fechas límite (*time management and deadlines*), encontrando más información de otros (*finding out more information from others*), escogiendo a alguien de un equipo (*choosing somebody from a crew*), una hazaña de ingeniería (*a feat of engineering*), entre otros. Estas características fueron evidenciadas en enunciados, como “In groups, discuss which of these breakthroughs have had the greatest impact on our lives and how...” (Bartram et al., 2016, p. 19) (CB04\_20\_01\_act2), “You are going to interview each other about a feat of engineering...” (Bartram et al., 2016, p. 19) (CB04\_20\_03\_act2) y “Compare your notes with a partner...” (Bartram et al., 2016, p. 21) (CB04\_22\_04\_act2.act2). Acerca del tercer subtipo de estas actividades, se halló una manera de presentación: los role-plays. Esto se llevará a cabo a partir de información escrita en el enunciado acerca de temas, como éxito y fracaso (*success and failure*), una solución para tu pueblo (*a solution for your town*), negociación (*negotiation*), entre otros. Esto fue evidente en reactivos, como “You are a famous sportsperson (choose your sport). You are going to take part in an interview...” (Bartram et al., 2016, p. 128) (CB04\_129\_01\_act3).

En lo concerniente a las proporciones de presentación de las actividades para la pronunciación que se encontraron por grupo, se puede afirmar lo siguiente: para el grupo de actividades basadas en los símbolos del I.P.A., se tuvo que las actividades dirigidas al aspecto segmental de la pronunciación eran más frecuentes que aquellas dedicadas al aspecto suprasegmental del I.P.A. no muy marcadamente. En ellas, las actividades para símbolos vocálicos tuvieron tantas apariciones como las que contenían símbolos consonánticos; y respecto a los símbolos suprasegmentales, se puede afirmar que la presencia de los símbolos para

acentuación primaria y secundaria fue tan común como la de los símbolos para vocal larga, pero la frecuencia del símbolo para la unión de fonemas fue menor que los dos caracteres anteriores. Respecto a las actividades de tipo tradicional, podemos afirmar que los enunciados dedicados a la dimensión segmental, en este grupo, fueron menores en proporción a las actividades para el aspecto suprasegmental de manera muy notoria. Dentro de la primera dimensión, las actividades de reconocimiento de input escrito y las de input oral tuvieron la misma presencia; sin embargo, fueron las actividades de producción oral controlada las que tuvieron más apariciones por una considerable diferencia. Dentro de la segunda, se tuvo que los ejercicios de reconocimiento de input escrito tuvieron la menor frecuencia de aparición, siendo superados por los de reconocimiento de input oral y los de producción oral controlada, los cuales se diferenciaron ligeramente. En relación con las actividades comunicativas, fue el subtipo de diálogo simple el que tuvo una proporción mayor (dentro de este, la discusión fue la presentación con una frecuencia marcadamente mayor, seguida por la conversación simple y, finalmente, la comparación con una presencia muy por debajo de las anteriores), seguido, por un margen notorio, por el subtipo de actividades individuales orales comunicativas (dentro de este, la presentación tipo speech fue la más común, seguida por la intervención oral simple, la cual tuvo una presencia menor), siendo el subtipo de puesta en escena el de menor proporción con una diferencia muy notoria respecto a los subtipos anteriores (en este último grupo, solo se observó a los role-plays).

Finalmente, respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación en este libro de texto, tenemos que, en lo que respecta a la primera pregunta de investigación específica, se evidenció que las actividades referentes al aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la segunda pregunta específica, se halló que las

actividades conteniendo los símbolos suprasegmentales I.P.A. tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la tercera pregunta específica, se encontró que las actividades de tipo tradicional o estructuralista tuvieron un nivel de presencia regular. Para la cuarta pregunta específica, se evidenció que las actividades de tipo comunicativo tuvieron un nivel de presencia alto. Y, en relación con la pregunta general de investigación, podemos afirmar que las actividades basadas en el I.P.A. tuvieron un nivel de presencia significativamente menor en comparación con las otras actividades (tradicional y comunicativas) para la pronunciación en este libro de texto.

**4.2.2.5 Análisis Individual del Libro *Speakout* (SBAL\_018).** Antes de iniciar la descripción documental de este ejemplar, es necesario mencionar sus datos bibliográficos. El libro de texto denominado *Speakout* del tipo del estudiante de nivel avanzado en su serie fue realizado por Antonia Clare y J. J. Wilson, con un total de 175 páginas y 10 unidades para la editorial Pearson en el año 2012, para el cual no se encontraron ediciones anteriores. El código de análisis que se le asignó para este estudio fue SBAL\_018.

Los siguientes párrafos corresponden con el análisis documental realizado en este caso, el cual está compuesto de cinco partes: en la primera se describen las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el inglés que se encontraron; la segunda trata acerca de las actividades tradicionales para la pronunciación de este idioma; la tercera, de las observaciones respecto a las actividades comunicativas para dicha capacidad; en la cuarta se detallará cómo se encuentran proporcionadas todas las actividades mencionadas a la vez que se las compara entre sí; la quinta y última sección del análisis comprende las respuestas a las preguntas de investigación.

Acerca de las actividades basadas en los símbolos fonéticos I.P.A. para el inglés, se encontró que estas correspondían con los siguientes tipos: reconocimiento de input escrito, como lo muestra el siguiente enunciado: “Read the definition and discuss questions 1-3. Futurology /ˌfjuːtʃəˈrɒlədʒi/...” (Clare y Wilson, 2012, p. 68) (CB05\_70\_02\_sg01.02\_spg01.02); reconocimiento de input oral, como lo muestra este reactivo: “Listen to some of the sentences from Exercise 5C... 2 /t/ and /d/ are often lost when combined...” (Clare y Wilson, 2012, p. 57) (CB05\_59\_01\_sg02\_spg03); y producción oral controlada, lo cual es apreciable en el siguiente enunciado: “Mark the links between words in the following examples. Try saying the phrases...” (Clare y Wilson, 2012, p. 15) (CB05\_17\_02\_spg03). En la mayoría de casos, se observó que dos o más tipos de actividades estaban incluidos en un enunciado para ser desarrollados a la vez, lo cual se observa en el siguiente reactivo: “Notice how some grammar words... are pronounced in connected speech. Listen again and repeat... /ʃiləvbm/.” (Clare y Wilson, 2012, p. 69) (CB05\_71\_01\_sg01.02). Asimismo, se tiene que las actividades relacionadas con el I.P.A. incluyeron a sus dos aspectos (letras y suprasegmentales). En lo que respecta a los caracteres segmentales, se evidenció que el uso de los símbolos I.P.A. empleaba solo transcripciones fonéticas, como se puede ver en un enunciado ya citado (CB05\_17\_01\_sg01.02\_spg02.03). Además, se encontró que la mayoría de los símbolos consonánticos I.P.A. fue empleada, aunque no se vio lo mismo con los símbolos vocálicos. Por lo tanto, podemos afirmar que, respecto a esta dimensión del I.P.A., el presente libro no favorece totalmente a la comprensión de estos caracteres fonéticos. Para los símbolos suprasegmentales, se observó una ausencia de gran parte de los símbolos I.P.A. para el inglés, hallándose los caracteres para acentuación primaria (/'/), acentuación secundaria (/ˌ/), vocal larga (/ː/) y la unión de fonemas (/ʌ/), como se aprecia en enunciados ya citados (CB05\_17\_01\_sg01.02\_spg02.03) y (CB05\_70\_02\_sg01.02\_spg01.02),

con lo que podemos decir que el presente libro de texto contiene escasamente los símbolos suprasegmentales I.P.A. para el inglés. En otro punto, no se incluyeron comparaciones entre las pronunciaciones (dialectos) norteamericana y británica en los ejercicios. Finalmente, se vio que el tema *futureology* enmarcó algunos enunciados en este grupo de actividades.

Respecto al grupo de actividades de tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación, se evidenció que estas atendían a las dos dimensiones de esta capacidad, por separado o simultáneamente. En las actividades para los elementos articulatorios del habla inglesa, se tuvieron ejercicios del tipo reconocimiento de input escrito, los cuales contenían aspectos segmentales, como las vocales cortas y largas; esto se puede observar en el enunciado: “Work in pairs. Which underlined sound is the odd one out?” (Clare y Wilson, 2012, p. 6) (CB05\_08\_01\_sg01); ejercicios del tipo reconocimiento de input oral, los cuales trataron la mayoría de los elementos de articulación del idioma en cuestión, además de desarrollar temas, como colocaciones; esto se aprecia en enunciados, como “Listen and tick the words you hear. Then read the pairs of words aloud...” (Clare y Wilson, 2012, p. 6) (CB05\_08\_02\_sg02.03\_spg02.03); finalmente, ejercicios del tipo producción oral controlada, por lo general, a través de repeticiones de lo escuchado, la lectura en voz alta o lectura de seguimiento (*shadow reading*); a su vez, en estos, se observó la presencia de la mayoría de los elementos segmentales del inglés (con una incidencia mayor en las formas cortas de los verbos auxiliares) conjuntamente con temas, como oposiciones fonológicas, deletreo y contracciones; esto se puede apreciar en enunciados, como “Listen and check. Then listen and repeat.” (Clare y Wilson, 2012, p. 15) (CB05\_17\_03\_sg03\_spg03). En las actividades que trataron a la dimensión suprasegmental, se encontraron ejercicios de reconocimiento de input escrito, en los que, para esta subcategoría, se incluyeron a los elementos prosódicos, como la acentuación, el ritmo y la

reducción fonética, los cuales fueron acompañados por temas, como patrones rítmicos; esto es visible en enunciados, como “What rhythm do the expressions in Exercise 7A have? Match them with the patterns below...” (Clare y Wilson, 2012, p. 48) (CB05\_50\_03\_spg01); ejercicios de reconocimiento de input oral, en los que se presentaron a gran parte de estos elementos de la pronunciación con especial relevancia en acentuación, ritmo, entonación y reducción fonética, enmarcados en temas, como oposiciones fonológicas, modificadores, proverbios y comentarios positivos y negativos (*positive and negative comments*); esto se evidenció en enunciados, como el siguiente: “Listen to check. Cross out the swallowed sounds.” (Clare y Wilson, 2012, p. 75) (CB05\_77\_02\_spg02); y ejercicios del tipo producción oral controlada, en donde se observó que se habían empleado a una gran proporción de elementos suprasegmentales con especial énfasis en la acentuación, la entonación, la reducción fonética y las formas cortas de los verbos auxiliares; a su vez, se notaron temas, como oposiciones fonológicas, modificadores, colocaciones, comparativos dobles y comentarios positivos y negativos (*positive and negative comments*), esto se pudo hallar en reactivos, como “Listen and check. Repeat the collocations slowly and tap your fingers at the same time... Now say the collocations at full speed.” (Clare y Wilson, 2012, p. 48) (CB05\_50\_04\_spg03). Finalmente, es de relevancia llamar la atención hacia el hecho de que, en cierta cantidad de enunciados, se notó que más de una actividad podía estar incluida para ser resueltas simultáneamente.

Para las actividades de tipo comunicativo, se debe mencionar que todos los ejercicios de naturaleza comunicativa y que desarrollan la expresión oral comprenden ambas dimensiones de la pronunciación a la vez. En este libro de texto, se evidenciaron tres subtipos de actividades para este grupo, a los que se les dieron las siguientes denominaciones: las actividades individuales comunicativas, las actividades de diálogo simple y las actividades de puesta en escena. Para el

primer subtipo de estas actividades, se evidenciaron dos presentaciones: las intervenciones orales simples y las presentaciones o speeches. Estas piden ser elaboradas a partir de preguntas, imágenes, información, textos escritos o audios plasmados en el libro y llevadas a cabo a través de una serie de temas, como vocabulario judicial (*judicial vocabulary*), nombres (*names*), describiendo las personalidades de personas (*describing people's personalities*), mis posesiones y mi casa (*my possessions and my place*), trabajos (*jobs*), deportes (*sports*), tecnología (*technology*), películas (*films*), entre otras. Estas características fueron halladas en reactivos, como los siguientes: “What do you think the bosses really did?... Do you think they did the right thing?” (Clare y Wilson, 2012, p. 27) (CB05\_29\_03\_act1) y “Explain your ideas to other students” (Clare y Wilson, 2012, p. 22) (CB05\_24\_02\_act1). Para el segundo subtipo de estas actividades, se encontraron tres formas de presentación: las conversaciones simples, las discusiones y las comparaciones, las cuales se elaborarán a partir de información escrita dada en el libro o con base en imágenes. Estas actividades, generalmente, estuvieron enmarcadas en temas, como perfiles (*profiles*), acerca de retratos (*about portraits*), trabajos, guardando secretos (*keeping secrets*), nombres, acerca de la escritura (*about writing*), países y ciudades (*countries and cities*), metáforas (*metaphors*), entre otros. Estos rasgos fueron encontrados en enunciados, como “Ask and answer the questions with a partner.” (Clare y Wilson, 2012, p. 48) (CB05\_50\_01\_act2), “Discuss. Would you do the same as...? Why/why not?” (Clare y Wilson, 2012, p. 44) (CB05\_46\_01\_act2) y “Work in pairs and take turns. Compare your sentences...” (Clare y Wilson, 2012, p. 45) (CB05\_47\_01\_act2.act2). Para el tercer subtipo de estas actividades, se halló una manera de presentación: el debate. Esto se llevará a cabo con base en información escrita en el enunciado acerca de temas, como trabajos. Esto se evidenció en

reactivos, como: “Compare your ideas with other students. If you were the boss, what options would you have? Debate the issue” (Clare y Wilson, 2012, p. 27) (CB05\_29\_02\_act2.act3).

Después de analizar las proporciones de presentación de las actividades para la pronunciación que se encontraron por grupo, se puede afirmar lo siguiente: para el grupo de actividades basadas en los símbolos del I.P.A., se observó que las actividades que trataban al aspecto segmental eran más frecuentes que aquellas dedicadas al aspecto suprasegmental del I.P.A., pero por un margen mínimo. En ellas, las actividades para símbolos vocálicos tuvieron menos apariciones que las que contenían símbolos consonánticos por diferencia mínima; y respecto a los símbolos suprasegmentales, se puede afirmar que la presencia de los símbolos para acentuación primaria y secundaria fue menor que la de los símbolos para vocal larga, pero la frecuencia del símbolo para unión de fonemas fue mayor que los dos caracteres anteriores, en últimos casos la diferencia fue mínima. En lo concerniente a las actividades de tipo tradicional, podemos afirmar que los enunciados dedicados a la dimensión segmental, en este grupo, fueron menores en proporción a las actividades para el aspecto suprasegmental de manera notoria. Para la dimensión segmental, las actividades de reconocimiento de input escrito fueron más comunes que las de input oral por poca diferencia; sin embargo, fueron las actividades de producción oral controlada las que tuvieron más apariciones por un considerable margen. Para la dimensión prosódica, se tuvo que los ejercicios de reconocimiento de input escrito fueron menos frecuentes que los de input oral, siendo superados ambos por los de producción oral controlada, los cuales tuvieron una presencia marcadamente mayor. Acerca de las actividades comunicativas, el subtipo de diálogo simple presentó una proporción de aparición marcadamente mayor (en este, la discusión fue la presentación de mayor presencia seguida por la conversación simple y la comparación, la cual tuvo una presencia mucho menor), seguido por el subtipo de actividades

individuales orales comunicativas (en este, la presentación tipo speech fue la más presente, seguida por la intervención oral simple, la cual tuvo una presencia mucho menor), siendo el subtipo de puesta en escena el que presentó una aparición menor con una diferencia muy marcada respecto a los subtipos anteriores (en este último grupo, solo se observó a la presentación denominada debate con una presencia mínima).

Finalmente, respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación en este libro de texto, tenemos que, en lo concerniente a la primera pregunta de investigación específica, se evidenció que las actividades referentes al aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la segunda pregunta específica, se evidenció que las actividades conteniendo los símbolos suprasegmentales I.P.A. tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la tercera pregunta específica, se observó que las actividades de tipo tradicional o estructuralista tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la cuarta pregunta específica, se evidenció que las actividades de tipo comunicativo tuvieron un nivel de presencia muy alto. Y, en respuesta a la pregunta general de investigación, se puede aseverar que las actividades basadas en el I.P.A. tuvieron un nivel de presencia significativamente menor en comparación con las otras actividades (tradicionales y comunicativas) para la pronunciación del idioma inglés en este libro de texto.

