

Universidad Nacional de Rosario

Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Ciencias de la Educación

El Aprendizaje de la Fonética y la Fonología en la Formación del Profesorado de Inglés. Creencias de los Estudiantes sobre el Aprendizaje de la Pronunciación del Inglés. Un Estudio Interpretativo en la UNMdP (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Doctorando: Esp. Maria Laura Sordelli¹

Director: Dr. Jose Alberto Tranier (UNR)²

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, sordelli@mdp.edu.ar

² Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Profesor Titular Ordinario de Pedagogía.

Índice

CAPÍTULO I: Introducción

Objetivos del presente estudio.....	09
Pertinencia y originalidad.....	09
Justificación de la necesidad de realizar investigaciones dentro del paradigma cualitativo sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado universitario de inglés.	12
Vacío de trabajos de corte hermenéutico-interpretativo en el campo de las creencias de los alumnos en el aprendizaje de la pronunciación del inglés en la formación del profesorado	13

CAPÍTULO II: El Aprendizaje de la Pronunciación del ILE

Teorías sobre la Adquisición Fonológica de las Segundas Lenguas.....	16
Hipótesis de Análisis Contrastivo (AC).....	18
Análisis del Error (AE)	18
Hipótesis de la Interlengua (IL).....	19
Hipótesis de la Marcadez (HM).....	21
Universales del Idioma (UI).....	22
Procesamiento de la Información: Flege y Best.....	23
Hipótesis del Período Crítico (HPC).....	26
Las Diferencias Individuales en el Aprendizaje de la PR de ILE.....	26
Estrategias de Aprendizaje de la Pronunciación de un idioma extranjero o segunda Lengua.....	30
Áreas Temáticas en torno al aprendizaje de la PR en la Formación del Profesorado	36
Variedad y acento normativos.....	37

El AFI (alfabeto fonético internacional).....	39
El diccionario de Pronunciación.....	39
Fonética Articulatoria y los órganos del habla.....	39
Reglas de Escritura a sonido.....	40
Gradación: formas débiles y fuertes de las palabras funcionales	41
La pronunciación de las inflexiones: Morfo-fonología.....	42
La descripción de los fonemas vocálicos.....	43
Descripción de los fonemas consonantes.....	45
La Transcripción fonética.....	46
El Dictado fonético.....	48
Dicción.....	50

CAPÍTULO III: La Enseñanza de la Pronunciación de ILE

Antecedentes y cuestiones fundamentales

Breve Historia de la Enseñanza de la Pronunciación del ILE.....	53
La tradición británica en el estudio de los sonidos del lenguaje: Sweet y Jones como pioneros en el desarrollo de la fonética.....	55
La tradición británica en torno a la enseñanza de la PR: las reflexiones de David Abercrombie	58
Principales perspectivas y debates en torno a la Enseñanza de la Pronunciación del ILE.....	60
El lugar de la Enseñanza de la PR del ILE en la clase: cuestiones problemáticas	61
La Enseñanza de la Pronunciación de ILE en la Formación del Profesorado de Inglés: principales cuestiones y áreas problema	
La enseñanza de la pronunciación en la Formación de Profesorxs: discusión en torno a los principales paradigmas.....	63

El enfoque del curso de pronunciación que “incluye la Fonología” (en oposición al tipo de curso “centrado en la Fonología”).....	67
El inglés como un Idioma Internacional: el desafío al principio del acento del hablante nativo en el contexto de la formación de profesorxs.....	71
Otras perspectivas sobre la enseñanza de la pronunciación en contextos de formación del profesorado y en cursos de capacitación a docentes titulados.....	75
Falencias de la enseñanza de la Pronunciación en la FP y sugerencias para superarlos.....	78
Los docentes no-nativos y la enseñanza de la pronunciación.....	80
El desarrollo de la investigación en torno a la enseñanza de la pronunciación en la formación del profesorado.....	81
Configuración de la carrera de profesorado de inglés en la cual se inserta la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” donde se realizó el presente estudio.....	82

CAPÍTULO IV: Las creencias del alumno sobre su aprendizaje y el marco metodológico

Las Creencias del alumno acerca del aprendizaje de ILE (y otros idiomas extranjeros)

Las creencias del alumno en torno al aprendizaje de lengua extranjera: definición y relevancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	85
Enfoques metodológicos en torno a la investigación de las creencias del aprendizaje de un idioma extranjero: normativo, meta-cognitivo, contextual y análisis metafórico.....	86
Creencias sobre el aprendizaje como conocimiento meta-cognitivo.....	87
Diferencias entre las taxonomías de Flavell (1979), Victori y Lockhart (1995) y Wenden (1998).....	89
Ventajas de la clasificación de Creencias del aprendizaje relacionadas con las tres dimensiones.....	92

La investigación en el campo de las creencias de aprendizaje de una lengua extranjera.....	92
Una cronología de estudios notables sobre las creencias del alumno en el aprendizaje de LE.....	95
Investigaciones en torno a las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación de ILE	103
El paradigma de investigación hermenéutico-narrativo	
El giro narrativo en la investigación educativa: cuestiones fundamentales.....	105
Donald Polkinghorne y la configuración narrativa en el análisis cualitativo.....	107
El análisis de datos y el informe narrativo. El método narrativo propiamente dicho y el método paradigmático según Jerome Bruner.	111
Miradas epistemológicas en torno a la investigación narrativa en educación.....	113
Los abordajes y perspectivas en la investigación narrativa según Susan Chase.....	114
El contexto de la entrevista: roles del narrador y del oyente.....	118
Paul Ricoeur: El relato en un contexto más amplio.....	118
Eisner y las formas alternativas de representación de los datos.....	121
Aportes del Grupo de Investigación (GIECC) al campo de la investigación narrativa en la región.....	124

CAPÍTULO V: Decisiones Metodológicas

Decisiones metodológicas: el paradigma de investigación hermenéutico-interpretativo

Metodología

Definición metodológica del estudio.....	127
Instrumentos.....	128
Etapas de la investigación.....	129
Definición de población.....	131
Criterios de selección.....	132
Criterios de triangulación/validación de datos.....	133

CAPÍTULO VI: Análisis de datos y discusión

Diario de clase del alumno o *journal*

Dee Dee.....	136
Anónima 123	143
Fone2015	148
Mili96	161
Sherlock24	165
Chloe94	172
Alwayslearning1995	182
Mdq85	193
Entrevistas semi-estructuradas	
Sara	203
TWD30	236
Mariela	260
Piper	281
Lucrecia	300
John	340
Spice- up	372

CAPÍTULO VII: Conclusiones

Categorías centrales que surgen a partir de la interpretación de los datos.....	394
Explicitación y jerarquización de las categorías centrales.....	396
Participantes asociados con creencias facilitadoras.....	398
Creencias facilitadoras: categorías.....	400
Participantes asociados con creencias obstaculizadoras.....	405
Categorías: creencias obstaculizadoras.....	407
Configuración de las creencias facilitadoras y obstaculizadoras (entrevistas).....	413
Participantes asociados con las creencias facilitadoras.....	414
Categorías creencias facilitadoras.....	418
Participantes asociados con las creencias obstaculizadoras.....	420
Categorías creencias obstaculizadoras	421
Creencias obstaculizadoras: saberes teóricos.....	422
Creencias obstaculizadoras: saberes prácticos.....	423
Desarrollo del proceso de investigación (a partir de los objetivos)	428
Potencialidades y debilidades del estudio. Posibles proyecciones.....	430
Caminos que se abren a partir de la presente investigación	431
Aportes conceptuales de la investigación (gráfico donde quedan explicitadas las categorías emergentes)	432
Reflexiones finales.....	440
Bibliografía.....	444
Agradecimientos.....	456
Anexos.....	457

Capítulo I: Introducción

Introducción

En la siguiente sección se detallarán los objetivos de esta investigación, junto con cuestiones relacionadas con su pertinencia y originalidad. También se abordarán temas vinculados a aspectos metodológicos del trabajo, tanto los motivos de la elección de una postura perteneciente al paradigma cualitativo como las razones por las cuales se optó por analizar los datos mediante un abordaje hermenéutico-interpretativo.

Objetivos del Presente Estudio.

El ámbito del presente estudio es la formación del profesorado universitario de inglés, más específicamente el contexto de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I”, cuyo objetivo primordial es capacitar al alumno de primer año para que logre una pronunciación precisa de la lengua objeto (desde ahora LO), el inglés (variedad británica conocida como PR -pronunciación recibida- o IBG- (Inglés británico general)

Los objetivos serán la identificación, el análisis y la interpretación de las creencias de los alumnos en torno a sus procesos de aprendizaje de cuestiones pertinentes a las temáticas de la asignatura empleando un enfoque metodológico interpretativo.

Pertinencia y originalidad.

El profesor en el contexto de formación del profesorado posee limitadas herramientas para conocer las perspectivas del alumno en torno a su proceso de aprendizaje. Como lo plantea Horwitz (1985), la mayoría de las veces el docente debe depender de evaluaciones informales sobre las creencias de sus alumnos, guardando en su mente secciones de charlas privadas o fragmentos de discusiones privadas. La

identificación de las creencias de los alumnos es un punto de partida conveniente para comenzar a escuchar a nuestros alumnos y obtener información valiosa.

Luego de 27 años de desempeñarme como docente en la asignatura la autora del presente estudio sólo posee una configuración algo incompleta de hipótesis en torno a lo que los alumnos piensan sobre su propio aprendizaje: en torno a cómo aprenden o dejan de hacerlo, sobre los modos más confiables de aprender según ellos, acerca de los temas más fáciles o más difíciles en su opinión. Puede ser que en algunos momentos a lo largo de todos estos años, algún alumno se haya sincerado durante una clase pequeña de un día lluvioso y haya compartido sus temores frente a los temas más difíciles, y también los haya mencionado. Pero eso está lejos de ser suficiente: es menester contar con una configuración completa en torno a las creencias de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje para estar en una posición más sólida para socorrerlos y ser más conscientes de sus necesidades.

Las creencias de los alumnos no deberían ser ignoradas por los docentes ya que son propensas a aumentar la comprensión del maestro en torno al modo en el que los alumnos encaran las tareas (Horwitz 1988). Además, las creencias tienen la capacidad de cambiar su accionar como alumnos (Horwitz 1999). Entender las creencias de los alumnos debería conducir al planeamiento de una instrucción apropiada del idioma (Horwitz 1999). Ellis (2008) sostiene que es necesario averiguar acerca de las creencias del alumno con el fin de tomar conciencia sobre ellos y evaluarlos, dado que las creencias tienen influencia sobre las acciones de los estudiantes al aprender un idioma extranjero.

No abundan en la literatura local o extranjera estudios sobre las creencias del alumno en la formación del profesorado de inglés, tampoco en torno a las creencias de los alumnos en cuanto al aprendizaje de la pronunciación. Asimismo, los enfoques exclusivamente interpretativos son escasos. Rotti y Barbeito (2013) realizaron un estudio mixto recogiendo datos por medio de un cuestionario semi-estructurado y preguntas abiertas en torno a creencias sobre el aprendizaje de sonidos y prosodia de ILE en la formación del profesorado. Los datos fueron analizados mediante un programa de estadística para las ciencias sociales y análisis de contenido

respectivamente.

Hay disponibles numerosos estudios sobre la formación y capacitación de profesores de inglés en torno a la pronunciación en países anglo-parlantes, conocidos en EEUU como *TESOL (Teaching of English as a Second Language)*, tal es el caso del programa para la formación de profesores de inglés en la Universidad de Georgia. Dichos ámbitos difieren mucho del contexto local ya que en el diseño curricular no suele existir asignaturas relacionadas con el aprendizaje y/o la enseñanza de la pronunciación del inglés por ser su lengua materna (LM desde ahora). Dicha situación es algo conflictiva, dado que carecen de una formación adecuada en la enseñanza de la pronunciación. Por ese motivo, son los cursos de capacitación o posgrado los que enfatizan los aspectos relacionados a la enseñanza de la pronunciación. En consecuencia, existen abundantes estudios en torno a las creencias sobre la enseñanza de la pronunciación en la capacitación de docentes de ILE titulados, en su mayoría en países como EEUU y Australia (Baker 2016, Couper 2016, Burri & Baker 2020) donde el inglés es la LM del maestro.

Las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en la capacitación de docentes graduados en contextos de *TESOL* difieren en gran manera de las creencias en torno al aprendizaje de la pronunciación en alumnos de primer año del profesorado de inglés cuya LM es el ERP (español rioplatense).

Asimismo, los estudios en torno a las creencias de los profesores de ILE son más prolíferos que las investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de ILE. Las primeras con conocidas como *Teacher Cognition* (Creencias del profesor) Borg (2003) los define como “lo que los docentes piensan, saben y creen y las relaciones de tales constructos mentales con lo que ellos hacen en el aula de clase”. La razón de esta relación asimétrica es que las investigaciones en torno a las creencias de los profesores comenzaron más tempranamente que los estudios de las creencias de los alumnos en el campo de ASI (adquisición de un segundo idioma) (Barcelos 2015).

Justificación de la Necesidad de Realizar Investigaciones dentro del Paradigma Cualitativo sobre el Aprendizaje de la Pronunciación en la Formación del

Profesorado Universitario de Inglés.

Tres estudios discutidos por Ellis (2008), uno de los cuales giraba en torno a un estudio de caso y el otro era sobre las creencias de sólo 6 (seis) alumnos, sugieren que los métodos cualitativos como entrevistas y estudios de diarios son más confiables para investigar las creencias de los alumnos. Cuando los datos se recogen por medio de instrumentos como el cuestionario *BALLI* (Inventario sobre las Creencias del aprendizaje de un idioma extranjero) de Horwitz, los alumnos no mencionan sus creencias afectivas, porque se les pregunta de manera directa por los mismos. En consecuencia, se necesita un enfoque más indirecto para obtener dicha información.

Un gran número de investigaciones que utilizan instrumentos de recolección de datos ubicados dentro del paradigma cuantitativo recurren al hegemónico cuestionario *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*) diseñado por Elaine Horwitz. Las principales categorías planteadas por la investigadora son las creencias sobre la dificultad acerca del aprendizaje de un idioma, sobre la aptitud para aprender un idioma extranjero, acerca del proceso del aprendizaje de un idioma, sobre la comunicación, la motivación y las expectativas del alumno. (Horwitz 1999). Mantle-Bromley (1995), Kern (1995), Rifkin (2000), Altan (2006), Nikitina & Furuoka (2006), Bernat & Lloyd (2007), Tantaleán Smith & Ascoy Villanueva (2008), Settar Abid (2012) y Jafari & Shokrpour (2012) aplican dicho cuestionario. Otros autores diseñan sus propios cuestionarios o encuestas, como Cotterall (1995, 1999), Mori (1999) y Kartchava & Ammar (2013). Existen también numerosas investigaciones de diseño mixto que combinan encuestas con preguntas, diarios de clase o entrevistas, como Peacock (1999), Lowelen et al. (2009) Polat (2010) y Chatouphonexay (2012).

Vacío de Trabajos de corte Hermenéutico-Interpretativo en el Campo de las Creencias de los Alumnos en el Aprendizaje de la Pronunciación del Inglés en la Formación del Profesorado

Como se infiere luego de analizar los antecedentes en este campo del estudio de las creencias en torno al aprendizaje de la pronunciación del inglés en alumnos señalados debajo, las técnicas de recolección y análisis de datos pertenecientes al

paradigma cuantitativo son las normativas. Inclusive cuando los datos se recogen por medio de diarios o preguntas abiertas, son igualmente analizados por herramientas pertenecientes a una postura positivista. Existe un vacío de investigaciones sobre creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés desde una perspectiva hermenéutica, la cual se discutirá a continuación.

Las investigaciones en el área de la adquisición de segundas lenguas que no tiene en cuenta las variables personales deben ser interpretadas con cuidado, ya que valorizar las diferencias individuales conduce a la importancia de estudiar a los alumnos únicos (single) en profundidad. Es menester escuchar a los alumnos que abandonan, los que se desalientan, los que se ven desbordados y a los que sufren durante todo el curso sin saber por qué les fue mal (Bailey 1991)

Se han analizado diversos trabajos sobre las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de la pronunciación del inglés, incluyendo tesis de maestría y doctorado, dos de los cuales utilizan informantes del contexto de la formación del profesorado de inglés.

En 1999 Cenoz y Lecumberri trabajaron sobre las creencias acerca de factores de influencia durante la adquisición del sistema fonético y sus actitudes sobre los acentos del inglés en una universidad en España. Se recogieron datos usando varios cuestionarios sobre toma de conciencia, creencias y actitudes, un programa SPSS que calculó medias y desviaciones estándar.

En su tesis de maestría, Van Schoor (2010) exploró las creencias del aprendizaje de la pronunciación en alumnos de una universidad en Bélgica, recogiendo datos por medio de un cuestionario y entrevistas, las cuales se abordaron mediante análisis de contenido.

El siguiente trabajo se desprende de un proyecto en torno a creencias de alumnos del profesorado de inglés radicado en el profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto en nuestro país (Rotti & Barbeito 2013). Se indagó acerca de las creencias entorno a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en un grupo

de alumnos de primer año en el profesorado de inglés de la UNRC. Dicho trabajo incluía no solo el aprendizaje sino también la enseñanza de la pronunciación en la formación del profesorado, además de cubrir en los aspectos supra-segmentales de la fonología, o sea acento, ritmo y entonación. Se utilizó un diseño mixto que incluía un cuestionario semi-estructurado y preguntas abiertas. Mientras el cuestionario se analizó con la ayuda de un programa de estadística para las ciencias sociales, las respuestas fueron analizadas por medio de técnicas de análisis de contenido con el propósito de derivar categorías.

En 2014, Borges llevó a cabo una investigación que examinaba los efectos de las creencias sobre la pronunciación del inglés en desempeño fonológico en alumnos brasileños de inglés como lengua extranjera. Se utilizó una encuesta y un examen de desempeño oral para recoger datos, que fueron luego inspeccionados utilizando análisis estadístico. El objetivo del trabajo de Chien (2014) fue el análisis de las narrativas de docentes de inglés de nivel primario en formación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en Taiwan. Se solicitó a los alumnos escribir pasajes narrativos sobre cómo habían aprendido pronunciación y en qué modo habían superado sus principales obstáculos. Los datos fueron codificados, categorizados y clasificados según los diferentes tópicos resultantes.

Mediante una encuesta piloto *online*, Yokomoto (2014) trabajó las creencias y expectativas sobre la pronunciación del inglés de alumnos universitarios de la Universidad de Rykkio en Japón. Los datos fueron analizados por conteos de frecuencia y puntajes medios. En un intento por evaluar las creencias de alumnos japoneses en torno al aprendizaje de la pronunciación de inglés como lengua extranjera, Tomaya (2015) utilizó la hegemónica encuesta *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* y un examen oral de pronunciación.

Como puede observarse, son pocos los trabajos que tienen como población de estudio a estudiantes de la formación del profesorado en inglés, y aún cuando es el caso, inclusive cuando los datos que se recogen presentan formato narrativo, el enfoque de aproximación a los mismos es el análisis de contenido.

En esta primera parte se han abordado y justificado decisiones en torno a aspectos fundamentales de todo emprendimiento de investigación como son objetivos, pertinencia y originalidad de la propuesta, paradigma de investigación y enfoque en lo que respecta al análisis de los datos emergentes. En la sección venidera se tratarán cuestiones que atañen tanto al aprendizaje como a la enseñanza de la pronunciación de ILE, ya que constituyen dos caras de la misma moneda.

CAPÍTULO II: El Aprendizaje de la Pronunciación del ILE

Esta segunda parte introduce al lector a las principales teorías vinculadas con la adquisición fonológica de un segundo idioma, dado que son necesarias para la comprensión de los enfoques y técnicas abordados a lo largo del estudio, en particular en la sección siguiente, la cual presenta las principales áreas temáticas vinculadas al aprendizaje de la pronunciación del ILE en la formación del profesorado. Si bien el interés de este estudio reside en el aprendizaje mas que en la enseñanza, también es necesario y pertinente inspeccionar y discutir rasgos de la enseñanza de la pronunciación de ILE tales como antecedentes y cuestiones elementales. Finalmente, se discuten diversas cuestiones sobre la enseñanza en el contexto objeto de estudio del presente trabajo, la formación del profesorado.

Teorías sobre la Adquisición Fonológica de las Segundas Lenguas

En un estudio de corte interpretativo sobre el aprendizaje de la pronunciación como es el presente, es menester discutir las hipótesis más destacadas en torno a la adquisición de la fonología de lengua extranjera o segunda, con el objetivo de lograr una clara interpretación de los procesos subyacentes. Las siguientes teorías no se superponen ni son mutuamente exclusivas, siendo producto de investigaciones en los campos de la fonología, la lingüística y la ASL.

Hipótesis de Análisis Contrastivo (HAC)

Los adherentes a la teoría del Análisis Contrastivo (AC) propuesta por Lado en 1957 (Celce-Murcia 2006) sostienen que la adquisición de la LO es filtrada a través de la LM del hablante, la cual facilitará el proceso en los casos en los que las estructuras objeto sean similares, mientras que provocará interferencia (también conocida como transferencia negativa) en caso contrario. Pese al éxito del que gozó este modelo en un principio para justificar dificultades en contextos de sintaxis, morfología y fonología, esta teoría fue desafiada debido a su incapacidad para pre-decir el grado de dificultad que el estudiante experimentaría.

En su obra sobre el análisis sistemático de los contrastes entre el inglés y el

español, dirigida a docentes de español como lengua extranjera a alumnos anglo-parlantes, Stockwell & Bowen (1965) proponen la formulación de cuatro preguntas básicas al comparar la pronunciación de estos dos idiomas: la primera involucra el tipo de contraste fonémico (segmentos contrastivos), la siguiente se refiere al tipo de alófono (variante) de cada fonema y su contexto de ocurrencia, la tercera a la distribución de cada fonema y la última a la frecuencia de cada contraste fonémico.

Una versión fuerte de la hipótesis de AC sostiene que es posible anticipar los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras al comparar las descripciones de la LM y la LO (LLeó 1997). La capacidad predictiva del modelo se vio desafiada por contraejemplos como el siguiente: en el alemán las oclusivas sordas /p/ /t/ /k/ nunca ocurren en posición final mientras en el inglés lo hacen, por lo que según este modelo ambos grupos de alumnos tendrían dificultades en la producción de dichos sonidos en posición final (aprendices de alemán angloparlantes y aprendices de inglés germano-parlantes). Sin embargo, hallazgos resultantes de investigaciones sugieren que sólo los hablantes del alemán encontraron obstáculos en la pronunciación de oclusivas en dicha posición en inglés, mientras que los ingleses no lo hicieron al pronunciar alemán (LLeó 1997).

Con el objeto de contrarrestar las debilidades de este modelo, se propuso una “hipótesis auxiliar” que distingue dos tipos de transferencia negativa: “convergencia” (a dos fonemas de la LM corresponde un solo fonema de la LO) y “divergencia” (a un solo fonema de LM corresponden dos fonemas de la LO). Se propone que es el segundo proceso el que causa mayores dificultades, tomando como criterio que es más difícil aprender oposiciones que no existen en la LM que suprimirlas, y de esta manera se justificarían casos como el de los alemanes pronunciando oclusivas en posición final en inglés. El tipo de transferencia recurrente que se da en la comparación de las vocales del inglés y el español es el de “divergencia”, debido a que sólo existen cinco fonemas vocálicos del español y doce del inglés. Lamentablemente como lo indica LLeó, es el más conflictivo.

Yoshida (2016) señala dos tipos de interferencia o transferencia negativa cuando el alumno pronuncia sonidos extraños en un nuevo idioma. Durante la “fusión”, el

estudiante tiende a interpretar los nuevos sonidos en términos de las categorías de su LM, así los fonemas /i:/ e /ɪ/ del inglés pueden ser pronunciados de la misma manera si es que la LM del alumno no tiene estos sonidos por separado en su inventario de fonemas. En el caso del español, en cuyo inventario sólo existe el fonema /i/ como en “hilo” /ilo/, el alumno de ILE produce la variedad española, que es demasiado tensa para asemejarse a la /ɪ/ inglesa y demasiado corta para ser similar a la /i:/ de la LO. Sin embargo, debido a la carga funcional de ambos fonemas del inglés, pueden darse dificultades relacionadas con la inteligibilidad, que suelen ser superadas gracias a la ayuda de pistas contextuales. En el caso de un nuevo sonido en la LO que no corresponde a ninguno conocido, el alumno lo reemplaza por un sonido familiar que se asemeja al nuevo fonema y que es más sencillo de producir. Dicho fenómeno se conoce como “sustitución”, el fonema fricativo dental sordo /θ/ existe en pocos idiomas (no es parte del inventario de fonemas de español rioplatense) y a menudo es reemplazado por sonidos como /t/, en cuyo caso “*three*” sería un homófono (palabras de pronunciación idéntica pero de escritura diferente) de “*tree*” /tri:/ (en vez de ser pronunciado correctamente como /θri:/

Análisis de Error (AE)

Esta primera hipótesis fue complementada por el Análisis de Error (AE), que consistía en el análisis de los errores que ocurren en la inter-lengua (IL), concepto creado por Selinker (1972) para referirse al saber sistemático de la LO del hablante que no depende ni de la LM ni de LO, en Ellis 1998). Mientras el AC era criticado por solo ser capaz de señalar obstáculos potenciales, el AE hacía posible determinar la intensidad de la dificultad o el tamaño del problema. Richards (1971 en Celce Murcia 2006) distingue tres categorías de errores: inter-linguales (causados por características de la LM), intra-linguales (surgen de rasgos marcados y son cometidos por todos los aprendices sin importar su LM) y de desarrollo (similares a los errores que cometen los niños al aprender la LO como LM).

Para Ellis (1998) existen buenas razones para enfocarse en los errores: son un

rasgo del idioma del alumno, es útil para el docente saber qué tipo de errores comete su alumno, además es posible que cometer errores pueda ayudar al aprendizaje cuando el aprendiz lleva a cabo auto-corrección. Se han señalado 4 (cuatro) etapas en el análisis de errores: identificación (implica comparar la producción del alumno con la producción correcta en la LO), descripción (el error puede ser descripto y clasificado como omisión, información incorrecta y orden incorrecto) y finalmente explicación (por lo general los errores son sistemáticos, predecibles y universales). Las fuentes de los errores pueden ser la omisión, lasobre-generalización y la transferencia de la LM) y evaluación (los errores globales violan la estructura general de una oración, mientras que los locales sólo afectan un componente de la oración). Ellis las ejemplifica con ilustraciones del aprendizaje de la gramática pero también se puede adaptar al aprendizaje de la pronunciación.