**4.2.2.6 Análisis Individual del Libro Upstream (SBAL\_021).** Precediendo la descripción documental de este ejemplar, se mencionarán sus datos bibliográficos. El libro de texto denominado *Upstream* del tipo del estudiante de nivel avanzado en su serie fue realizado por Virginia Evans, Lynda Edwards y Jenny Dooley, con un total de 256 páginas y 10 unidades

para la editorial Express Publishing en el año 2015, para el cual no se encontraron ediciones anteriores. El código de análisis que se le asignó para este estudio fue SBAL\_021.

Las siguientes líneas corresponden con el análisis documental realizado en este caso, el cual está compuesto de cinco partes: en la primera se describen las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el inglés que se evidenciaron; la segunda trata acerca de las actividades tradicionales para la pronunciación; la tercera, de las observaciones respecto a las actividades comunicativas para dicha capacidad; en la cuarta se detallará cómo se encuentran proporcionadas todas las actividades mencionadas a la vez que se las compara entre sí; la quinta y última sección del análisis comprende las respuestas a las preguntas de investigación.

En lo que respecta a las actividades basadas en los símbolos fonéticos I.P.A. para el inglés, no se encontraron enunciados o reactivos que incluyeran alguna forma de presentación (transcripciones fonéticas o caracteres individuales) de estos símbolos fonéticos, ya sea de su dimensión segmental o suprasegmental, mediante cualquier tipo de procedimiento.

Para el grupo de actividades de tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación, no se evidenciaron enunciados o reactivos que comprendieran ejercicios de naturaleza estructuralista (reconocimiento de input escrito, reconocimiento de input oral, producción oral controlada, entre otros), ya sea destinados a atender el aspecto articulatorio (vocales y consonantes) o el prosódico (acentuación, entonación, ritmo, entre otros) en alguna de las páginas de este libro.

En lo que respecta a las actividades de tipo comunicativo, se establece como condición de análisis que todos los ejercicios de este tipo y que desarrollan la expresión oral incluyen a ambos aspectos de la pronunciación simultáneamente. En este libro de texto, se evidenciaron tres subtipos de actividades para este grupo, a los que se les dieron las siguientes denominaciones: las

actividades individuales comunicativas, las actividades de diálogo simple y las actividades de puesta en escena. Para el primer subtipo de estas actividades, se observaron dos presentaciones: las intervenciones orales simples y las presentaciones o speeches. Estas deberán ser elaboradas con base en insumos, como preguntas, imágenes, información, textos escritos o audios plasmados en el libro y llevadas a cabo a través de una serie de temas, como gente exitosa (*successful people*), cualidades (*qualities*), un momento especial en tu vida (*a special moment in your life*), usando google (*using google*), cumpleaños (*birthday*), celebraciones (*celebrations*), ciencia médica (*medical science*), entre otras. Estas características se evidenciaron en enunciados, como los siguientes: “Look at the two statements below. Which one do you agree with more? Tell your partner.” (Evans et al., 2015, p. 74) (CB06\_72\_02\_act1) y “...Put a dot on each bar according to your personality. Then tell the class about your profile; give examples to illustrate your qualities...” (Evans et al., 2015, p. 53) (CB06\_51\_03\_act1). Respecto al segundo subtipo de estas actividades, se hallaron tres formas de presentación: las conversaciones simples, las discusiones y las comparaciones, las cuales se elaborarán a partir de información escrita en el libro o imágenes. Estas actividades, generalmente, estuvieron enmarcadas en temas, como éxito, cualidades para una profesión (*qualities for a profession*), celebraciones, felicidad (*happiness*), cambio de estilo (*change of style*), escapando (*escaping*), leyendo artículos (*reading articles*), dando y respondiendo a noticias (*giving and responding to news*), un cliente insatisfecho (*a dissatisfied customer*), entre otros. Estos rasgos fueron encontrados en enunciados, como “Now, in pairs, discuss success...” (Evans et al., 2015, p. 7) (CB06\_05\_01\_act2), “...Make a ‘key to success’ list. Compare your list to your partner’s...” (Evans et al., 2015, p. 9) (CB06\_07\_02\_act2.act1) y “In pairs guess and say what the other speaker says...” (Evans et al., 2015, p. 15) (CB06\_13\_05\_act2). Para el tercer subtipo de estas actividades, se evidenció solo

una manera de presentación: el role-play. Esto se llevará a cabo con base en información escrita (prompts) en el enunciado acerca de temas, como el fin de semana ideal (*ideal weekend*), problemas maritales (*marital problems*) y diseñadores de moda (*fashion designers*). Esto se encontró en reactivos, como “Imagine you are a grandparent. Describe an ideal weekend to your partner...” (Evans et al., 2015, p. 55) (CB06\_53\_02\_act3).

En lo concerniente a las proporciones de presentación de las actividades para la pronunciación que se encontraron por grupo, se puede afirmar lo siguiente: para el grupo de actividades basadas en los símbolos del I.P.A., no se tienen datos que analizar. En lo concerniente a las actividades de tipo tradicional, no se tienen datos que analizar. Acerca de las actividades comunicativas, el subtipo de diálogo simple presentó una proporción mayor que en los otros dos grupos (en este, la discusión fue la presentación más frecuente, seguido por la conversación simple y la comparación, la última de las cuales tuvo una presencia casi mínima), seguido por el subtipo de actividades individuales orales comunicativas (la presentación tipo speech fue la menos común, en comparación con la intervención oral simple, la cual tuvo una presencia marcadamente mayor), siendo el subtipo de puesta en escena el que presentó una aparición casi mínima con una diferencia muy notoria (casi mínima) respecto a los subtipos anteriores (solo se observó a la presentación denominada role-play).

Finalmente, respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación en este libro de texto, tenemos que, en lo concerniente a la primera pregunta de investigación específica, no se evidenciaron datos referentes al aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) significando un nivel de presencia nulo. Para la segunda pregunta específica, no se evidenciaron datos referentes al aspecto suprasegmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) significando un nivel de presencia nulo. Para la tercera pregunta específica, no se observaron

datos respecto a las actividades de tipo tradicional o estructuralista, por lo cual tuvieron un nivel de presencia nulo. Para la cuarta pregunta específica, se evidenció que las actividades de tipo comunicativo tuvieron un nivel de presencia muy alto. Y, en respuesta a la pregunta general de investigación, se puede aseverar que las actividades basadas en el I.P.A. tuvieron un nivel de presencia significativamente menor en comparación con las otras actividades (tradicionales y comunicativas) para la pronunciación del idioma inglés en este libro de texto.

**4.2.2.7 Análisis Individual del Libro Face2face (SBAL\_023).** Para iniciar esta descripción documental, es necesario mencionar los datos bibliográficos de este ejemplar. Este se denomina *Face2face* del tipo del estudiante de nivel avanzado en su serie, producido por Gillie Cunningham, Jan Bell, Theresa Clementson y Chris Redston, con un total de 176 páginas y 10 unidades para la editorial Cambridge University Press en el año 2014, para el cual se encontró una edición anterior. El código de análisis que se le asignó para este estudio fue SBAL\_023.

Lo que sigue corresponden con el análisis documental realizado en este caso, el cual está compuesto por cinco partes: en la primera, se describen las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el inglés que se hallaron; la segunda trata acerca de las actividades tradicionales para la pronunciación; la tercera, de las observaciones respecto a las actividades comunicativas para dicha capacidad; en la cuarta, se detallará cómo se encuentran proporcionadas todas las actividades mencionadas a la vez que se las compara entre sí; la quinta y última sección del análisis comprende las respuestas a las preguntas de investigación.

En lo que respecta a las actividades basadas en los símbolos fonéticos I.P.A. para el inglés, se observó que estas correspondían con los ejercicios de tipo reconocimiento de input escrito, como lo muestra el siguiente enunciado: “We can also say *i.e.* /ɑ:ji:/ (= that is) or

meaning to paraphrase...” (Cunningham et al., 2014, p. 136) (CB07\_137\_02\_sg01.02\_spg02); reconocimiento de input oral, como lo muestra este ejemplo: “Listen again and notice how Dan uses rising intonation to indicate a series of similar items...” (Cunningham et al., 2014, p. 39) (CB07\_40\_02\_spg04); y producción oral controlada, lo cual es observable en el siguiente enunciado: “Work in pairs. Practise saying the sentences in... Use a step up in pitch to say the words that are emphasised...” (Cunningham et al., 2014, p. 89) (CB07\_90\_03\_spg04). En cierta proporción de los casos, se evidenció que dos o más tipos de actividades se presentaban en un enunciado, lo cual se observa en el siguiente reactivo: “Listen to these sentences... 2 the quality of the air // in New York // was so poor...” (Cunningham et al., 2014, p. 79) (CB07\_80\_01\_sg02\_spg03). También se tiene que las actividades relacionadas con el I.P.A. comprendieron sus dos aspectos. En lo que respecta a los caracteres segmentales, se pudo encontrar el uso de transcripciones fonéticas y de símbolos aislados, como se puede ver en el enunciado siguiente: “Read definitions 1-3. Make sure you understand... 1 rave /reɪv/ about something...” (Cunningham et al., 2014, p. 105) (CB07\_106\_01\_sg01.02) y en un enunciado ya citado (CB07\_80\_01\_sg02\_spg03). Asimismo, se evidenció que solo un sector de los símbolos consonánticos I.P.A. fue incluido y uno mucho menor ocurrió con los símbolos vocálicos. Por lo tanto, podemos afirmar que, respecto a esta dimensión del I.P.A., el presente libro favorece insuficientemente a la comprensión de estos caracteres fonéticos. Respecto a los símbolos suprasegmentales, se notó el uso de un grupo considerable de estos, hallándose los caracteres para acentuación primaria (/ˈ/), vocal larga (/:/), la unión de fonemas (/ə/) y diferentes casos de entonación (/↑/, /↗/ y /↘/), como se aprecia en el enunciado “savant /ˈsævənt/ someone who has unusual, often exceptional, abilities or knowledge.” (Cunningham et al., 2014, p. 17) (CB07\_18\_01\_sg01.02\_spg01) y en enunciados ya citados (CB07\_137\_02\_sg01.02\_spg02;

CB07\_80\_01\_sg02\_spg03 y CB07\_40\_02\_spg04), con lo que podemos decir que el presente libro de texto contiene, hasta cierto punto, los símbolos suprasegmentales I.P.A. para el inglés. Por otro lado, no se incluyeron comparaciones entre las pronunciaciones (dialectos) norteamericana y británica en los ejercicios. Finalmente, se vio que una serie de temas enmarcaron a algunos enunciados en este grupo de actividades, como parafraseo (*paraphrasing*), usando el diccionario (*using the dictionary*), hábitos alimenticios, reducción fonética, similitudes, exclamaciones de sorpresa (*exclamations to show surprise*), entre otros.

Acerca del grupo de actividades de tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación, se evidenció que estas se encargaban de las dos dimensiones de esta capacidad, por separado o conjuntamente. En las actividades para los elementos articulatorios, se hallaron un ejercicio del tipo reconocimiento de input oral, el cual incluye la mayoría de los elementos de articulación; esto se aprecia en reactivos, como “...Listen to your partner’s talk. How clear was it?... identify any pronunciation features...” (Cunningham et al., 2014, p. 107) (CB07\_108\_05\_sg02\_spg02) y ejercicios del tipo producción oral controlada; a su vez, en estos, se observó la presencia de la mayoría de los elementos segmentales del inglés y temas, como hablando con tacto (*talking with tact*) y antónimos (*antonyms*); esto se puede apreciar en enunciados, como “... Take turns to say a complete sentence from 4a...” (Cunningham et al., 2014, p. 14) (CB07\_16\_01\_sg03\_spg03). En los ejercicios dedicados a la dimensión suprasegmental, se evidenciaron: ejercicios de reconocimiento de input escrito, en los que se incluyeron a la mayoría de los elementos prosódicos (con especial énfasis en la acentuación, la entonación y la reducción fonética) y que fueron acompañados por temas, como parafraseo, describiendo gente, adjetivos y presentando información (*presenting información*); esto es observable en enunciados, como “When we need to clarify, simplify or explain something we

have already said, we often use phrases which signal... that we are going to say the same thing...” (Cunningham et al., 2014, p. 136) (CB07\_137\_01\_spg01); ejercicios de reconocimiento de input oral, en los que se presentaron a gran parte de los aspectos prosódicos con especial relevancia en la acentuación y la entonación, enmarcados en temas, como actitudes en el habla (*attitudes in speaking*) y unidades del habla (*speech units*); esto se evidenció en reactivos, como el siguiente: “Listen to three extracts from the book club conversation. Notice the intonation...” (Cunningham et al., 2014, p. 7) (CB07\_08\_04\_spg02); y ejercicios del tipo producción oral controlada, en donde se evidenció que se habían empleado la mayoría de elementos suprasegmentales con especial énfasis en la entonación; a su vez, se notaron temas, como actitudes en el habla, unidades del habla, hablar con tacto y antónimos; esto se pudo hallar en reactivos, como “... Take turns to say phrases 1-8...” (Cunningham et al., 2014, p. 101) (CB07\_102\_01\_sg03\_spg03). Finalmente, es de relevancia llamar la atención hacia el hecho de que, en cierta cantidad de enunciados, se notó que más de una actividad podía estar incluida para ser resueltas simultáneamente.

Acerca de las actividades de tipo comunicativo, se tiene que todos los ejercicios de este tipo y que desarrollan la expresión oral comprenden ambos aspectos de la pronunciación simultáneamente. En este libro de texto, se evidenciaron tres subtipos de actividades para este grupo, a los que se les dieron los siguientes nombres: las actividades individuales comunicativas, las actividades de diálogo simple y las actividades de puesta en escena. Para el primer subtipo de estas actividades, se evidenciaron dos presentaciones: las intervenciones orales simples y las presentaciones o speeches. Estas deberán ser elaboradas con base en preguntas, frases, imágenes, información y textos escritos dados en el libro y llevadas a cabo a través de una serie de temas, como popularidad (*popularity*), confiando en alguien (*trusting someone*), dichos (*sayings*),

premios (*awards*), vacaciones, lugares especiales (*special places*), éxito, leyendo artículos, entre otros. Estas características se observaron en reactivos, como los siguientes: “Work in pairs. Tell your partner about the person you chose...” (Cunningham et al., 2014, p. 7) (CB07\_08\_01\_act1) y “Agree on three important communication skills... Tell the class.” (Cunningham et al., 2014, p. 7) (CB07\_08\_02\_act1). Acerca del segundo subtipo de estas actividades, se evidenciaron tres formas de presentación: las conversaciones simples, las discusiones y las comparaciones, las cuales se elaborarán a partir de preguntas, oraciones y texto en el libro. Algunas de estas presentaciones estuvieron enmarcadas en temas, como libros que leo (*books I read*), lugares especiales, hablando con tacto, contando una historia nuevamente (*retelling a story*), emociones, confiando en alguien, amistad (*friendship*), escribiendo un blog (*writing a blog*), síndrome del impostor (*impostor syndrome*), entre otros. Estos rasgos fueron hallados en enunciados, como “Work in pairs. Ask and answer the questions... Ask follow-up questions...” (Cunningham et al., 2014, p. 6) (CB07\_07\_01\_act2), “Work in pairs. Discuss your ideas.” (Cunningham et al., 2014, p. 78) (CB07\_79\_01\_act2) y “In the same groups of three, compare your summaries...” (Cunningham et al., 2014, p. 78) (CB07\_79\_02\_act2). Respecto al tercer subtipo de estas actividades, se vio una sola manera de presentación: el role-play. Esto se llevará a cabo con base en preguntas puestas en el enunciado acerca de temas, como haciendo quejas (*complaining*), entrevista de tv a un periodista de ciencias (*TV interview to science journalist*) y lidiando con el crimen (*dealing with crime*). Esto se encontró en reactivos, como “Work with your partner. Complain about your hours and the kind of work you have to do...” (Cunningham et al., 2014, p. 106) (CB07\_107\_03\_act3).