Hipótesis de la Inter-lengua (IL)

La siguiente teoría, desarrollada por Selinker a comienzo de la década del 70, es conocida como la Hipótesis de la Interlengua (IL) y comprende códigos lingüísticos de estudiantes de segundas lenguas, los cuales representan sistemas únicos. La gramática de la inter-lengua sigue un sistema propio basado en la LM, *input* de información de la LO, universales del idioma (ver más adelante) y estrategias de comunicación. Para Corder (1974 en Celce Murcia 2006) este concepto es como un continuo dinámico a través del cual el alumno avanza hacia un sistema cada vez más similar al del hablante nativo de la LO: el hablante continuamente procesa entrada de información en la LO y refina reglas e hipótesis en dirección al objeto.

Las líneas de investigación que surgieron de esta teoría en la década del 80 incluyen modelos de desarrollo fonológico, teorías de fonología de la IL, la adquisición de la estructura silábica, la adquisición de rasgos supra-segmentales y finalmente la producción fonológica de los alumnos resultado de la formalidad de la situación del habla y la ansiedad que pueden experimentar entre otras (Ioup & Weinberg 1987 en Celce- Murcia 2006).

Eckerman (en LLeó 1997) señala que la IL- un sistema de reglas independientes-

es un proceso creativo debido a la existencia de tres reglas fonológicas propias características de la misma en algunos estudiantes de inglés como LE, las cuales difieren tanto de las reglas de la LO como las de sus LMs. Este autor llevó a cabo un estudio con aprendices de ILE: mientras la LM de dos de ellos era el español colombiano, la LM de otros dos alumnos era el chino mandarín. Las reglas identificadas fueron la espirantización (debilitamiento de consonante oclusiva a fricativa) de las oclusivas sonoras tras vocal, la desonorización de consonantes obstruyentes finales de palabra y la epéntesis vocálica final en la pronunciación de vocablos que finalizan en consonante.

Ellis (1998) se refiere al sistema mental de los saberes del alumno de segundas lenguas como inter-lengua (Selinker 1972), la cual constituye un intento de justificar el proceso de adquisición de segundas lenguas. Las décadas del sesenta y setenta fueron testigos del surgimiento del paradigma mentalista o nativista referidos a la adquisición de la LM, el cual proponía que el ser humano posee un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) (Chomsky 1965), una facultad para aprender idiomas que es diferente de aquellas que se ocupan de otras tareas cognitivas. Selinker (en Ellis 1998) señala que el sistema lingüístico construido por el aprendiz toma elementos de la LM a su vez que difiere del mismo, así como también es diferente de la LO, lo que convierte a la IL en un sistema de reglas lingüísticas abstractas único. La gramática del aprendiz es permeable, dado que recibe influencia del exterior y del interior: los errores de omisión, sobre-generalización y transferencia evidencian el procesamiento interno. En el continuo de la IL, el aprendiz cambia su gramática mediante la adición y borrado de reglas, junto con la re-estructuración del sistema: su gramática es transitoria. Diversas ILs son elaboradas por el alumno a medida que la complejidad de los saberes de la misma aumentan (Ellis 1998)

Las ILs son desarrolladas con la ayuda de las EAI (estrategias de aprendizaje de un idioma), inclusive los diferentes tipos de errores reflejan el empleo de diferentes EAI: el error de omisión sugiere la simplificación de la tarea al no prestar atención a reglas que el aprendiz aún no es capaz de procesar, la sobre-generalización y los errores de transferencia (interferencia) también son ejemplos de EAI. La gramática del aprendiz

tiende a fosilizarse (95 % de los casos), la reincidencia es un ejemplo de la fosilización, la cual sólo ocurre en la gramática de la LO. Sin embargo, Ellis (1998) señala que es posible que esta hipótesis genere más interrogantes que respuestas, dado que no ofrece una explicación clara de lo que realmente sucede, por lo cual aún necesita elaboración para abordar las respuestas a varios interrogantes.

Hipótesis de la Marcadez

La teoría de la Marcadez (Celce-Murcia 2004) propone que en cada oposición lingüística fonológica o semántica, uno de los miembros no está marcado, o sea que es más neutral, universal o frecuente, mientras que el otro está marcado por ser más específico y menos frecuente. Según (Spencer 1996), el rasgo fonético conocido como marcadez postula que algunos segmentos o sílabas son relativamente comunes y esperados, por lo cual se los denomina como “no marcados”, mientras que las estructuras menos comunes e inesperadas se conocen como “marcadas”. El objeto de este modelo es la explicación de diferencias fonológicas entre los idiomas como en el siguiente caso: el inglés es más marcado que el alemán o el ruso al permitir la ocurrencia de oclusivas sordas y sonoras en posición final (silábica o de palabra), ya que el alemán y el ruso sólo permiten las oclusivas sordas en dicha posición.

Eckman (1977 en Celce-Murcia) señala que esta teoría, desarrollada por Trubetzkoy, Jakobson y el círculo de Praga, no es suficiente para la predicción de errores en el contexto de la adquisición fonológica de las segundas lenguas. La teoría del AC fue criticada por no ser capaz de pre-decir de manera precisa las áreas problema para un grupo determinado de alumnos ni qué sonidos serían sustituidos por el aprendiz. Eckman (1977 en LLeó 1997) propuso el diseño de una jerarquía de dificultades que utiliza hallazgos de la teoría de la marcadez, conocida como “Hipótesis de la Marcadez Diferencial” (HMD), la cual afirmaba que las áreas de dificultad se podrían predecir comparando sistemáticamente las gramáticas de la LM, la LO y las relaciones de marcadez halladas en la gramática universal. En consecuencia, las áreas de la LO que sean diferentes de la LM y sean más marcadas que la LM presentarán dificultades, el grado de dificultad de las áreas de la LO que sean más marcadas que

las de la LM involucrarán el grado relativo de marcadez y finalmente las áreas de la LO que difieran de la LM pero que no sean más marcadas no presentarán dificultad.

Hay lenguas que solamente poseen fonemas obstruyentes (los sonidos obstruyentes se caracterizan por tener un componente de ruido, a diferencia de los sonidos sonoros) sordos, mientras otros idiomas poseen ambos: sordos y sonoros. Sin embargo, no parece haber idiomas que solo tengan fonemas obstruyentes sonoros. En consecuencia, la existencia de fonemas obstruyentes sonoros sugiere la existencia de fonemas obstruyentes sordos, pero no al revés, por lo que los primeros son más marcados que los segundos.

Planteando una instancia concreta, el fonema palato-alveolar fricativo sonoro conocido como “*yogh*”, no aparece en posición inicial en inglés pero sí lo hace en francés. Mediante la HMD es posible anticipar que la oposición /ʃ/- /ʒ/ del francés no implicará dificultades para los aprendices de francés como LO cuya LM es inglés, dado que el contexto es el menos marcado. Asimismo, en inglés existe la oposición en los contextos medio y final, que son más marcados (Lleó 1997).

Universales del Idioma (UI)

Adherentes a la quinta perspectiva proponen la idea de que todos los idiomas comparten propiedades comunes y que las diferencias superficiales son poco importantes, dicha perspectiva se conoce como Universales del idioma (Celce- Murcia 2002). Los idiomas del mundo poseen un inventario de sonidos finito debido a las limitaciones del aparato fonatorio humano, además de compartir principios jerárquicos y combinatorios similares que explican cómo se hablan los idiomas. Por ejemplo, todos los idiomas tienen vocales y consonantes, asimismo, se pueden predecir qué grupos de consonantes se adquirirán primero en la adquisición de la LM así como las sustituciones cometidas en las primeras etapas de la adquisición.

Macken & Ferguson (1987 en Celce-Murcia 2004) afirman que los universales del idioma por sí solos nunca serán capaces de pre-decir la adquisición fonológica, sugiriendo las siguientes dos propuestas: la adquisición fonológica involucra el

descubrimiento de patrones mediante la evaluación de la forma y la revisión de hipótesis, proceso conocido como “regularización”. Luego, algunos universales lingüísticos derivan de la interacción del alumno y un *input* que obedece a un patrón determinado.

Otro modelo de la adquisición de la fonología de segundas lenguas en el que este concepto ha ejercido gran influencia es la “Hipótesis de la Conformidad Estructural” (HCE)(Eckman 1991 en Hansen Edwards & Zampini 2008), el cual postula que dado que las ILs son idiomas naturales, están regulados por los universales que gobiernan a todos los idiomas. En consecuencia, los patrones erróneos de la IL son causados por tendencias universales más que por otros factores como la transferencia o la marcadez.

Procesamiento de la Información: Flege y Best

La teoría de Procesamiento de la Información (TPI) intenta justificar la adquisición fonológica teniendo en cuenta la LM y es resultado de hallazgos en el campo de la ciencia cognitiva en torno a la manera en la que el cerebro procesa nueva información. Para Rumelhart & Norman (1978 en Celce-Murcia 2001), los alumnos interpretan nueva información en términos de sus estructuras de conocimiento existentes conocidas como “esquemas”, mientras que Schneider & Schiffrrin (1977 en Celce-Murcia) la información previamente almacenada puede procesarse de manera controlada o automática. En el primer caso, el procesamiento requiere atención (uno a la vez), mientras que en el segundo no es controlado ni modificado (varios procesamientos pueden existir en paralelo). Dichos modos no son mutuamente excluyentes y a menudo se conducen en tándem cuando se accede a la información.

Según esta teoría, durante la adquisición de la fonología de una lengua extranjera, los alumnos se inclinarán por interpretar los sonidos de la LO como el inventario de sonidos de su LM, además de procesar la información fonológica de manera automática, debido a que las tareas de conceptualización y formulación requieren del procesamiento controlado (Baptista en Celce-Murcia 2001).

Esta teoría propone tres modos de aprendizaje: acrecentamiento (el estudiante agrega nuevas estructuras a sus estructuras de conocimiento), re-estructuración (el alumno re-organiza estructuras existentes y crea nuevas esquemas basadas en patrones pre-existentes), finalmente en el modo de sintonización el estudiante modifica su vieja y nueva esquema tornándola más precisa (Rumelhart & Norman 1978 en Celce-Murcia 2001).

Pese a que este modelo parece asemejarse a la hipótesis de Análisis Contrastivo (AC), los adherentes al presente modelo afirman que el alumno no sustituye los fonemas de la LO por los de la LM, sino que produce un término medio entre ambos. En su hipótesis de la traducción fonológica, Flege (1981 en Celce Murcia 2002), señala que el aparente compromiso entre los patrones de interpretación fonética de la LM y la LO puede que evidencie una re-estructuración del espacio fonológico que comprende los dos idiomas.

Durante el desarrollo de su MAH (Modelo del Aprendizaje del Habla), Flege (2007) propone dos suposiciones controversiales, la primera es que no existe tal cosa como el período crítico (ver más adelante); la segunda sugiere que las capacidades que posee el aprendiz para aprender su LM son accesibles al mismo durante el aprendizaje de una SL por el resto de su vida. Dichas suposiciones no implican que la edad es un factor sin importancia, pero los efectos vinculados con la edad en el habla de las SLs es un cambio en la relación entre los sub-sistemas fonéticas de la LM y la LO de los bilingües. Según el mencionado modelo, las categorías de los sub-sistemas fonológicos de la LM y la LO de los bilingües existen en un espacio fonológico común e interactúan mediante dos mecanismos: la asimilación de la categoría fonética y la disimilación de la categoría fonética.

El modelo de Flege (2007) anticipa que un alumno de lengua extranjera empleará los sonidos de la LM más cercanos para producir los sonidos de la LO, sin que exista evidencia de modificación o aprendizaje. La “clasificación de equivalencia” (postulado que sugiere que al aprender una lengua extranjera o segunda lengua, los nuevos sonidos se dominan más fácilmente que aquellos que se consideran similares), sin embargo, no previene a los aprendices de segunda lengua. El MAH

predice que cuando la formación de la categoría de la LO se bloquea, la producción de un sonido de la LO se modificará lentamente con el tiempo si el sonido de la LO difiere auditivamente del sonido de la LM con la que se lo igualó. La modificación se limitará, dado que una única representación de la memoria a largo plazo se empleará para producir ejemplos del sonido de la LO y su contraparte de la LM. Esta representación de la memoria a largo plazo (“categoría fonética”) evolucionará gradualmente con el tiempo, produciendo una categoría “fusionada” que refleja el input fonético de la LM y la LO. Dependiendo de la naturaleza del input recibido, la categoría fusionada puede que se asemeje más cercanamente a la representación a largo plazo de los mono-língües de la LO o la LM.

Hansen Edwards & Zampini (2008) señalan que predecir áreas problema y explicar la adquisición fonológica de una segunda lengua es más complejo que el análisis contrastivo de la LM y la LO, asimismo existen diversos elementos que afectan los niveles de facilidad o dificultad en la adquisición fonológica de las SLs, que van más allá de la edad del aprendiz al comienzo del proceso de aprendizaje. Diversos avances tecnológicos como computadoras más poderosas y programas para analizar el habla sin costo alguno han modificado la manera en la que los investigadores recogen y analizan datos, además de desarrollar aplicaciones pedagógicas.

Los autores (2006) afirman que el concepto de transferencia ha tenido un papel fundamental en los desarrollos pedagógicos de la fonología de las segundas lenguas desde la década del 50, y es precisamente dentro esta área que este constructo ha sido objeto de la investigación más amplia, debido a que la fonología es el ámbito donde más prevalece. La idea de transferencia condujo a la HAC, discutida anteriormente, la cual encontró apoyo metodológico en el método de enseñanza Audio-língüa (ver sección “La Enseñanza de la Pronunciación”) y comenzó a mermer en popularidad en las áreas de lingüística y ASL a fines de los años 50 debido a los enfoques cognitivos en lingüística y a la falta de soporte empírico.

En el ámbito de las teorías de la percepción de SLs, la transferencia también ha desempeñado un rol preponderante en modelos de procesamiento de la información como el MAH (Modelo del Aprendizaje del Habla) desarrollado por Flege (2007)

mencionado anteriormente. El Modelo de Asimilación Perceptual (MAP) de Best (1995 en Hansen Edwards & Zampini 2008) postula que los fonemas de la LO se asimilan en las categorías fonológicas de la LM en relación a similitudes, y la dificultad que presentarán los sonidos de la LO estará basada en el nivel de similitud (o ausencia de la misma) percibida con la LM. Ambos modelos se basan en la premisa que la LM ejerce modela la percepción de la LO por parte del aprendiz y han tenido una enorme influencia en la fonología de segundas lenguas.

La Hipótesis de Período Crítico

La “Hipótesis del Período Crítico” (HPC) sostiene que durante un determinado período, la ASL (adquisición de una segunda lengua) puede resultar en una habilidad como la de un hablante nativo. Pese a que este modelo surgió a partir de estudios vinculados a la LM más que a segundas lenguas, Ellis (1998) afirma que existe evidencia que justifica la hipótesis que los aprendices que comienzan a aprender una segunda lengua de adultos, nunca llegan a adquirir las habilidades de un hablante nativo en áreas como pronunciación y gramática. Si bien la habilidad disminuye de manera gradual, se completa alrededor de los 16 años de edad, aunque en el caso de la pronunciación serían los 6 (seis) años de edad. Los estudios que sirven de evidencia se llevaron a cabo con inmigrantes que llegaron a los EEUU. Cabe destacar que la variable EAL (edad al llegar) es un factor más certero para predecir la habilidad que la cantidad de años de exposición a la LO. El período crítico no afecta a todos los aprendices de la misma manera, sin embargo.

Las Diferencias Individuales en el Aprendizaje de la Pronunciación de ILE

El estudio de este aspecto del aprendizaje ha sido dominante en el campo de la ASL por alrededor de 70 años, Hansen Edwards (2018) explica las conceptualizaciones e investigaciones en torno a las diferencias individuales a continuación.

Está instalada la creencia que la **edad** es una barrera significativa para la adquisición de la pronunciación, y que una pronunciación nativa o casi nativa no podría

adquirirse si no se comienza a aprender el idioma antes de los 5 años de edad (período de sensibilidad). Sin embargo, existen casos de “alumnos excepcionales” que parecen desafiar dicha creencia ya que adquieren una pronunciación nativa a pesar de haber comenzado a aprender el idioma más allá de la edad mencionada. La barrera de la edad puede ser invalidada por otros factores tales como la motivación profesional, una edad de instrucción anterior a 5 años, tipo de instrucción (como aprendizaje de aspectos segmentales y supra- segmentales con devolución), deseo de sonar como un HN (hablante nativo) y la asimilación cultural y lingüística (Hansen Edwards 2018)

Es probable que el perfil de alumno en programas de educación de profesores califique para ser alumno excepcional ya que se la mayoría de las variables que permitirían una pronunciación nativa podrían aplicar en su caso, pese a haber comenzado a estudiar el idioma luego de los 5 años de edad. Del mismo modo, se han reportado casos de estudiantes que comienzan su instrucción al idioma antes del período de sensibilidad y no logran una pronunciación casi-nativa, lo que indica que un inicio temprano (EC: edad de comienzo) no garantiza una pronunciación nativa (Flege, Frieda & Nozawa 1997 en Hansen Edwards 2018)

La segunda variable planteada es la **aptitud**, la cual Hansen Edwards (2018) entiende como un talento o habilidad especial en un área particular. Las investigaciones en torno a esta variable comenzaron en los años 60, y se la relacionó con habilidades en codificación fonética (HCF), sensibilidad gramática, memoria asociativa y habilidad inductiva para el aprendizaje de un idioma.

Estudios recientes de Granena & Long 2012 (en Hansen Edwards 2018) que una aptitud para aprender idioma es una habilidad general, y que no se relaciona con un segundo idioma en particular, también sugirieron que esta variable deviene más importante para el logro relacionado con la pronunciación de una segunda lengua en estudiantes mayores (en especial entre 16 y 39 años). También se han realizado estudios entre la relación de la aptitud musical y el logro en torno a la pronunciación, y se concluyó que la aptitud musical se correlaciona con una precisión perceptiva y productiva más alta de los sonidos de la segunda lengua en niños y adultos.

Asimismo, se han llevado a cabo investigaciones en torno a la MTF (memoria

de trabajo fonológica), un talento cognitivo especial el cual es responsable de la memoria acústica y/o de habla y su mantenimiento. Los resultados sugieren que la misma está significativamente correlacionada con la aptitud para la pronunciación del inglés, más que la memoria fonológica en funcionamiento (MFF) y que ambos representan diferentes procesos cognitivos. Los resultados se obtuvieron evaluando la precisión segmental en el contexto del TALM (Test de Aptitud en Lengua Moderna) (Hu et al, 2013 en Hansen Edwards 2018).

Las variables **afectivas** están constituidas por la motivación, las actitudes, la ansiedad y la predisposición para comunicarse. La primera de ellas puede definirse como la razón por la cual los humanos se comportan y piensan tal como lo hacen. Los estudios en torno a la misma comenzaron en la década del 50 y fueron difundidos por el trabajo de Howard Gardner entre otros (Gardner 1985 en Hansen Edwards 2018), quienes desarrollaron los conceptos de motivación instrumental (profesional) e integrativa (social). Investigaciones más recientes aportaron elementos como la identidad y la voluntad para comunicarse (VPC) a la conceptualización inicial de la motivación.

Investigaciones en torno a los estudiantes excepcionales que alcanzan una pronunciación nativa de una segunda lengua afirman que la motivación es uno de los factores responsables del éxito de más alto impacto. Sin embargo, en algunos casos los participantes de los estudios estaban altamente motivados para aprender la pronunciación de la segunda lengua, aunque no quieren sonar como hablantes nativos, sino como ellos mismos (Smit & Dalton 2002 en Hansen Edwards 2018).

En un estudio sobre las actitudes del alumno, Moyer (2007 en Hansen Edwards op.cit) concluyó que las actitudes sobre el idioma mismo, más que de la cultura de los hablantes de la segunda lengua, tiene mayor peso en la predicción de puntuaciones en torno a la pronunciación. Sin embargo, ninguno de estos tipos de actitudes tuvieron más peso que la EL (edad de llegada al país en el que se habla la LO), la EI (edad de inicio del aprendizaje) y el LR (longitud de residencia en país de habla de la LO) para predecir logros en la pronunciación de la segunda lengua.

El siguiente aspecto propuesto por Hansen Edwards como diferencia individual

tratasobre las estrategias del aprendizaje de un idioma (EAI). Oxford (1991) las define como acciones específicas que realiza el aprendiz para que el aprendizaje sea más apto para ser transferido a nuevas situaciones, además de más sencillo, más veloz, más auto-dirigido y más efectivo.

Hansen-Edwards también aborda el contexto en el que tiene lugar al aprendizaje del idioma, o sea el lugar físico, el cual podría significar la diferencia entre aprender en un lugar donde la LO es segunda lengua (por ejemplo Canadá) o lengua extranjera (como Argentina o Colombia). En un estudio realizado por Baker, Smemoe & Haslam (2013 en Hansen Edwards 2018) se concluyó que el contexto no determina el uso de estrategias de aprendizaje de un idioma, lo cual puede sugerir que la diferencia entre contextos se está tornando desactualizada como variable.

Dentro de la misma variable, la autora menciona sub-variables como EC (en casa) y EE (estudiar en el extranjero). En un estudio acerca del aprendizaje de los fonemas del español como segunda lengua, Díaz Campos (2004 en Hansen Edwards 2018) observó ventajas en un grupo que estudiaba *AH* sobre el grupo *SA*, ya que la mejora con respecto a ciertos fonemas fue mayor para los alumnos que tenían como contexto de estudio su país. Además, concluyó que el uso de la LO fuera de clase también benefició a los alumnos en cuanto a precisión en la pronunciación.

Otra dimensión abordada por Hansen Edwards (2018) es NDA (número de años que el alumno ha vivido en el contexto de la LO), la cual ha sido recientemente redefinida en el grado en el que se usa la LM y la LO, y la experiencia en LO. Esta última refiere al grado de compromiso real del alumno con la LO y su cultura. Trofimovich & Baker (2006 en Hansen Edwards 2018) reportan un estudio en el que esta variable afectaba el ritmo acentualmente acompasado del alumno, aunque no pareció afectar otros aspectos supra-segmentales. Moyer 2011 concluyó que la exposición a la LO por medio de diferentes modalidades, o sea exposición en las cuatro macro-habilidades, aumentaba la calidad de la experiencia, además del uso de la LO de manera personal, como en el hogar y en contextos sociales, más que en contextos académicos. En especial, la interacción con amigos hablantes nativos, y *LOR* fueron los indicadores más fuertes de un acento más nativo en los alumnos.

Cerrando su capítulo, la autora concluye que (2018) las diferencias individuales que pueden influir en el desempeño del alumno en clase dependen de miles de variables que se relacionan entre sí, más que en un único factor. Debe tenderse en cuenta que los alumnos poseen diferentes objetivos y motivos en su aprendizaje de LO, los cuales pueden no coincidir con las prioridades institucionales. Afirma que el entrenamiento explícito en pronunciación tiene un efecto positivo en el desarrollo de un acento más nativo, y agrega que no hay un acento único que sea el correcto, lo que realmente importa es que sea inteligible en el contexto en el que es usado.

Estrategias de Aprendizaje de la Pronunciación de un idioma extranjero o segunda lengua

El primer relevamiento en torno a la relación entre la pronunciación y las estrategias de aprendizaje se realizó hace tan sólo 18 años (Peterson 2000). Mediante este estudio exploratorio se recogieron datos por medio de diarios de clase y entrevistas, y se revelaron 21 tácticas específicas sobre el aprendizaje de la pronunciación, las cuales se categorizaron en base al sistema de clasificación de Oxford (1990). Los 11 participantes eran estudiantes de español como LE y tenían niveles diferentes: elemental, intermedio y avanzado.

Pese a que el contexto de investigación es diferente al del presente estudio, ya que no es en un profesorado de inglés, y no es en torno a la fonología, sino acerca de área más amplia como es la pronunciación, el trabajo es relevante ya que los instrumentos de recolección de datos son los mismos: diarios de alumno y entrevistas. Además, Peterson también se basa en la taxonomía de estrategias de aprendizaje de un idioma de Oxford (1991). El grupo etario de alumnos es adulto, pero la LO no es inglés, sino español.

Oxford define las estrategias de aprendizaje de un idioma como “acciones específicas que realiza un alumno para tornar el aprendizaje más sencillo, más rápido, más placentero, más auto-dirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (Oxford 1991). Citando a Ellis (1994 en Peterson 2000) la autora afirma

que mediante estrategias se entiende enfoques más generales, mientras que las tácticas involucran acciones específicas. El propósito del trabajo fue incrementar la cantidad de tácticas de aprendizaje de la pronunciación documentadas, mientras que la pregunta de investigación fue cuáles fueron las estrategias usadas por estudiantes de lengua extranjera adultos para aprender o mejorar su pronunciación de la LO.

De los 11 alumnos que participaron en la investigación, 6 llevaron diarios de clase, y 5 fueron entrevistados el cuatrimestre siguiente, o sea que para evitar solapamiento, los datos se recogieron por medio de diarios o entrevistas. Todos eran hablantes nativos de inglés y la edad más temprana de EL (edad de llegada) fue los 12 años. La escritura de diarios duró de 2 a 3 semanas y consistió en volcar en los mismos las estrategias usadas para aprender o mejorar su pronunciación. Los diarios fueron clasificados y codificados, además de ser sometidos a una revisión por pares (Peterson 2000)

Se realizaron 3 entrevistas en el segundo período de clase, y la consigna fue responder cuáles estrategias usaban o habían usado para aprender o mejorar su pronunciación de español. Como se observa, la pregunta fue clara, directa y abarcativa. Se usaron tácticas de aprendizaje como estímulos para ayudar a los entrevistados. Los datos obtenidos mediante las entrevistas fueron tratados de la misma manera que los datos recogidos mediante los diarios.

El estudio reveló 21 tácticas específicas que no habían sido documentadas anteriormente, las cuales fueron categorizadas según el modelo de 6 grupos de estrategias planteado por Oxford (1990).

Las siguientes tablas develan la clasificación completa de estrategias de aprendizaje de un idioma, incluyendo los grupos de estrategias de Oxford 1990 (directas e indirectas), las estrategias de aprendizaje de la pronunciación (EAP) y las tácticas, algunas de las cuales son producto del estudio de Peterson (2000).