En lo concerniente a las proporciones de presentación de las actividades para la pronunciación que se encontraron por grupo, se puede decir lo siguiente: para el grupo de

actividades basadas en los símbolos del I.P.A., aquellas que trataban su aspecto segmental tuvieron la misma presencia que las que contenían símbolos suprasegmentales (en las primeras, los ejercicios para consonantes fueron ligeramente más comunes que los ejercicios para vocales; en las segundas, tanto los ejercicios acerca del carácter para acentuación como los que trataban a la vocal larga tuvieron el mismo nivel de aparición, el símbolo para unión de fonemas tuvo una presencia mínima; sin embargo, los ejercicios para símbolos de entonación tuvieron una presencia mayor a la de otros símbolos prosódicos). En lo referente a las actividades de tipo tradicional, se encontró que los ejercicios para los elementos segmentales fueron menores en aparición en el libro que los diseñados para los elementos suprasegmentales (para el primer subgrupo, se tuvo que las actividades de tipo reconocimiento de input escrito y de input oral tuvieron una presencia mínima y que las actividades de producción oral controlada tuvieron una marcada presencia; para el segundo subgrupo, fueron los ejercicios de producción oral controlada los de mayor aparición, siendo los de reconocimiento de input escrito y oral menores en presencia, aunque no una baja). Para las actividades comunicativas, el subtipo de diálogo simple presentó una presencia marcadamente mayor que en los otros dos grupos (en este, la discusión fue la presentación más frecuente, seguido por la conversación simple y la comparación, la cual tuvo una presencia casi mínima), seguido por el subtipo de actividades individuales orales comunicativas no muy marcadamente (la presentación tipo speech fue la menos común, en comparación con la intervención oral simple, la cual tuvo una presencia mayor), siendo el subtipo de puesta en escena el que presentó una aparición poco por encima de lo mínimo con una diferencia notoria respecto a los subtipos anteriores (solo se tuvo a la presentación denominada role-play).

Para finalizar, respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación en este libro de texto, tenemos que, en lo concerniente a la primera pregunta de investigación específica, se evidenció que las actividades referentes al aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la segunda pregunta específica, se evidenció que las actividades referentes al aspecto suprasegmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la tercera pregunta específica, se evidenció que las actividades de tipo tradicional o estructuralista tuvieron un nivel de presencia bajo. Para la cuarta pregunta específica, se halló que las actividades de tipo comunicativo tuvieron un nivel de presencia muy alto. Y, en respuesta a la pregunta general de investigación, se puede afirmar que las actividades basadas en el I.P.A. tuvieron un nivel de presencia significativamente menor en comparación con las otras actividades (tradicionales y comunicativas) para la pronunciación del idioma inglés en este libro de texto.

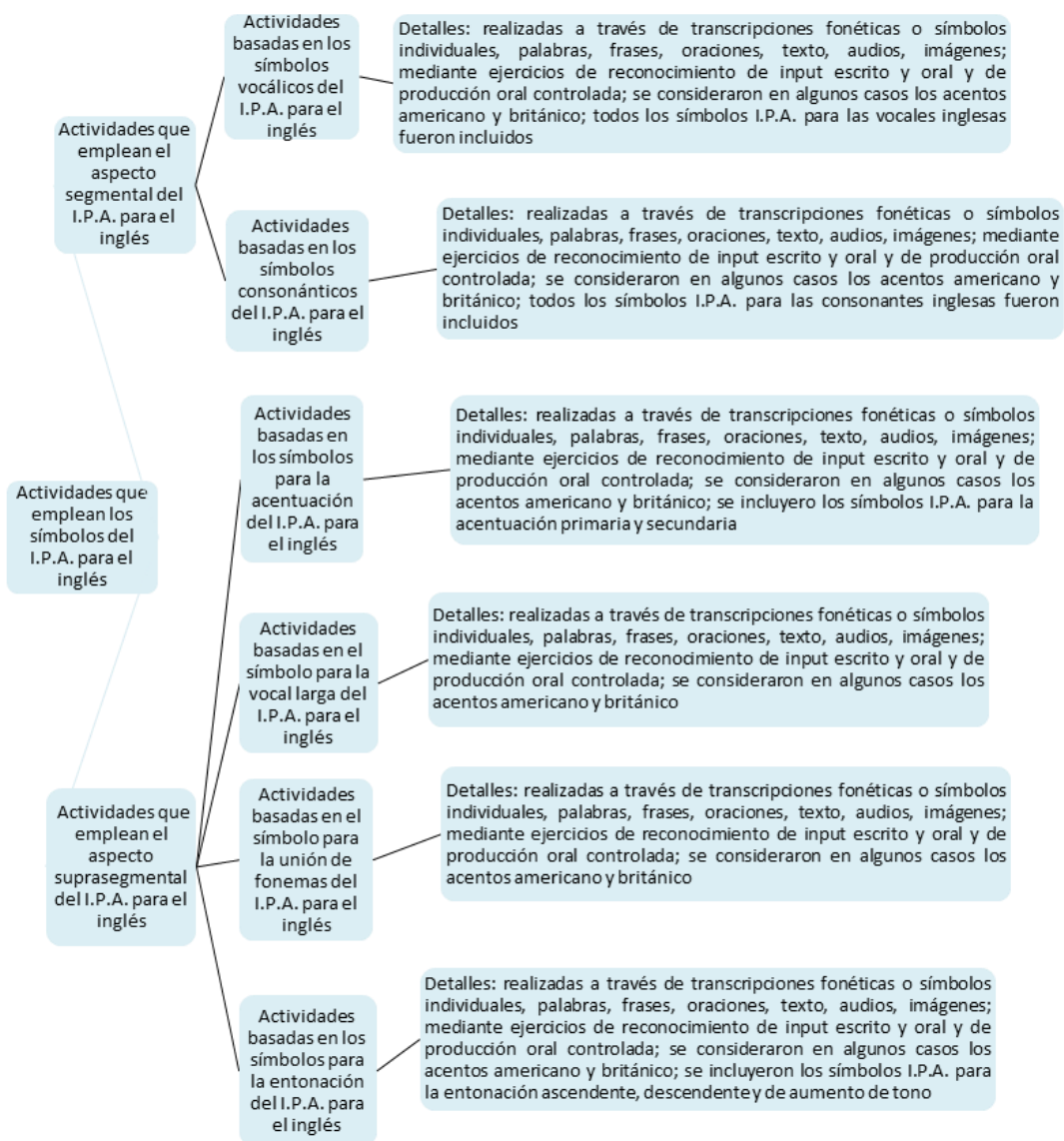
#### **4.2.2.8 Hallazgos de Investigación a Partir del Análisis Documental.**

*a) Hallazgos Respecto a las Características de las Actividades para la Pronunciación del Inglés en Libros de Textos.* Una vez fue concluido el análisis documental en los libros de texto de esta submuestra, se definieron finalmente, a través de una codificación, las subcategorías, categorías y temas. El primer tema hallado fue denominado “Actividades que emplean los símbolos del I.P.A. para el inglés”, el cual tuvo por categorías a “Actividades que emplean el aspecto segmental del I.P.A. para el inglés” y “Actividades que emplean el aspecto suprasegmental del I.P.A. para el inglés”; a su vez, las subcategorías para la primera categoría fueron “Actividades basadas en los símbolos vocálicos del I.P.A. para el inglés” y “Actividades basadas en los símbolos consonánticos del I.P.A. para el inglés”, para la segunda categoría

fueron “Actividades basadas en los símbolos para la acentuación del I.P.A. para el inglés”, “Actividades basadas en el símbolo para la vocal larga del I.P.A. para el inglés”, “Actividades basadas en el símbolo para la unión de fonemas del I.P.A. para el inglés” y “Actividades basadas en los símbolos para la entonación del I.P.A. para el inglés”, lo cual puede ser apreciado en el siguiente diagrama relacional:

Figura 40

Diagrama relacional para el primer tema del análisis cualitativo

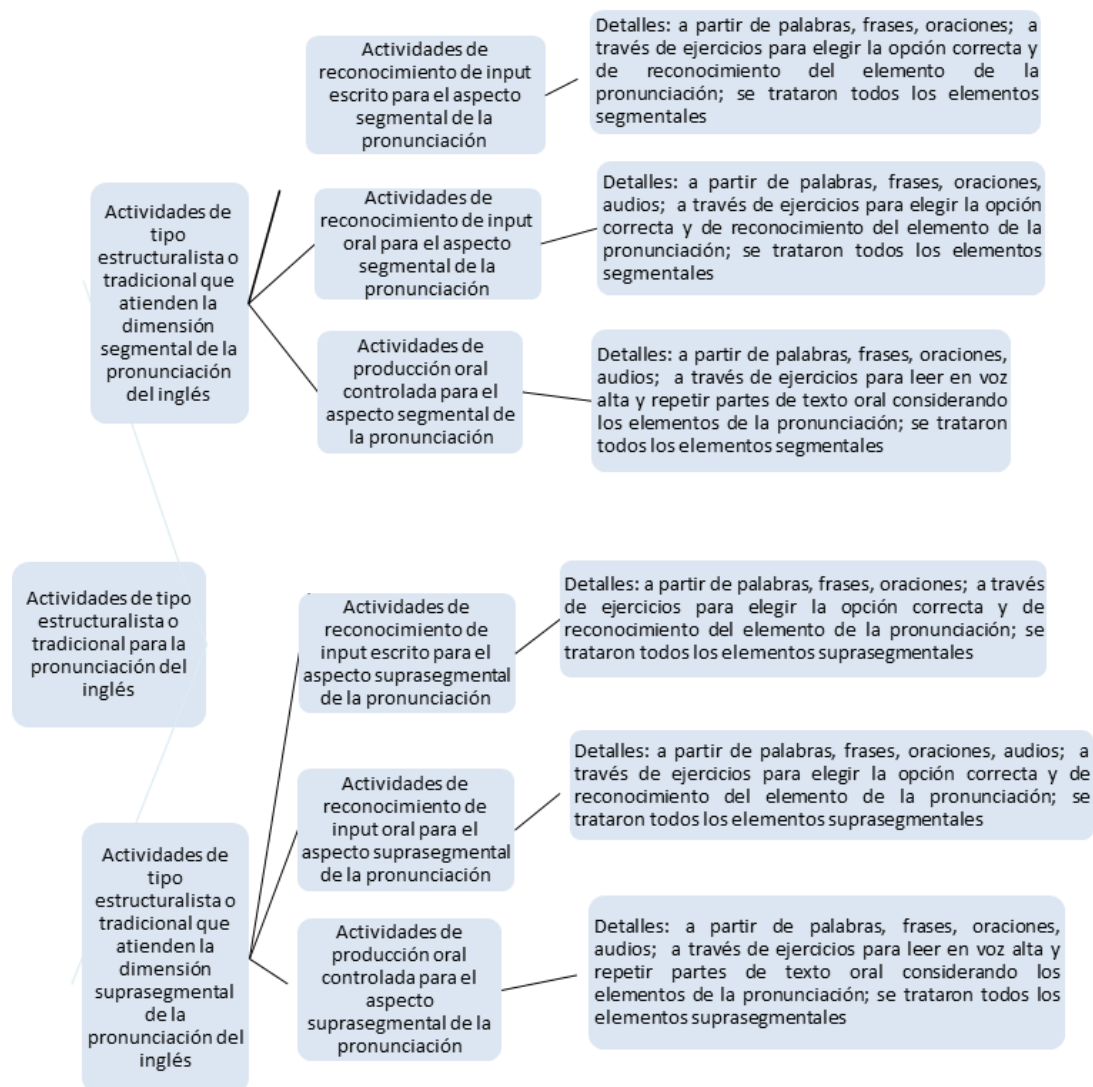


Nota. Elaboración propia

El segundo tema hallado fue denominado “Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del inglés”, el cual tuvo por categorías a “Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión segmental de la pronunciación del inglés” y “Actividades de tipo estructuralista o tradicional que atienden la dimensión suprasegmental de la pronunciación del inglés”; a su vez, las subcategorías para la primera categoría fueron “Actividades de reconocimiento de input escrito para el aspecto segmental de la pronunciación”, “Actividades de reconocimiento de input oral para el aspecto segmental de la pronunciación” y “Actividades de producción oral controlada para el aspecto segmental de la pronunciación”, para la segunda categoría fueron “Actividades de reconocimiento de input escrito para el aspecto suprasegmental de la pronunciación”, “Actividades de reconocimiento de input oral para el aspecto suprasegmental de la pronunciación” y “Actividades de producción oral controlada para el aspecto suprasegmental de la pronunciación”, lo cual puede ser apreciado en el siguiente diagrama relacional:

Figura 41

Diagrama relacional para el segundo tema del análisis cualitativo

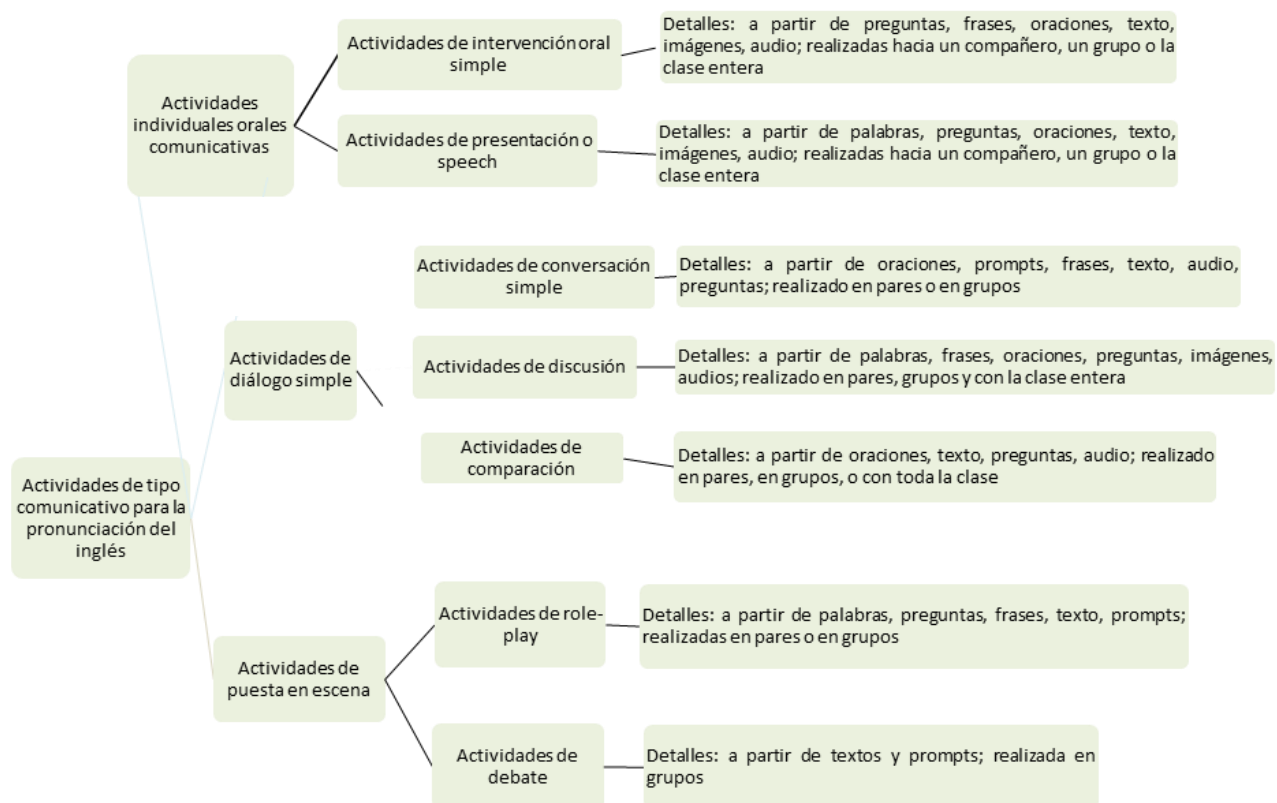


Nota. Elaboración propia

El tercer tema hallado fue denominado “Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del inglés”, el cual tuvo por categorías a “Actividades individuales orales comunicativas”, “Actividades de diálogo simple” y “Actividades de puesta en escena”; a su vez, las subcategorías para la primera categoría fueron “Actividades de intervención oral simple” y “Actividades de presentación o speech”; para la segunda categoría fueron “Actividades de conversación simple”, “Actividades de discusión” y “Actividades de comparación”; y para la tercera fueron “Actividades de role-play” y “Actividades de debate”, lo cual puede ser apreciado en el siguiente diagrama relacional:

Figura 42

Diagrama relacional para el tercer tema del análisis cualitativo



Nota. Elaboración propia

***b) Hallazgos Respecto a las Preguntas de Investigación.*** Teniendo en cuenta el análisis cualitativo realizado en cada uno de los libros de texto de esta muestra, se llegaron a los siguientes hallazgos en referencia a las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo:

Las actividades basadas en la dimensión segmental del I.P.A. en relación con la enseñanza de la pronunciación del inglés tuvieron un nivel de presencia bajo, como se interpreta a partir de las inferencias obtenidas de los hallazgos parciales en cada libro de texto. En la mayoría de los libros analizados, los ejercicios de este tipo tenían una función únicamente referencial con el fin de que los estudiantes tengan un elemento gráfico de apoyo que represente los sonidos segmentales, los cuales iban, en gran medida, acompañando a actividades tradicionales en pocas ocasiones y, en menor proporción, servían de sostén para la producción oral en ejercicios comunicativos. A su vez, a pesar de que se presentaron la mayoría de los símbolos de letras (incluso un ejemplar incluyó al conjunto de los fonemas del inglés), se emplearon una proporción limitada de transcripciones fonéticas y de símbolos individuales, siendo estos usados en un número escaso de ejercicios. Por otro lado, aunque se aprecia, viendo los diseños metodológicos de los libros de texto, un claro enfoque ecléctico, la disposición de las actividades de tipo comunicativo en las páginas de los ejemplares era notoriamente acentuada dejando poco espacio para el desarrollo de actividades que contengan transcripciones fonéticas I.P.A. o símbolos individuales.

Las actividades basadas en la dimensión suprasegmental del I.P.A. para la enseñanza de la pronunciación del inglés presentaron un nivel de presencia bajo, lo cual se afirma luego de interpretar los resultados finales de cada libro de texto. Al igual que con el aspecto segmental, los símbolos prosódicos solo aparecieron como un vínculo gráfico en relación con los fenómenos

suprasegmentales de los ejercicios para pronunciación. En su mayoría, estos símbolos estaban contenidos en las escasas transcripciones fonéticas encontradas e inusualmente de forma individual. En este caso, menos de la mitad de los caracteres suprasegmentales I.P.A. para el inglés (solo la acentuación, la entonación, la reducción fonética y la longitud de fonemas vocálicos) fueron usados en los libros analizados, apareciendo estos casi siempre acompañando a los símbolos segmentales. A pesar de que el enfoque comunicativo, el cual es resaltante a pesar de la tendencia ecléctica de los ejemplares, tiene en mayor relevancia a los elementos prosódicos como aspectos que transmiten mayor mensaje, en las actividades es escasa esta premisa al haberse encontrado tan limitado número de estos símbolos.

Las actividades de tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación del inglés en los libros de texto analizados mostraron tener un nivel de presencia bajo, lo cual se afirma luego de interpretar los resultados parciales obtenido en cada libro de texto. A diferencia que en los grupos de actividades anteriores, estos ejercicios, en muchos casos, eran dispuestos en secciones destinadas exclusivamente a tratar los temas de la pronunciación del inglés, con un marcado enfoque teórico y, además, en muchas ocasiones estos contenían de alguna manera a los primeros. Esto es reflejo de la aplicación de un enfoque ecléctico; sin embargo, la extensión de estos apartados particulares es reducida en comparación con las diferentes apariciones de las actividades bajo un enfoque comunicativo que se evidenciaron en cada uno de los libros.

Las actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del inglés en los libros que se estudiaron tuvieron un nivel de presencia muy alto. Esto se obtuvo a partir de los hallazgos parciales correspondientes a cada libro de texto que conformó la muestra. Como se había mencionado, el enfoque comunicativo que conduce el diseño de este libro propicia la disposición de una gran proporción de actividades que tienen por objetivo ayudar al estudiante a emplear las

funciones comunicativas de manera oral. Se debe tener en cuenta que cada enunciado de este tipo no solo tiene implícita a la capacidad de la pronunciación sino también a otras capacidades orales, como la fluidez, el manejo del discurso, aspectos gramaticales, el léxico, entre otros; lo cual implica una mayor presencia de enunciados de este tipo para tratar a cada una de estas capacidades de manera adecuada.

Las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el idioma inglés, que comprendieron a ambas dimensiones de este conjunto de símbolos (fonemas y aspectos prosódicos), como aparecieron en los libros que se analizaron documentalmente, mostraron tener un nivel de presencia muy inferior al nivel de presencia combinado de los otros dos grupos de actividades para la pronunciación (actividades tradicionales y comunicativas) en los mismos libros de texto, lo cual fue evidenciado con base en la interpretación de la totalidad de los resultados finales obtenidos por cada libro estudiado. Si se considera el hecho de que, en este caso, se toman a ambos grupos de actividades que emplean el I.P.A. (segmental y suprasegmental) conjuntamente para comparar su frecuencia de aparición con los otros tipos de actividades, se apreciará la escasa presentación de enunciados o reactivos conteniendo estos símbolos fonéticos y la alta presencia de los otros grupos mencionados (siendo el comunicativo el más abundante). Como se dijo, la predominancia del enfoque comunicativo y la ligera tendencia ecléctica otorgan a las actividades que no usan estos símbolos una proporción evidentemente mayor en las páginas de estos libros, desplazando las posibilidades de uso de los caracteres que contiene el alfabeto fonético internacional para el idioma inglés.

### **4.2.3 Triangulación de los Resultados**

En las siguientes líneas, se implementará el cotejo de los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos a los que se arribaron en apartados anteriores. Este proceso de triangulación de datos se presenta, primeramente, con un resumen de las verificaciones de hipótesis cuantitativas y, luego, con los puntos más relevantes de los hallazgos cualitativos, lo cual será seguido por una metainferencia. Cada una de estas confrontaciones responde a las preguntas e hipótesis de investigación planteadas.

**4.2.3.1 Metainferencias Respecto a la Primera Hipótesis Específica.** Las actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés contienen estos caracteres fonéticos, los cuales solo representan a los fonemas vocálicos y consonánticos de este idioma tanto en transcripciones fonéticas como de forma aislada, para ser utilizados en diversos ejercicios en enunciados de los libros de texto para la enseñanza de esta lengua.

Respecto a los resultados cuantitativos al respecto, se ha demostrado que este grupo de actividades mostraban tener un nivel de presencia bajo en los libros de texto que se estudiaron. Esto fue comprobado, en primer lugar, a través de la verificación de la hipótesis correspondiente, en la cual se obtuvo, mediante una prueba no paramétrica de los signos a una cola izquierda ( $\alpha=5\%$ ), que el estadístico calculado ( $Z_c$ ) de -4,36 se encontraba en la región de rechazo de la hipótesis nula definida por un estadístico de tabla ( $Z_t$ ) de -1,645 (esto también fue verificado gracias a un software, en el que se obtuvo un p-valor de 0,00 menor que el nivel de significancia del 5 %). También se apreció esto, de manera disgregada, en las frecuencias obtenidas respecto a las puntuaciones de presencia de ambos ítems y a su proporción general. Se tuvo que un 58,9 %

de los libros presentaron una presencia nula respecto a los símbolos vocálicos, un 47,1 % de los ejemplares tuvieron el mismo nivel de presencia respecto a los símbolos consonánticos y el 100 % de la muestra se ubicó en el nivel de presencia bajo para este grupo de actividades.

Los hallazgos cualitativos, por su parte, demuestran que los ejercicios que contienen a los símbolos fonéticos de este tipo eran muy escasos, los cuales incluyeron pocas oportunidades para que el estudiante pueda familiarizarse y comprender a estos caracteres. Como se mencionó en el apartado anterior, la función de este reducido número de actividades solo se limitaba a hacer las veces de referencia simbólica respecto a los sonidos articulatorios de este idioma. Por lo cual, se interpretó que estas actividades, para esta muestra, tuvieron un nivel de presencia bajo respecto a la totalidad de las actividades para la pronunciación de cada ejemplar.

En síntesis, podemos afirmar que las actividades que contienen a los símbolos segmentales o de articulación, como las vocales y las consonantes, para el idioma inglés que se plasman en los libros de texto para el estudiante en el nivel avanzado (o final de serie) para la enseñanza de esta lengua mostraron tener un nivel de presencia bajo en relación con el conjunto de las actividades destinadas al desarrollo de la pronunciación del idioma en cuestión.

**4.2.3.2 Metainferencias Respecto a la Segunda Hipótesis Específica.** Las actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés presentan estos símbolos, los que representan una serie de aspectos prosódicos de este idioma, por lo general, en transcripciones fonéticas, para ser empleados en determinados enunciados que componen un libro de texto para aprender el idioma inglés.

Acerca de los resultados cuantitativos para este caso, podemos decir que este grupo mostraba tener un nivel de presencia bajo en los libros de texto. En primer lugar, esto se pudo evidenciar con la verificación de la hipótesis correspondiente (prueba del signo unilateral a la izquierda con alfa del 5 %), en la cual se calculó un  $Z_c$  de -4,36 que permitió aceptar la hipótesis alterna (se llegó a esta verificación mediante un software, el cual arrojó un p-valor de 0,00). Por otro lado, podemos ver esto también en las puntuaciones de presencia para los cuatro ítems de esta dimensión y la proporción general. Se evidenció que los símbolos para acentuación alcanzaron un 76,4 % en el nivel nulo de presencia; para el símbolo de silabación se tuvo un 100 % en el nivel nulo; para los símbolos de entonación se obtuvo un 64,4 % en el nivel nulo; para los símbolos de reducción fonética se encontró un 70,6 % en el nivel nulo y el 100 % de la muestra perteneció al nivel de presencia bajo para este caso.

Respecto a los hallazgos cualitativos, podemos decir que las actividades que abarcaron a los símbolos que representan los fenómenos prosódicos del inglés en los ejemplares estudiados fueron interpretadas como pertenecientes a un nivel bajo de presencia. En esta muestra, los escasos caracteres de este tipo fueron los relacionados con la acentuación, la entonación, la unión de fonemas y la longitud de vocales, los cuales a su vez fueron empleados en pocas oportunidades en los libros y en su mayoría necesariamente a través de transcripciones fonéticas.

Sintetizando, se puede aseverar que las actividades que comprenden a los símbolos suprasegmentales o de prosodia para el inglés en libros para la enseñanza del inglés del tipo del estudiante en el nivel avanzado (o final de serie) se sitúan en un nivel de presencia bajo teniendo en cuenta a todas las actividades para la capacidad de pronunciación de este idioma.

**4.2.3.3 Metainferencias Respecto a la Tercera Hipótesis Específica.** Las actividades del tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación del idioma inglés son aquellas que proponen una serie de procedimientos con el fin de que los estudiantes se aproximen a esta capacidad desde un punto de vista teórico (fonética y fonología), los cuales son empleados en diferentes enunciados en los libros de texto para aprender este idioma.

En lo concerniente a los resultados cuantitativos para estas actividades, es posible afirmar que su grupo de datos no poseía un nivel de presencia regular, como se había planteado en la hipótesis, y tampoco mostraba tener niveles superiores de presencia; por lo que se acepta que este se ubica en el nivel bajo. Primeramente, esto es comprobable con la verificación de la hipótesis que le correspondió (con una prueba de signos unilateral a la derecha al 5 % de significatividad), en donde se obtuvo un  $Z_c$  de -3,88 que se ubicó no solo en la zona de aceptación de la hipótesis nula delimitada por un  $Z_t$  de 1,645, sino también en la región negativa de la recta numérica, con lo que se pudo aceptar que estas actividades tenían una presencia baja y no regular en los libros de texto analizados. Por otro lado, esto es apreciable también mediante las proporciones generales de las dos dimensiones de la pronunciación que estos ejercicios atendieron: para la dimensión segmental, las actividades tradicionales se encontraron en la región de presencia baja con un 100 % de los ejemplares; para la dimensión suprasegmental, estas reportaron el mismo nivel de presencia con un 100 % de los libros y para ambas dimensiones, el resultado fue el mismo.

En relación con los hallazgos de la vía cualitativa, se puede aseverar que tanto el aspecto segmental como el suprasegmental de la pronunciación que formaron las actividades de este tipo en los libros tuvieron una presencia de nivel bajo. A pesar de que, como se dijo en un apartado anterior, este grupo tuvo, en muchos casos, secciones exclusivas para el desarrollo de esta

capacidad, de manera que el estudiante pueda prestarle atención con mayor precisión (a través de ejercicios de reconocimiento de input escrito, oral o de producción oral controlada), la proporción que le correspondió en los ejemplares no alcanzó la región regular o las superiores.

Esencialmente, a partir de estas dos vías de análisis, podemos afirmar que las actividades que constan de procedimientos basados en la teoría lingüística que describe a la pronunciación del inglés en su diversidad de presentaciones para ambas dimensiones de esta capacidad presentaron un nivel de presencia bajo para los libros de texto para el estudiante en el nivel avanzado (o final de la serie) para la enseñanza del inglés.

**4.2.3.4 Metainferencias Respecto a la Cuarta Hipótesis Específica.** Las actividades del tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés son aquellas que fomentan en el estudiante el uso de las funciones comunicativas en la expresión oral con el fin de llevar a cabo un acto comunicativo en un contexto real, lo cual conlleva el desarrollo de la capacidad de la pronunciación de este idioma, además de otras capacidades orales.

Respecto a los resultados de la vía cuantitativa para este grupo, es posible afirmar que este tipo de actividades mostró un nivel de presencia alto en los libros de texto que conformaron esta muestra. Por un lado, podemos apreciar esto con la verificación de esta hipótesis (con una prueba T Student unilateral derecha al 5 % de significatividad), en donde se obtuvo un estadístico calculado ( $t_c$ ) de 16,73 que se posicionó en la región de rechazo de la hipótesis nula delimitada por un estadístico de tabla ( $t_t$ ) de 1,75, con lo que se determinó que estas actividades, en los libros analizados, tenían un nivel de presencia alto; sin embargo, dado que la media de los datos (85,55) fue mayor que la media hipotética y que el  $t_c$  fue significativamente mayor que el  $t_t$ , se acepta que su nivel de presencia es muy alto. Esto es evidenciable también si se considera

la proporción final respecto a estas actividades fue de 82,4 % en el nivel muy alto de presencia, en donde se incluyen a las dos dimensiones de la pronunciación.

A partir de los hallazgos cualitativos, podemos aseverar que las actividades de este tipo demostraron tener un nivel muy alto de presencia. Como se había descrito con anterioridad, la enseñanza comunicativa del inglés, con la cual se diseñaron la gran mayoría de, sino todos, los libros que se estudiaron, establece que las actividades de esta naturaleza cubran casi todas las secciones de las páginas de los libros de texto, en donde se pudo apreciar una mayor variabilidad en la tipología de los subtipos encontrados, haciéndose más abundante este grupo de actividades en la totalidad de los libros que se analizaron por esta vía.

En resumen, viendo los resultados de los dos procesos de investigación para estos ejercicios, podemos afirmar que las actividades que comprenden exclusivamente procedimientos para la formación de las funciones comunicativas en la expresión oral con un especial énfasis a la pronunciación del inglés poseen un nivel de presencia muy alto en los libros de texto del tipo estudiante en el nivel avanzado (o final de serie) para la enseñanza del inglés.

**4.2.3.5 Metainferencias Respecto a la Hipótesis General.** Las actividades basadas en los símbolos I.P.A. del inglés para la enseñanza de este idioma comprenden a ambos aspectos de la pronunciación (símbolos segmentales y suprasegmentales) y los otros tipos de actividades para esta capacidad los componen las actividades tradicionales y las comunicativas considerando a los dos aspectos ya mencionados.

En lo que concierne a los resultados cuantitativos, se ha determinado que las actividades con símbolos I.P.A. fueron mucho menores que los otros dos tipos de actividades combinados en sus niveles de presencia en los libros analizados. En primer lugar, se vio esto en la verificación

de la hipótesis general (con la aplicación de una prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney unilateral a la izquierda con un  $\alpha$  del 5 %), en donde el  $Z_c$  fue de -4,97, cayendo en la región de rechazo de la hipótesis nula, la cual estuvo delimitada por un  $Z_t$  de -1,645, con lo que se decidió que el primer grupo de actividades mencionado era significativamente menor que el segundo en relación con sus niveles de presencia.

Respecto a los hallazgos cualitativos, se afirmó que el grupo de actividades que empleaban los símbolos I.P.A. mostraron tener un nivel de presencia mucho menor que las actividades tradicionales, además de las comunicativas. Esto en vista de que el enfoque comunicativo da mayor relevancia al último de estos dos tipos, explicando su alta frecuencia de aparición en los enunciados relacionados con la formación de la capacidad de la pronunciación de este idioma. Por otro lado, el enfoque ecléctico, que tiende a ser observado en los libros de texto, promueve, hasta cierto punto, las actividades de corte estructuralista, dando mayor peso al segundo grupo de actividades que a la reducida proporción de ejercicios basados en los símbolos del I.P.A.