Tabla 1 Grupo de Estrategias de Memoria (Peterson 2000)

Representación de Sonidos en la memoria (EAP)

Tácticas:

- Inventar canciones o rimas para recordar una pronunciación
- Usar símbolos fonéticos o códigos propios para recordar pronunciaciones

Tabla 2 Grupo de Estrategias Cognitivas (Peterson 2000)

I- Practicando de manera Naturalista (en situaciones Auténticas) (EAP)

Tácticas:

- Recordar la manera en la que el profesor pronunciaba algo
- Recordar e imitar los movimientos articulatorios del docente
 - Escuchar audios/televisión/films/música
- Concentrarse intensamente en la pronunciación al hablar
 - Hablar lentamente para pronunciar correctamente
 - Observar o imitar diferentes dialectos de la LO
- Ensayar mentalmente cómo decir algo antes de hablar
 - Hablar con otras en la LO
 - Imitar un hablante nativo o al profesor
 - Hablar silenciosamente con uno mismo
 - Observar posiciones bucales o de los labios
- Concentrarse intensamente en la pronunciación al escuchar la LO
 - Evitar producir sonidos inapropiados de la lengua nativa

-Imitar el sonido global de la LO por diversión -Practicar diciendo palabras lentamente y luego más rápido -Memorizar y practicar frases en la LO -Repetir en voz alta luego de un hablante nativo o profesor -Repetir en voz alta luego de audios -Repetir en voz alta luego de la TV o un film -Repetir de manera silenciosa -Leer en voz alta -Hacer ejercicios/practicar para adquirir sonidos en la LO -Practicar sonidos primero de manera aislada y luego en contexto
III- <u>Analizando el Sistema de Sonidos</u> Tácticas: -Formar y analizar hipótesis sobre reglas de pronunciación -Observar contrastes entre pronunciaciones nativas y en la LO -Escuchar errores de pronunciación cometidos por hablantes de la LO hablando la LM

Tabla 3 Uso de articulaciones de proximidad (Peterson 2000)

Uso de Articulaciones de Proximidad (EAP)
--

Tabla 4 Grupo de estrategias meta-cognitivas (Peterson 2000)

I- Averiguar sobre la Pronunciación de la LO (EAP)

Tácticas:

- Adquirir saberes generales de fonética
- Leer materiales de referencia sobre reglas en torno a la LO

II- Fijar metas y objetivos (EAP)

Tácticas:

- Decidir enfocar el aprendizaje en torno a sonidos particulares
- Decidir memorizar los sonidos (o el alfabeto) inmediatamente
- Decidir enfocar la escucha en torno a sonidos particulares

III- Planear una tarea lingüística (EAP)

Táctica:	
-Preparar una presentación oral escribiendo palabras difíciles de pronunciar en grande en las notas	
IV-	<u>Auto-evaluandose (EAP)</u>
Táctica:	
-Grabarse para escuchar la propia pronunciación.	

Tabla 5 Grupo de estrategias Afectivas (Peterson 2000)

<u>Utilizar el humor para reducir la ansiedad (EAP)</u>
Táctica:
-Tener sentido del humor en cuanto a los errores de pronunciación

Tabla 6 Grupo de estrategias Sociales (Peterson 2000)

<u>Pedir ayuda (EAP)</u>
Tácticas:
-Pedir a alguien que corrija nuestra pronunciación
-Pedir a alguien que pronuncie algo
<u>Cooperando con pares (EAP)</u>
Tácticas:
-Estudiar con alguien más
-Enseñar o ayudar a alguien más

Como revela el cuadro sobre la taxonomía, el grupo que incluye la mayor cantidad de tácticas específicas es el grupo cognitivo, fueron las más abordadas por los participantes, mientras que las menos favorecidas fueron los grupos de estrategias de memoria, de compensación y afectivas. No se informó sobre ninguna estrategia de compensación en este estudio (Peterson 2000)

Durante la discusión de los resultados, Peterson asegura que es muy probable que investigaciones venideras revelarán aún más estrategias y tácticas de aprendizaje, en particular si se tienen en cuenta diferentes poblaciones (la FP de ILE conformaría una), niveles de experticia e idiomas. La autora aclara que en la medida de lo posible, las nuevas estrategias tomaron la misma o similar denominación que las incluidas en la clasificación de Oxford (1991). Peterson aclara que las estrategias de aprendizaje de la pronunciación pueden considerarse como un sub-grupo dentro de las estrategias de aprendizaje de un idioma, ya que no existen diferencias cualitativas entre éstas y otras EAI generales.

Finalmente, Peterson concluye que el estudio permitió doblar el número de tácticas conocidas, agregando que el propósito de este tipo de investigación es comprender cómo se relaciona el uso de EA con el aprendizaje de pronunciación exitoso y mejorar la instrucción en la pronunciación. También sugiere que los docentes de pronunciación o fonética podrían considerar exponer al alumno al concepto de EAP (estrategias de aprendizaje de la pronunciación) utilizando diferentes modalidades, tales como *handouts*, discusiones grupales o diarios de clase.

Áreas Temáticas en torno al aprendizaje de la PR en la Formación del Profesorado

Las áreas temáticas no son ni más ni menos que los 10 (diez) tópicos y habilidades vinculadas a la pronunciación del inglés que deben ser cubiertas para aprobar la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I”. Dado que el dominio de las habilidades articulatorias se lograría en gran parte mediante el abordaje de los puntos teóricos, la materia tiene un carácter “teórico-práctico”. Los datos recolectados tanto mediante las entrevistas como por medio de los diarios de clase abordan dichas áreas.

El propósito de la siguiente introducción es la de familiarizar al lector con las principales cuestiones relacionadas con algunas de las problemáticas que el alumno de la asignatura deberá enfrentar durante su proceso de aprendizaje. Tales discusiones girarán en torno a temáticas provenientes de áreas diferentes pero vinculadas entre sí: la fonética articulatoria, la fonética y la fonología, la fonología contrastiva, teorías en torno a la ASL (adquisición de segundas lenguas), la sociolingüística, la gramática y la

psicología educacional entre otros. Si bien el presente estudio pretende rescatar la mirada del alumno en torno a su proceso de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje se solaparán constantemente a lo largo del mismo, dado que el valor de la interpretación de las creencias reside en su potencial para incrementar la comprensión del maestro en torno al modo en el que el alumno aborda la tarea. Los saberes declarativos serán el disparador para el desarrollo de las habilidades procedimentales.

Variedad y acentos normativos

Por razones que se discuten en una sección posterior dedicada a la enseñanza de la PR, los maestros de ILE son reticentes a implementar el AFI para enseñar la pronunciación, (eso es en el caso que dediquen algún segmento de la clase a la misma), como consecuencia el alumno del profesorado debe empezar un largo camino de familiarización con los símbolos, el cual es seguido por largas etapas de identificación y de su eventual producción oral.

La mayoría de la información que se almacena en la memoria a largo plazo es **declarativa** (lo que sabemos o podemos expresar) o **procedimental** (acerca de las cosas que sabemos hacer). La primera se almacena en entramados de memoria (conceptos e ideas interconectadas), las conexiones entre dichos conceptos pueden ser muy complejas y pueden ser el resultado de la educación formal o experiencias en las que se ligan objetos o conceptos de manera idiosincrática (como la jerarquía del reino animal). El segundo tipo de almacenaje implica procedimientos físicos y mentales simples y también complejos, estos saberes se guardan en sistemas de producción, los que consisten en pasos donde existe una condición y una acción. Por ejemplo, si mi meta es empezar una conversación con una persona que sólo habla inglés, entonces mi sub-meta será emplear mi LO (Chamot 1994)

No sería posible determinar si una cierta forma lingüística es prestigiosa o no solamente basándonos en hechos lingüísticos, por lo que la lingüística ha aportado términos para discutir cuestiones relacionadas con estos aspectos de manera objetiva. La “variedad” hace referencia a diferencias en el contexto del código de un idioma, mientras las variedades regionales que se distinguen del tronco común en sintaxis,

vocabulario, morfología y fonología se conocen como “dialectos”. Variedades regionales o sociales que solamente se distinguen en el espectro fonológico son conocidas como “acentos”. Presentadores radiales de EEUU, Australia y Gran Bretaña emplean el mismo dialecto (inglés estándar) pero diferentes acentos. Estos últimos poseen una dimensión social y están vinculados al prestigio. (Dalton & Seidlhofer 2004)

Los británicos emplean las diferencias en el acento como marcadores sociales de manera más extensiva que los angloparlantes de EEUU, razón por la cual la variedad prestigiosa de inglés británico constituye la variedad fonética mejor descrita que cualquier idioma en el mundo. *RP* significa “*Received Pronunciation*” y hace referencia al “inglés inglés”, o sea el inglés hablado en Gran Bretaña, cuyas raíces se pueden rastrear al sudeste de Inglaterra pero que también expresa una variedad social. En cuanto a la enseñanza de la pronunciación, la tarea del docente es establecer modelos de guía y no normas a imitar.

La usual justificación del uso de acentos prestigiosos como el PR como modelo, cuya denominación se ha actualizado recientemente al más inclusivo *GBI* (*General British English*) o Inglés Británico General en manuales de fonética como el de Cruttenden (2001), es que es sencillo obtener información sobre el mismo ya que es el acento más completamente descrito (Dalton & Seidlhofer 2004)

El AFI (Alfabeto Fonético Internacional)

Pese a que durante varias décadas han existido diferentes sistemas para representar los sonidos por medio de la escritura, el AFI (alfabeto fonético internacional) es utilizado por la AFI (Asociación de fonética internacional) fundada en 1886 por Paul Passy (Malmberg 1986). El AFI (Alfabeto Fonético Internacional) para la variedad de inglés británico utilizada en ámbitos académicos conocida como PR (pronunciación recibida) es un alfabeto de 44 símbolos, todos juntos representan la totalidad de los sonidos o fonemas de dicha variedad de inglés.

El diccionario de Pronunciación

El diccionario de pronunciación *Longman* (Wells 2008) comprende entradas con la pronunciación de todas las palabras del inglés británico (PR), incluye pronunciación principal y alternativas además de pronunciaciones de inglés estadounidense.

Fonética Articulatoria y los órganos del Habla.

La fonética está compuesta por tres ramas: acústica (abarca el estudio de las propiedades físicas de los sonidos- tono, frecuencia y amplitud- durante la transmisión, desde el hablante hasta el receptor), auditiva (su interés reside en la audición y la percepción del habla) y articulatoria (se concentra en la descripción de la producción de los sonidos). Esta última es la rama relevante a los objetivos de la asignatura. Mientras la fonética se interesa por la descripción y la clasificación de los sonidos, la fonología utiliza dicha información para el estudio de los sistemas de sonido de los idiomas. La fonología es una rama de la lingüística, junto con la gramática (sintaxis) y la semántica (Mott 2010)

El hablante que de una lengua que posee un sistema vocálico pobre debe aprender uno más rico, debe entrenarse para emplear diferencias acústicas y fisiológicas que en su LM carecen de valor funcional. Un aprendiz cuya lengua materna es el español, debe distinguir de manera consciente una /d/ oclusiva y una /ð / fricativa. (Malmberg 1987).

El abordaje de la fonética articulatoria o fisiológica (como la denomina Malmberg 1987) no es un tema muy popular entre los alumnos de la asignatura ya que a simple vista parecería haber sólo una vaga conexión entre la PR de ILE y los órganos del habla, más la realidad indica que la persona que desea lograr una PR adecuada de una lengua extranjera debe adquirir el dominio de todo un conjunto de hábitos articulatorios nuevos, ya que no se trata de aprender los sonidos que no existen en la LM y emplear los ya conocidos para el resto. Es más, sin el conocimiento de la fonética de la LM y la LO, el docente no estará capacitado para la enseñanza de una PR de la LO, si ese fuera el objetivo (Malmberg 1987).

Reglas de escritura a sonido

Celce-Murcia (2006) señala que es importante que el docente de ILE sea consciente de la correspondencia entre la fonología del inglés y la ortografía para que sea capaces de transmitir a sus alumnos la manera de anticipar la pronunciación de un vocablo dada su ortografía, así como la operación inversa: inferir una posible escritura para una palabra según su pronunciación.

Algunos grupos de alumnos pueden experimentar conflictos en el aprendizaje de la escritura de ILE bajo la influencia de su LM, tal es el caso del alumno hispano-parlante dado que su LM tiene una alta correspondencia grafema-fonema, mientras que la escritura del inglés es no-alfabética. Pese a que los alfabetos de la LM y la LO son romanos, las correspondencias de sonido y letra son diferentes, situación que plantea desafíos en la enseñanza de la escritura, la lectura y la pronunciación.

Celce-Murcia señala una falacia instalada en los futuros docentes de ILE como que la LO posee 5 (cinco) sonidos vocálicos o que la pronunciación de “a/an” depende de la escritura de la palabra que sigue.

Cuando el hablante de inglés (ya sea nativo o no-nativo) es muy fluido pero no está totalmente alfabetizado, permite que el lenguaje hablado ejerza influencia sobre su escritura, por lo que es probable que cometan errores de escritura. Se puede lograr un mejor análisis de los errores de ambos grupos de hablantes si comprendemos que la escritura del inglés está basada en reglas morfológicas y léxicas, además de fonológicas. La relación entre la escritura del inglés y la pronunciación es indirecta y compleja, inclusive la escritura con frecuencia se relaciona con representaciones léxicas, un nivel de procesamiento lingüístico que se vincula con la pronunciación mediante procesos morfo-fonológicos que pueden ser bastante complejos (Celce-Murcia 2006)

Celce-Murcia (2006) no comparte la visión de los profesionales que sostienen que la pronunciación debe enseñarse utilizando la escritura normal como referencia, y señala que la escritura fonética (como ser el AFI) es útil dado que establece una distancia psicológica entre el sistema de escritura y el sistema de sonidos. También es beneficioso al presentar algunas de las convenciones de la escritura del inglés, ya que posee algunas

reglas que están basadas parcialmente en sonidos.

Gradación: pronunciaciones fuertes y débiles de las palabras funcionales

Las palabras funcionales que expresan relaciones gramaticales (pronombres en general, preposiciones, artículos y verbos auxiliares), ocurren con mayor frecuencia que las de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios principalmente), y se enseñan de manera temprana, por lo cual deberían ser decodificadas sin dificultad en el habla espontánea. Sin embargo, el alumno percibe este primer grupo de palabras con menos precisión que las palabras de contenido (casi 20% menos), lo que no mejora de manera proporcional con los niveles de competencia lingüística.

Para Cauldwell (2014), las formas acústicas de las palabras se estrujan de maneras que difieren marcadamente de las formas de citación (versión del diccionario), principalmente como resultado de las elecciones tomadas por el hablante en contextos tales como elecciones de velocidad y el nivel de claridad que el contexto requiera, además de las elecciones en torno a sílabas prominentes y no-prominentes.

Cauldwell se refiere al “dilema de Ying” en el caso que una persona cree que conoce una palabra, pero fracasa al intentar reconocerla cuando la escucha. Las palabras funcionales dominan las 100 palabras empleadas con mayor frecuencia en el idioma, casi la mitad de las cuales son formas débiles. La palabra “has”, por ejemplo, tiene una forma fuerte /hæz/ y cuatro formas débiles /həz/ /əz/ /z/ /s/. Cauldwell (2014) argumenta que todas las palabras poseen una gran variedad de formas acústicas, no solamente las palabras funcionales. Agrega que el fracaso del alumno durante el reconocimiento de vocablos en la oralidad reside en parte en que el docente lo expone a grabaciones formales en las cuales las palabras no sufren reducciones, en vez de exponerlo al habla espontánea.

La reducción vocálica es particularmente difícil para alumnos cuya LM nunca reduce vocales como el español, por lo que aprender a reconocer la diferencia entre vocales completas y reducidas es una tarea esencial, pese a que representa un desafío (Gilbert 2008 en Jones 2016)

La pronunciación de las inflexiones: morfo-fonología

La fonética no es solamente un fortalecedor indirecto de las asociaciones gramáticas, es una parte esencial de la gramática misma. Nos permite enunciar leyes gramáticas y filológicas con una concisión y definición que sería de otra manera inalcanzable, como cuando condensamos la información que bajo otras circunstancias en un idioma dado, la /d/ se vuelve /t/, la /g/ se vuelve /k/ y la /b/ se transforma en /p/ en un enunciado simple como “las consonantes oclusivas sonoras se vuelven sordas” (Sweet 1971)

La gramática del inglés se divide en sintáxis (estudia las relaciones entre oraciones) y la morfología (estudia las unidades de significado más pequeñas), esta última a su vez se divide en morfología inflexional (terminaciones gramaticales que se adhieren a las palabras) y morfología derivativa (procesos léxicos que construyen vocablos usando raíces, stems y afijos). El sistema fonológico del inglés interactúa con la morfología inflexional del inglés y con las principales categorías gramaticales y partes del habla.

Las inflexiones y las pistas en torno a las categorías gramaticales ayudan al receptor a procesar el idioma entrante. Las diferencias fonológicas entre sustantivos y verbos (*bath- bathe*) ayudan al receptor a procesar y comprender el inglés hablado. En palabras polisilábicas, algunas diferencias también son de índole supra-segmental, con consecuencias segmentales, ya que también hay un cambio en el fonema (*record-record*).

Si estas señales de las inflexiones o de partes de la oración son ignoradas o producidas de manera incorrecta por hablantes no-nativos, pueden causar confusión o malos entendidos. En ningún otro lugar es más cercana la conexión entre el sistema fonológico y la morfología flexiva como lo es en las inflexiones gramaticales del idioma. Los lingüistas a menudo se refieren a esta área como morfo-fonología.

Pese a que los alumnos de idioma a menudo reciben enseñanza gramatical extensiva (incluyendo el tiempo pasado, plurales, posesivos, partes de la oración) desde las primeras etapas, aunque el aspecto de la pronunciación de tales lecciones

gramaticales no siempre se encara correctamente. Esta falta de integración entre la gramática y la pronunciación puede afectar otras áreas de pericia, como la escucha, el habla y la escritura. Esta es claramente un área donde tanto docentes como autores de libros de texto necesitan prestar más atención a la pronunciación, en especial en el nivel de principiantes (Celce-Murcia 2006)

El alumno tiende a subestimar la relevancia de la pronunciación de las inflexiones, con frecuencia perplejos por la complejidad de las reglas que las regulan. Inclusive, aun en casos en los que dominen estos saberes, suelen olvidarlas o confundirlas en la transcripción o el dictado fonético dado que carecen de un enfoque estratégico que aborde la auto-corrección de este rasgo morfo-fonológico en particular.

Descripción de los fonemas vocálicos.

La asignatura pretende cubrir una descripción detallada de los 12 fonemas vocálicos /i:/ /ɪ/ /e/ /ʌ/ /ɑ:/ /æ/ /u:/ /ʊ/ /ɒ/ /ɔ:/ /ə/ y /ɜ:/, mientras que un análisis profundo de los fonemas consonantes es uno de los objetivos de “Fonética y Fonología Inglesa II”.

Los sonidos vocálicos son el núcleo de la sílaba, de hecho, pueden constituir una sílaba por sí mismos (eye /aɪ/). Son articuladas por medio de flujo de aire que no encuentra obstrucción, ya que no hay contacto entre los articuladores durante su producción. A menudo se las define en relación a ellas mismas más que en relación a un punto fijo. El hecho que el inglés posee más fonemas vocálicos que cualquier otro idioma plantea un desafío, un segundo reto está constituido por el hecho de que la mayoría de los fonemas vocálicos pueden corresponder a varias combinaciones de letras en la escritura normal. Un tercer obstáculo está conformado por la reducción que padecen los fonemas vocálicos en sílaba inacentuada, tal es el caso de “*madame*” /mædəm/ y “*motor*” /məʊtə/. El primer fonema vocálico del primer ejemplo mantiene su calidad completa, mientras que en el segundo caso *shwa* denota un sonido reducido y poco prominente. Dicha reducción o debilitamiento va acompañado de una relajación articulatoria (Goodwin 2001).

Las descripciones tradicionales de las vocales no son muy satisfactorias, es muy difícil determinar la posición de la lengua durante la articulación de una vocal en el habla propia. Con frecuencia la gente repite lo que dicen los libros, ya que no pueden dilucidar por ellos mismos la posición de su lengua. Los conceptos usados en la descripción de las vocales por los fonetistas no son más que etiquetas que describen cómo suenan las vocales en relación a ellas mismas.

Uno de los problemas acerca de la descripción de las vocales es que no hay límites muy distintivos entre una vocal y la otra. A diferencia de la descripción de las consonantes, en donde un sonido es oclusivo o fricativo, pero no puede estar entre medio de los dos. Cuando el hablante pronuncia una vocal y luego otra, se cambia la cualidad auditiva de la vocal, moviendo la lengua y los labios. Pero es muy difícil determinar cómo se está moviendo la lengua (Ladefoged 2001)

El lugar de articulación de las vocales es mucho más difícil de precisar que el punto de articulación de los fonemas consonantes, ya que el canal es mucho más amplio y los órganos, en consecuencia, están más alejados entre sí. Se puede decir que uno carece de “sensación” en cuanto al lugar de las vocales en la boca. La identificación del lugar donde las consonantes son hechas es relativamente sencillo, debido a que existe contacto considerable entre los articuladores, y se puede sentir realmente dónde tiene lugar el estrechamiento, y cuán cercanos entre sí están los órganos involucrados (Knowles 1987)

En la variedad de la PR coloquial, *shwa* / ə / es el fonema vocálico que tiene el mayor índice de incidencia (10.74 %), lo que tiene sentido, ya que es la vocal más común en sílabas inacentuadas en un idioma que posee una alta proporción de sílabas inacentuadas (Cruttenden 1994). Este símbolo de origen hebreo posee el atributo único de no poder llevar acento fuerte, a diferencia de las restantes 11 (once) fonemas vocálicos. Ocurre en una gran proporción de sílabas débilmente acentuadas y posee una cualidad centralizada, por la posición intermedia en la que la lengua se encuentra durante su articulación. Constituye un sonido problema para aquellos alumnos cuya lengua materna no posee vocales centrales como el español, aunque existe en el alemán y el francés. No existe ninguna letra en el alfabeto románico que la represente ni que

cubra todas sus apariciones, aunque cualquiera de las cinco vocales <a>, <e>, <i>, <o>, <u> puede ser pronunciada por esta vocal en ciertos contextos (además de ciertas combinaciones de vocales y consonantes). En consecuencia, el alumno puede ser perfectamente capaz de producirla desde el punto de vista articulatorio, pero no es capaz de anticipar, basándose en la escritura común, cuándo usarla. El resultado es que finaliza pronunciando cualquier otro fonema vocálico que la escritura común le sugiere (Mc Carthy 1978).

Jones (1978) aconseja en que tampoco se debe depender demasiado del hecho que *shwa* sólo ocurre en sílaba inacentuada, dado que el resto de las vocales con frecuencia ocurren en sílaba átona (*insect, comment, Afghan, zodiac, cannot, epoch*). Finch & Ortiz Lira (1982) afirman que *shwa* está entre los fonemas vocálicos /e/ y /ɒ/, siendo el típico sonido de duda en inglés, por lo que se debería alentar al alumno a usarlo de esa manera, también se debería concientizarlo acerca de la variedad alofónica que adquiere este fonema en posición final y advertirlo para que evite producir el fonema /a/ al intentar imitar la *shwa*.

Descripción de los fonemas consonantes

La asignatura incluye un análisis básico de estos 24 fonemas (dado que una inspección detallada se lleva a cabo en “Fonética y Fonología Inglesa II”). A diferencia de los fonemas vocálicos, las consonantes ocurren al principio o al final de las sílabas. Las tres dimensiones abordadas en la descripción de las consonantes son punto de articulación (lugar), modo de articulación (cómo se produce el sonido) y posición de las cuerdas vocales (si vibran o no). Existe un cuadro de doble entrada que permite la visualización de estas dos primeras dimensiones, detallando los 7 (siete) puntos de articulación: bilabial, labio-dental, dental, alveolar, palatal, velar y glótico junto con los 6 (seis) modos: oclusivo, fricativo, africado, nasal, líquido y semi-vocal. Dado que el inventario de consonantes incluye 24 sonidos, el alumno debe incorporar 3 (tres) categorías para cada uno, lo que da un total de 72 (setenta y dos) rasgos para la totalidad de los fonemas consonantes. Asimismo, se espera que sepa definir en qué consiste cada punto de articulación, vale decir que conozca los órganos involucrados en la articulación

y dónde se posicionan. Las expectativas de la asignatura también incluyen que el alumno esté familiarizado con el proceso involucrado en el modo de articulación de cada fonema consonante (Goodwin 2001)

Si se compara el inventario de los fonemas vocálicos del inglés y el español, se observa que sólo hay media docena de fonemas consonantes diferentes de los grafemas de la escritura común, mientras que ninguno de los 12 fonemas vocálicos coincide exactamente con ningún grafema del alfabeto latino. Esto hace que los fonemas vocálicos (vocales puras) parezcan más complicados y confusos, pese que hay más consonantes que vocales (Goodwin 2001).

La articulación de los consonantes está influenciada por el contexto fonológico: la primer /p/ en “*people*” es diferente de la segunda: la primera es aspirada, mientras la segunda /p/ tiene una realización lateral, o sea que el aire escapa por ambos lados de la boca durante la tercera etapa de la oclusión. Sin embargo, estos rasgos fonológicos sutiles no forman parte de los contenidos de la asignatura, sino de “Fonética y Fonología Inglesa II”.

La transcripción fonética

La razón principal por la cual se emplea la transcripción fonética es proveer una especificación directa de su pronunciación, en particular en aquellos casos en los que la escritura común no es confiable para indicar la pronunciación real. El sistema de notación de la AFI es sistemático y no-ambiguo, aunque no es el único. Las reglas de escritura a sonido son complicadas y presentan muchas excepciones, por lo cual en la práctica es necesario aprender la pronunciación de gran cantidad de vocablos de manera individual.

Las formas débiles y fuertes de las palabras funcionales o gramaticales son relevantes debido a que dicha diferencia no se muestra en la escritura común, sin embargo, los hablantes que fracasan en aplicar estas formas de manera adecuada en el estilo coloquial, suenan muy “poco nativos”.

En las clases de fonética del *UCL (University College London)* tanto hablantes

nativos como no-nativos realizan transcripciones fonéticas. La cantidad de errores al transcribir es reveladora y deprimente, aún en alumnos avanzados. En algunos casos, los errores surgen de inferencias equivocadas a partir de la escritura normal. La oposición /s/-/z/ es difícil para hablantes que no tienen dicho contraste fonémico en su LM. Mientras que *please* lleva /z/, *release* se pronuncia con /s/. Aún alumnos avanzados suelen olvidar las reglas para la pronunciación de las inflexiones de los verbos regulares en pasado.

El principio fonémico nos permite emplear el mismo símbolo para todas las variantes de un mismo fonema que ocurren según los diferentes contextos. Cada idioma posee su propio sistema de fonemas y sus reglas para la variación alofónica. El principio desimplicidad nos indica el uso del símbolo más sencillo sin caer en la ambigüedad. Mientras que algunos idiomas tienen consonantes dentales y alveolares, la mayoría no las tiene. Se acepta usar el símbolo /t/ para un grupo de tipos de sonidos de diferentes idiomas: una alveolar usualmente aspirada en inglés y una dental no-aspirada en francés o español (Wells1996)

Los objetivos de la transcripción fonémica o ancha son despertar la conciencia meta-lingüística en torno a los sonidos de la LM o una LO además de las modificaciones que sufren los mismos en el habla continua. También es un recurso diagnóstico debido a que destaca tanto los objetivos de pronunciación como los errores de los estudiantes. Este tipo de transcripción se emplea en cursos de fonética y fonología, de lingüística y asignaturas relacionadas con los idiomas en la universidad.

Es necesario practicar esta habilidad con regularidad y proporcionar una devolución específica en torno a los errores, lo que implica gran esfuerzo e inversión de tiempo por parte del maestro. Durante la auto-corrección, el alumno puede aplicar reglas a casos específicos, aunque no les es posible evaluar si sus deducciones son correctas. Si bien el diccionario de pronunciación es una herramienta fundamental, no es capaz de reflejar todas las variaciones resultantes del habla en contexto (García Lecumberri, Cooke & Maidment 2003)

Dado que el sistema de escritura dificulta el sistema de pronunciación del inglés,

es necesario comprenderlo, lo cual se logrará mediante la fonética y la fonología. Mientras la primera involucra la pronunciación de sonidos aislados (su articulación, diferencias y similitudes entre ellos, variaciones en la calidad de un sonido según el contexto), la segunda hace referencia al sistema de pronunciación (cantidad de fonemas vocálicos y consonantes, las combinaciones entre sonidos permitidas entre otros). Con el fin de examinar la pronunciación de los vocablos en idioma inglés, el AFI (alfabeto fonético internacional) se emplea a modo de extensión de las letras del alfabeto románico. Los símbolos fonéticos del AFI representan la pronunciación de los sonidos de cualquier idioma ya sea para el aprendizaje o la comparación entre diferentes idiomas (Tench 2011)

El dictado fonético

Debido a que el dictado implica modelos de procesamiento perceptuales complejos, se evalúa en el segundo examen parcial, sin embargo, esta técnica de reconocimiento auditivo se introduce gradualmente desde el principio de la cursada junto con la transcripción fonética con el objetivo de alentar el desarrollo de la habilidad de escucha desde etapas tempranas. Pese a que la transcripción y el dictado implican el uso de habilidades diferentes, la transcripción es una excelente herramienta para el entrenamiento en el dictado ya que contribuye al desarrollo de la IL fonológica al permitir la auto-evaluación de hipótesis relacionadas con las reglas de escritura, la morfo-fonología (pronunciación de las inflexiones) y la reducción vocálica (en particular el dominio del empleo de la vocal *shwa*). A diferencia de la transcripción, la cual puede realizarse al ritmo del aprendiz, el dictado suele generar una situación de estrés en numerosos alumnos dado que es necesario acomodarse a la velocidad de entrega del hablante, entre otros requerimientos.

Como observa Schnitzer (1995), durante el aprendizaje de la pronunciación del inglés, el hispanoparlante debe distinguir los doce fonemas vocálicos de la LO /ɪ/, /i:/, /e/, /æ:/, /ʌ/, /æ/, /ɒ/, /ɔ:/, /ʊ/, /u:/, /ə/ y /ɜ:/ ubicados en el mismo espacio fonético en el que se localizan los cinco de su LM /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, lo que le generará diversas dificultades de tipo perceptuales.

Para empezar, tendrá problemas al intentar establecer una distinción entre los fonemas /ɪ/ e /i:/, la cual conlleva una alta carga funcional ya que implica las diferencias semánticas entre pares mínimos como *heat/hit*, *eat/it*, *feel/fill*, *ease/is* y *Green/grin* entre otros. En el nivel de los alófonos (variaciones dentro de un fonema o sonido) se deben considerar las variedades reducidas y no-reducidas cuando la sílaba finaliza con una consonante sonora. Dado que el español no posee vocales largas, la dificultad perceptual para el hispanoparlante puede comprender hasta cuatro formas en *heat*, *hit*, *heed* y *hid*. La oposición /u:/-/ʊ/ será fuente de otro obstáculo en la percepción de pares mínimos como *fool-full*, *pool-pull* y *suit-soot* entre otros.

La reducción vocálica implica otra dificultad dado que las expectativas del hispanoparlante incluyen el valor completo y claro de cada vocal en todas las sílabas como ocurre en español. La dificultad de percepción de las vocales reducidas /ə/, /ɪ/ e /i/ reside en que ocurren en el espacio vocálico donde no existe ninguna vocal española. El alumno debe entrenarse para no concentrarse en el valor de dichos sonidos ya que no implican valor comunicativo. La vocal *shwa* /ə/ representa un sonido problema a nivel percepción ya que no se asemeja a ninguna vocal del inventario del español.

Los niveles de procesamiento en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas se conocen como *top-down* (información provista por el contexto) y *bottom-up* (información perceptual). Pese a que estas frases derivan de las ciencias informáticas, se las tomó prestadas de la psicología cognitiva. Detrás de esta metáfora yace una visión jerárquica de las etapas del proceso de las habilidades escucha y lectura: en la primera, la unidad más pequeña es el rasgo fonético, el cual se combina en fonemas, los cuales forman sílabas, quienes crean sílabas que se combinan para crear palabras. En el tope yace el significado global de la oración, dentro de la cual se integran nuevos elementos a medida que surgen. Ambas habilidades se presentan de tal manera que la información *bottom-up* (de lo particular a lo general) se construye paso a paso, y es influenciada por la información *top-down* (de lo general a lo particular) del contexto (Field 1999) El dictado fonético involucra más que nada un procesamiento del tipo *bottom-up*, aunque ambos modelos funcionan en tandem más que separadamente.

Dicción

En palabras del pionero fonetista Daniel Jones (1978) existen cinco dificultades básicas con las que se enfrentará el alumno al intentar pronunciar una lengua extranjera. Por un lado, debe aprender a reconocer los sonidos del nuevo idioma al escucharlos, además de recordar las características acústicas de los mismos. Luego, debe aprender a producir los sonidos con sus propios órganos de fonación y emplearlos en los lugares adecuados de la cadena discursiva. También deberá aprender su uso apropiado en la dimensión de atributos de sonido (longitud, acento y timbre).

Finalmente, deberá aprender a concatenar los sonidos y pronunciar la secuencia completa rápidamente y sin tartamudear. Un sexto obstáculo será el aprendizaje de las letras convencionales (si fueran diferentes a las de su LM) y la relación entre la ortografía convencional y la pronunciación. La ortología se refiere a la relación entre la pronunciación y la escritura convencional. La meta esencial es pronunciar apropiadamente sin tener que prestar atención a la manera en la que lo hace.

Para superar las dificultades mencionadas, deberá reconocer el sonido al oírlo oralmente y recordar las cualidades acústicas del mismo. Luego, aprender a producirlo con sus órganos de fonación. Con tal objeto, Jones propone cultivar la memoria auditiva mediante ejercicios de entrenamiento auditivo. El alumno deberá poder: escuchar las diferencias entre los varios sonidos de la LO, y entre éstos y los de su LM. También traer a su conciencia recuerdos de sonidos extranjeros previamente escuchados y comparar los sonidos de manera sub-consciente con las imágenes en su memoria de los sonidos escuchados anteriormente.

Cultivar un buen oído lingüístico requiere práctica sistemática en escuchar sonidos, para lo cual sólo hay un tipo de ejercicio efectivo: el dictado de sonidos aislados y palabras sin sentido por un maestro que sea capaz de pronunciar las palabras de la LO con precisión. El alumno debe escribir los sonidos y las palabras en fonética. Si se trata de un principiante, el docente puede utilizar palabras reales (Jones 1978).

La segunda dificultad que encontrará el alumno de idioma relacionadas con la

pronunciación de los sonidos de un idioma extranjero: aprender a producir los sonidos foráneos con sus propios órganos de fonación Jones (1978). Afirma que es una cuestión de “gimnasia de los órganos de fonación”, el alumno debe aprender a poner su lengua, labios y otras partes de sus órganos del habla en ciertas posiciones determinadas, o desempeñar ciertas acciones con los mismos. Por lo que el alumno debe estudiar teoría fonética, y realizar ejercicios basados en dicha teoría.

La transcripción fonética facilita la tarea de aprender a recordar la secuencia apropiada de sonidos en una palabra en particular, y se define como un sistema no ambiguo para representar la pronunciación por escrito en el que se asigna solamente una letra a cada fonema del idioma. Esta representación gráfica de la secuencia sonora apela a la memoria visual y por lo tanto ayuda a la memoria auditiva (Jones 1978)

En el ámbito de la producción, los obstáculos que el hispanoparlante encontrará serán aún más serios que desde el punto de vista de la percepción debido a la presencia de vocales largas que no existen en español y la distribución alofónica de las vocales españolas. La oposición /ɪ/ /i:/ es reemplazada por alófonos del fonema español /i/, así como sustituye la oposición /ʊ/ /u:/ con variantes del fonema español /u/. De esta manera, no produciría distinción entre los pares mínimos *seat/sit* y *fool/full*.

La falta de reducción vocálica es fuente de pronunciaciones incorrectas pero no causará malentendidos debido a que las disimilitudes entre las vocales involucradas no señalan diferencias de significado. El hispanoparlante tiende a emplear los 5 fonemas vocálicos de su LM, utilizando la escritura ordinaria como base, por lo que el segundo fonema de las siguientes palabras sonará como /i/ /e/ /a/ /o/ /u/ respectivamente: *attitude*, *avenue*, *academe*, *condemn*, y *education*, en vez de /ə/ (Shnitzer 1995)

En este capítulo se han presentado las principales teorías sobre la adquisición fonológica de las segundas lenguas, las cuales oficiaron de marco para ahondar en las áreas que comprenden la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I”, cuyo objetivo es que el alumno logre alcanzar una pronunciación precisa y adecuada de la lengua meta inglesa en vistas a su futuro rol docente. Las principales dimensiones que constituyen la materia son el AFI (alfabeto fonético internacional), el diccionario de pronunciación, la

fonética articuladora, la transcripción fonética y el dictado.

CAPITULO III: La enseñanza de la pronunciación del ILE

En el capítulo que comienza, se expondrán cuestiones vinculadas con antecedentes relacionados con la enseñanza de la pronunciación del ILE, en particular se destaca la tradición británica, así como el lugar de la enseñanza del ILE en la clase y las problemáticas involucradas. La segunda parte del capítulo gira en torno a la enseñanza del ILE en la formación del profesorado, los principales paradigmas así como los diferentes enfoques propuestos en el área.

Antecedentes y cuestiones fundamentales

Breve historia de la Enseñanza de la Pronunciación de ILE

Celce-Murcia (2006) desarrolla dos posturas en torno a la enseñanza de la pronunciación en el contexto de la enseñanza moderna de idiomas: mediante el enfoque **imitativo intuitivo** el alumno dependía de su habilidad para escuchar e imitar los sonidos y ritmos del idioma, apoyándose en modelos auditivos adecuados (desde fonógrafos, discos, cintas, cassettes y discos compactos según pasó el tiempo). El enfoque **lingüístico- analítico** emplea el AFI, fonética articuladora e imágenes variadas entre otros para complementar la escucha, la imitación y la producción. La segunda perspectiva complementaba la primera, la cual existía como fase de práctica.

En la última década del siglo XIX, el **Movimiento de la Reforma** aportó la primera perspectiva analítica a la enseñanza de la pronunciación impulsado por fonetistas como Henry Sweet y Paul Passy, quienes fundaron la AFI (Asociación de Fonética Internacional) (1886) y desarrollaron el AFI (Alfabeto Fonético Internacional). La fonética se estableció como ciencia cuyo objetivo fue describir y analizar los sistemas de sonidos de las lenguas. El AFI establecía una relación uno a uno entre el símbolo escrito y el sonido que representaba. Los fundamentos de este movimiento señalaban que el lenguaje hablado debiera enseñarse antes, que el docente de idioma debe tener una formación sólida en fonética y que el alumno debe recibir entrenamiento en fonética (Celce-Murcia 2006)

Se cree que este movimiento impulsó el desarrollo del **Audiolingualismo**

(EEUU) y el **Enfoque Oral** (Gran Bretaña) durante las décadas del 40 y 50. Ambos enfoques enfatizan la importancia de la pronunciación, la cual se enseña desde el comienzo. La técnica de “par mínimo”, derivada del modelo de adquisición de segundas lenguas o extranjeras conocido como Análisis Contrastivo (AC), proveniente de la lingüística estructurada, era frecuentemente empleada en estos enfoques (Celce-Murcia 2006). La década siguiente presencié el surgimiento del **Enfoque Cognitivo**, producto de teorías provenientes de la psicología cognitiva y la gramática generativa-transformativa, el cual desfavoreció a la pronunciación basándose en el siguiente postulado: la pronunciación nativa no era una meta alcanzable, por lo que sería mejor dedicar el tiempo a aspectos más propensos a ser aprendidos como la gramática y el vocabulario (Celce-Murcia 2006).

En los años setenta, el enfoque llamado el **Modo Silencioso** se caracterizó por la importancia dada a la precisión de la producción de los sonidos y estructuras de la LO desde el principio del aprendizaje. Lo que caracterizaba este enfoque era que el docente hablaba lo menos posible, empleando gestos cuando era necesario darle indicaciones al alumno y valiéndose de herramientas como la tabla de pared Fidel, que incluye todas las letras y combinaciones de letras para cada sonido, las cuales están codificadas por colores (Celce-Murcia 2006).

La década del 80 trajo consigo un cambio de paradigma mediante el enfoque **Comunicativo**, el cual aún prevalece y sostiene que dado que el propósito del idioma es la comunicación, el uso del mismo para alcanzar dicha meta debería ser dominante en el aula. Lamentablemente, los adherentes a dicho enfoque no manejaron de manera apropiada el rol de la pronunciación en la enseñanza de ILE y tampoco desarrollaron una batería de estrategias convenidas para enseñar la pronunciación de manera comunicativa. Celce-Murcia menciona las siguientes técnicas que han sido (y aún son) empleadas para la enseñanza de la pronunciación: escuchar e imitar, entrenamiento fonético, pares mínimos, soportes visuales, trabalenguas, lectura en voz alta y grabaciones de la propia producción entre otros (Celce-Murcia 2006). Gilbert (2016) coincide en que esta perspectiva no benefició la enseñanza de la pronunciación, la cual “se tiró por la borda”. En consecuencia, la investigación en torno a la fonética y la

enseñanza de la lengua oral se desconectaron, lo que provocó que la pronunciación se convirtiera en una “huérfana” en la formación del profesorado

En los noventa se observó una confusión curricular debido a la existencia de diferentes posturas para “hacer un hueco” a la enseñanza de la pronunciación: como un componente separado compuesto por módulos individuales o integrada a través del currículo. Samuda (1993 en Gilbert 2016) señala la incertidumbre en torno a cómo enseñar la pronunciación, más que de cómo ubicarla en el diseño curricular. (Gilbert 2016)

A partir del año 2000, la investigación y la formación de profesores volvieron a conectarse y la importancia del lenguaje hablado se reconoció una vez más, priorizándose la introducción de la prosodia o aspectos supra-segmentales (acento, entonación y ritmo) por sobre los segmentos o sonidos (Gilbert 2016)

La tradición británica en el estudio de los sonidos del lenguaje: Sweet y Jones como pioneros en el desarrollo de la fonética.

Los estudios en torno al lenguaje en Gran Bretaña hacia comienzos de la década del 60 se caracterizaron por su insularidad y su énfasis en el pragmatismo más que en principios: lo práctico y lo *ad-hoc* prevalecían a expensas de resultados teóricos y conceptuales más amplios (Anderson 1987).

El abordaje de la lingüística científica de los investigadores británicos era visiblemente pragmático. El sub-título de la obra de Daniel Jones *The Phoneme* (1950) era “su naturaleza y uso”, reveló que sus perspectivas teóricas del fonema se vinculaban con el enfoque que significaba más beneficios inmediatos en áreas como la enseñanza de idiomas. Un motor fundamental para la investigación en torno a la fonética en Gran Bretaña, desde los primeros ortoepistas hasta Bell, Sweet y Jones, giraba en torno a la enseñanza de la PR de lenguas extranjeras (Anderson 1987).

Henry Sweet (1845-1912) fue uno de los primeros estudiosos en Inglaterra que puso énfasis en el estatus científico de la indagación en torno a los hechos y mecanismos del habla. Ingresó a Oxford a los 24 años de edad, donde se lo conoció como el primer

anglicista de su época. Años más tarde, probablemente bajo la influencia de la obra de Melville Bell *Visible Speech* (1867), un intento de representar los gestos articulatorios implicados en la producción del habla, escribió *Handbook of Phonetics* (1877). Pese a que Sweet presentó los hechos de la fonética articulatoria basándose más que nada en observaciones impresionistas, pautó dos tipos de transcripciones: la rómica angosta y la rómica ancha. Mientras la primera se interesa por la representación lo más precisa posible de las cuestiones relevantes a la producción de una oración transcrita en cualquier idioma, la última se restringe a un idioma en particular e indica las distinciones más amplias que implican diferencias en significado (Anderson 1987).

Aunque Sweet supuestamente fue la inspiración del personaje Profesor Higgins de la obra de teatro *Pygmalion* (G.B. Shaw, 1912) (más conocida como el musical *My Fair Lady* en nuestro país), lo mismo se ha dicho de Daniel Jones (Collins & Mees 1998). Sweet obtuvo la creación de un puesto de profesor adjunto en la Universidad de Oxford bajo el criterio que la fonética era el fundamento indispensable de toda filología y que ningún departamento puede ser completamente investigado sin la fonética. Falleció en 1912, luego de una carrera académica que él mismo encontró decepcionante, sin embargo, su impacto en el estudio del lenguaje en Gran Bretaña fue enorme dado que contribuyó al establecimiento de la fonética como una disciplina diferente en las universidades británicas, en particular con aspectos vinculados con la enseñanza de idiomas extranjeros e ILE. También introdujo la noción de representación fonológica en oposición a la representación fonética, sentando las bases para posteriores estudios fonológicos en Gran Bretaña (Anderson 1987).

En 1903 se iniciaron charlas nocturnas en torno a la fonética del francés en el *University College* de Londres, sentándose las bases para el actual Departamento de Fonética. Cuatro años después Daniel Jones (1881- 1967), quien además de fonetista también fue matemático y abogado, fue contratado como profesor. Había estudiado fonética en París con el mismo Paul Passy (uno de los creadores de la AFI) y había desposado a su hija. Bajo la influencia de estudiosos polacos, tomó conciencia de la importancia de la teoría en relación a la transcripción fonética y a la enseñanza práctica de idiomas extranjeros orales, y para el año 1915 el rol de la teoría se consolidaba en el Departamento de Fonética (UCL) (Anderson 1987).

La motivación de Jones en cuanto a sus decisiones teóricas, sin embargo, fueron siempre prácticas más que consecuencias de consideraciones científicas generales. Este fonetista observó dos concepciones distintas del fonema: como un constructo psicológico (un sonido del habla visualizado en la mente al cual se apunta en el proceso del habla) y desde el punto de vista físico el fonema es una familia de sonidos pronunciados en un idioma particular con un propósito práctico como si fuera uno solo. Cabe destacar que Jones a menudo prefería la concepción psicológica dado que la encontraba superior, aunque consideraba el segundo enfoque más apropiado para las necesidades de la enseñanza del idioma hablado y más comprensible para el alumno de idiomas corriente.

A partir de la década del 20, afinó su visión fisicalista del fonema y tres décadas más tarde agregaba que ningún miembro en dicha familia de sonidos relacionados que se emplean de manera tal que ningún miembro pueda ocurrir en una palabra en el mismo contexto fonético que ningún otro miembro. Por lo tanto, el fonema no constituiría un sonido sino más bien una familia de sonidos: dicha concepción sería física ya que los miembros individuales o alófonos (terminología perteneciente a la tradición de EEUU) de un fonema son concretos. El fonema es una abstracción concreta de un nivel superior (Anderson 1987).

La existencia de diferentes sonidos en un mismo fonema implica que nunca ocurren en el mismo contexto, dado que están en “distribución complementaria”, otra frase perteneciente a la línea de estudio de EEUU que Jones acepta pero no utiliza, argumentando que las referencias a significado están fuera de lugar en una definición física del fonema. El fonema *es* lo que enuncia su definición, pero lo que *hace* es distinguir una palabra de otra. Por lo tanto, la eliminación del significado es producto de las consideraciones de claridad conceptual. Las descripciones de Jones sobre la PR del inglés son definitivas, mientras que su teoría de la estructura fonológica se limita a un enfoque orientado a la práctica de la naturaleza de las representaciones fonológicas (Anderson 1987).

La tradición británica en torno a la enseñanza de la PR: las reflexiones de David

Abercrombie

David Abercrombie (1909-1992), fonetista británico que estableciera el Departamento de Fonética de la Universidad de Edimburgo, además de alumno de Daniel Jones, elaboró las siguientes reflexiones en torno a la enseñanza de la pronunciación.

El lugar ocupado por la fonética en los saberes del ser humano es extraño, cultivado de manera intensa pero visitado con muy poca frecuencia. La persona común usualmente no tiene idea que está ahí. Para Abercrombie todas las profesoras de idioma son fonetistas, debido a que no es posible enseñar un idioma extranjero sin prestar algún tipo de atención a la pronunciación. Es engañoso preguntar si la fonética es necesaria para el docente de idioma, se trata del grado de eficiencia de su fonética.

La fonética no es sinónimo de transcripción fonética, ya que esta última es una parte valiosa de la técnica del fonetista, pero es posible enseñar pronunciación sin recurrir a la misma, al igual que se puede apelar a la transcripción fonética sin tener éxito en la enseñanza de la pronunciación. La transcripción fonética es solo una herramienta que el profesor de lengua extranjera se servirá si piensa que es útil (Abercrombie 1967).

Para la enseñanza efectiva de pronunciación en un curso de inglés general, el docente necesitará, en lo que concierne al aspecto teórico, un entendimiento del funcionamiento de los órganos del habla, la mejor manera de analizar y describir la oración hablada con fines didácticos y saberes relacionados con la estructura fonética del inglés y de la LM de sus alumnos. Desde el punto de vista práctico, necesita un oído lo suficientemente entrenado como para identificar errores, órganos del habla lo suficientemente entrenados como para producir sonidos aislados en la LO e imitar las pronunciaciones incorrectas de sus alumnos. También necesita estar familiarizado con trucos que actúen como atajos para corregir errores. ¿“*an adventure*” sería /ənədvenʃə/.

Existen 4 (cuatro) puntos en torno a la aplicación de estos conocimientos que necesitan considerarse: Primero, la fonética es una técnica para el docente y no una materia para enseñar, el docente está enseñando pronunciación y no fonética. El

segundo punto se vincula con la enseñanza de la transcripción fonética, ya que el maestro puede adoptar cualquiera de los siguientes enfoques en un curso para principiantes: dejar la transcripción fonética para más adelante, dejar la ortografía para luego y sólo trabajar con transcripción fonética, trabajar con ambas o evitar cualquiera de las dos formas de escritura (Abercrombie 1967)

La “pronunciación imitada” provee equivalentes aproximados de los sonidos de la LO valiéndose de las convenciones de escritura de la LM del alumno. Pese a que tiene malareputación, ha sido empleada en libros de texto por lo menos durante los últimos 400 años. Los rumanos son los más afortunados, ya que no solamente poseen una vocal de la misma calidad que la *shwa*, sino que también tienen una letra para la misma: *ă*. “*an adventure*” sería /*ănădvență*/.

Por supuesto este dispositivo no es un sustituto de la transcripción, sino un truco de enseñanza al adoptar la pronunciación imitada.

El tercer ítem implica que la habilidad para aprender la pronunciación de un idioma extranjero varía de persona a persona. Un buen oído para los idiomas está vinculado con una gran habilidad para manipular el aparato vocálico, y no es sinónimo de un oído musical o el oído del poeta para el idioma. Un oído pobre no está conectado con la habilidad lingüística ni con la inteligencia general del estudiante, y puede implicar avergonzarse al demostrar posiciones de la lengua y resentimiento ante cualquier enfoque analítico objetivo a trastornos del habla.

El último (cuarto) punto se relaciona con el propósito de la enseñanza de la pronunciación. Para Abercrombie (1967) la perfección como meta no es necesaria en un curso de idiomas general (excepto para futuros agentes secretos y profesores). El objetivo para la mayoría de los alumnos debería ser una pronunciación inteligible, o sea que pueda ser entendida con poco esfuerzo o esfuerzo inconsciente por parte del receptor. Como primer paso, se deberá establecer qué rasgos de la pronunciación son importantes para una inteligibilidad cómoda, luego decidir cuáles de estos rasgos requieren la atención del alumno (lo cual dependerá de las características de su LM). Es importante para la inteligibilidad que se distingan las vocales de las palabras *bad* y *bud*,

pero no la consonante “/l/” en vocablos como *feel* y *leave*.

Principales perspectivas y debates en torno a la Enseñanza de la Pronunciación de ILE.

Goodwin (2001) señala que mientras en el pasado la enseñanza de la PR consistía en la articulación de vocales y consonantes y la discriminación de pares mínimos, recientemente hubo un cambio de paradigma que enfatizó la enseñanza de aspectos supra- segmentales (acento, entonación y ritmo). No obstante, la autora insiste que es necesario implementar la enseñanza de la PR como interacción comunicativa, junto con otros aspectos del discurso oral tales como el significado pragmático y la comunicación no verbal.

Históricamente, la instrucción en torno a la PR siempre había destacado el dominio de los sonidos individuales, aunque con la llegada del enfoque comunicativo mencionado anteriormente, la atención se trasladó a la fluidez, por lo que se alentó el énfasis en la enseñanza de la prosodia (acento, entonación y ritmo). No obstante, la oposición sonidos vs. prosodia fue superada y el debate se trasladó a una visión más equilibrada que postula que la falta de inteligibilidad puede estar vinculada con rasgos tanto macro como micro, puesto que, si el manejo de un aprendiz a nivel segmental se aleja demasiado de la norma, será difícil de entender aunque su prosodia sea adecuada. En consecuencia, la atención se puso en la identificación de los rasgos que más afectan a la falta de inteligibilidad y cuáles serán más útiles en las situaciones comunicativas que los alumnos protagonicen (Goodwin 2001).

Dalton & Seidlhofer (2004) señalan dos dimensiones referidos a la enseñanza de la PR: selección (definición de los puntos a enseñar) y presentación (la manera en la que realmente son enseñados). La presentación aborda aspectos segmentales (sonidos) o supra-segmentales (acento, entonación y ritmo): los primeros se abordan mediante la articulación de vocales y consonantes, progresando hacia la entonación, empleando un enfoque “de lo particular a lo general” (*bottom up*), mientras que en el caso de la prosodia se introducen patrones de entonación desde una perspectiva “de lo general a lo particular” (*top down*) y se trabaja el nivel de los sonidos cuando así se requiera. Las

decisiones que involucran dichos enfoques dependerán de las prioridades según los propósitos y etapas, por lo que serán laxas más que rígidas. Asimismo, las mencionadas perspectivas implican supuestos pedagógicos destacados referidos al grado de manifestación con el que los aspectos a presentar son enseñados.