En síntesis, se puede afirmar que, luego de interpretar a los dos análisis en paralelo, las actividades basadas en los símbolos del alfabeto fonético internacional para el inglés tuvieron un nivel mucho menor que aquellas actividades para la pronunciación que no empleaban estos símbolos y que en nuestro estudio estuvieron conformadas por las actividades tradicionales y las comunicativas en los libros de texto del tipo estudiante en el nivel avanzado (o final de serie) para la enseñanza del inglés.

### 4.3 Discusión de Resultados

Considerando los datos y las inferencias mencionados anteriormente, podemos realizar la discusión de los mismos. En primer lugar, y respondiendo a la pregunta general de investigación “¿Cuál es la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?”, se ve, en la verificación de su hipótesis correspondiente, que los valores estadísticos calculados con una prueba no paramétrica nos permitieron aceptar esta hipótesis de trabajo con el nivel de significancia del 5 %, la cual aseveraba que el primer grupo de actividades era menor que un segundo grupo de actividades que debieron estar conformadas por actividades de tipo tradicional y comunicativo para la pronunciación del inglés en libros de texto (libros del estudiante de nivel avanzado o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma. Esto es apreciable desde los principales estadísticos de los grupos involucrados obtenidos a partir de los porcentajes de cantidad neta en los libros analizados, en donde se tuvo una mediana para el primer grupo de 1,5 y otra para el segundo de 98,5, superando a la anterior por muchas unidades. A su vez, también encontramos este resultado en las tablas de frecuencia estos datos (tabla 21 y tabla 22), en donde las actividades que usan el I.P.A. se ubicaron en el rango de presencia bajo y las diversas actividades (las cuales no emplean dichos símbolos fonéticos), en el rango de presencia muy alta; y en las distribuciones de frecuencia que componen los grupos de datos mencionados, cuyas proporciones demuestran que los indicadores y los ítems describieron tales resultados. Asimismo, la vía cualitativa nos reportó los mismos hallazgos, ya que en estos casos los ejercicios que emplean estos símbolos fonéticos fueron escasos y su función solo fue de reconocimiento de estos caracteres en otros tipos de actividades orales; además que, en los temas

encontrados se incluyeron pocas muestras de estos símbolos (los segmentales casi todos y los suprasegmentales un sector menor), lo que significó una reducida aparición de enunciados conteniéndolos en los libros analizados. Esto coincide con lo obtenido por otros autores (Almassry y Sabuncuoğlu, 2022; Asakereh, Yousofi y Weisi, 2019; Caleffi, 2023; García, 2019; Kralova y Kucerka, 2019; Kranjec, 2020; Millard y Hirano, 2020; Roviralta, 2018), quienes hallaron en sus estudios que los símbolos fonéticos aplicados en actividades tuvieron desde una nula hasta una mínima presencia contrastando con las actividades comunicativas (con mayor número de apariciones) y las tradicionales. Estos datos son explicables teniendo en cuenta que el enfoque comunicativo ha sido adoptado ampliamente en la enseñanza de idiomas, como el inglés, promoviendo la presencia de ejercicios de este tipo en sus diversas formas; sin embargo, también se debe notar que el enfoque ecléctico, el cual alienta el uso de diferentes metodologías de enseñanza, se puede observar en este tipo de libros, pues se encontraron secciones dedicadas a actividades tradicionales de la pronunciación de este idioma, aunque sus extensiones eran muy moderadas.

Para la primera pregunta específica de investigación “¿Cuál es el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?”, se ha evidenciado que la verificación de la hipótesis correspondiente a través de una prueba no paramétrica nos permitió aceptar la hipótesis alterna o de trabajo con un 95 % de confianza, la cual afirmaba que este grupo de actividades tenía un nivel de presencia bajo en los libros de texto (libros del estudiante de nivel avanzado o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma que se analizaron. Este resultado puede verse también desde los principales estadísticos de este grupo de datos con una mediana de 0,2 y una hipotética de 25, con lo que es evidente la

marcada diferencia entre el valor de representación de los datos reales y lo que se consideró como el límite superior del nivel bajo de presencia. Asimismo, encontramos un reflejo de esto en las tablas 05 y 06 con una tendencia hacia los niveles inferiores de presencia para estas actividades. Por otro lado, los hallazgos cualitativos reportaron que la presencia, en los libros analizados, de símbolos I.P.A. representando vocales y consonantes inglesas era reducida, teniendo por principal objetivo solo el actuar como referencia gráfica en transcripciones fonéticas (de pocas palabras) y de forma aislada (es decir, se presentaba un símbolo solamente) incluidas en otros tipos de actividades, a pesar de que, en este caso, aparecieron todos los símbolos de letras para el inglés. Lo anterior se encuentra alineado en estudios de otros autores (Almassry y Sabuncuoğlu, 2022; Asakereh, Yousofi y Weisi, 2019; Caleffi, 2023; García, 2019; Kralova y Kucerka, 2019; Kranjec, 2020; Millard y Hirano, 2020; Rahmawati, 2018 y Roviralta, 2018), cuyos hallazgos mostraron una ausencia total o una presencia muy escasa de los símbolos I.P.A. para el aspecto segmental del idioma en cuestión. Como posible explicación, tenemos al hecho de que algunos autores afirman que emplear estos símbolos fonéticos resulta un aprendizaje adicional para los estudiantes (Schibli, 2020), ya que implicaría la incorporación de caracteres que podrían ser totalmente nuevos para ellos e incluso confundirse por su diseño a pesar de que la mayoría de ellos se basan en el alfabeto latino, con lo cual los realizadores de los libros de texto podrían verse no muy motivados en incorporar al I.P.A. en sus actividades.

Luego, respondiendo a la segunda pregunta específica de investigación, “¿Cuál es el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?”, podemos decir que, con la verificación de la hipótesis, con prueba no paramétrica al 5 % de significancia, que le corresponde, se logró aceptar a la hipótesis que se estableció, la cual

aseveraba que las actividades de este tipo tenían un nivel de presencia bajo en los libros de texto (libros del estudiante de nivel avanzado o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma que se analizaron. Estos hallazgos también los encontramos desde los valores estadísticos principales para este grupo de datos, en donde se puede constatar que la mediana calculada de 0,2 fue menor que la mediana hipotética de 25 (%) (límite superior del nivel de presencia bajo) y en las tablas 07 y 08 de frecuencia, en donde se puede apreciar que los datos se agrupan hacia los niveles inferiores (en algunos casos en el nivel nulo) de presencia. A raíz del análisis cualitativo, se puede inferir también que este tipo de actividades describieron un nivel de presencia bajo en los libros que se estudió, siendo su principal función la de acompañar a otros tipos de actividades principalmente en transcripciones fonéticas de algunas palabras y muy pocas ocasiones de forma aislada. Dichos hallazgos se encuentran también, de manera total o parcial, en otros autores (Almassry y Sabuncuoğlu, 2022; Asakereh, Yousofi y Weisi, 2019; Caleffi, 2023; García, 2019; Kralova y Kucerka, 2019; Kranjec, 2020; Millard y Hirano, 2020; Rahmawati, 2018 y Roviralta, 2018), quienes observaron una mayor presencia de otros tipos de actividades de pronunciación. Esto es probablemente causado por el hecho de que se emplearon muy pocos símbolos suprasegmentales I.P.A., lo cual, a su vez, puede ser resultado de que la totalidad de estos caracteres serían, por lo general, nuevos para los estudiantes y hasta complicados de aprender, ya que constan de formas muy abstractas y no similares a las letras romanas.

Atendiendo a la tercera pregunta específica, “¿Cuál es el nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?”, la respuesta a esta se basa en la verificación de la hipótesis correspondiente, con prueba no paramétrica al 5 % de significancia, en la que no se aceptó la hipótesis de trabajo que decía que este grupo de actividades tenía un nivel de presencia regular

en los libros de texto (libros del estudiante de nivel avanzado o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma que se analizaron. Ante esto, se consideró el hecho de que el valor estadístico calculado era mucho menor que el teórico, con lo cual se aceptó que estas actividades, en realidad, presentaban un nivel de presencia bajo. Lo anterior puede ser comprobado tanto con los estadísticos de estos datos, al tener una mediana calculada de 9,8, la cual no se encontraba dentro del nivel regular, limitados por los valores 25 y 50, como con la distribución de frecuencias en las tablas 10, 11, 12, 13 y 14, en donde la mayoría de los ítems e indicadores mostraron tendencias hacia los niveles inferiores de presencia. También es notorio mencionar que algunas de las actividades (de descripción articuladora y de oposición fonológica) que habían sido incluidas en el instrumento de investigación no tuvieron aparición en ninguno de los libros (solo hubo una presencia mínima de la descripción articuladora). Por el lado cualitativo, interpretamos una realidad similar, al haberse encontrado que este tipo de actividades, a pesar de haber contado, en muchos de los libros analizados, con un apartado exclusivo para estas, no representó una proporción notoria respecto a la totalidad de los enunciados encontrados. En este caso, encontramos que los temas que emergieron (subtipos de actividades) fueron los mismos que se encontró en la vía cualitativa, los cuales se comportaron similarmente. Estos resultados son semejantes a los obtenidos por otros autores (Roviralta, 2018; García, 2019; Millard y Hirano, 2020; Kranjec, 2020 y Caleffi, 2023), cuyos datos también mostraron que las actividades tradicionales no fueron tan notorias en comparación con los tipos comunicativos. Es con poca duda que se podría ver la causa de esto en el hecho de que el enfoque comunicativo es imperante en la mayoría de materiales educativos de este tipo, quedando las tendencias o intentos eclécticos con poca representatividad.

Finalmente, en respuesta a la cuarta pregunta específica, “¿Cuál es el nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?”, podemos sostener que, gracias a la verificación de la hipótesis asignada a esta cuestión (mediante prueba estadística paramétrica al 5 % de significancia), nos fue posible la aceptación de la hipótesis de investigación planteada, la que argumentaba que este tipo de actividades mostraba un nivel de presencia alto en los libros de texto (libros del estudiante de nivel avanzado o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma bajo estudio. Sin embargo, debido a que el valor estadístico calculado fue mucho mayor que el valor teórico, se reconsideró que su verdadero nivel era muy alto. Esto puede ser comprobado tanto a partir de estadísticos, como la media calculada de 85,55 y los límites del nivel muy alto (75 a 100), con lo cual se puede apreciar que estas actividades pertenecían a dicho nivel de presencia, como con las frecuencias en las tablas 15, 16, 17, 18 y 19, en las que la mayoría de los ítems e indicadores describen una tendencia hacia los niveles superiores de presencia. Respecto al proceso cualitativo, sus resultados brindaron escenarios semejantes, pues en la totalidad de los diseños es evidente la marcada aplicación del enfoque comunicativo no solo en las otras áreas del idioma, como la comprensión oral, la producción de textos o la comprensión de textos, sino también en la producción oral, en la cual se encuentra inmersa la capacidad de pronunciación de este idioma a pesar de la también notoria tendencia a incluir un enfoque ecléctico, como se había mencionado. Además, es relevante decir que para este grupo de actividades los subtipos de estas (intervención oral simple, presentación o speech, conversación simple, discusión, comparación, role-play y debate) fueron más comunes que en los dos grupos anteriores. Lo anterior concuerda con lo encontrado por otros investigadores (Almassry y Sabuncuoğlu, 2022; Asakereh, Yousofi y Weisi, 2019; García, 2019; Kranjec, 2020; Millard y Hirano, 2020 y Roviralta, 2018), quienes

evidenciaron que las actividades de corte comunicativo orales tenían preponderancia en los libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

A lo largo de esta investigación científica, se experimentaron algunas limitaciones respecto a la consecución de los objetivos planteados. En primer lugar, respecto al análisis cuantitativo se tuvo que cada libro presentó su propia dosificación de actividades para la pronunciación, por lo que se encontró una cantidad total diferente de estos ejercicios en cada caso, obligándose a establecer una escala propia para determinar los niveles de presencia en cada ejemplar. Entonces, lo único que se compartió entre los libros de texto fueron las proporciones de la escala (porcentajes), haciendo más extenso el proceso de contabilidad. Por otro lado, en el proceso cualitativo, no se pudo emplear ningún software de codificación para este tipo de investigaciones, ya que los enunciados encontrados en los libros de texto debieron ser analizados individualmente para poder determinar sus tipos, subtipos y presentaciones, siendo la formulación de cada reactivo susceptible a ser clasificada particularmente. Con esto en mente, no se vio adecuado emplear uno de estos programas computacionales debido a que su proceso de codificación hubiese ignorado muchos detalles, reduciendo la cantidad de datos y mostrando un esquema final diferente al real.

Por último, consideramos que este estudio contiene datos que podrían ser valiosos para tener una imagen referencial de lo que se encuentra en los libros de texto para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en lo referente a la capacidad de la pronunciación, la cual ha sido tenida en un lugar poco privilegiado en este ámbito y que necesita ser tomada en cuenta con mayor seriedad por los docentes de esta lengua. También la aplicación de un enfoque mixto de diseño concurrente en este tema hace a esta investigación novedosa en esta área del conocimiento en este contexto.

## **Conclusiones**

### **Primera**

Las actividades basadas en el alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el idioma inglés, teniendo en cuenta sus dimensiones de caracteres articulatorios y prosódicos, demuestran tener una presencia en gran medida menor que los otros tipos de actividades para la pronunciación de este idioma, en las que se cuentan a las de tipo tradicional o estructuralista y a las comunicativas, considerando que estas también cuentan con actividades destinadas a las dos dimensiones de la pronunciación, en los libros de texto del tipo del estudiante en el nivel avanzado o en el último nivel de su serie para la enseñanza de esta lengua extranjera.

### **Segunda**

Las actividades basadas en el aspecto segmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el idioma inglés compuestas por ejercicios destinados a las vocales y consonantes de esta lengua, ya sea en transcripciones fonéticas o individualmente, en los libros de texto del tipo del estudiante en el nivel avanzado (o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera muestran tener una presencia baja o un escaso número de estas.

### **Tercera**

Las actividades basadas en el aspecto suprasegmental del alfabeto fonético internacional (I.P.A.) para el idioma inglés (compuestas por ejercicios que emplean caracteres para la acentuación, entonación, entre otros), ya sea en transcripciones fonéticas o individualmente, en los libros de texto del tipo del estudiante en el nivel avanzado (o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera muestran tener una presencia baja o un escaso número de estas.

### **Cuarta**

Las actividades del tipo tradicional o estructuralista para la pronunciación del idioma inglés (compuestas por ejercicios destinados a ambas dimensiones de la pronunciación en sus diversas presentaciones) en los libros de texto del tipo del estudiante en el nivel avanzado (o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera muestran tener una presencia baja o un escaso número de estas.

### **Quinta**

Las actividades del tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés (que constan de ejercicios destinados a ambas dimensiones de la pronunciación con sus variados subtipos) en los libros de texto del tipo del estudiante en el nivel avanzado (o en el último nivel de su serie) para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera muestran tener una presencia muy alta o un abundante número de estas.

## **Recomendaciones**

### **Primera**

Se recomienda a los docentes que decidan emplear o que se vean en la obligación de usar estos libros de texto para la enseñanza del inglés incorporar actividades que contengan a los símbolos fonéticos del I.P.A., tanto su aspecto segmental como el prosódico, con el fin de complementar de manera adecuada y contextualizada las actividades que se encuentran en dicho material didáctico escrito, ya que, como se ha evidenciado, existe una importante presencia de actividades comunicativas, lo cual podría ser contraproducente para algunos estudiantes.

### **Segunda**

Se sugiere la incorporación, por parte de docentes, de actividades de tipo tradicional, pues su diseño supone exponer a los estudiantes a los principios lingüísticos (fonética y fonología) detrás de la capacidad de la pronunciación del inglés, lo cual es, a pesar de lo que se promueve en la mayoría de los materiales didácticos, suplementario para el desarrollo de las capacidades orales y la expresión oral de los estudiantes.

**Tercera**

Es recomendable también que, como docentes o aprendices de esta lengua, se adquieran los criterios necesarios para la elección del libro de texto adecuado de acuerdo con las necesidades e intereses que se tenga, ya que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, intervendrán aspectos, como el estilo de aprendizaje, las preferencias de quien vaya a aprender, el nivel de dominio de la lengua, entre otros; por lo que se debe tener consciencia de esto a la hora de adquirir material didáctico de este tipo.