El primer enfoque mencionado implica que si se enseñan los sonidos, la prosodia se encargará de sí misma, supuesto que puede vincularse con una visión estructural de la enseñanza de la gramática y el vocabulario. La segunda perspectiva trae aparejado que la enseñanza de la prosodia será seguida por la discriminación de sonidos y es coherente con una perspectiva más comunicativa dado que hace hincapié en la manera de lograr de significado en el discurso (Dalton & Seidlhofer 2004). La segunda perspectiva se relaciona con si el foco está colocado en la LM del alumnado o hacia dónde se dirige: en el primer caso el interés recaerá en la posible interferencia de la LM y los potenciales sonidos problemas resultantes, el segundo caso se refiere al comportamiento de la lengua objeto y se observará una tendencia a destacar aquellos aspectos del habla más significativos en el uso real (Dalton & Seidlhofer 2004)

En términos generales, los procedimientos de la presentación son exposición (no se presta atención explícita a sonidos o prosodia), ejercicio (foco en la forma: identificación de sonidos y práctica en percepción y producción) y explicación (concientización sobre hechos fonéticos y fonológicos). Lo que debe tenerse en cuenta es qué procedimientos y en qué combinaciones son apropiados para rasgos de pronunciación, propósitos y alumnos particulares (Dalton & Seidlhofer 2004).

El lugar de la Enseñanza de la PR de ILE en la clase: cuestiones problemáticas

Hace más de tres décadas que los investigadores se refieren a la enseñanza de la pronunciación en el campo de ILE como la “Cenicienta”, ya que nunca fue invitada al baile (Dalton 1997). Tanto es así que la frase ya casi se ha vuelto un cliché. El docente de ILE siempre encuentra un espacio para enseñar subsistemas como gramática y vocabulario, pero no pronunciación, alegando que no encuentra el momento, o que el libro de texto no suministra las actividades apropiadas que den práctica en la pronunciación. Una de las razones por las cuales siempre existe tiempo para cubrir

temas de gramática o vocabulario, porque como regla, forman parte hegemónica del currículo. Otra explicación de bastante peso es que el maestro con frecuencia carece de la formación más básica en fonética articuladora, y ante un sonido problema en la lengua objeto, ofrece al alumno explicaciones rudimentarias y no muy útiles, como “Suená así: uuuh” (Dalton 1997)

Los potenciales docentes ingresan a cursar “Fonética y Fonología Inglesa I” en el profesorado de inglés (Facultad de Humanidades, UNMdP) con un total desconocimiento del AFI (Alfabeto Fonético Internacional), un recurso que sus maestros de ILE no parecen haberlo utilizado ni siquiera para representar las contrapartes de sonidos más básicas como /s/ en “Sue” y /z/ en “bees”. Dicha situación significa que se deba empezar de cero con la enseñanza de los símbolos que representan los 44 fonemas del Inglés GB del AFI, lo cual aterroriza a los estudiantes porque es un sistema totalmente nuevo para ellos, y pone a la asignatura en desventaja ante otras materias como “Gramática Inglesa”, por ejemplo, ya que claramente todos sus profesores de ILE encontraron el momento y el contexto adecuados para enseñarla, o un sub-sistema como el vocabulario.

Señalando hallazgos de investigaciones recientes, Linda Jones (2016) asegura que los docentes de ILE se sienten poco preparados para enseñar pronunciación debido a falta de experiencia, ausencia de entrenamiento especializado, carencia de recursos y/o de apoyo de la institución. En su caso particular, la autora nunca había recibido formación en la enseñanza de la pronunciación y encontraba el AFI intimidante. Como se verá más adelante, los programas de formación de docentes de ILE (*TESOL*) en países angloparlantes no incluyen en su diseño asignaturas como “Fonética y Fonología Inglesa” dado que el inglés es la LM del futuro docente, por lo que desconocen el AFI y carecen de la “experiencia de primera mano” que implica aprender la pronunciación de ILE. Linda Jones (2016) destaca que en la opinión de algunos especialistas (Murphy) los docentes de ILE que no son hispanoparlantes son excelentes profesores de pronunciación debido a que representan un modelo alcanzable para los alumnos y sus experiencias en el aprendizaje del idioma como LE pueden enriquecer su enseñanza.

Estudios realizados por Foote, Holbing y Derwing (2011 en Linda Jones 2016)

señalan que la mayoría de los docentes en cursos de ILE para adultos dedican solamente el 6% del tiempo de clase a la enseñanza de la pronunciación y a la corrección de errores relacionados con la misma. Dicho porcentaje es desalentador dada la importancia de la pronunciación en la comunicación. En parte, la responsabilidad recae en los libros de texto, los cuales apenas consideran este sub-sistema, y cuando lo hacen es mediante ejercitaciones mecánicas, por lo que se desarrolla una visión simplista del aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación y a pensar en ella como una habilidad accesoria para la pericia oral (Kanellou en Linda Jones 2016)

Linda Jones concluye que la cuestión para los docentes de ILE en este momento es la integración, cómo incorporar la pronunciación en los planes de clase. Sugiere integrarla de manera razonable, los temas centrales (tales como ritmo lingüístico y acento de palabra) deberían ser presentados y luego revisados una y otra vez a lo largo del tiempo. Lo que es más, la enseñanza de la pronunciación no debería estar limitada a clases denominadas como tales, ya que los alumnos necesitan poder comunicarse en todas sus clases (Jones, L. 2016).

La Enseñanza de la pronunciación en la Formación del Profesorado de inglés: principales cuestiones y áreas problema

La enseñanza de la pronunciación en la formación de profesores: discusión en torno a los principales paradigmas

En una investigación sobre ciertas características de los posgrados *MATESOL* (Maestrías sobre la enseñanza del inglés como lengua segunda o extranjera) en EEUU, Murphy (1997) clasifica los cursos sobre fonología como *PC* (*phonology-centered*: centrado en la fonología) o *PI* (*phonology-inclusive*: que incluyen fonología). El primer tipo dedica el 90% del tiempo a la fonética/fonología (fonética, pronunciación, correspondencias entre sonido y escritura), y cubre tópicos como la descripción, adquisición e instrucción en fonología. El segundo tipo dedica atención a los temas mencionados pero tiene un enfoque más abarcativo.

La asignatura “Fonética y Fonología I” tal como se plantea en el profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades (UNMdP), claramente puede ser identificada con el primer grupo: centrado en la fonología. Se analizarán a rasgos del segundo tipo de cursos sobre la pronunciación: curso que incluye la fonología.

El trabajo de Murphy gira en torno a la capacitación de docentes graduados de ILE, por lo que difiere del contexto del presente trabajo, el cual incluye la educación inicial de docentes, lo que implica que no se han graduado aún y que están transitando sus etapas iniciales. Sin embargo, como la investigación tanto extensiva como intensivamente se ha realizado por profesionales que tienen base en contextos de habla inglesa como EEUU o el Reino Unido, la mayoría de los trabajos, y los más citados, abordan dicho contexto. En consecuencia, existen menos trabajos sobre la enseñanza de la fonología a futuros docentes de IEL, inclusive la tradición es más reciente.

Rescatando investigaciones previas, Murphy, citando a Brinton 1993, afirma que es menester que en un contexto de preparación de docentes de ILE se aborden temas como la adquisición de la fonología de segundas lenguas. Asimismo, Morley (1994^a) lamenta que los programas de *MATESOL* dan poca cabida a la enseñanza de la pronunciación, lo cual también aplica a los profesorados a escala mundial. En la misma línea, Brandford & Kenworthy (1991) informan que los docentes formados en la tradición británica sienten que los programas tanto de grado como de posgrado carecen de la profundidad adecuada para apoyar una enseñanza efectiva de la pronunciación de una segunda lengua o lengua extranjera. Como se observa, la investigación en este campo no va más atrás que 1993, lo cual confirma que esta es un área de conocimiento e investigación muy reciente.

El segundo aspecto abordado por Murphy (1997) concierne la bibliografía utilizada en los cursos en cuestión, la cual divide en: colecciones de longitud de libro, capítulos de libros y artículos de revistas especializadas y finalmente colecciones de actividades áulicas enfocadas en la enseñanza de la pronunciación. El primer grupo incluye obras que ofrecen discusiones actuales acerca de principios subyacentes, diseño curricular y evaluaciones entre otros, se mencionan títulos clásicos de Avery and Ehrlich (1992), Brown (1991) y Seidlhofer (1994). La segunda categoría abarca más de

dos docenas de títulos, entre los que destaca a Pennington (1994) como el primer autor que introdujo seis temas de instrucción e investigación: fonología en contexto, parámetros fonológicos, transferencia y desarrollo, percepción y producción del habla, limitaciones madurativas e influencias psicológicas y sociales.

El último grupo cubre variados títulos, mientras que Murphy (1997) el título de desarrollo profesional de Dalton & Seidlhofer (1994) que tiene como objetivo acortar la brecha entre la teoría y la práctica docente.

Otro de los aspectos inspeccionados por Murphy (1995) fue en qué contexto curricular se ubicaba la enseñanza de la fonología del tipo centrado en la fonología (*PC*) en los programas de grado: en algunos casos recibían atención en cursos sobre introducción a la lengua y lingüística, en otros en metodología *TESOL*, o en cursos sobre práctica de la enseñanza para algunos docentes. En seis programas, la fonología y la pedagogía de la gramática se abordaban en un solo curso, inclusive algunos respondientes afirmaron que los temas relacionados con la fonología se discutían en cursos que no eran específicos en el tema, para luego agregar que la enseñanza de la pronunciación se trató de manera superficial en el programa que cursaron.

Con respecto a la denominación del curso en el que se incluían temáticas de fonología, resultó que de 70 cursos, 9 se llamaban “fonología”, otros fonética, fonética/fonémica, fonética y fonología, temas de fonología, teorías fonológicas/fonética (Murphy 1995).

Un aspecto adicional sobre el curso *PC/PI* cubría contenidos (foco) y objetivos: el estudio reveló que los cursos cubrían en profundidad las dimensiones segmentales y supra- segmentales de la fonología, además de capacitar a los alumnos en por lo menos un sistema de escritura amplia. Inclusive en algunos cursos se introdujeron sistemas de transcripción múltiples, las versiones más frecuentes eran el *IPA* y el inventario de inglés de Norte América. Los temas que recibieron el menor énfasis fueron variación de registro y dialecto, correspondencias entre sonido y escritura y asuntos socioculturales (Murphy 1995).

El estudio también incluyó direcciones futuras para enriquecer la calidad de los

programas de fonología en los cursos *MATESOL*: la lista está encabezada por el deseo de acceder a muestras grabadas del habla de hablantes de segunda lengua (diseñados para análisis guiado, práctica con evaluaciones de pericia y diagnóstica además de discusiones colaborativas), seguido por una necesidad de *softwares* de pronunciación mejorados. Esta segunda dimensión se categoriza en recursos diseñados para familiarizar a los docentes de idioma con sistemas de análisis fonológico y en programas para mejorar la pronunciación pensados especialmente para alumnos de segunda lengua (Murphy 1995).

Llegando al cierre del artículo, Murphy propone seis desafíos para enriquecer la instrucción en fonología en *MATESOL*: involucrar a los participantes del curso en clases de segunda lengua (destaca la importancia de la creación de lazos con escuelas de desarrollo profesional), brindar instrucción en tecnologías emergentes como software de computación y recursos disponibles online (además de asistirlos en el reconocimiento de sus promesas y limitaciones), relacionar la enseñanza de la pronunciación con concepciones de punta acerca de la enseñanza y el aprendizaje de segunda lengua (las cuales incluyen la enseñanza de idioma basada en tareas), preparar a los instructores para que documenten las necesidades de pronunciación de los estudiantes (por ejemplo aquellas relacionadas con las necesidades reales de inteligibilidad del habla), desarrollar narrativas de caso en torno a docentes y alumnos y sus experiencias sobre la adquisición y enseñanza de la pronunciación (para ser usadas en discusiones en cursos *PC/PI* y generar ejemplos de casos sensibles a diferencias de contexto). El último desafío consiste en enseñar de manera que se enriquezca la formación de grado (los cursos de fonología deben combinarse con el aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, clase magistrales participativas, aprendizaje de servicio, instrucción mediada por la tecnología y enseñanza basada en casos (Murphy 1995)

Murphy (1995) concluye su trabajo afirmando que parte del desafío del formador de profesores es preparar a docentes que cubran áreas como la inteligibilidad del habla, alfabetización, conciencia cultural y preparación académica sin perder de vista los roles morales y políticos que desempeña el docente de segunda lengua. También advierte sobre la discriminación de acento (en Morley 1996) y otros ejemplos de intolerancia lingüística que están surgiendo en varias áreas a nivel mundial.

Algunos datos del artículo que se acaba de discutir están ya desactualizados, como algunos títulos, porque han transcurrido casi veinte años desde su aparición, sin embargo, fue uno de las primeras investigaciones exhaustivas que aborda la enseñanza de la fonología a docentes de ILE graduados, además de haber sido publicado en *TESOL Quarterly*, unas de las revistas más prestigiosas y de mayor impacto del área. Otro dato a destacar es que el autor se refiere al inglés como “segundo idioma”, ya que en los EEUU es segundo idioma para muchos alumnos. En el presente contexto es lengua extranjera, sin embargo, se respetó el concepto del original. Más adelante se cubrirán trabajos muy recientes del mismo autor, inclusive se discutirán algunas comunicaciones personales.

El enfoque del curso de pronunciación que “incluye la Fonología” (en oposición al tipo de curso “centrado en la Fonología”)

En un artículo posterior muy citado y casi icónico sobre la enseñanza de la pronunciación en cursos de preparación y capacitación de docentes, Burgess & Spencer (2000) afirman que uno de los resultados de los programas de formación y práctica de docentes de inglés como lengua extranjera (*TELT: teacher education language teaching*) debe ser la habilidad para enseñar pronunciación, por lo que es crucial que el participante estudie y practique la metodología en esta área. Sin embargo, dicho curso por lo general se llama “Fonología”, mientras que el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación están incorporados en ella. Poseer conocimientos de la fonología de la LO (Lengua Objeto), es necesario para el docente, ya que lo habilita a comparar las fonologías de la LO y la LM (Lengua Materna) para anticipar potenciales obstáculos que el alumno podría enfrentar, tales como sonidos problema y diseñar las estrategias apropiadas para superarlos.

Debido al propósito profesional de la formación de futuros docentes o la capacitación de profesores graduados, el énfasis debería estar en la metodología para la enseñanza de la pronunciación. El fundamento teórico de la fonología debería ser gestionado a través de la metodología mencionada anteriormente. Burgess & Spencer llegan tan lejos como para afirmar que el curso debería llamarse “La Enseñanza de la Pronunciación” en vez de “Fonología. Los autores mencionados sugieren tres campos

de actividad pedagógica que están conectados entre sí mediante una relación de dependencia:

Tabla 7 Campos de actividad pedagógica para la enseñanza de pronunciación en ILE (Burgess & Spencer 2000)

A-Metodología para la Enseñanza de la Pronunciación (en Formación y Capacitación de docentes de ILE)
B-Aprendizaje y Práctica de la Pronunciación (ILE/ISL)
C-Estudio de la Fonología (en Formación y Capacitación de docentes de ILE)

Desde la mirada de los autores, debería tejerse un entramado entre los campos A, B y C, o sea entra la Teoría que suministra los Fundamentos Lingüísticos de la Pronunciación de la LO (C) y la Didáctica de la Pronunciación (A), para luego ser aplicado en los cursos generales de ILE/ISL en todos los niveles (B). En sus palabras, “El estudio de la fonología podría ser dirigido mediante ejemplos de buena práctica del aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación”

(Burgess & Spencer 2000).

Por lo tanto, el punto de partida no serían las diferentes facetas de la fonética y la fonología (como lo es en nuestro actual diseño), sino la perspectiva pedagógica, en este caso la didáctica de la pronunciación, mientras que los principios fonológicos serían abordados de manera inductiva en la explicación de una ejemplificación. El siguiente paso sería tomar decisiones acerca de prioridades y estrategia, tales como si se introduciría la prosodia (acento, ritmo y entonación) en etapas tempranas de cursos de ILE (Burgess & Spencer 2000).

Debido a que en el plan de estudios actual, el alumno de primer año recién está cursando o ha cursado la asignatura generalista “Problemática Educativa” y ninguna materia sobre didáctica de lengua extranjera, parecería inapropiado discutir un modelo comunicativo de enseñanza de ILE, dado que ellos carecen de cualquier tipo de formación con respecto al mismo, salvo la experiencia propia. Este enfoque parece más apropiado para un profesorado terciario de provincia, estilo magisterio, con un diseño más abundante en asignaturas pedagógicas desde primer año, menor duración y carga horaria, o para cursos de capacitación y desarrollo profesional, o posgrados.

En apariencia, no parecería muy factible tomar como referencia el abordaje de Burgess & Spencer a “Fonética y Fonología Inglesa I” tal cual está planteada hoy en día. Sin embargo, se analizarán los aspectos más salientes para considerar un posible plan de mejoras a implementar en base a los mismos, dentro de las posibilidades del perfil de nuestros alumnos. Los pilares de la propuesta analizada son los siguientes:

Tabla 8 Diferentes enfoques para la didáctica de la pronunciación (Burgess & Spencer 2000)

I-Integración de didáctica de la pronunciación + estudio de la fonología
II-Selección y secuenciación de rasgos fonológicos a incluir

III-Metodología de la enseñanza de la fonología

En cuanto al bloque 1, Burgess & Spencer (2000) consideran dos niveles de integración: el nivel inferior ocurre en un marco comunicativo general de la enseñanza de idioma, en el cual la pronunciación se acomoda en el trabajo por habilidades tales como el discurso oral y la escucha. El nivel superior propone la integración de la práctica de dichas habilidades entre sí y también con otros aspectos del idioma que serán adquiridos y ejercitados (tales como el vocabulario). Los autores explican que ambos niveles articularían a través de un modelo pedagógico estratégico basado en tareas, en el que la mayoría de las tareas son comunicativas y otras no tanto.

En cuanto a la segunda etapa (segundo bloque), la cual refiere a la selección y secuenciación de los rasgos fonológicos a incluir en el curso, se menciona la importancia de determinar una variedad de inglés de referencia, ya sea británico o americano, o *EIL* (el inglés como un idioma internacional) (Jenkins 2000) en especial con el objetivo de establecer similitudes de aspectos segmentales y supra-segmentales entre la LM y la LO. También se deben considerar el acento del alumno y el del profesor, los cuales en nuestro caso son compartidos (Español Rioplatense: ERP). En cuanto al orden, se propone comenzar con sonidos para luego enseñar prosodia (acento, ritmo y entonación). En lo que respecta al nivel segmental (sonidos), se priorizarán consonantes sobre vocales, ya que tienen un mayor significado comunicativo (Burgess & Spencer 2000)

La última etapa (tercer bloque) implicará un continuo ir y venir entre la enseñanza de la pronunciación y la fonología, de manera cíclica, para lograr una retro-alimentación. Burgess & Spencer sugieren el “Enfoque por Tareas” como alternativa para el estudio de la fonología en el marco del abordaje propuesto, de manera que el alumno descubra los principios fonológicos de manera heurística (alentar al alumno a que lo descubra por sí mismo), para reforzar estos conocimientos mediante la instrucción y la lectura (Burgess & Spencer 2000).

Los autores concluyen la descripción de este modelo afirmando que la profundidad de la capacitación en fonología dependerá si se trata de un curso de entrenamiento inicial de formación o de desarrollo profesional, ya que se esperaría más teoría y términos técnicos en el segundo que en el primero. Además, el grado de información fonológica técnica dependerá de las necesidades analíticas de la orientación y experiencia de los participantes. Los participantes en un curso de formación docente necesitarán una concientización de los procesos y calidades de los rasgos necesarios en esa etapa. Así en el rasgo fonético “sonoridad de las consonantes”, el alumno necesita investigar sensaciones y efectos, más que explicaciones técnicas y etiquetas, pero con la etiqueta del símbolo fonético, ya que lo compartirá con sus alumnos. Es conveniente investigar los aspectos más prácticos para aumentar su entendimiento (Burgess & Spencer 2000).

El inglés como un Idioma Internacional: el desafío al principio del acento del hablante nativo en el contexto de la formación de profesores

Hace poco más de dos décadas, el enfoque en torno al aprendizaje de la pronunciación de ILE que tenía como norma al acento del hablante nativo (*GA* o *RP*) era cuestionado por unos pocos docentes y alumnos. Tampoco se ponía en tela de juicio el hecho que era el hablante nativo quien evaluaba el nivel de inteligibilidad del hablante. El nuevo siglo trajo consigo un cambio de paradigma, producto de una re-evaluación de la situación del inglés en el mundo: dado que el inglés es el principal idioma internacional, son más comunes los intercambios entre hablantes no-nativos que entre hablantes nativos y no-nativos, en consecuencia, la hegemonía de los acentos dominantes nativos se ha puesto en duda (Walker 2001).

Esta nueva perspectiva, que se venía gestando sin prisa desde mediados de los 80, postulaba que el acento del hablante nativo no solo era una meta no-deseable sino además poco realista para la mayoría de los alumnos, quienes intentaban en vano establecer diferencias entre pares mínimos como *ship/sheep*. El acento del hablante nativo como norma de referencia fue reemplazado por el *LFC* (*Lingua Franca Core*) o *NLF* (núcleo de la lengua franca), siete áreas en las que es fundamental eliminar vicios

de pronunciación en el alumno para lograr la inteligibilidad. Dichas áreas son cantidad vocálica, sustitución de consonantes, realizaciones fonéticas, simplificaciones de grupos de consonantes, prominencia y formas débiles, grupos tonales y acento nuclear (Jenkins 2000 en Walker 2001).

En un artículo basado en su tesis de maestría, Veronika Thir (2016) de la Universidad de Viena, propone re-diseñar el enfoque de la asignatura *PPOCS (Practical Phonetics and Oral Communication Skills)* del profesorado de inglés del Departamento de Inglés (Universidad de Viena). Pese a que la realidad lingüística en un país europeo como Austria es diferente a la realidad latino-americana, la propuesta ofrece fundamentos pedagógicos y socio-sicológicos para desafiar el modelo de acento nativo muy sólidos, además de ser original.

En el contexto de la formación de futuros docentes de inglés, el objetivo de las asignaturas denominadas fonética y/o fonología (o de otras maneras) ha sido tradicionalmente la adquisición de una pronunciación nativa, la cual se ha considerado posible y deseable, implicando también la eliminación del acento de la lengua materna del alumno. En el campo de la lingüística aplicada, se ha cuestionado el principio del acento nativo con fundamentos pedagógicos y socio-sicológicos (Thir 2016).

La investigación en el área de ILE también ha cuestionado la relevancia de las normas de acento nativo, puesto que el inglés no es propiedad exclusiva de los hablantes nativos, y es más probable que los alumnos de ILE se comuniquen entre sí que con hablantes nativos. En consecuencia, se han reformulado los objetivos, por lo cual la meta de la enseñanza de la pronunciación no serían las normas de los hablantes nativos sino la inteligibilidad internacional. El docente de ILE necesitaría saberes y habilidades pedagógicas y lingüísticas para promover la inteligibilidad internacional en el aula.

Thir (2016) aclara que su crítica al principio del acento nativo sólo aplica cuando el mismo se toma como meta pedagógica general en el contexto de la enseñanza de la pronunciación institucionalizada.

La autora afirma que sólo una minoría de estudiantes adultos alcanza una pronunciación nativa, aunque aún no se conoce la razón exacta. La hipótesis del

período crítico (HPC) no ha podido ser comprobada de manera empírica, pero existe un consenso acerca del hecho que un acento nativo no puede ser considerado como un objetivo generalmente alcanzable para alumnos adultos. Se genera un sentimiento de frustración tanto en docentes como en los estudiantes cuando este objetivo no se cumple, lo que representa un primer obstáculo.

Un segundo conflicto es generado en el docente mismo, ya que la mayoría tampoco es capaz de alcanzar dicho objetivo. Estudios recientes han comprobado que un acento nativo no es necesario para la enseñanza efectiva de la pronunciación, sin embargo, muchos maestros lo desconocen, por lo que ven al acento de su lengua materna como una **amenaza a su identidad profesional**. Inclusive, algunos alumnos ni siquiera quieren sonar como hablantes nativos por razones socio-psicológicas complejas que serán discutidas a continuación (Thir 2016)

Mediante el idioma el hablante expresa su identidad social, personal y cultural. En consecuencia, pedirle al alumno que pronuncie la LO con acento nativo puede implicar forzarlos a rechazar su propia identidad, lo que podría generar conflictos en torno a su identidad y también inseguridad, ya que producir la LO con acento nativo implica la identificación del hablante con la comunidad asociada a dicho idioma (más que con su propia comunidad). No está claro si esta situación podría aplicarse al contexto particular de la formación docente, puesto que el grado de identificación del docente-alumno con el mundo de habla inglesa y su cultura es más alto que el promedio, y se siente más cómodo que el resto con respecto a adoptar un acento nativo que el alumno promedio.

La identidad profesional del futuro docente constituye una fuente de motivación fundamental para sonar “más como hablante nativo”, sin embargo, la identidad personal y social de un futuro docente puede en algunos casos anular su identificación con un grupo particular de hablantes nativos ya que la adquisición de un acento nativo no les parece lo correcto (Thir 2016).

Algunos autores han tomado esta cuestión subconsciente del rechazo psicológico al acento nativo de la LO como fundamento para explicar las dificultades visibles en los alumnos para adquirir una pronunciación nativa. Basándose en la literatura disponible

sobre *EIL English as an International Language* (el inglés como un idioma internacional) (Walker 2010 más arriba) Thir propone ofrecer a los alumnos la opción de retener algunos rasgos de su lengua materna con el fin de que puedan expresar su identidad, en especial porque el objetivo del aprendizaje de la pronunciación es que el alumno pronuncie de manera precisa para que se lo entienda fácil y cómodamente (Ur 1996 en Thir 2016). En consecuencia, la enseñanza de la pronunciación debería funcionar en torno al principio de la inteligibilidad, en vez de tomar como referencia el acento nativo.

Retomando el concepto discutido anteriormente de NLF, Thir cita a Jenkins (2000) en el planteo de dos paradigmas vigentes en la formación de futuros docentes de inglés: el entrenamiento de docentes, que consiste en la reproducción de un grupo limitado de técnicas para promover aspectos de un modelo único, en oposición a la educación de docentes, que consiste en equipar al profesor con hechos que le permitirán tomar decisiones razonables en la selección de modelos de pronunciación. Jenkins afirma que el mayor obstáculo en la modernización de la enseñanza de la pronunciación ha sido que ha predominado el primer modelo sobre el segundo, y alude al “fracaso al educar docentes” (Thir 2016)

Aunque no se describirá el enfoque sugerido por Thir en detalle, sí se discutirá el enfoque general como referencia. La autora propone un replanteo de la enseñanza de la pronunciación en la formación de profesores que descansa en tres principios básicos: posibilidad de alcanzarlo, identidad e inteligibilidad internacional.

Tabla 9 Aspectos de un nuevo enfoque en el área de pronunciación en la formación de ILE (Thir 2016)

Requisitos para un nuevo enfoque en torno a la enseñanza de la Pronunciación en la FP

I-Posibilidad de logro (una meta más realista y factible que alcanzar una pronunciación nativa)
II-Identidad (Se debe permitir al alumno conservar rasgos de su lengua materna para expresar su identidad personal y social)
III- Inteligibilidad Internacional (la pericia debería ser evaluada en términos de las habilidades Lingüísticas necesarias para la inteligibilidad internacional)

La propuesta de Thir implica re-pensar objetivos y re-definir el concepto de error, más que modificar la práctica aúlica. Inclusive el *LFC* también puede funcionar con alumnos que tienen como meta personal la pronunciación nativa, ya que no existen en oposición. En el marco del enfoque del inglés internacional, el *GA* y el *RP* son modelos pedagógicos como puntos de referencia. En referencia al modelo de pronunciación, Dalton & Seidlhofer (1994 en Thir 2016) afirman que un modelo está siempre conectado al idioma en uso, por lo cual es variable, y el concepto de corrección no aplica, ya que la pronunciación es apropiada en mayor o menor medida con respecto a un uso específico del idioma. Los modelos pedagógicos de pronunciación son medios para lograr comunicación efectiva para alumnos específicos.

Otras perspectivas sobre la enseñanza de la pronunciación en contextos de formación del profesorado y en cursos de capacitación a docentes titulados

En un breve trabajo sobre la comprensión y el empoderamiento de docentes en formación en torno a la instrucción en fonología inglesa y pronunciación, Lieff & Pow (2000) proponen el diseño de un curso. Destacan que el mayor desafío es que los cursos de fonología inglesa disponibles en programas de educación universitaria no equipan al

futuro instructor con los medios para transformar, reorganizar y adaptar el contenido del curso a sus necesidades.

Las autoras hacen hincapié en que los docentes que son *NNEs* (*Non-native English speakers*: hablantes de inglés no-nativos) comparten ese rasgo con sus alumnos, ya que su contexto de enseñanza es Brasil. Esto implica que, al igual que sus alumnos, siguen aprendiendo la LO y poseen cuestiones acerca del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Un segundo abordaje concierne los saberes previos sobre la lengua materna para mejorar las habilidades de la enseñanza de la pronunciación, es decir qué similitudes y diferencias pueden ayudar o empeorar la inteligibilidad.

Las autoras sugieren la implementación de un módulo de entre 20 y 24 horas con el propósito de alentar la auto-confianza y el auto-conocimiento en el docente en formación, el cual contaría con los siguientes componentes: Preparación para el aprendizaje del idioma, etapa en la que se trabaja la auto-estima y la auto-confianza (por ejemplo, recordar y aprovechar lo que ya saben de la LM, enfocarse en cómo aprenden para la concientización sobre la selección de las estrategias adecuadas). Desarrollo de Habilidades, se alienta a trabajar la inteligibilidad y desarrollar habilidades de instrucción en pronunciación (tales como la integración de la pronunciación con la escucha y el habla, y la evaluación del progreso mediante la escritura reflexiva) Lieff & Pow (2000)

Culminan el artículo afirmando que aprender a enseñar pronunciación no sólo implica el saber procedimental, sino también la comprensión básica de cuestiones afectivas del NNE. Esta investigación responde a un enfoque holístico y “*user-friendly*” (fácil de usar, accesible), aunque no especifica contextos determinados ni resultados cualitativos o cuantitativos porque es un artículo breve de una revista especializada.

En el contexto de un curso de posgrado para estudiantes de *TESOL* en una universidad de Texas, EEUU, Manuela González-Bueno (2001) incluye un componente de pronunciación como experiencia piloto con el propósito de equipar al futuro docente de lengua extranjera con el perfil necesario para tomar decisiones de enseñanza

razonables, citando a Murphy 1997 (en González- Bueno 2001). La investigadora tenía dos objetivos en mente para este seminario de un semestre de duración: discutir investigaciones de corte teórico y práctico referida a la adquisición de la fonología de una LE, incluyendo teorías sobre la percepción y la producción de universal del habla humana y sus implicancias en la enseñanza de la pronunciación. Esta sección se complementa con el análisis de ondas acústicas del habla y su posible impacto en la sub-habilidad de la pronunciación de un segundo idioma.

Los objetivos de la segunda parte de curso son la discusión de las aplicaciones prácticas de los aspectos teóricos incluidos en la primera sección a la enseñanza real de la pronunciación que tiene lugar en la clase. La autora destaca la importancia de no perder de vista la incorporación de dichas actividades al contexto de una clase que considere las cuatro habilidades, considerando un enfoque comunicativo y contextualizado (González- Bueno 2001). También considera el rol fundamental de la percepción del habla, la cual debería preceder la etapa de la producción, ya que es posible los alumnos perciban de manera inadecuada los sonidos que se espera que imiten (Flege 1981 en González- Bueno 2001).

La autora detalla el tipo de actividad que los alumnos del curso debían diseñar (sobre aspectos segmentales y supra-segmentales, cubriendo la percepción y la producción), las que luego se compartieron en un sitio web del curso. También menciona que se eligió un libro de cabecera sobre los aspectos pedagógicos de la enseñanza de la pronunciación de lengua extranjera (fonética aplicada), material que se complementó con capítulos de otros libros de texto de la misma temática y artículos de investigación recientes (González- Bueno 2001).

Según Gilbert (2010), grandes cambios son necesarios en la formación de profesores de inglés en lo que atañe a materiales, investigación y el currículo. No deja de ser reconfortante saber que el docente no es el único responsable de esta situación, sino que hay otros componentes que también necesitan ser reconsiderados. Gilbert prosigue afirmando que hallazgos de investigaciones sobre la reticencia del docente a enseñar pronunciación afirman que la presentación de la asignatura en la FP debería ser más práctica, en vez de estar compuestos por una serie de conceptos y terminología

abstractos. Para enseñar sonidos individuales, debería priorizarse la sílaba tónica y las consonantes, ya que son indicadores de la gramática, por ejemplo, las inflexiones del sustantivo plural y el pasado de verbos regulares. A continuación, se podrá invertir tiempo en sonidos iniciales.

Falencias de la enseñanza de la Pronunciación en la FP y sugerencias para superarlos

Como parte de los hallazgos de sus investigaciones sobre la predisposición para enseñar pronunciación desde la perspectiva del docente de idioma, Murphy (2014) afirma que la mayoría de los programas de preparación y capacitación han hecho un trabajo que deja bastante que desear en las últimas décadas. Un elemento recurrente es la inseguridad para enseñar pronunciación del docente, en especial por la falta de experiencia, carencia de entrenamiento especializado y recursos, a lo que se le suma la posible ausencia de apoyo institucional.

A modo de propuesta para mejorar y tratar de revertir esta situación, Murphy (2014) sugiere los siguientes 3 (tres) pasos: Primero, elegir cursos universitarios que den incluyan fonología y también la enseñanza de la pronunciación (ya que los saberes declarativos sobre la fonología no son suficientes, éstos deben ser entramados con las posibilidades áulicas). Luego ejercer presión para el dictado de talleres sobre la enseñanza de la pronunciación que enfatizen la práctica en foros locales, regionales y nacionales (sugiere proponer y ayudar a organizar dichos talleres, cualquier institución puede requerir el apoyo de editoriales para contratar a especialistas que dicten dichos talleres). Finalmente, aprovechar los recursos de auto-estudio de calidad, los cuales divide en tres tipos según su género: textos de formación de profesores, colecciones de actividades y libros de texto para la clase de ILE. El autor sugiere que se comience trabajando con al menos un texto de cada categoría, para luego ir ampliando la cantidad.

Las obras del primer grupo se caracterizan por incluir la presentación del sistema de sonidos del inglés y cómo enseñarlo. Murphy recomienda más de media docena de autores, pero destaca la obra de Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (2010) y la de Gilbert (2009). El segundo grupo está compuesto por títulos que ofrecen diferentes

actividades para llevar a cabo en clase, pero carecen de discusiones sobre la teoría que las sustenta. Sin embargo, ya que pueden no haber sido diseñadas para el contexto objeto, nunca son suficientes. Los recursos del último grupo pueden ser utilizados con tres objetivos diferentes, pero relacionados entre sí: la mayoría de los alumnos se sienten cómodos con la idea de tener un texto confiable de cabecera, muchos de estos textos traen un manual para el docente, y por último, el libro de texto sobre la enseñanza de la pronunciación es una fuente de inspiración para el docente, en especial al analizar diferentes conceptos y rasgos de pronunciación presentados desde diferentes perspectivas.

En una comunicación personal con John Murphy (2018b) acerca de la elección del momento adecuado para la introducción del componente pedagógico en un programa en el cual la asignatura que cubre la pronunciación es *PC* (el 90 % de los temas giran en torno a la fonología, pero no se cubren aspectos como su enseñanza), el investigador afirma que “nunca es demasiado temprano”, ya que el objetivo del alumno a largo plazo es la docencia. Murphy afirma que existen dos corrientes en cuestión, las cuales deben confluir, más que existir como paradigmas opuestos: la primera concierne el funcionamiento del sistema de sonidos de la LO, el cual no es suficiente en sí mismo para futuros docentes, y tiende a ser sobre-enfatizado a expensas de la segunda corriente, que concierne a la enseñanza de los componentes de la fonología. Murphy insiste que esa es su visión, al igual que la de otros investigadores como Michael Burri y Amanda Baker. Prestar atención al segundo componente hace que el primero sea más accesible y más claro para los potenciales docentes, de otra manera el primer aspecto puede ser percibido como desconectado de las cuestiones del aula en la perspectiva del futuro docente.

Murphy continúa explicando que el futuro docente debería poseer saberes sobre los siguientes tópicos y estar expuesto a cómo explicarlos: grupos sintácticos (*thought groups*), prominencia, acento léxico, las vocales de las sílabas tónicas y fonemas consonantes en posición inicial y final.

Aún si el alumno que cursa Fonología no ha tomado ninguna asignatura del área de formación docente o pedagógica, y carece de saberes relacionado con la adquisición

de segundas lenguas o extranjeras, es tarea del formador proveer los saberes base de la enseñanza, afirma Murphy (2018b). También asegura que las asignaturas de metodología de la enseñanza que el alumno tomará más tarde en la carrera por lo general no prestan demasiada atención a la fonología, en todo caso, lo que indicaría que el momento de introducir el componente pedagógico es aquí y ahora.

Con respecto a la investigación en torno a la pronunciación en programas de formación docente, sugiere que un área que necesita investigación es el efecto e impacto de dichos cursos de preparación en ILE. Murphy considera que la enseñanza de la pronunciación en dicho contexto no se ha manejado bien, en especial porque durante muchos años se pensó que la enseñanza de la fonología se podía implementar de manera distante y diferente de la enseñanza de la misma (Murphy 2018b).

Los docentes no-nativos en la enseñanza y la enseñanza de la pronunciación del ILE

Tanto John Murphy como Burgess & Spencer escriben para una audiencia de docentes que son hablantes nativos del inglés (*NSs*), que difiera en gran medida del contexto del presente estudio. A simple vista, parecería que el docente de inglés nativo contaría con una gran ventaja, ya que se trata de la enseñanza de la pronunciación de su lengua materna en un contexto de enseñanza/aprendizaje de inglés como LE. Sin embargo, la mayoría de los programas de *TESOL* no poseen ni siquiera una asignatura sobre fonética y fonología, y mucho menos sobre su enseñanza. Los contenidos sobre fonética y fonología forman parte de asignaturas como “Lingüística” por ejemplo, o sea que tienen un rol secundario y se discuten de manera superficial.

En el programa de *TESOL Minor* de la Universidad de Georgia, título que habilita a hablantes nativos para la enseñanza de ILE, el diseño curricular está organizado en tres áreas: Metodología de enseñanza de *ESOL* (incluye diferentes niveles de asignaturas como Idioma y alfabetización), Adquisición de primera y segunda lengua (Ciencias de la comunicación y Trastornos, Inglés, Inglés y Lingüística) (Aspectos socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales (Idioma y

alfabetización, Antropología, Francés o Italiano o Español o Portugués, Lingüística).

Sin embargo, Murphy (2014) dedica una sección muy relevante para los docentes que no son hablantes nativos (NNSs), destacando tres datos importantes: que el número de docentes no-nativos de ILE supera a la cantidad de enseñantes nativo y que este segundo grupo posee ventajas en la enseñanza de la pronunciación. Aun así, muchos docentes son reticentes a incursionar en esta área ya que se sienten inseguros sobre su propia pronunciación, situación que genera una problemática “Cuando los docentes no-nativos son reticentes a enseñar pronunciación, el área entera sufre” (Murphy 2014)

Una de las ventajas mencionadas es que el profesor NN ha experimentado el aprendizaje de la pronunciación de la LO de primera mano y por ende es más propenso a entender el proceso de adquisición de la pronunciación del inglés desde la perspectiva del alumno. Por lo tanto, un docente NN que es inteligible y comprensible, aunque tenga “un acento” representa un modelo relevante para la mayoría de los alumnos.

El desarrollo de la investigación en torno a la enseñanza de la pronunciación en la formación del profesorado

Murphy (2014) señala que se ha desarrollado muy poca investigación en torno a los saberes del docente de lengua extranjera, sus creencias y preparación/disposición para enseñar pronunciación.

Antes de la década del 70, los especialistas en *TESOL* (la enseñanza del inglés como segunda lengua o extranjera) y *LA* (lingüística aplicada) tenían que recurrir a otras disciplinas como la lingüística ciencias de la comunicación y la psicología educativa. En las dos décadas posteriores, los investigadores del campo de *SLA* (adquisición de segundas lenguas) comenzaron a destacar la importancia de factores como la edad, exposición y transferencia de la lengua materna en torno a la adquisición de la pronunciación de la lengua objeto.

A mediados de los 90, los especialistas sobre *SLTE* (formadores de profesores

de inglés como segunda lengua o extranjera) comenzaron a investigar en el campo de la formación del profesorado generalista, abordando el tema de la disposición para la enseñanza, y direccionando la investigación hacia el entendimiento del docente sobre su propio trabajo en el aula (*Teacher cognition* o creencias de los docentes, Borg 2003). Para fines de esa década, se señalaba que la investigación sobre percepciones, creencias y entendimientos de los enseñantes de lengua extranjera estaba en una etapa de sub-desarrollo. Los especialistas en *SLTE* destacaron que las creencias de los docentes son aún más significativas para entender el conocimiento de base de la enseñanza del idioma que información sobre *SLA* (adquisición de un segundo idioma) y los saberes sobre el idioma. Freeman & Johnson (1998) en Murphy 2014 explican que el conocimiento de base de la enseñanza de un segundo idioma debe enfocarse en la enseñanza misma, en el docente que la desempeña, en el contexto en el que tiene lugar y en la pedagogía utilizada. Se detallan hallazgos de las mencionadas líneas de investigación sobre el aprendizaje/la enseñanza de la pronunciación:

- Saberes sobre el idioma: No todos los fonemas tienen la misma importancia, ya que algunos poseen una carga funcional mayor (carga funcional: las vocales tienen una alta carga funcional, pero la oposición sorda/sonora en pares de consonantes fricativas como /θ/ y /ð/ no representa una carga muy alta ya que es difícil encontrar distinciones semánticas importantes basado solo en dicha diferencia)

- Saberes sobre *SLA*: el éxito en la pronunciación es proporcional con la motivación.

- Recomendaciones sobre especialistas: los grupos sintácticos proveen un contexto fonológico para la enseñanza de la prominencia y la entonación.

- Creencias de los docentes de lengua extranjera: muchos de ellos desconocen cómo evaluar la pronunciación del alumnado.

Configuración de la carrera de profesorado de inglés en la cual se inserta la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” donde se realizó el presente estudio

El plan de estudios de la carrera de profesorado de inglés se puso en marcha en

el año 1999, hace ya más de 20 años, por lo que se acaba de diseñar un nuevo plan que está en vías de ser aprobado. Esta carrera de grado, de permanencia permanente, se inserta en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. El título que se expide al egresado es el de “Profesor de Inglés”

El plan consta de 23 asignaturas cuatrimestrales y está dividido en 4 áreas: fundamentos lingüísticos, habilidades lingüísticas, formación docente y cultural. La primera área consta de las materias “Gramática Inglesa I”, “Gramática Inglesa II”, “Fonética y Fonología Inglesa I”, “Fonética y Fonología Inglesa II”, “Lingüística” e “Historia de la Lengua Inglesa”.

“Fonética y Fonología Inglesa I” está ubicada en el primer cuatrimestre de primer año, junto con las asignaturas “Inglés Nivel Intermedio/Pos-intermedio”, “Discurso Escrito” y “Problemática Educativa”. La carga horaria de la asignatura es de 8 horas reloj semanales, y durante las 16 semanas que dura el cuatrimestre, asciende a 128 horas totales. El cuerpo docente está formado por 2 (dos) profesores y 3 (tres) auxiliares. Los contenidos mínimos de la asignatura están constituidos por el análisis de los aspectos segmentales a partir de la teoría de la articulación de sonidos (fonemas), la comprensión auditiva y la correcta articulación de los órganos del habla.

Los objetivos de la asignatura son la descripción, análisis y reconocimiento de las vocales y diptongos de la lengua objeto tanto a nivel teórico como práctico, además de la ejercitación oral de los aspectos segmentales (vocales y diptongos) en el laboratorio digital de idiomas para hacer una utilización adecuada de los órganos de fonación y lograr una pronunciación adecuada y precisa que pueda servir de modelo para sus alumnos en el futuro. Otros objetivos son la corrección de vicios de pronunciación y la adquisición de fluidez en conexión fonética. Se trata de una materia troncal de la carrera, correlativa de cursada de “Fonética y Fonología Inglesa II”, la cual se cursa en el siguiente cuatrimestre y posee rasgos similares a la asignatura en cuestión, pero gira en torno a la descripción de los fonemas consonantes inglesas más que a las vocales y diptongos. Además, analiza en profundidad fenómenos de la cadena discursiva tales como asimilación, elisión, epéntesis y otras variedades de inglés aparte

de la de IBG (inglés británico general), que es la referencia de pronunciación de ambas materias.

Este capítulo abrió con la introducción de los antecedentes en torno a la enseñanza de la pronunciación del ILE, en particular en lo que concierne a la tradición británica, dado que los británicos fueron pioneros en la fonética como ciencia y la enseñanza de la pronunciación. La sección culmina con un recorrido por diferentes aspectos de la enseñanza de la pronunciación en la formación del profesorado, medio en el cual tiene lugar esta investigación.

Habiendo tomado conocimiento de las múltiples cuestiones que atañen al aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés, el lector está ahora preparado para ser introducido a diferentes aspectos del campo de las creencias sobre el aprendizaje de ILE y eventualmente a las creencias en el aprendizaje de la pronunciación de ILE.

CAPÍTULO IV: Las creencias en torno al aprendizaje del ILE y el enfoque metodológico

La temática de la siguiente sección gira en torno a cuestiones relacionadas con las creencias respecto al aprendizaje de ILE tales como diferentes definiciones del concepto de creencias del alumno así como las ventajas que las mismas representan para el aprendizaje. También se discutirán perspectivas de diferentes autores en cuanto a las creencias como conocimiento meta-cognitivo, y las ventajas que suponen clasificar a las creencias sobre el aprendizaje en dimensiones personales, de la tarea y de las estrategias. Los distintos enfoques existentes aplicados para llevar a cabo estudios de campo de las creencias no son un tema menor, por lo cual también son tratados hacia el cierre del capítulo. Esta sección culmina con una discusión sobre los principales trabajos en torno a las creencias.

Las Creencias del Alumno acerca del Aprendizaje del ILE (y otros idiomas extranjeros)

Las creencias del alumno en torno al aprendizaje de lengua extranjera: definición y relevancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las diversas definiciones de las creencias sobre el aprendizaje de un idioma, Horwitz (1985) afirma que son ideas preconcebidas o pre-concepciones. Entender las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de un idioma es esencial para entender las estrategias que éstos utilizan y planear instrucción apropiada sobre el idioma (Horwitz 1999). En el contexto áulico, las percepciones, creencias, actitudes y conocimientos meta-cognitivos que los estudiantes traen con ellos a la situación de aprendizaje han sido reconocidos como un factor de contribución significativa en el proceso de aprendizaje y eventual éxito (Breen 2001). En la psicología cognitiva, las creencias de los alumnos sobre la naturaleza del aprendizaje y el conocimiento, han sido investigados con la idea que son parte de los mecanismos subyacentes de la meta-cognición.

Varios investigadores han sugerido que las creencias preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma afectarían el modo en el que los alumnos utilizan las estrategias de aprendizaje y aprenden un segundo idioma (Abraham and Vann 1987; Horwitz 1987, 1988; Wenden 1986a, 1987 en Yang 1999)

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, Richardson 2006 (en Van Schoor 2012), afirma que las creencias son entendidos, premisas o preposiciones sostenidas psicológicamente que el sujeto considera verdaderas. Arnold 1999 (en Van Schoor 2012) define a las creencias como filtros de la realidad, mientras que para Horowitz (1988 en Van Schoor 2012) las creencias del alumno en una situación de aprendizaje de un idioma son nociones preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma.

Las concepciones han sido con frecuencia analizadas junto con las creencias. Benson y Lore (en Bernat & Gvozdenko 2005) afirman que concepción de aprendizaje constituye un nivel de abstracción más alto que el de “creencias de aprendizaje”.

Barcelos (2003) destaca la naturaleza compleja y paradójica de estas creencias, lo que las hace difíciles de describir. Wenden (1998) señala que las creencias aluden a entendimientos individuales y subjetivos y verdades personales.

Enfoques metodológicos en torno a la investigación de las creencias del aprendizaje de un idioma extranjero: normativo, meta-cognitivo, contextual y análisis metafórico.

Dentro de la perspectiva normativa, la recolección de datos se realiza mediante cuestionarios tipo Lickert seguida por un análisis empleando técnicas que pertenecen al paradigma cuantitativo. El instrumento más popular es el *BALLI (Beliefs about language learning Inventory)* (Inventario de Creencias en torno al aprendizaje de un idioma), diseñado por Elaine Horwitz (1999). Recupera información acerca de las creencias relacionadas con temas tales como la dificultad de aprender un idioma, aptitudes personales para realizarlo, el proceso de aprendizaje de un idioma y la comunicación.

El enfoque meta-cognitivo deriva de teorías cognitivas que se enfocan en los

saberes adquiridos del alumno sobre los humanos como estudiantes. Wenden (1999) , quien define a las creencias como conocimiento meta-cognitivo, es uno de los principales referentes de este enfoque. El procesamiento de los datos se lleva a cabo mayormente mediante el análisis de contenido de los informes retrospectivos del alumno durante entrevistas semi-estructuradas.

Los partidarios de la perspectiva contextual enfatizan el significado de factores externos tales como el contexto como determinantes para las creencias de los alumnos. Los datos son recogidos a través de diversos medios tales como las entrevistas, diarios de clase, auto-informes y video grabaciones, las cuales son principalmente procesadas empleando técnicas cualitativas. Barcelos (en Ellis 2008) afirma que este enfoque es superior, dado que, en vez de considerar a las creencias como un rasgo mental, tiene en cuenta la naturaleza de las creencias de estar basadas en la experiencia. Ultimamente el enfoque socio-cultural ha surgido como un brote de la perspectiva contextual (Barcelos 2011).

Un cuarto enfoque que no está muy difundido aún es conocido como análisis metafórico e involucra el análisis de las metáforas usadas por los alumnos para describir su aprendizaje y constituye una manera indirecta de identificar creencias (Ellis 2008).

Creencias sobre el aprendizaje como conocimiento meta-cognitivo.

El presente trabajo se vincula con el enfoque meta-cognitivo impulsado por Wenden(1998), quien afirma que no existe un consenso sobre la distinción entre creencias sobre el aprendizaje y saberes sobre el mismo. Sin embargo, señala que los saberes se refieren a información factual, y objetiva adquirida mediante una instrucción formal, mientras que las creencias son vistas como entendimientos individuales y subjetivos, verdades personales y caracterizadas por un compromiso que no está presente en el conocimiento. El término creencia también se usa de manera intercambiable con conocimiento meta-cognitivo (Wenden 1999), quien en 1999 diseñó una taxonomía del conocimiento meta-cognitivo basándose en la clasificación del psicólogo Flavell (1979). Dicha clasificación será relevante para el presente estudio debido a que provee una configuración para ubicar las creencias en torno al aprendizaje de la

pronunciación de los alumnos informantes según sus rasgos en: saberes personales, saberes de la tarea y saberes estratégicos. La siguiente grilla simplifica la clasificación de Wenden (1998)

Tabla 10 Síntesis de la clasificación de saberes meta-cognitivos o creencias (Wenden 1998)

Saberes personales	Saberes de la tarea	Saberes estratégicos
-Saberes generales que facilitan u obstaculizan el aprendizaje. -Saberes sobre cómo dichos conocimientos aplican en la experiencia del alumno -saberes en torno a su efectividad sobre alumnos en general. -Creencias sobre la habilidad de lograr metas específicas.	-Propósito de la tarea -Saberes que determinan la naturaleza de una tarea particular. -Información sobre la exigencia de una tarea.	-Saberes sobre las estrategias de aprendizaje de un idioma. -Razones por las cuales son útiles. -Saberes sobre dónde y cómo emplearlas.

Durante el análisis de las entrevistas y los diarios en el presente estudio, predominarán los saberes estratégicos, dado que las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que el alumno sigue con el fin de tornar el aprendizaje más sencillo, más rápido, más auto-direccionado y más transferible a nuevas situaciones (Oxford 1991). Al mismo tiempo, cada saber estratégico girará en torno a un saber de la tarea, o mejor dicho diversas estrategias girarán en torno a un determinado saber de la tarea. El entramado entre tareas y estrategias sólo cobrará sentido al incluir los saberes personales relacionados con las creencias particulares de cada alumno.