**Cuarta**

Se hace la recomendación a los creadores y realizadores, docentes y expertos en el área, que, en sus diseños de libros de texto para la enseñanza-aprendizaje de este idioma, se considere el hecho de que el enfoque comunicativo, por sí mismo, no atiende totalmente a las particularidades de los alumnos, pudiendo ser contraproducente su aplicación totalitaria, por lo que sería adecuado fomentar más aún el enfoque ecléctico en dichos materiales para la enseñanza con el objetivo de suplir las necesidades reales de quienes vayan a emplearlos.

**Quinta**

Se hace la sugerencia a los docentes de este idioma respecto a la inclusión de temas relativos a la naturaleza de la pronunciación no solo a nivel lingüístico, sino también a nivel sociolingüístico y pragmático, lo cual puede ser emprendido a través de temas como la diferencia de los sistemas fonológicos del inglés y el español, las principales dificultades para aprender la capacidad de la pronunciación, la inteligibilidad, entre otros.

## Referencias

- Albright, R. W. (1958). The International Phonetic Alphabet: Its background and development. *International journal of American linguistics*, 24(1), Parte III.
- Almassry, O. y Sabuncuoğlu, O. (2022). An Evaluation of the ELT Coursebooks Used in International Schools in Istanbul concerning the CLT Principles. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 10(2), 556-569.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6683751>
- American Psychological Association (s.f.). *Rating Scale*. APA dictionary of psychology.  
<https://dictionary.apa.org/rating-scales>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Armstrong, C. (2021). Key Methods Used in Qualitative Document Analysis.  
<https://doi.org/10.31219/osf.io/ycbme>
- Asakereh, A., Yousofi, N. y Weisi, H. (2019). Critical content analysis of English textbooks used in the Iranian education system: Focusing on EFL features. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1016-1038. <http://www.iier.org.au/iier29/asakereh.pdf>
- Ball, M. y Rahilly, J. (1999). *Phonetics the science of speech*. Routledge.

- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1, 1-27. <https://doi.org/10.1344/phonica.2005.1.%25p>
- Bartolí Rigol, M. (2012). *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona].  
[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134881/MBR\\_TESIS.pdf?sequence](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134881/MBR_TESIS.pdf?sequence)
- Bartram, M., Pickering, K. y Walter, C. (2016). *Navigate Coursebook with video Advanced*. Oxford University Press.
- Bassetti, B. (2008). Orthographic input and second language phonology. En T. Piske y M. Young Scholten (Eds.), *Input Matters in SLA* (pp. 191-206). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781847691118-013>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brinton, D. (2009). *Introduction to Connected Speech*. Sota University of America. Recuperado de <http://www.dlf.ac.th>
- Bygates, M. (1991). *Speaking*. Oxford University Press.
- Caleffi, P. (2023). Teaching Pronunciation to Young Learners in an EFL Context An Analysis of Pronunciation Activities in English Coursebooks for the Primary School. *EL.LE*, 12(2), 5-36. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/001>
- Cantero, F.J. (1999). *La mediació lectoescritora en l'ensenyament de la pronunciació en Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Lengua Oral*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

- Cantero, F.J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza y E. Briz (Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 545-572). Pearson/Prentice Hall.
- Carr, P. (2013). *English phonetic and phonology: An introduction*. (2a ed.). Wiley-Blackwell.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other language*. Cambridge University Press.
- Cerdà, R. (Ed.). (1986). *Diccionario de lingüística*. Anaya.
- Clare, A. y Wilson, J. (2012). *Speakout Advanced Student's Book with ActiveBook*. Pearson.
- Clarey, M. E. y Dixson, R. J. (1963). *Pronunciation exercises in English*. Regents.
- Clennell, C. (1997). Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching. *ELT journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages*, 51(2), 117-125. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.117>
- Collins, B., Mees, I. y Carley, P. (2019). *Practical English Phonetics and Phonology*. Routledge.
- Cook, A. (2000). *American accent training*. (2a ed.). Barron's.
- Council of Europe (2001). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Croll, P. (2000). *La observación sistemática en el aula*. La Muralla.
- Cruz, L. (2012). *La transcripción fonética: instrumento de reflexión metalingüística. Sus ventajas en la adquisición de L2/LE y como sistema de escritura global* [Tesis de Grado,

- Universidad Autónoma de Querétaro]. <https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/6441/1/488%20-%20RI001118.PDF>
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. (6a ed.). Blackwell publishing.
- Cunningham, G., Bell, J., Clementson, T. y Redston, C. (2014). *Face2face Advanced Student's Book*. Cambridge University Press.
- Cunningham, S. y Bowler, B. (2000). *New Headway Pronunciation Course intermediate*. (2a ed.). Oxford University Press.
- Cunningham, S. y Bowler, B. (2002). *New Headway Pronunciation Course Upper-intermediate*. (3a ed.). Oxford University Press.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Heinemann International.
- De Miguel, M. y Otros (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades.
- Derwing, T. y Munro, M. (1997). Accent, intelligibility and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
- Derwing, T. y Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.  
<http://dx.doi.org/10.2307/3588486>
- Education First (2017). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Education First (2018). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Education First (2019). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Education First (2020). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)

- Education First (2021). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Education First (2022). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Education First (2023). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Evans, V., Edwards, L. y Dooley, J. (2015). *Upstream Advanced C1 Student's Book*. Express Publishing.
- Fayer, J.M. y Krasinski, E. (1987). Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37, 313-326. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x>
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). York Press.
- Flege, J. E. (2002). No perfect bilinguals. *New Sounds 2000: The Fourth International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*, 132-141.
- Flores, E. (2004). *Orientaciones para el trabajo pedagógico. Lenguaje – Comunicación*. Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- García, A. (2019). *The Teaching of English Pronunciation: General Principles, Techniques and Activities* [Tesis de Grado, Universidade de Santiago de Compostela, España]. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/23695/Garc%C3%ADa%20Su%C3%A1rez%20Adri%C3%A1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- Gilbert, J. (2005). *Clear Speech*. Cambridge University Press.
- Gimson, A. C. (1994). *Gimson's pronunciation of English*. Arnold.
- Gimson, A. C. (2008). *Gimson's pronunciation of English*. Hodder Education.

- Gurlekian, J. A., Colantoni, L. y Torres, H. (2001). El alfabeto fonético SAMPA y el diseño de corpora fonéticamente balanceados. *Fonoaudiológica*, 47(3), 58-69.
- Guzmán, E. & Martínez, M. (2013). *Interferencia fonética del español al inglés en la producción de los fonemas /b/ /v/, /θ/ /t/, /z/ /dʒ/, /ʃ/ /tʃ/* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Javeriana].
- <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17088/GuzmanMunozElianaPaola2014.pdf;sequence=1>
- Hancock, M. (2003). *English Pronunciation in Use Intermediate*. Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Pearson Education Limited.
- Hernández, C., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL Education.
- Heselwood, B. (2013). *Phonetic Transcription in Theory and Practice*. Edinburgh University Press Ltd.
- Hewings, M. (2007). *English Pronunciation in Use Advanced*. Cambridge University Press.
- Hismanoglu, M. y Hismanoglu, S. (2010). Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (2), 983-989. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.138>
- Huber, M. (2022). EFL coursebooks and the pluricentricity of English. *Freeside Europe Online Academic Journal*, (13), 1-22. <https://doi.org/10.51313/Freeside-2022-04>
- Jeffries, A. (2009). *Clockwise advanced Classbook*. Oxford University Press.
- Jerotijević, D. y Danilović, J. (2017). A Novel Approach To Teaching The I.P.A. Chart And Phonemic Transcription: Insights And Implications. *Philologia Mediana*, 9, 587-606.

- Jolly, D y Bolitho, R. (2011). The process of materials writing: A framework for materials writing. B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 107-134). Cambridge University Press.
- Kelly, G. (2001). *How to teach pronunciation*. Pearson Education Limited.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Kralova, Z. y Kucerka, M. (2019). The content analysis of English textbooks for primary schools – teaching pronunciation. *Elementary Education Online*, 18(2), 472-481.  
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.561889>
- Kranjec, K. (2020). Speaking subskills in EFL coursebooks. *Vestnik Za Tuje Jezike/Journal For Foreign Languages*, 12, 113-133. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.113-133>
- Kreidler, C. (2004). *The pronunciation of English a course book*. Blackwell publishing.
- Ladefoged, P. y Johnson, K. (2011). *A Course in Phonetics*. Wadsworth Cengage Learning.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Levis, J. y Levis, G. (2018). Teaching High-Value Pronunciation Features: Contrastive Stress for Intermediate Learners. *The CATESOL Journal*, 30(1), 139-160.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching An Introduction*. Cambridge University Press.
- Loukotková, E. (2009). *Using a Coursebook in Teaching English to Young Learners* [Tesis de Grado, Masaryk University Brno].  
[https://is.muni.cz/th/220921/pedf\\_b/Eva\\_Loukotkova\\_BACHELOR\\_THESIS.pdf](https://is.muni.cz/th/220921/pedf_b/Eva_Loukotkova_BACHELOR_THESIS.pdf)

- Macdonald, S. (2002). Pronunciation-views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3-18.
- Marks, J. (2007). *English Pronunciation in Use Elementary*. Cambridge University Press.
- Martínez, F. (2004). *Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la E.S.O.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10812/fmartinezasis.pdf;sequence=1>
- McMahon, A. (2002). *An introduction to English phonology*. Edinburgh University Press.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Meyer, C. (2009). *Introducing English Linguistics*. Cambridge University Press.
- Millard, V. y Hirano, E. (2020). Teacher, Student, and Textbook Approaches to Pronunciation in a Community-Based ESL Setting. *ORTESOL Journal*, 37, 48-62.
- Morley, J. (1994). *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. TESOL Inc.
- Mortimer, C. (1997). *Elements of Pronunciation: Intensive practice for intermediate and more advanced students*. Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D. (1980). *Better English pronunciation*. Cambridge University Press.
- Oxford University Press (s.f.). *Navigate*. English Language Teaching Worldwide. [https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult\\_courses/navigate/?cc=global&selLanguage=en](https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/navigate/?cc=global&selLanguage=en)
- Payne, G. y Payne, J. (2004). *Key Concepts in Social Research*. SAGE Publications.
- Pennington, M. C. y Richards, J. C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207-250.
- Pullum, G. y Ladusaw, W. (1996). *Phonetic Symbol Guide*. The University of Chicago Press.

- Quilis, A. (1985). *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*. Arco/Libros.
- Rahmawati, L. (2018). *A Content Analysis of the English Textbook "Primary English as a Second language"* [Tesis de Grado, Sunan Ampel State Islamic University Surabaya, Indonesia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/154750424.pdf>
- Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.).
- Reinbold, L. (2017). English Pronunciation: Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Hakuo*, 11(1), 245-255.
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. A. Sánchez (Ed.), *Los métodos de Investigación para la Elaboración de las tesis de Maestría en educación* (pp. 7-22). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.
- Roach, P. (1998). *English phonetics and phonology*. Cambridge University Press.
- Rogerson, M. (2006). Don't know? A survey of ESL teachers' perspectives on reduced forms instruction. En J. D. Brown y K. Kondo-Brown (Eds.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (pp. 85-98). University of Hawaii Press.
- Roviralta, M. (2018). *A Comparative Evaluation of Two English Textbooks: an Analysis of Teaching Evolution Through Time* [Tesis de Grado, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España].  
[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/36659/Roviralta\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/36659/Roviralta_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Santamaría, E. (2013). Enseñar la competencia fonética. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. 2-66.
- Schibli, S. (2020). *Propuesta de desarrollo de material de Pronunciación en inglés basada en el Enfoque Comunicativo* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Javeriana de Colombia].  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52040>
- Schubert, D.G. y Torgerson, T.L. (1969). *A dictionary of terms and concepts in reading*. Charles C. Thomas.
- Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 56-65). Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2005). Key concepts in ELT: English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. <https://doi:10.1093/elt/cci064>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Selinker, L. y Lamendella, J.T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), 143-191.
- Simons, H. (2014). Multi-Method, Mixed-Method, and Participatory Designs: Case Study Research: In-Depth Understanding in Context. P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 455-470). Oxford University Press.
- Skandera, P. y Burleigh, P. (2005). *A Manual of English Phonetics and Phonology*. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Soars, L., Soars, J. y Hancock, P. (2019). *Headway Advanced Student's Book e-book*. Oxford University Press.

- The International Phonetic Association (1999). *The handbook of the international phonetic association*. Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-109.
- Tobar, J. (2012). *The use of the direct method in the classroom to improve pronunciation* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador Sede Ambato].  
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/714>
- Tomlinson, B. (2011). Glossary of basic terms for materials development in language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. ix-xviii). Cambridge University Press.
- Torres, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *PHONICA*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.1344/phonica.2005.1.25p>
- Torres, J. R. (2007). *Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona].  
<http://www.edicions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/06.pronunciacion.pdf>
- UCLES (2018). *Cambridge Assessment English*. Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/>
- Universidad de Jaén. (s.f.). *Diseño documental*.  
[http://www.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/dise\\_documental.html](http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/dise_documental.html)
- Velásquez, C. & Sánchez, V. (2019). *Análisis de la producción oral de los fonemas /f/, /tʃ/, /r/, /t/ y /θ/ en los estudiantes de la Universidad ECCI* [Tesis de Grado, Universidad ECCI].  
<https://repositorio.ecci.edu.co/handle/001/986>

- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602206>
- Wells, J. C. (06 de noviembre de 2006). *Scenes from I.P.A. history*. John Well's phonetic blog.  
Recuperado de <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/blog0611a.htm>
- Wells, J. C. (1997). SAMPA computer readable phonetic alphabet. En D. Gibbon, R. Moore y R. Winski (Eds.), *Handbook of Standards and Resources for Spoken Language Systems* (Parte IV, sección B). Mouton de Gruyter.
- Wildman, J. y Hudson, J. (2012). *Insight Advanced Student's Book*. Oxford University Press.
- Zayas-Martínez, F. (2014). Problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿son las tic una solución? *Rastros Rostros*, 16(30), 9-17.  
<http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.814>

## Anexos

### Anexo 01: Matriz de Consistencia Lógica

Pregunta general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable	Dimensiones	Ítems	Metodología de la investigación
¿Cuál es la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?	determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	El nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) es menor que aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto.	Presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión segmental de la pronunciación del idioma inglés  Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para la dimensión suprasegmental de la pronunciación del idioma inglés	01 y 02  03, 04, 05 y 06	Tipo de investigación: Documental o de gabinete Enfoque: Mixto Diseño: Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) Alcance: Descriptivo Unidad de investigación: Libros de texto o <i>coursebooks</i> para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de tipo <i>student book</i> de nivel avanzado (24)

Preguntas específicas	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable	Dimensiones	Ítems	Metodología de la investigación
¿Cuál es el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?	identificar el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión segmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es bajo.	Presencia de diversas actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	Actividades de tipo estructuralista o tradicional para la pronunciación del idioma inglés	07, 08, 09, 10, 11, 12, 13 y 14	Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Observación sistemática – Lista de cotejo (Análisis cuantitativo)
¿Cuál es el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?	identificar el nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	El nivel de presencia de actividades basadas en la dimensión suprasegmental del Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es bajo.		Actividades de tipo comunicativo para la pronunciación del idioma inglés	15, 16, 17, 18, 19 y 20	Análisis documental – Matriz de análisis individual (Análisis cualitativo)

<b>Preguntas específicas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis específicas</b>	<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Metodología de la investigación</b>
¿Cuál es el nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?	identificar el nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	El nivel de presencia de actividades de tipo estructuralista o tradicional destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es regular.				Técnicas de procesamiento de datos: Microsoft Word 2010 Microsoft Excel 2010 SPSS version 22.0 MINITAB 17
¿Cuál es el nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto?	identificar el nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto	El nivel de presencia de actividades de tipo comunicativo destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto es alto.				