Victori & Lockhart (1995) habían diseñado otra clasificación derivando elementos del trabajo de Flavell (1979) y previos estudios de la misma Wenden, cuyas categorías eran más detalladas considerando factores socioculturales específicos de los

saberes personales entre otros. Paris & Winograd (en Graham 2006) prefieren la frase de “creencias meta- cognitivas” y aportan tres dimensiones que se superponen con y difieren de las categorías de Flavell (1979): agencia (las creencias del alumno sobre sus propias habilidades y capacidades), instrumentalidad (relación entre las estrategias del aprendizaje de un idioma y los resultados del aprendizaje) y propósito (la habilidad del alumno para valorizar el éxito).

Diferencias entre las taxonomías de Flavell (1979), Victori & Lockhart (1995) y Wenden (1998)

La taxonomía de Flavell no está pensada para el contexto del aprendizaje de un idioma, sino que fue concebido en el contexto de la comprensión infantil. Por lo tanto, se utilizan términos como “procesos cognitivos” y “empresas cognitivas” pero no se menciona el aprendizaje de un idioma, ni siquiera el aprendizaje. Tampoco se refiere a las creencias como “saberes” sino como “variables”. En la sección de “variables personales” (creencias sobre la naturaleza de la persona y otros como procesadores cognitivos) ofrece una distinción entre diferencias intra- e inter-individuales, además de destacar las propiedades básicas de la cognición tales como la comprensión, diversos tipos de comprensiones y posibles dificultades. Bajo la denominación de “variables de la tarea” (1979) Flavell detalla una caracterización bastante exhaustiva, incluyendo numerosas posibles cualidades de las mismas (información sobre una empresa cognitiva) y saberes sobre exigencias de la tarea u objetivos.

Las variables de estrategia incluyen las estrategias potencialmente efectivas para lograr objetivos y sub-objetivos, se mencionan estrategias cognitivas y meta-cognitivas.

-Se observa la ausencia de elementos que aludan al medio ambiente, ya que el interés de Flavell reside en los procesos cognitivos que suceden a nivel mental.

-En apariencia, Victori & Lockhart (1995) realizan un moderado estudio del saber metacognitivo en su taxonomía desde el punto de vista cuantitativo. A diferencia de los otros dos autores, ellos incluyen elementos socioculturales bajo “saber personal”, como el perfil educativo del alumno, factores familiares y auto-evaluación (variable que

parecería pertenecer al saber estratégico). Dichos elementos parecen salir fuera de la esfera del enfoque cognitivo y marcan una gran diferencia con las taxonomías de Wenden y Flavell. También incluyen los atributos universales del alumno (edad, sexo, motivación, personalidad, estilo de aprendizaje entre otros) a los que hacen referencia Flavell y Wenden.

Entre los saberes de la tarea, ellos incluyen naturaleza, propósito y objetivos de la misma, tal como Flavell y Wenden, pero difieren en que consideran también diferentes contextos de aprendizaje, como en el país nativo o en la clase (responsabilidades de tarea, roles, idioma de enseñanza, trabajo en grupo/en pares/solo, tratamiento de error, actividades y materiales y medios). En dicha sección esta taxonomía parece ser más completa que las otras dos, ya que nuevamente, como en la sección anterior, se consideran variables que van más allá del plano cognitivo para incursionar en lo social.

La última sección, sobre el saber estratégico, menciona el tipo de estrategias meta-cognitivas (las cuales no figuraban en una versión del 1992 según aclaran los autores) y cognitivas (el aprendizaje de la gramática y vocabulario). También incluyen las 4 (cuatro) habilidades de la siguiente manera: lectura y comprensión, escucha y comprensión, habla y pronunciación, y finalmente escritura. No mencionan estrategias sociales.

-Wenden (1998) adaptó el modelo de Flavell al contexto del aprendizaje de lengua extranjera, dividiéndolo en saber personal, saber de la tarea y saber estratégico, pero conservando las mismas áreas aunque con diferentes denominaciones. En la primera sección, el inciso “Saber general que facilita o inhibe el aprendizaje” es muy abarcativo, incluyendo variables de tipo cognitivo y afectivo, aunque tampoco menciona el factor social. Lo que Flavell llama variables intra-individuales (ser mejor en una habilidad que en otra) están entendidas como producto del primer inciso (saber general que facilita o inhibe el aprendizaje). Wenden agrega el concepto de “aprendizaje” que Flavell no utiliza, pero no ahonda en el entendimiento o la ausencia del mismo, ni en los tipos de entendimiento (propiedades básicas de la cognición para Flavell). Sin embargo, insiste y profundiza en saberes relacionados con la pericia (en un

área), la efectividad (como alumno en general) y la habilidad (para alcanzar objetivos de aprendizaje). Ya que el aprendizaje (de un idioma) implica en gran parte hacer y no sólo saber, un análisis de los procesos cognitivos sería incompleto. En resumen, hay una tendencia en los saberes personales hacia el conocimiento procedimental, más que la declarativo, y en este aspecto se diferencia de Flavell.

-El abordaje del saber de la tarea es bien práctico, ya que enumera tres aspectos básicos: el propósito, su naturaleza y sus exigencias, nuevamente el foco está en el “hacer”. Mientras Flavell destaca la información acerca de variables sobre la naturaleza de la tarea cognitiva (interesante/aburrida, bien/mal organizada entre otras) y saber sobre las exigencias u objetivos (algunas empresas son más difíciles que otras). La taxonomía de Wenden incluye 3 (tres) apartados sobre el saber de la tarea donde Flavell considera sólo dos, porque para él los objetivos derivan directamente de las exigencias: una vez que se conocen las exigencias, se establecen los objetivos. Sin embargo, Flavell realiza una minuciosa descripción de la naturaleza de la tarea cognitiva que puede aplicarse también a una tarea lingüística.

-Wenden destaca la diferencia entre el saber de la tarea (ST) y saber de dominio (SD), ya que el último se refiere al saber del tema a aprender, al conocimiento conceptual y al conocimiento factual. El conocimiento factual (CF) hace referencia a los saberes fundamentales que el alumno debe poseer dentro de una disciplina para resolver un problema en dicho contexto. El conocimiento conceptual (CC) en cambio implica las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una macro estructura que permite que funcionen en conjunto (Krathwohl 2002).

-En el contexto del aprendizaje de la pronunciación, un ejemplo de conocimiento factual (CF) sería un rasgo fonético de las vocales inglesas, como la posición de las cuerdas vocales, que las caracteriza como sonidos sonoros (las cuerdas vocales se rozan y vibran durante la pronunciación). Mientras que la regla que enuncia que la inflexión que indica plural en sustantivos se pronuncia /z/ cuando los mismos terminan en vocal, involucra conocimiento conceptual (CC).

-Además incluye la manera en la que la información se comunica, lo cual también

menciona Flavell (1979).

-En lo que respecta al saber estratégico, tanto Wenden como Flavell y Victori & Lockhart aportan acotados datos. Wenden se refiere al saber sobre las estrategias de aprendizaje de un idioma, sobre su utilidad y el contexto de aplicación, mencionando estrategias sociales, cognitivas y afectivas.

-En las tres taxonomías es posible observar que la sección del conocimiento estratégico es la más breve y general, mientras que es casi la más relevante en el caso del aprendizaje de la pronunciación, ya que el saber “procedimental” prevalece.

Ventajas de la clasificación de Creencias del aprendizaje relacionadas con las dimensiones personales, de la tarea y de las estrategias.

-La clasificación provee cierto grado de objetividad en el contexto subjetivo del informe narrativo que presenta los resultados, el cual implica una interpretación muy personal del investigador.

-Cada creencia puede ser identificada, individualizada e inspeccionada separadamente.

-Se puede caracterizar cada creencia como un tipo particular de saber, y así identificar tendencias en cada sujeto.

-Es posible establecer relaciones lógicas entre dichos saberes, en particular de consecuencia y razón, y así lograr una comprensión más fundamentada del origen de las creencias.

La investigación en el campo de las creencias de aprendizaje de una lengua extranjera

Las creencias sobre la adquisición de un segundo idioma han sido objeto de estudio de lingüistas aplicados desde la mitad de los años 80. Elaine Horwitz (1985 en Barcelos & Kalaja 2011) y Anita Wenden (1986 en Barcelos & Kalaja 2011) fueron pioneras en esta área de estudio. Desde ese momento el interés en este tema se ha incrementado en el área de la lingüística aplicada, en el año 1999 se realizó un coloquio

sobre creencias en la adquisición de un segundo idioma en *AILA* (asociación internacional de lingüística aplicada), una conferencia internacional en Tokio y un ejemplar especial de *System* del mismo año (Wenden 1999 en Barcelos & Kalaja 2011).

En el año 1999 la revista especializada *System* (Elsevier) dedicó un número entero a la investigación en torno a las creencias sobre la adquisición de un segundo idioma. Doce años más tarde, Ana María Ferreira Barcelos y Paula Kalaja son convocadas para escribir el editorial de un nuevo número con artículos dedicados al mismo tema, y afirman que la mayoría de los estudios del nuevo número se basan en la teoría sociocultural, utilizan más de un tipo de datos, y son cualitativos en naturaleza. Además, los trabajos tienden a considerar las creencias como variables y fijos, concentrándose en la interacción entre creencias y estudiante o acción docente (Barcelos & Kalaja 2011).

El segundo número dedicado enteramente al tema en cuestión introduce la teoría sociocultural o un enfoque sociocultural en la investigación sobre creencias en la adquisición de un segundo idioma, el cual es una rama del enfoque contextual (Barcelos & Kalaja 2011).

A mediados de los 80, el foco estaba en entender lo que docentes y alumnos creían que era el proceso de aprendizaje de un idioma, mientras que hoy parece estar en cómo las creencias se desarrollan, fluctúan e interactúan con acciones, emociones o identidades; además de cómo están construidas dentro de los contextos políticos micro y macro de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Los artículos de este ejemplar van más allá de la descripción de las creencias y se enfocan en cómo las mismas son apropiadas y negociadas en interacción con otros significativos. De esta manera complementan los artículos editados por Kalaja & Barcelos (2003 en Barcelos & Kalaja 2011), los cuales caracterizaban a las creencias como dinámicas, complejas y contradictorias. La mayoría de los autores de los trabajos de este ejemplar están inspirados en el enfoque contextual al definir creencias (Barcelos 2003 en Barcelos & Kalaja 2011), además esta colección ofrece una visión de las creencias mucho más compleja que el ejemplar previo ya que las mismas son vistos como complejas, fluctuantes y apropiados.

En lo que respecta a metodología de investigación, en sus comienzos a mediados

de los ochenta consistía en cuestionarios, era cuantitativa y descriptiva. Este ejemplar de la publicación *System* contiene artículos que son mayormente de naturaleza cualitativa, basados en el enfoque contextual, de los cuales bastantes fueron llevados a cabo dentro de una estructura sociocultural. Los datos han sido recogidos para los trabajos de este ejemplar de varias maneras, las entrevistas con preguntas de final abierto parecen ser el instrumento usado más común, aunque la mayoría de los trabajos combinan las entrevistas con una o más de los siguientes: diarios de aprendizaje, auto-informes, historias del aprendizaje de idiomas, video-grabaciones de sesiones de clase, conversaciones informales, dibujos, tareas de recuerdos simuladas, observaciones de clases, artefactos escolares, (Barcelos & Kalaja 2011). Los contextos y sujetos de los estudios son tan variados como los tipos de instrumentos utilizados, tales como practicantes en un profesorado de lengua en una universidad brasileña, dos alumnos coreanos en contextos de estudios fuera del país, un alumno chino en un colegio secundario en Singapur entre otros. El procesamiento de datos fue realizado de maneras diferentes: desde análisis de contenido (a menudo siguiendo los principios de la teoría fundada) hasta análisis discursivo o temático, y desde análisis estadístico básico hasta análisis metafórico. En el pasado, la investigación sobre creencias se realizaba desde una perspectiva ética, pero todos los artículos de este número enfatizan una perspectiva émica o inclusive épica (Negueruela-Azarola 2011 en Barcelos & Kalaja 2011). En resumen, la metodología de investigación de estos artículos es un parámetro de la complejidad de hacer investigación en creencias. La mayoría de estos artículos son estudios de caso, el número de sujetos va de uno a seis, mientras que en los estudios descriptivos, el número es mayor, aunque no lo suficientemente mayor para ser sujeto a análisis estadístico o cuantitativo riguroso. También se observa un movimiento de inglés como segundo idioma a países EFL como contextos de aprendizaje y/o enseñanza del idioma. Casi todos los artículos han usado más de un instrumento, a menudo múltiples instrumentos, reflejando el hecho que la metodología tiene que ser lo suficientemente sensible para capturar la compleja naturaleza de las creencias. Además, el uso de estructuras teóricas diferentes en varios artículos son algunos de los enfoques alternativos.

Una cronología de estudios notables sobre las creencias del alumno en el aprendizaje de lengua extranjera: objetivos, metodología y principales hallazgos.

Los resultados de un estudio realizado por Corinne Mantle-Bromley (1995) demostraron que muchos jóvenes estudiantes comienzan su clase con concepciones erróneas sobre el aprendizaje de un idioma, las cuales pueden dificultar su progreso y persistencia en el estudio de idiomas. Esta investigación de corte cuantitativo utilizó el conocido instrumento diseñado por Horowitz (1988), *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)*, el cual midió, de manera exploratoria, las creencias de los alumnos acerca del proceso de aprendizaje de un idioma. El mismo es un cuestionario que mide las creencias de los alumnos acerca de ciertos utilizando la escala Likert.

La investigación de Mori (1999) tiene dos propósitos principales: examinar la estructura de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje en general y las creencias específicamente sobre el aprendizaje de un idioma, y por otro lado explorar la relación entre ambos dominios de creencias. Luego de administrar un cuestionario sobre creencias a casi 200 estudiantes universitarios de japonés como lengua extranjera, se identificaron 5 dimensiones de creencias epistemológicas generales comparables a las informadas por Schommer (1990, 1994 en Mori 1999). Dichas dimensiones fueron: habilidad fija para aprender un idioma, conocimiento sencillo, aprendizaje rápido, conocimiento certero y autoridad omnisciente. Las seis dimensiones de creencias acerca del aprendizaje de un idioma fueron: habilidad innata, aprendizaje rápido, conocimiento sencillo, evitar ambigüedades, evitar integración, conocimiento certero, dependencia de la autoridad, aprender un idioma es lo mismo, el japonés es difícil, el kanji es difícil, el vocabulario es importante, el esfuerzo no vale la pena, enfocarse en el todo, memorizar es importante, tomar riesgos, no se puede aprender del error y aprender del modo natural. Aunque hubo cierta correlación entre estos factores de creencias, ambos pueden ser caracterizados por consistir de múltiples dimensiones independientes. Preguntas importantes para futura investigación son: Las creencias epistemológicas o acerca del aprendizaje del idioma reflejan práctica instruccional. ¿Las creencias de los alumnos pueden ser experimentalmente manipuladas por medio de la

instrucción? ¿Las creencias de los alumnos pueden estar relacionadas con el uso de estrategias para el aprendizaje del idioma específicas?

Peacock (1999), realizó un estudio sobre la relación entre las creencias acerca del aprendizaje de un idioma y la pericia. El objetivo principal fue determinar si las diferencias entre las creencias de docentes y alumnos afectaban la pericia. La población incluyó 45 docentes y 202 alumnos de inglés como idioma extranjero del Departamento de inglés de la Universidad City de Hong Kong. Este estudio triangula los resultados de instrumentos como cuestionarios, entrevistas y una prueba de competencia auto-corregida. Los datos fueron recogidos utilizando un cuestionario de 34 ítems, *BALLI* diseñado por Elaine Horwitz. Un segundo instrumento, la hoja de habilidad auto-evaluada, consistía en autoevaluar las cuatro habilidades en comparación al resto de los alumnos del curso. El tercer instrumento consistía en una entrevista semi-estructurada de cinco minutos cuyo objetivo era recolectar información cualitativa para justificar y ayudar a interpretar los datos obtenidos por medio del cuestionario *BALLI*, y de esa manera triangular los resultados y darle más fiabilidad a la investigación. La pregunta que se les formulaba a los alumnos era “¿De dónde sacaste tus creencias sobre el aprendizaje de un idioma?”. Algunos alumnos (121) fueron entrevistados individualmente luego de clase, los datos de las entrevistas fueron tabulados y categorizados. Las conclusiones determinaron que un número de creencias de estudiantes diferentes eran perjudiciales para el aprendizaje del idioma, además producían en muchos alumnos frustrados que no podían entender los fundamentos teóricos detrás de las tareas que completaban en clase.

B. Rifkin (2000) en cierto modo criticó las investigaciones acerca de las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de las universidades estadounidenses por haber estado limitados de las siguientes maneras: los estudiantes eran encuestados generalmente a comienzos del curso, los idiomas en cuestión eran español, italiano y francés, mientras idiomas como el árabe, chino, japonés y ruso eran ignorados. Además, como las investigaciones se limitaban a una institución en particular, los resultados estaban condicionados por las condiciones particulares de dichas instituciones.

Bernat & Gvozdenko (2005) apoyan un enfoque interdisciplinar en lo que

respecta a las creencias sobre el aprendizaje de idiomas, y enuncian que los estudios actuales no analizan el punto en el que ciertos factores tales como las diferencias individuales entre alumnos explican la naturaleza de las creencias. Además, estos autores revelan cómo la psicología de la personalidad aporta un fundamento para una posible relación entre las creencias de un alumno y la personalidad. Finalmente, enfatizan la necesidad de más investigaciones y una fuerte fundamentación teórica antes de hacer cualquier intento de cambiar las creencias de los estudiantes de idioma en el contexto áulico. En el mismo, las percepciones, creencias, actitudes y conocimiento meta-cognitivo que los alumnos traen con ellos a la situación de aprendizaje han sido reconocidos como un factor significativo contributivo en el proceso de aprendizaje y eventual éxito (Breen 2001 en Bernat & Gvozdenko 2005). Por ejemplo, los alumnos de idioma extranjero o segunda lengua pueden tener creencias fuertes sobre la dificultad de la lengua objeto, el éxito de ciertas estrategias de aprendizaje y la existencia de aptitud. La identificación de dichas creencias y la reflexión acerca de su potencial impacto en el aprendizaje de idioma y la enseñanza en general, pueden informar a futuros diseñadores curriculares y docentes del curso (Breen 2001; Arnold 1999 en Bernat & Gvozdenko 2005). En artículo en cuestión discute que mientras que la investigación sobre las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de idiomas nos ha dado valiosos aportes, se ha estancado, investigando cuáles creencias son fundamentales, excluyendo otros factores importantes. La cuestión central de este artículo es qué da forma a las creencias de los alumnos, ya que pese a lo que sabemos sobre las creencias, sabemos muy poco sobre los mecanismos psicológicos involucrados en crear, formar y guiar estas creencias (Bernat & Gvozdenko 2005).

En décadas subsiguientes, investigadores como Cotterall (1995) y Young (1992) en Bernat & Gvozdenko 2005) utilizaron este instrumento fuera de los EE.UU. Los resultados de estos estudios sugieren que las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de un idioma son específicas del contexto y que hay diferencias significativas entre grupos de estudiantes de antecedentes/trasfondos diversos. Además, estos estudios sostienen los argumentos fundamentales resultantes de investigaciones anteriores que afirman que el entendimiento de las creencias del alumno puede aumentar el proceso del aprendizaje de un idioma (Chawhan & Oliver 2000 en Bernat &

Gvozdenko 2005).

En un estudio exploratorio realizado por Zehra Gabillon (2007) se investigó las creencias de un grupo de estudiantes franceses acerca del idioma inglés y su aprendizaje, y el impacto de estas creencias en sus actitudes y motivación. El paradigma de investigación consistió en tres etapas:

- Actividad de *mind-showering* (lluvia de ideas) y discusiones grupales

- Un cuestionario cuyos ítems fueron formulados usando la información obtenida en la primera etapa (el mismo se basó en el *BALLI*, Horowitz 1988)

- Entrevistas de grupos focales para obtener información detallada, explicar y comprobación cruzada de la información del cuestionario.

La información obtenida indicó que aunque estos alumnos tenían una disposición negativa ante el idioma y su aprendizaje, la mayoría percibía al inglés como un requisito para sus estudios y carreras futuras. Los resultados también sugerían que los participantes tenían baja competencia y baja voluntad para comunicarse en la lengua objeto.

En un estudio experimental que combina instrumentos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, Polat (2010) investiga si las creencias de docentes de ILE en formación acerca de la efectividad de material auténtico, comercial y hecho por los docentes pueden cambiar. Se recogió información de 90 docentes de ILE en una universidad pública en Turquía utilizando cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas y ensayos de reflexión retrospectivos. Los resultados sugirieron que aunque los cambios en las creencias de los docentes en formación luego de un tratamiento bien estructurado no eran muy comunes, estaban lejos de ser raros. Los resultados cualitativos también revelaron que algunas de las creencias de los participantes se hicieron más favorables acerca de la efectividad de algunos de los aspectos de estos materiales mientras otros no cambiaron o se hicieron menos favorables (Polat 2010). También afirma que aunque ha habido considerable investigación acerca de las creencias de los docentes, estudios de este tipo en el área de educación en lengua extranjera, se han limitado a creencias de docentes en formación sobre el desarrollo de materiales o acerca de creencias generales sobre prácticas generales. Lo que parecería estar faltando es investigación sobre las

creencias de los docentes en formación sobre la efectividad de materiales instruccionales (Polat 2010). A diferencia de estudios previos, el presente utiliza un grupo control para proveer evidencia empírica de importancia estadística sobre cambios en las creencias de docentes en formación luego de un tratamiento pedagógico a la vez que se triangularon los resultados con información cualitativa (Patton 2002 en Polat 2010). La recogida de datos incluyó un “Cuestionario sobre creencias de materiales de ILE”, entrevistas semi-estructuradas, ensayos de reflexión retrospectivos, guías y trabajos prácticos y evaluaciones de currículum y libro de texto. El estudio fue limitado por el hecho que, como otros factores socio-sicológico, las “creencias pedagógicas” (Barcelos 2003 en Polat 2010) son un constructo abstracto, por lo tanto, la operalización y cuantificación de dicho constructo en encuestas puede presentar algunos temas de subjetividad pese a esfuerzos para minimizar este riesgo potencial a través de la información cualitativa (Polat 2010).

En un estudio de corte cualitativo, Debreli (2011) utiliza diarios personales para investigar y rastrear las creencias de los docentes en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y si las mismas cambian durante o luego del entrenamiento que reciben. Dada la naturaleza misma de las creencias, no es sencillo investigarlas de manera empírica. Desde esta perspectiva, aparentemente identificar cómo estudiar las creencias sería más importante que proponer qué tipo de creencias tienen los docentes en formación y si las mismos cambian o no (Debreli 2011). En lo que respecta a instrumentos de recolección de datos, se han utilizado más que nada entrevistas, cuestionarios, y observaciones de clases. Cada uno de los anteriores instrumentos presenta sus debilidades y fortalezas. Las entrevistas, por ejemplo, se presentan como intervenciones poderosas al estudiar creencias y son usadas para obtener panoramas profundos de las opiniones de los participantes al hacer preguntas durante conversaciones entre investigador e investigado (Borg 2006 en Debreli 2011). Sin embargo, su uso en el estudio de las creencias fue criticado ya que las creencias que la gente tiene pueden ser sensibles y emocionales, por lo cual no están abiertas a discusiones orales o fácil investigación. Los cuestionarios se usan para elicitación ciertos tipos de creencias dependiendo de qué se quiere investigar. Se las critica más que nada porque dado que no hay un límite en el número y tipo de creencia que un

individuo podría tener, las preguntas o enunciados pre- determinados en un cuestionario podrían limitar los resultados en un estudio sobre las creencias (Phipps and Borg 2009 en Debreli 2011). En lo que respecta a observaciones de clase, muchos las han usado para entender las creencias de los docentes mediante la observación de acciones y decisiones en clase. Aunque se las propone como el método más naturalístico (Patton 2002 en Debreli 2011), se las critica ya que los docentes que enseñan en un programa de prácticas puede que tomen decisiones o enseñen de una manera para complacer a sus supervisores. De esta manera, el instrumento de observación podría ser misleading (Farrel 2003 en Debreli 2011).

Dentro del existente paradigma cualitativo, y en especial dentro de la investigación sobre las creencias de los docentes, el uso de los diarios como instrumentos de recolección de información, es relativamente raro (Silverman 1997 en Debreli 2011). Hay poca información sobre lo que los investigadores podrían encontrar durante un estudio de diarios y durante el análisis de la información provista por los mismos. Una de las principales razones por la cual se usan los diarios es para investigar asuntos que no son normalmente accesibles por medio de otros instrumentos como observaciones de clase u otros temas relacionados con emociones tales como sentimientos de los participantes que no podrían ser fácilmente obtenidos a través de entrevistas o cuestionarios (Borg 2006 en Debreli 2011). En lo que respecta al análisis de la información de los diarios personales, la información que existe es aún más limitada. Existen muy pocos ejemplos de cómo la información obtenida a través de los diarios podría ser manejada, interpretada y analizada. La falta de información acerca de los diarios como instrumentos de recolección de datos hace que la investigación sobre creencias sea más compleja debido a la naturaleza emocional, oculta y no-enunciada de las creencias (Debreli 2011).

Sarah Cotterall (2011) realizó un estudio sobre las creencias acerca del aprendizaje de un idioma de un grupo de alumnos que tomaban un curso de inglés con fines académicos, el cual se basó en los resultados de un estudio anterior (Cotterall 1995). Dicho estudio identificó seis dimensiones relacionadas con las respuestas de los alumnos a un cuestionario, explorando la relación entre cada factor y el comportamiento autónomo del aprendizaje del idioma. Cotterall (2011) discutió las creencias

mencionadas por los sujetos, considerando las implicancias de dichas creencias como investigaciones futuras e intervenciones en el proceso de aprendizaje (resumen). Investigar las creencias que informan acerca de diferentes comportamientos en el aula de idioma es útil ya que concientiza a los docentes acerca de los diferentes tipos de alumnos que deben ser acomodados (Cotterall 2011). Un cuerpo creciente de evidencia sugiere que las creencias juegan un rol central en experiencias de aprendizaje y logros. Ehrman & Oxford 1995 (en Cotterall 2011) informan que creer que uno puede aprender idiomas bien tuvo un significado correlativo con la pericia y en el habla y la escritura. Riley (1996 en Cotterall 2011) alega que las creencias sobre los idiomas y sobre su aprendizaje podrían influenciar directamente e inclusive determinar la actitud, comportamiento o motivación al aprender el idioma en cuestión. En lo que respecta a tipos de estudios existentes acerca de creencias sobre el aprendizaje de idiomas, los hay en torno al género, cultura, relación entre creencias y pericia, sobre el impacto de las creencias en el aprendizaje, y acerca de los métodos de investigación de las creencias de los alumnos. En un artículo que examina las creencias y actitudes de estudiantes de primer año de español y francés, Mantle-Bromley (1995) afirma que muchos estudiantes de idiomas comienzan a estudiar un idioma con conceptos erróneos que pueden obstaculizar su progreso y permanencia en el estudio de un idioma. Wen and Johnson (1997) investigaron las variables del estudiante de un segundo idioma y su relación con logros en el inglés.