*Nota.* Elaboración propia

## Anexo 02: Instrumentos de Investigación

Instrumento 01: Lista de cotejo sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (instrumento cuantitativo para medir la presencia de actividades para enseñanza de la pronunciación en libros de texto)

I. Información general								
Título:								
Autor(es)(as):								
Nivel:	Número de páginas:	Número de unidades:	Editorial:					
Año de publicación:		Otras ediciones:	Código:					
II. Análisis del libro de texto por tipos de actividades								
PARTE I								
Tipo de actividades para la pronunciación del idioma inglés	Dimensión de la pronunciación del idioma inglés atendida por la actividad	Actividad de pronunciación	Presencia (0= presencia nula, 1= presencia baja, 2= presencia regular, 3= presencia alta, 4= presencia muy alta)					
			0	1	2	3	4	
Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés	Dimensión segmental	(01) Existe presencia de actividades para los fonemas vocálicos del idioma inglés.						
		(02) Existe presencia de actividades para los fonemas consonánticos del idioma inglés.						
	Puntaje parcial de frecuencia de la presencia							
	Dimensión suprasegmental	Actividad de pronunciación		Presencia (0= presencia nula, 1= presencia baja, 2= presencia regular, 3= presencia alta, 4= presencia muy alta)				
				0	1	2	3	4
		(03) Existe presencia de actividades para la acentuación ( <i>stress</i> ) del idioma inglés.						
		(04) Existe presencia de actividades para la silabación en el idioma inglés.						
		(05) Existe presencia de actividades para los patrones de entonación ( <i>intonation patterns</i> ) del idioma inglés.						
		(06) Existe presencia de actividades para						

		la reducción fonética ( <i>connected speech</i> ) del idioma inglés.						
		<b>Puntaje parcial de frecuencia de la presencia</b>						
		<b>Puntaje total de frecuencia de la presencia</b>						
<b>PARTE II</b>								
Tipo de actividades para la pronunciación del idioma inglés	Dimensión de la pronunciación del idioma inglés atendida por la actividad	Actividades de pronunciación	Presencia (0= presencia nula, 1= presencia baja, 2= presencia regular, 3= presencia alta, 4= presencia muy alta)					
			0	1	2	3	4	
Actividades de tipo estructuralista o tradicional	Dimensión segmental	(07) Existe presencia de actividades del tipo descripción articuladora.						
		(08) Existe presencia de actividades del tipo oposición fonológica ( <i>minimal pairs</i> ).						
		(09) Existe presencia de actividades del tipo producción oral controlada (ej.: trabalenguas acerca de determinados sonidos vocálicos y/o consonánticos).						
		(10) Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento auditivo (ej.: encerrar en un círculo los sonidos vocálicos y/o consonánticos en un audio).						
		(11) Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento escrito (ej.: subrayar las palabras que contengan los fonemas vocálicos y/o consonánticos que se estudian).						
	Dimensión suprasegmental	(12) Existe presencia de actividades del tipo producción oral controlada (ej.: trabalenguas acerca de palabras con el mismo acento, lectura en voz alta de oraciones con el mismo patrón de entonación, etc.).						
		(13) Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento auditivo (ej.: agrupar las oraciones en donde se presente el mismo caso de reducción fonética en un audio).						
		(14) Existe presencia de actividades del tipo reconocimiento escrito (ej.: subrayar las oraciones que conlleven la misma entonación, o el mismo ritmo, etc.).						
		<b>Puntaje total de frecuencia de la presencia</b>						

PARTE III							
Tipo de actividades para la pronunciación del idioma inglés	Dimensión de la pronunciación del idioma inglés atendida por la actividad	Actividades de pronunciación	Presencia (0= presencia nula, 1= presencia baja, 2= presencia regular, 3= presencia alta, 4= presencia muy alta)				
			0	1	2	3	4
Actividades de tipo comunicativo	Dimensión segmental	(15) Existe presencia de actividades del tipo elaboración de diálogos ( <i>dialogues</i> ) (ej.: elaborar un diálogo que contengan las vocales y/o consonantes que se estudian).					
		(16) Existe presencia de actividades del tipo realización de <i>role-plays</i> (ej.: poner en escena un role-play con palabras que empleen las vocales y/o consonantes vistas en clase).					
		(17) Existe presencia de actividades del tipo realización de presentaciones ( <i>speech</i> ) (ej.: presentar un <i>speech</i> con palabras que incluyan los fonemas vocálicos y/o consonánticos que se han visto en clase)					
	Dimensión suprasegmental	(18) Existe presencia de actividades del tipo elaboración de diálogos ( <i>dialogues</i> ) (ej.: diseñar un diálogo que muestre los casos de stress en el idioma inglés, los patrones de entonación, patrones de ritmo, etc.).					
		(19) Existe presencia de actividades del tipo realización de <i>role-plays</i> (ej.: presentar un role-play con diversos casos de reducción fonética o <i>connected speech</i> ).					
		(20) Existe presencia de actividades del tipo realización de presentaciones ( <i>speech</i> ) (ej.: presentar un <i>speech</i> incluyendo los patrones de entonación adecuados para determinadas funciones comunicativas).					
		<b>Puntaje total de frecuencia de la presencia</b>					

Nota. Elaboración propia

Instrumento 02: Matriz de análisis individual sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (instrumento cualitativo)

<b>I. Información general</b>			
Título del libro de texto:			
Autor(es) (as):			
Nivel:	Número de páginas:	Número de unidades:	Editorial:
Fecha de publicación:	Otras ediciones:	Código de análisis:	
<b>II. Análisis del libro de texto por tipos de actividades para la pronunciación del idioma inglés</b>			
<b>PARTE I</b>			
<b>Tipo de actividades para la pronunciación del idioma inglés</b>	<b>Reactivos o enunciados de actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto o <i>coursebooks</i></b>		
Actividades que emplean los símbolos fonéticos del I.P.A. para el idioma inglés			

<b>PARTE II</b>	
<b>Tipo de actividades para la pronunciación del idioma inglés</b>	<b>Reactivos o enunciados de actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto o <i>coursebooks</i></b>
<b>Actividades de tipo estructuralista o tradicional</b>	
<b>PARTE III</b>	
<b>Tipo de actividades para la pronunciación del idioma inglés</b>	<b>Reactivos o enunciados de actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto o <i>coursebooks</i></b>
<b>Actividades de tipo comunicativo</b>	

*Nota.* Elaboración propia

### Anexo 03: Validación de los Instrumentos de Investigación por Jueces Expertos

**Ficha de validación de instrumento de investigación mediante juicio de experto**

**Nombre del instrumento:** Lista de cotejo sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (Student books)

**Objetivo de la investigación:** Determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

**Elaborado por:** Bach. Paolo Williams Vilela Charaja

**Instrucciones:** Al realizar su evaluación, se le pide que coloque una "X" en la casilla que represente la valoración de validez (deficiente, regular, alta, excelente) correspondiente a cada indicador. Luego, coloque, por favor, su opinión de aplicabilidad seleccionando una de las tres opciones dadas, asimismo complete la rejilla con los datos requeridos.

Criterios	Indicadores	Deficiente	Regular	Alta	Excelente
Claridad	El lenguaje empleado es apropiado				X
Objetividad	Hace referencia a fenómenos observables				X
Organización	Los ítems demuestran una organización lógica				X
Suficiencia	Comprende aspectos de la categoría en cantidad y calidad suficientes			X	
Consistencia	Está basado en aspectos teórico-científicos			X	
Coherencia	Existe coherencia entre categoría, subcategorías e indicadores				X
Metodología	Responde al objetivo de la investigación				X
Pertinencia	Es funcional para la investigación				X

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Observaciones y/o recomendaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

Nombre de la experta	Dra. Cecilia Rosario del Pilar Mendoza Gómez
Especialidad	Idioma extranjero
Nivel académico	Doctora
Código ORCID	0000-0001-5909-1080
Institución donde labora	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Cargo en la institución donde labora	Docente ordinario-principal
Fecha de la evaluación	18 de diciembre 2023



**Ficha de validación de instrumento de investigación mediante juicio de experto**

**Nombre del instrumento:** Matriz de análisis individual sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (Student books)

**Objetivo de la investigación:** Determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

**Elaborado por:** Bach. Paolo Williams Vilca Charaja

**Instrucciones:** Al realizar su evaluación, se le pide que coloque una "X" en la casilla que represente la valoración de validez (deficiente, regular, alta, excelente) correspondiente a cada indicador. Luego, coloque, por favor, su opinión de aplicabilidad seleccionando una de las tres opciones dadas, asimismo complete la rejilla con los datos requeridos.

Criterios	Indicadores	Deficiente	Regular	Alta	Excelente
Claridad	El lenguaje empleado es apropiado				X
Objetividad	Hace referencia a fenómenos observables				X
Organización	Los ítems demuestran una organización lógica				X
Suficiencia	Comprende aspectos de la categoría en cantidad y calidad suficientes			X	
Consistencia	Está basado en aspectos teórico-científicos			X	
Coherencia	Existe coherencia entre categoría, subcategorías e indicadores				X
Metodología	Responde al objetivo de la investigación				X
Pertinencia	Es funcional para la investigación				X

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Observaciones y/o recomendaciones:


.....

.....

.....

.....

.....

Nombre de la experta	Dra. Cecilia Rosario del Pilar Mendoza Gómez
Especialidad	Idioma extranjero
Nivel académico	Doctora
Código ORCID	0000-0001-5909-1080
Institución donde labora	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Cargo en la institución donde labora	Docente ordinario-principal
Fecha de la evaluación	18 de diciembre del 2023
Firma	

Ficha de validación de instrumento de investigación mediante juicio de experto

**Nombre del instrumento:** Lista de cotejo sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (Student books)

**Objetivo de la investigación:** Determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

**Elaborado por:** Bach. Paolo Williams Vilca Charaja

**Instrucciones:** Al realizar su evaluación, se le pide que coloque una "X" en la casilla que represente la valoración de validez (deficiente, regular, alta, excelente) correspondiente a cada indicador. Luego, coloque, por favor, su opinión de aplicabilidad seleccionando una de las tres opciones dadas, asimismo complete la rejilla con los datos requeridos.


Criterios	Indicadores	Deficiente	Regular	Alta	Excelente
Claridad	El lenguaje empleado es apropiado			X	
Objetividad	Hace referencia a fenómenos observables			X	
Organización	Los ítems demuestran una organización lógica				X
Suficiencia	Comprende aspectos de la categoría en cantidad y calidad suficientes			X	
Consistencia	Está basado en aspectos teórico-científicos				X
Coherencia	Existe coherencia entre categoría, subcategorías e indicadores			X	
Metodología	Responde al objetivo de la investigación			X	
Pertinencia	Es funcional para la investigación				X

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Observaciones y/o recomendaciones:

*Ben trabajo*  
*Solo realizar sus motivaciones para completa y mejorar/corregir la observación de "Objetivo"*

Nombre de la experta	Mg. Miliam Quispe Vargas
Especialidad	Idioma Extranjero
Nivel académico	Magister
Código ORCID	0000-0001-5340-4314
Institución donde labora	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Cargo en la institución donde labora	Docente ordinario-auxiliar
Fecha de la evaluación	<i>21 de diciembre, 2023</i>
Firma	

**Ficha de validación de instrumento de investigación mediante juicio de experto**

**Nombre del instrumento:** Matriz de análisis individual sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (Student books)

**Objetivo de la investigación:** Determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

**Objetivo del instrumento:** Describir la presencia de diversos tipos de actividades para la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto didácticos para la enseñanza-aprendizaje de este idioma

**Elaborado por:** Bach. Paolo Williams Vilca Charaja

**Instrucciones:** Estimado (a), experto (a), al realizar su evaluación, se le pide que coloque una "X" en la casilla que represente la valoración de validez (deficiente, regular, alta, excelente) correspondiente a cada indicador. Luego, coloque, por favor, su opinión de aplicabilidad seleccionando una de las tres opciones dadas, asimismo complete la rejilla con los datos requeridos en la siguiente página.


Criterios	Indicadores	Deficiente	Regular	Alta	Excelente
Claridad	El lenguaje empleado es apropiado			X	
Objetividad	Hace referencia a fenómenos observables			X	
Organización	Los ítems demuestran una organización lógica				X
Suficiencia	Comprende aspectos de la categoría en cantidad y calidad suficientes			X	
Consistencia	Está basado en aspectos teórico-científicos				X
Coherencia	Existe coherencia entre categoría, subcategorías e indicadores				X
Metodología	Responde al objetivo de la investigación				X
Pertinencia	Es funcional para la investigación			X	

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Observaciones y/o recomendaciones:

*Buen trabajo*  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Nombre de la experta	Mg. Miliam Quispe Vargas
Especialidad	Idioma Extranjero
Nivel académico	Magister
Código ORCID	0000-0001-5340-4314
Institución donde labora	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Cargo en la institución donde labora	Docente ordinario-auxiliar
Fecha de la evaluación	<i>23 de diciembre, 2023</i>
Firma	

Ficha de validación de instrumento de investigación mediante juicio de experto

**Nombre del instrumento:** Lista de cotejo sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (Student books)

**Objetivo de la investigación:** Determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

**Elaborado por:** Bach. Paolo Williams Vilca Charaja

**Instrucciones:** Al realizar su evaluación, se le pide que coloque una "X" en la casilla que represente la valoración de validez (deficiente, regular, alta, excelente) correspondiente a cada indicador. Luego, coloque, por favor, su opinión de aplicabilidad seleccionando una de las tres opciones dadas, asimismo complete la rejilla con los datos requeridos.

Criterios	Indicadores	Deficiente	Regular	Alta	Excelente
Claridad	El lenguaje empleado es apropiado			X	
Objetividad	Hace referencia a fenómenos observables			X	
Organización	Los ítems demuestran una organización lógica				X
Suficiencia	Comprende aspectos de la categoría en cantidad y calidad suficientes			X	
Consistencia	Está basado en aspectos teórico-científicos				X
Coherencia	Existe coherencia entre categoría, subcategorías e indicadores			X	
Metodología	Responde al objetivo de la investigación			X	
Pertinencia	Es funcional para la investigación				X

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Observaciones y/o recomendaciones:


.....

.....

.....

.....

.....

Nombre de la experta	Mg. Ruthy Merla Pilco Velásquez
Especialidad	Idioma extranjero
Nivel académico	Magister
Código ORCID	0000-0001-9352-6260
Institución donde labora	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Cargo en la institución donde labora	Docente ordinario-auxiliar
Fecha de la evaluación	22/04/2024
Firma	

Ficha de validación de instrumento de investigación mediante juicio de experto

**Nombre del instrumento:** Matriz de análisis individual sobre actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto para estudiantes (Student books)

**Objetivo de la investigación:** Determinar la diferencia entre el nivel de presencia de actividades basadas en el Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.) y aquel perteneciente a otros tipos de actividades destinadas a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en libros de texto

**Elaborado por:** Bach. Paolo Williams Vilca Charaja

**Instrucciones:** Al realizar su evaluación, se le pide que coloque una "X" en la casilla que represente la valoración de validez (deficiente, regular, alta, excelente) correspondiente a cada indicador. Luego, coloque, por favor, su opinión de aplicabilidad seleccionando una de las tres opciones dadas, asimismo complete la rejilla con los datos requeridos.

Criterios	Indicadores	Deficiente	Regular	Alta	Excelente
Claridad	El lenguaje empleado es apropiado			X	
Objetividad	Hace referencia a fenómenos observables			X	
Organización	Los ítems demuestran una organización lógica				X
Suficiencia	Comprende aspectos de la categoría en cantidad y calidad suficientes			X	
Consistencia	Está basado en aspectos teórico-científicos			X	
Coherencia	Existe coherencia entre categoría, subcategorías e indicadores			X	
Metodología	Responde al objetivo de la investigación				X
Pertinencia	Es funcional para la investigación				X

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Observaciones y/o recomendaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

Nombre de la experta	Mg. Ruthy Merla Pilco Velásquez
Especialidad	Idioma extranjero
Nivel académico	Magister
Código ORCID	0000-0001-9352-6260
Institución donde labora	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Cargo en la institución donde labora	Docente ordinario-auxiliar
Fecha de la evaluación	29/04/24
Firma	

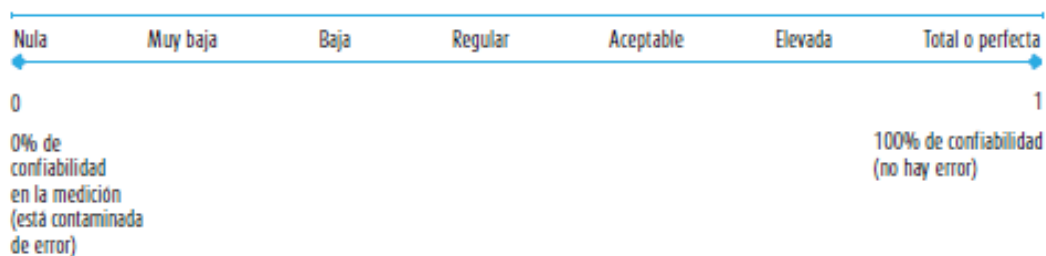
#### Anexo 04: Confiabilidad del Instrumento de Investigación Cuantitativo

A partir de la base de datos recabada se calculó, a través del software SPSS, el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,628	20

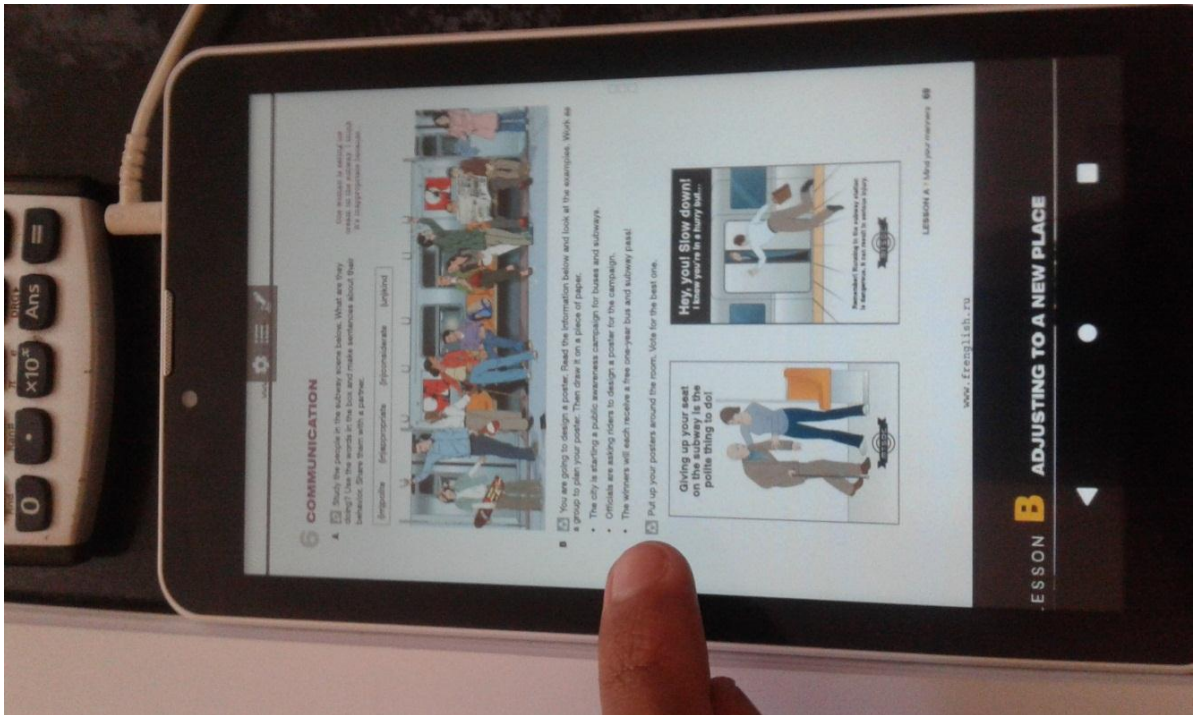
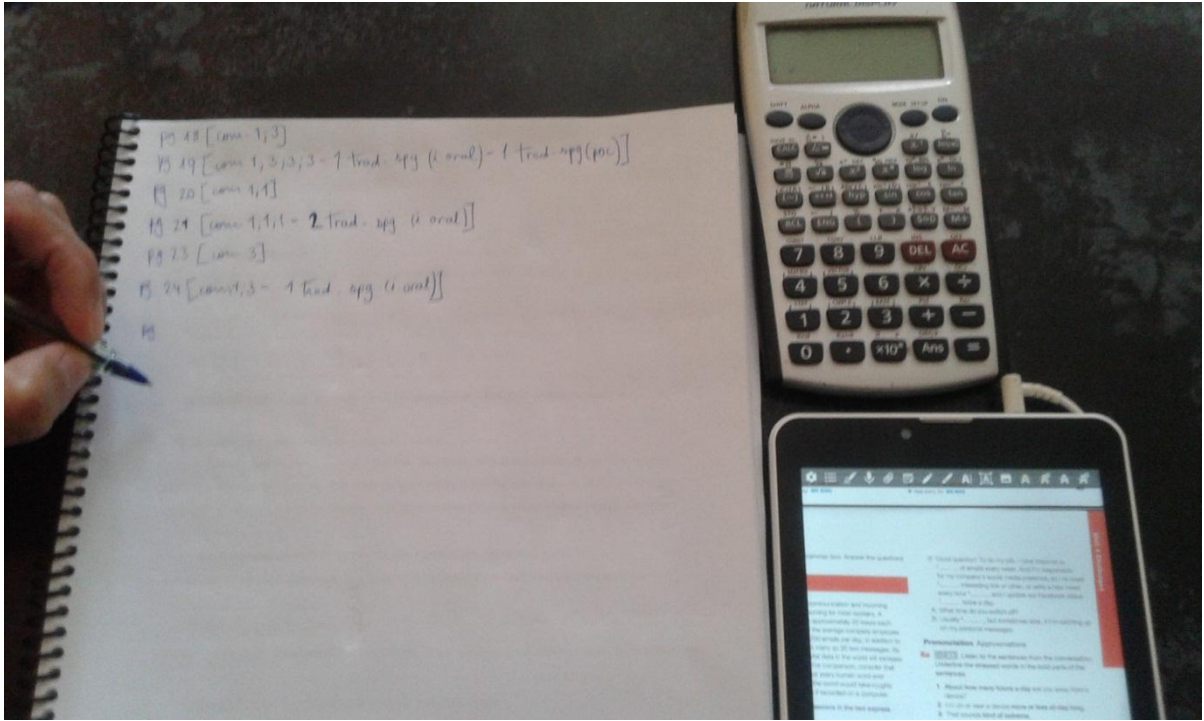
*Nota.* Elaboración propia

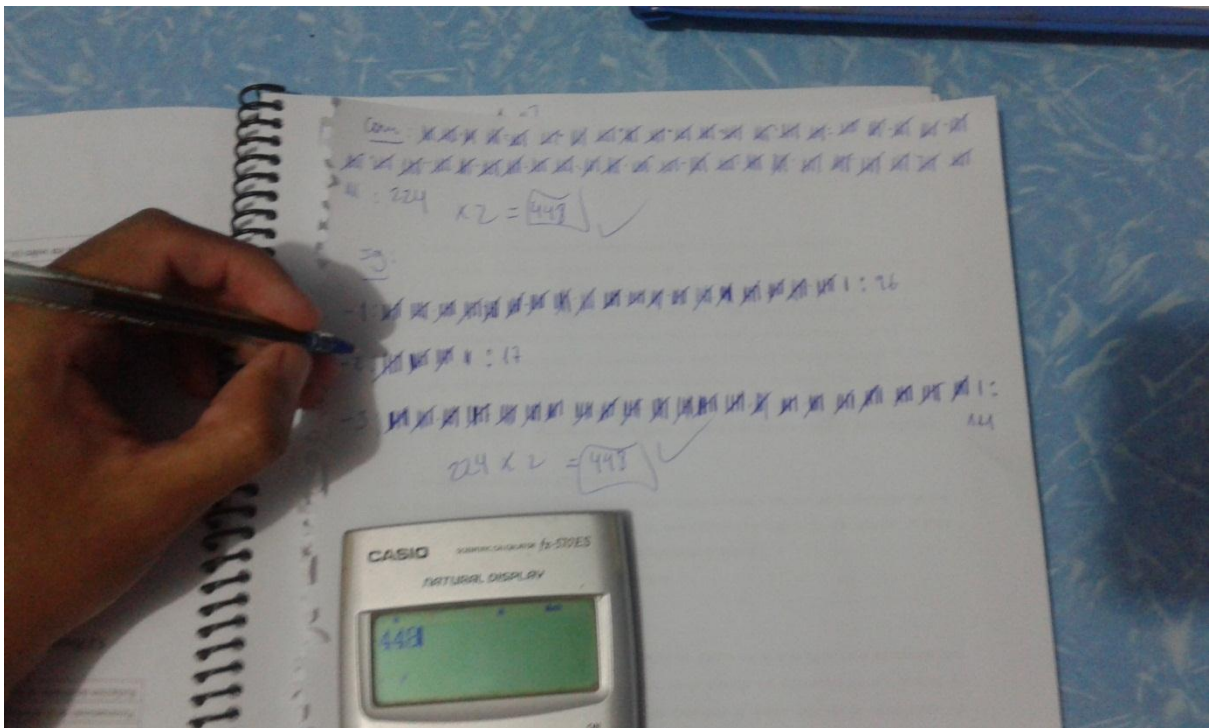
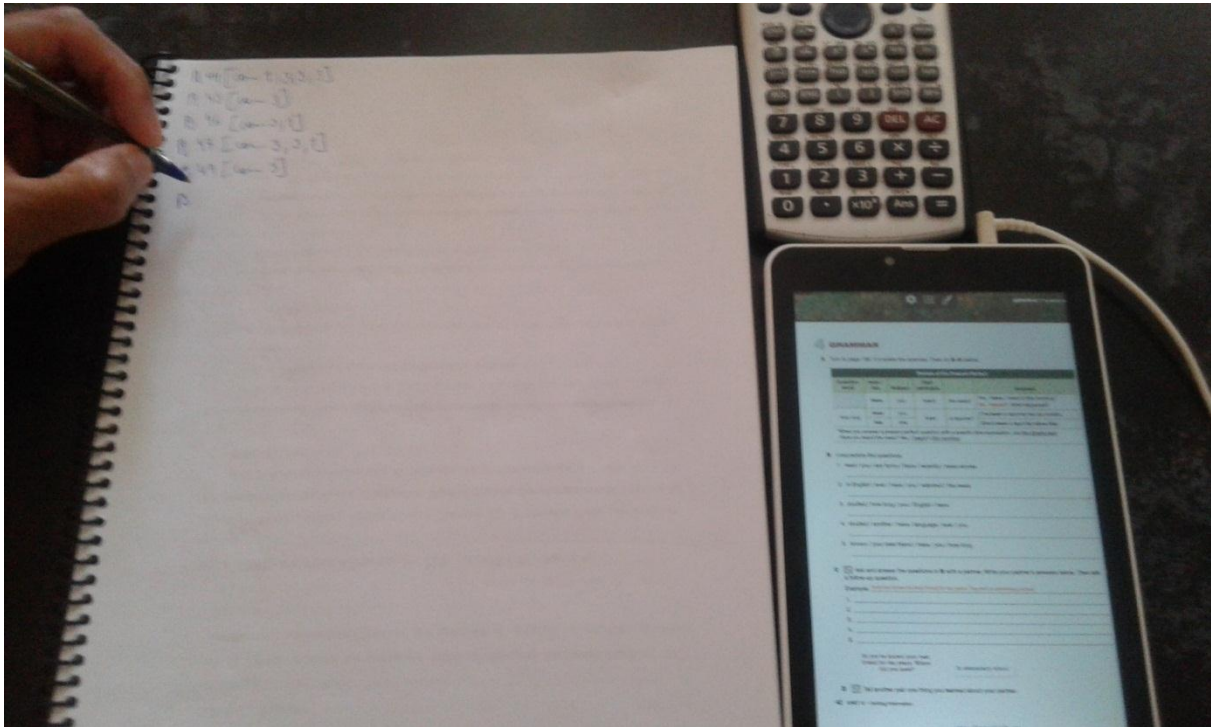
Como se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,628, se puede afirmar que el instrumento presenta una confiabilidad aceptable, teniendo en cuenta que es mayor que la marca de confiabilidad regular de 0,5 como se aprecia en la escala abajo.



*Nota.* Fuente: Hernández et al. (2014) *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL Education.

Anexo 05: Evidencias de Campo





Microsoft Word - Microsoft Word

Inicio Insertar Nueva ficha Diseño de página Referencias Correspondencia Revisar Vista Programador Diseño Presentación

Parágrafo Fuente Párrafo Estilos

AaBbCcDd AaBbCc AaBbCc AaB AaBbCc AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd

1 Sin espa... Título 1 Título 2 Título Subtítulo Énfasis subt Énfasis Énfasis vet...

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50

**a** LOOK at Audio Script p172. Listen again and notice the intonation.  
(CB07\_76\_01)

**b** Work in pairs. Listen again and practise saying the exchanges.  
(CB07\_76\_02)

**c** Listen and practise the sentences.  
(CB07\_80\_02)

**d** Look back at your summary from 9c. Decide how to break it up into speech units, paying attention to linking sounds.  
(CB07\_80\_03)

**b** Listen and circle the words that should be emphasised in this response.

I know a lot of people say that ...  
But maybe it's the opportunities that, that having money give you that makes me think money can buy you happiness.  
So, in that way, I think money really can buy you happiness.  
I'm not saying it always does.

(CB07\_90\_02)

Microsoft Word - Microsoft Word

Inicio Insertar Nueva ficha Diseño de página Referencias Correspondencia Revisar Vista Programador Diseño Presentación

Parágrafo Fuente Párrafo Estilos

AaBbCcDd AaBbCc AaBbCc AaB AaBbCc AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd AaBbCcDd

1 Sin espa... Título 1 Título 2 Título Subtítulo Énfasis subt Énfasis Énfasis vet...

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50

**b** Work in small groups. Discuss the questions.

- In your country, have there been changes in how people pay for things recently?
- What are the pros and cons of a cash-free society?
- Do you welcome the idea of a world without cash? Why?/Why not?

(CB07\_92\_02)

**b** Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions. Ask follow-up questions.  
(CB07\_93\_01)

**c** Work with a different partner. Explain your previous partner's answers.

Maria has very little free time during the week.

(CB07\_93\_02)

**ii** Tell the class about your plan. Which seems the most interesting? Which do you think is most likely to succeed? Why?  
(CB07\_93\_03)

**c** Discuss how you can improve your letters.  
(CB07\_94\_01)

Página: 23 de 23 Palabras: 191 Español (Perú)

Adobe Acrobat Reader DC

Herramientas SBAL\_021.pdf x 66.7%

**Listening - Part 3**

1 a. You will hear Peter and Carol talking about the news. Before you listen, in pairs discuss the following.

- Do you prefer to learn about the news from TV, radio or newspapers? Why?
- Which of these forms of media do you think has the greatest influence on us?


b. Now listen to the recording. For questions 1 - 6, choose the best answer (A, B, C or D) according to what you hear. You will hear the conversation twice.

- What doesn't Peter like about the TV news?
  - It exploits personal misfortune.
  - The pictures are not varied enough.
  - It makes us too emotional.
  - The items covered are limited.
- According to Peter, pictures
  - can be used to distort reality.
  - are more reliable than words.
  - make news stories more interesting.
  - tend to give us conflicting views.
- How does Carol think people are affected by shocking news pictures?
  - They question what's right and wrong.
  - They feel guilty about their own lives.

**Listening - Part 2**

2 a. You will hear part of a radio talk about laughter. Before you listen, look at the gaps 1 to 8 and try to predict the missing words.

b. Now listen to the talk and complete the notes. You will only hear the talk once.



**Reasons:**

- reaction to humour less than 1
- of cases
- part of 2

**Differences between men and women:**

Women

- smile more
- use laughter to entertain 3

Microsoft Word

Referencias Correspondencia Referir Vista Programador Dirección Presentación

8 sin espa... Título 1 Título 2 Título Subtítulo Énfasis sutil

Estilos

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

**PARTE III**

Tipo de actividades para la pronunciación del idioma inglés	Reactivos o enunciados de actividades para la pronunciación del idioma inglés en libros de texto o <i>coursebooks</i>
Actividades de tipo comunicativo	1 In which of these situations would you start a conversation with a stranger? How would you start the conversations? • on a train / plane • in a bar / café • at a party • at the cinema (CB02_06_01)
	2 Decide on three things you might ask when you meet someone for the first time. (CB02_06_02)
	3 In groups of three, introduce yourself and someone else at ... • an informal party • a conference. (CB02_06_03)
	3 In pairs, make exchanges using these prompts. Start with an adjective in A and respond with a synonym or an opposite. • a meal • the weather • a film • a car • a hotel room • a suggestion • a friend / relative • a building (CB02_06_07)
	3 In groups of four, introduce yourself and other people formally and informally. Take it in turns to mention the following food.

Calendario