Eva Kartchava (2013), en un artículo basado en su tesis doctoral, tenía como objetivo determinar si las creencias de los alumnos acerca de la devolución correctiva (*Corrective feedback-CK*) actúa como mediadora entre a lo que se presta atención y lo que se aprende en la clase de idioma. En este estudio cuantitativo participaron 197 estudiantes universitarios francófonos de inglés como segundo idioma, llenando un cuestionario de creencias de 40 ítems. El diseño del cuestionario se basó en descubrimientos teóricos y empíricos de la literatura de devolución correctiva (Horwitz 1988, 1999, Mohamed 2011, Schulz 1996, 2001 en Kartchava 2013). Los resultados revelaron cuatro creencias comunes, dos de los cuales mediaron el grado de atención de la devolución dada, aunque sin impactaren resultados de aprendizaje.

Nhapulo (2013) afirma que estudios recientes han sugerido que las creencias de

alumnos y docentes sobre instrucción en un segundo idioma tienen una significativa influencia sobre la enseñanza del idioma y el proceso de aprendizaje, y en consecuencia, sobre los logros del estudiante. En el contexto educativo mozambiquense, sin embargo, aún no existen estudios sobre creencias acerca de las creencias de alumnos y docentes sobre los alumnos y la pericia acerca del idioma, sobre materiales de enseñanza, sobre variaciones culturales e individuales, y finalmente creencias sobre el proceso de aprendizaje mismo. Utilizando cuestionarios y un informe de grupo focal, se analizó el perfil lingüístico local, las creencias de alumnos y docentes y su influencia sobre la enseñanza de inglés a nivel terciario y el aprendizaje. Los resultados demuestran que existe una necesidad de crear un ambiente en donde el trasfondo cultural de alumnos y docentes, sus creencias y necesidades sean tenidas en cuenta para hacer que los docentes enseñen de manera efectiva y que los alumnos obtengan resultados de aprendizaje positivos. Este estudio surge del hecho que las decisiones de enseñanza y la selección de recursos y prácticas de enseñanza además de las prácticas de aprendizaje están influenciadas por creencias de alumnos y docentes.

Entender las creencias de los alumnos equivale a entender su reacción en el ambiente de aprendizaje áulico, ya que tratar con las creencias de los alumnos es enfrentar un tema que ha sido considerado como fundamental para su progreso académico (Nhapulo 2013 en Horwitz 2008). Las creencias de los alumnos son en general lo que los alumnos traen al ambiente de aprendizaje áulico, el cual puede estar basado en su bagaje cultural o inclusive su experiencia de aprendizaje. Los estudios sobre creencias dependen del tipo de pregunta realizada por el investigador. Mientras algunos estudios utilizan entrevistas y grupos focales (Wenden 1987 en Nhapulo 2013), otros utilizan un inventario de enunciados de creencias ante los alumnos tienen que reaccionar mostrando su nivel de aceptación (Horwitz 1987 en Nhapulo 2013). Con el objetivo de reunir la mayoría de la información requerida, el presente estudio emplea ambos enfoques, el normativo y el contextual, y de manera indirecta, también el meta-cognitivo (Nhapulo 2013). El autor cita diferentes definiciones de creencias de alumnos, lo cual demuestra que hay muchos factores a considerar al tratar con el tema de creencias de los alumnos en general.

Investigaciones en torno a las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación de ILE

Se han analizado diversos trabajos sobre las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de la pronunciación del inglés, incluyendo tesis de maestría y doctorado, dos de los cuales utilizan informantes del contexto de la formación del profesorado de inglés.

En 1999 Cenoz y Lecumberri trabajaron sobre las creencias acerca de factores de influencia durante la adquisición del sistema fonético y sus actitudes sobre los acentos del inglés en una universidad en España. Se recogieron datos usando varios cuestionarios sobre toma de conciencia, creencias y actitudes, un programa SPSS que calculó medias y desviaciones estándar. En su tesis de maestría, Van Schoor (2010) exploró las creencias del aprendizaje de la pronunciación en alumnos de una universidad en Bélgica, recogiendo datos por medio de un cuestionario y entrevistas, las cuales fueron analizadas por medio de análisis de contenido.

El siguiente trabajo se desprende de un proyecto en torno a creencias de alumnos del profesorado de inglés radicado en el profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto en nuestro país (Rotti & Barbeito 2013). Se indagó acerca de las creencias entorno a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en un grupo de alumnos de primer año en el profesorado de inglés de la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto). Dicho trabajo incluía no solo el aprendizaje sino también la enseñanza de la pronunciación en la formación del profesorado, además de cubrir en los aspectos supra-segmentales de la fonología, o sea acento, ritmo y entonación. Se utilizó un diseño mixto que incluía un cuestionario semi-estructurado y preguntas abiertas. Mientras el cuestionario se analizó con la ayuda de un programa de estadística para las ciencias sociales, las respuestas fueron analizadas por medio de técnicas de análisis de contenido con el propósito de derivar categorías.

En 2014, Borges llevó a cabo una investigación que examinaba los efectos de las creencias sobre la pronunciación del inglés en desempeño fonológico en alumnos brasileños de inglés como lengua extranjera. Se utilizó una encuesta y un examen de desempeño oral para recoger datos, que fueron luego analizados utilizando análisis estadístico. El objetivo del trabajo de Chien (2014) fue el análisis de las narrativas de

docentes de inglés de nivel primario en formación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en Taiwan. Se solicitó a los alumnos escribir pasajes narrativos sobre cómo habían aprendido pronunciación y en qué modo habían superado sus principales obstáculos. Los datos fueron codificados, categorizados y clasificados según los diferentes tópicos resultantes.

Mediante una encuesta piloto *online*, Yokomoto (2014) trabajó las creencias y expectativas sobre la pronunciación del inglés de alumnos universitarios de la Universidad de Rykkio en Japón. Los datos fueron analizados por conteos de frecuencia y puntajes medios. En un intento por evaluar las creencias de alumnos japoneses en torno al aprendizaje de la pronunciación de inglés como lengua extranjera, Tomaya (2015) utilizó una encuesta *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* y un examen oral de pronunciación.

Chin-Wen Chien (2014) realizó una investigación sobre lo que pensaban estudiantes de un profesorado de inglés de nivel primario en Taiwán acerca del aprendizaje de la pronunciación y las implicancias para la enseñanza de la misma. Como métodos de investigación utilizó historias narrativas, las cuales eran escritas por alumnos y compartidas oralmente en clase. En las mismas, los alumnos describían su experiencia de aprendizaje de la pronunciación, sus debilidades y fortalezas y las estrategias que utilizaban para resolver dificultades y problemas. Una tercera línea de investigación fue el rol del hablante de inglés no nativo. Los datos fueron codificados y categorizados. Entre los mayores problemas de los alumnos, se pueden mencionar el acento de palabra, la entonación, las vocales y las consonantes dentales fricativas. Las estrategias que más comúnmente usaban para resolver sus problemas son tener una mayor exposición al idioma oral, tales como escuchar canciones y ver programas de TV y tomar cursos relacionados con lingüística. La mayoría de los alumnos tienen como objetivo tener un acento nativo o similar. El análisis de los datos llevó al autor a algunos descubrimientos. Basado en investigaciones previas sobre las percepciones de los docentes en el entrenamiento y aprendizaje de la pronunciación, el autor afirma que la contribución de este estudio es ir más allá del uso de cuestionarios y entrevistas al utilizar narrativas.

Come se infiere luego de analizar los antecedentes en este campo, en el estudio

de creencias en torno al aprendizaje de la pronunciación del inglés en alumnos, las técnicas de recolección y análisis de datos pertenecientes al paradigma cuantitativo constituyen la normativa. Inclusive cuando los datos se recogen por medio de diarios o preguntas abiertas, son igualmente analizados por herramientas pertenecientes a una postura positivista. Existe un vacío de investigaciones sobre creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés desde una perspectiva hermenéutica, la cual se discutirá a continuación.

En el capítulo que acaba de concluir se cubrieron los aspectos fundamentales del tema de las creencias del aprendizaje de ILE, tales como las perspectivas de diferentes autores en cuanto a su definición y las ventajas que las mismas al proceso de aprendizaje, como saberes meta-cognitivos. También fueron discutidos aportes de diferentes autores a dicho enfoque. Cerca del cierre de esta sección del estudio se abordaron diversas miradas de la investigación para abordar el fenómeno objeto de estudio del capítulo. Seguidamente, se expuso una cronología de trabajos que giran en torno a las creencias sobre el aprendizaje de ILE.

Decisiones metodológicas: el paradigma de investigación hermenéutico-interpretativo

El giro narrativo en investigación educativa: cuestiones fundamentales

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la narrativa que utiliza un docente en sus clases? Un relato es una forma de narrativa, una historia, una anécdota, una observación biográfica o auto-biográfica, la explicación de un tema o un consejo de cómo adquirir una habilidad ciertamente constituyen un relato. La literatura y la historia son asignaturas que se apoyan en gran medida en los relatos, pero no son las únicas, asignaturas como comprensión de textos en lenguas extranjeras también dependen de una estructura narrativa. Es difícil imaginar una clase que carezca de algún tipo de narrativa (Jackson 1998), como una clase de matemática en la que el docente sólo se concentre en copiar en el frente ejercicios para que los alumnos desarrollen: esta actividad será probablemente seguida por algún tipo de segmento narrativo tal como una devolución de cómo se desempeñaron los alumnos realizando esta tarea, o podría

ser introducido por un relato acerca de la utilidad de ese aspecto de la matemática en la vida adulta de esos alumnos. Así como la narrativa constituye aspectos esenciales de una clase, también desempeña un papel fundamental en nuestra vida cotidiana: recordemos el día de ayer, la tarde del día de ayer, ¿Cuántas historias o episodios nos contaron, o fueron contados por nosotros? ¿De qué modo afectaron o modificaron nuestra relación con nuestros interlocutores?

En los últimos años ha habido una importante orientación hacia la narrativa en el campo de la investigación educativa, lo cual se debe a que la narrativa es una capacidad básica del ser humano y por ende su rol en la educación es fundamental (McEwan & Egan 1998). La narrativa en la enseñanza cobra sentido en tanto y en cuanto permita devolver las emociones humanas a diversos aspectos de la enseñanza, y de esta manera alcanzar significación y realización (Mc Ewan & Egan 1998). Dos tipos principales de narración realizan aportes fundamentales al “discurso educativo”: las historias del desarrollo del conocimiento del ser humano por un lado (nivel de la conciencia humana), y en segundo lugar, relatos de crecimiento personal (nivel de la conciencia individual) podemos mencionar autobiografías, confesiones, biografías, estudios de caso y otras manifestaciones narrativas didácticas (Mc Ewan & Egan 1998). El discurso narrativo presente en la conversación informal es un elemento fundamental para que el aprendizaje de géneros como el informe científico tenga lugar. La conversación informal, lejos de ser una charla vana, posee importancia básica para comprender temas nuevos. Sin embargo, en nuestros tiempos existe cierta decadencia del narrador, la cual tal vez se deba a una tendencia a cierta objetividad, neutralidad o imparcialidad. Volver a la narrativa significa reconsiderar el valor de la forma y la función de los relatos en oposición al sesgo no-narrativista y conductista que han dominado la educación en los últimos tiempos (Mc Ewan & Egan 1998).

Los relatos cumplen un papel importante en la comprensión del currículum, las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje y la práctica de una enseñanza rica y sutil, por lo tanto, parece necesario aprender más sobre la narrativa y su papel en la educación. Lo que es más, la narrativa es una herramienta fundamental utilizada por los docentes para comunicar y organizar los contenidos (Mc Ewan & Egan 1998). En los últimos años la investigación educativa se ha concentrado principalmente en las

habilidades cognitivas, fijando objetivos y programas educativos en el pasado, mientras un retorno a la narrativa implica volver a concentrarnos en rasgos de la vida humana, lo afectivo y lo moral (Mc Ewan & Egan 1998). La narrativa puede también ser utilizada por los maestros para ampliar, enriquecer y reflexionar sobre su práctica (Mc Ewan & Egan 1998)

¿Pero de qué manera educan los relatos? En una primera instancia, para equipar al alumno con conocimiento útil, además de utilizarlos como medio para alcanzar objetivos más duraderos tales como valores y características de personalidad. La “función epistemológica” de los relatos se refiere al caso en el que el relato es en sí mismo el saber que queremos transmitir, mientras que la “función transformadora” (en contraste con “informativa”) se refiere a las modificaciones que un relato puede generar en el individuo. Las fábulas, las narrativas religiosas, todas las narraciones que evocan una moraleja: mitos, cuentos de hadas, biografías, relatos históricos y tratados políticos cumplen esta función. Es común que el docente cuente un relato porque siente que debe hacerlo, por razones intuitivas, el maestro introduce la narración no sólo cuando la ocasión lo requiere, sino de manera espontánea y natural. (Jackson 1998)

Donald Polkinghorne y la configuración narrativa en el análisis cualitativo

Para Polkinghorne, la “narrativa” es la forma lingüística apropiada para mostrar la existencia humana como acción situada, y agrupa eventos diversos, acontecimientos y acciones de las vidas humanas en procesos dirigidos a un objetivo y están temáticamente unificados. Así, la “configuración narrativa” en el análisis cualitativo, es el proceso que une e integra los acontecimientos en un todo organizado temporalmente. El hilo temático se denomina la trama, y la operación que integra la trama es el entramado. Cuando los acontecimientos son configurados o entramados, toman significado narrativo (Polkinghorne 1995).

Esta autora destaca que su uso del término “narrativo” no se refiere a cualquier texto en prosa, sino a un tipo específico de texto en prosa, el relato, y la configuración que origina un relato, o sea el entramado. En los 90, Connelly & Clandinin (1990 en Polkinghorne 1995) limitaron la definición del término “narrativa”

como un tipo particular de discurso: el relato, cuyo tema es la acción humana. Los relatos tratan sobre intentos humanos de llegar a una solución o aclarar una situación incompleta (Polkinghorne 1995).

Bruner (1990 en Polkinghorne 1995) la trama es la estructura narrativa mediante la cual la gente entiende y describe relaciones entre los eventos y elecciones en sus vidas. Así, la trama configura eventos en un relato de la siguiente manera: marcando el inicio y el fin del relato, aplicando criterios para elegir eventos, ordenando eventos temporalmente hacia una conclusión y aclarando el significado de dichos eventos como parte del relato como un todo unificado.

El relato expresa un tipo de conocimiento que describe la experiencia humana de manera que las acciones y acontecimientos contribuyen de manera positiva y negativa para alcanzar ciertos objetivos. Este tipo de conocimiento es muy diferente del conocimiento divulgado por la tradición científica occidental, la cual sostiene que la creación y transmisión del conocimiento verdadero está asociado a un estilo discursivo lógico y formal (Polkinghorne 1995). Sin embargo, a mediados de los ochenta, Jerome Bruner afirmó que el conocimiento narrativo no es solo emoción emotiva, sino una especie legítima de conocimiento razonado. (Bruner 1985 en Polkinghorne 1995).

El objetivo de la cognición narrativa es entender la acción humana, la cual es el resultado de la interacción de las experiencias y el aprendizaje previo de una persona, presiones actuales, objetivos propuestos y propósitos. Las acciones humanas son únicas e irreproducibles. Mientras que el conocimiento paradigmático destaca lo que es igual entre acciones, el conocimiento narrativo hace hincapié en las características particulares y especiales de cada acción. (Polkinghorne 1995).

El “razonamiento narrativo” repara en las diferencias y diversidad del comportamiento humano, manteniéndose al nivel del episodio específico. Es una colección de casos individuales en los cuales el pensamiento se mueve de caso a caso, y no desde el caso hacia la generalización.

La “cognición narrativa” configura los distintos elementos de una acción particular en un todo unificado, en el cual cada ítem se conecta al propósito central de

la acción. Este tipo de cognición proporciona conocimiento que nos explica las razones por las cuales alguien actuó de una manera particular, hace que las acciones ajenas sean entendibles. Además, produce descripciones anecdóticas de incidentes particulares.

¿Pero de qué manera nos permite la cognición narrativa entender nuevos episodios? Por medio de la analogía, se busca entre los relatos uno que sea similar en ciertos aspectos el nuevo relato. La idea no es identificar al nuevo episodio como un ejemplo de un tipo general, sino que se asemeje a un episodio específico recordado. De esta manera, el entendimiento de una nueva acción puede aprovechar el entendimiento anterior. Cuanto más variado y extensa sea la colección de descripciones de acciones previas, habrá más posibilidades que uno utilice un episodio semejante para comenzar a entender una nueva situación (Polkinghorne 1995).

Recurriendo a los dos tipos de cognición descritos por Bruner, Polkinghorne denomina a la indagación narrativa que utiliza el razonamiento paradigmático para su análisis “análisis de narrativas”, y al que utiliza el razonamiento narrativo, “análisis narrativo” (Polkinghorne 1995).

El resultado del segundo, es una narrativa entramada, un relato sobre la vida de una persona, la tarea del investigador es configurar los elementos de los datos en un relato que una y de significado a los datos como contribuyentes hacia un objetivo. Él debe desarrollar una trama que muestre la unión entre los elementos como parte de un desarrollo temporal que culmina en el desenlace (Polkinghorne 1995).

El objetivo del análisis narrativo es la producción de relatos como resultado de la investigación, ya que los elementos necesarios son descripciones diacrónicas de eventos y acontecimientos. La pregunta inicial del investigador es “¿Cómo sucedió?”, o “¿Por qué sucedió? ”, y busca información que ayude a armar un relato que responda estas preguntas de manera explicativa, dicha información debe ser integrada e interpretada por una narrativa entramada. Se buscan datos que revelen la singularidad del caso individual y aporten un entendimiento de su complejidad particular.

El resultado del análisis narrativo es una explicación retrospectiva, y configura eventos en una explicación de cómo, por ejemplo, por qué una clase fue exitosa, o por

qué una persona eligió determinada carrera. El desarrollo analítico comprende movimiento recursivo desde los datos hacia una trama temática emergente. Si existen eventos en los datos que se contradicen con la trama emergente, entonces la idea debe ser adaptada para los elementos y sus relaciones cobren sentido. La creación de un texto comprende el movimiento hacia adelante y hacia atrás involucrado en comprender un texto acabado. No todos los datos recogidos serán necesarios para contar el relato, algunos no serán relevantes por lo cual no serán incluidos. Dicho proceso se llama *narrative smoothing* (alisado narrativo). El relato final debe ajustarse a los datos y al mismo tiempo traer orden y sentido que no es evidente en los datos por sí mismos. (Polkinghorne 1995).

El paso final del análisis narrativo es la escritura del relato, pero el investigador no puede sencillamente recopilar o agregar los acontecimientos, sino que debe reunirlos en un todo sistémico, provisto por la trama, una especie de “pegamento” que conecta las partes. Se puede hacer un bosquejo de la trama primero, que representa un todo temporalmente formateado al que se llega trabajando con los datos secuencialmente ordenados. Luego, el investigador conecta los elementos de los datos entre sí y con el relato entramado. Cuando hay huecos en los datos, se deben recoger datos adicionales para lograr un relato completo y explicativo (. (Polkinghorne 1995).

La verosimilitud del relato yace en la aclaración de la incertidumbre planteada por la pregunta de investigación, ya que la explicación debe satisfacer las necesidades del lector de entender cómo sucedieron los hechos. Una configuración narrativa no es simplemente una transcripción de las acciones y pensamientos del protagonista, es un modo de encontrarles sentido y mostrar su significado en el contexto del desenlace. Al producir el relato, el investigador toma pericia disciplinar para la interpretación de los datos, ya que el relato se ofrece como una explicación académica, se debe incluir evidencia y argumentos para apoyar su verosimilitud (Polkinghorne 1995).

Al momento de juzgar la credibilidad de un relato, debe diferenciarse la precisión de los datos con la credibilidad de la trama, ya que es responsabilidad del investigador asegurarse que los acontecimientos y eventos realmente ocurrieron. El uso de métodos de triangulación que recojan diferentes informes de un evento puede

ayudar en este punto. De igual manera, es necesario tratar los datos recogidos mediante una entrevista cuidadosamente, ya que el recuerdo de eventos pasados es selectivo, y producido por la perspectiva actual del informante (Polkinghorne 1995).

Según Connelly & Clandinin (1991 en Polkinghorne 1995), la evaluación del trabajo analítico configurativo se basa en su poder explicativo y verosimilitud. La dimensión pragmática de la evaluación del relato ya que su valor depende de la capacidad de darle al lector entendimiento y revelación. El relato debe ser no solo útil, sino también fiel a los hechos.

Dollard (1935 en Polkinghorne 1995) propuso siete criterios para juzgar una historiade vida (no es el caso aquí): 1) Incluir una descripción del contexto cultural en el cual el caso tiene lugar (como valores, reglas sociales y sistemas de significado, al generar el relato es necesario prestar atención a los rasgos contextuales que dan significado a los eventos), 2) Atender la naturaleza encarnada del protagonista, la cual ubica a la persona en tiempo y espacio (las dimensiones corporales y las tendencias genéticas afectan los objetivos personales y producen intereses de vida) 3) Considerar la importancia de otras personas significativas que afectan las acciones y propósitos del protagonista, 4) El protagonista toma decisiones para alcanzar ciertos objetivos y lleva a cabo las acciones elegidas, 5) El investigador necesita considerar la continuidad histórica del personaje, 6) El resultado de un análisis narrativo es la generación de un relato, el cual requiere un período temporal limitado, necesita un principio, un medio y un final, 7) El último lineamiento es si el relato es lo suficientemente entendible.

El análisis de datos y el informe narrativo. El método narrativo propiamente dicho y el método paradigmático según Jerome Bruner.

En su obra del año 1982 *Realidad mental, mundos posibles*, Jerome Bruner presentados tipos de funcionamiento cognitivo: el paradigmático o lógico-científico (por ejemplo un razonamiento bien fundamentado) y el narrativo (como un buen relato). Los dos son complementarios, ya que cada uno aporta diferentes modos de construir la realidad, también difieren en sus procedimientos para la verificación, o sea que nos convencen acerca de cosas diferentes: un razonamiento nos convence de su verdad,

un relato sobre su verosimilitud.

El modo de funcionamiento paradigmático trata con el establecimiento de causas generales mediante la categorización y la conceptualización, representa el sistema formal de descripción y explicación. Utiliza procedimientos para asegurar referencia verificable y evaluar la verdad empírica, cuya aplicación conduce a la buena teoría, pruebas lógicas y descubrimiento histórico guiado por hipótesis razonadas. Este procedimiento busca trascender lo particular, tratando de alcanzar la abstracción, y renuncia a cualquier valor explicativo cuando se trata de lo particular.

El funcionamiento cognitivo narrativo, por su parte, trata con intención y acción humana, su aplicación imaginativa conduce a buenos relatos, drama apasionante e informeshistóricos creíbles (aunque no necesariamente verdaderos). Existen en el relato tiene dos paisajes simultáneos: el de la acción (agente, situación y contexto) y el de la conciencia (lo que los personajes piensan, sienten y saben o no piensan, sienten ni saben). Los relatos son evaluados por su verosimilitud, no su verdad).

Para concluir, ignorar uno de los dos significa fracasar en la percepción de diversidad de pensamiento (Bruner 1985)

Polkinghorne (1995) afirma que se conoce como “indagación narrativa” (*narrative enquiry*) a una sub-clasificación de diseños de investigación cualitativa que utilizan los relatos para describir la acción humana, mientras que el término “narrativo” se refiere al vocablo empleado por investigadores cualitativos con una variedad de significados. En la indagación narrativa, “narrativo” hace referencia a una forma de discurso en la cual eventos y cosas que ocurren se configuran en una unidad temporal por medio de una trama.

Retomando la conceptualización de Bruner sobre los dos tipos de funcionamiento cognitivo (Bruner 1985), Polkinghorne (1995) clasifica la indagación narrativa en dos tipos: paradigmático, el cual reúne relatos por su información utilizando procedimientos analíticos para producir taxonomías y categorías tomando elementos comunes de la base de datos. El segundo tipo es el narrativo, que reúne eventos como datos y usa procedimientos analíticos narrativos para producir relatos explicativos.

Mientras que el conocimiento paradigmático opera al reconocer elementos como miembros de una categoría, el narrativo combina elementos en un relato entramado (Polkinghorne 1995)

Miradas epistemológicas en torno a la investigación narrativa en educación.

Posicionarse en defensa del análisis narrativo, sin embargo, puede estar ligado a ciertos conflictos epistemológicos. Es necesario lograr un equilibrio entre el relato *emic* (primera persona) y el *etic* (tercera persona), ya que un respeto excesivo por el primero desnuda de explicaciones, significaría que “la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados” (Bolívar 2001) En la investigación educativa tendría sentido buscar temas comunes que sugieran explicaciones que sostengan lo que dicen docentes y alumnos, por lo cual deben también ser sujetos a ciertos modos paradigmáticos para analizar la información (Bolívar 2001)

Existe un grave “déficit metodológico” para el análisis del discurso narrativo, como aseguran Demaziere y Dubar (1997 en Bolívar op.cit), quienes rechazan tanto el enfoque ilustrativo (citas para ilustrar lo que se dice selectivamente) como el hiperrealista o textualista radical (dando valor a las palabras del informante sin ningún tipo de explicación), por ser algo extremistas. Demaziere & Dubar (1997 en Bolívar op.cit) sostienen que para lograr que la investigación educativa tenga carácter científico, no debería dejarse de lado algunos modos paradigmáticos.

Al hacer alusión a la metáfora del paisaje de Bruner, Bolívar (2001) menciona tres funciones de discurso en el relato: referencial (descripción de cómo son las cosas), modal (pensamiento acerca de las mismas) y de acto (alteración del estado del oyente).

En lo que respecta a la compatibilidad de los modos paradigmáticos y narrativos en la investigación educativa, existen dos posturas. Una sostiene que lo son (tesis de compatibilidad), ya que son tipos de conocimiento legítimos y complementarios (Bruner 1988 en Bolívar 2001).

La tesis de incompatibilidad puede ser defendida por el bando científicista

paradigmático, el cual sostiene que el análisis de narrativas no es conocimiento científico, sino que pertenece al campo del razonamiento práctico. Fenstermacher (1994b en Bolívar 2001) distingue el discurso práctico, (el cual expresa el lenguaje de la actividad humana, siendo específico y particular) del discurso de la investigación (es técnico y excluye las consideraciones valorativas).

Por su lado, el bando narrativista sostiene que la racionalidad técnica no puede comprender las cualidades que generan la enseñanza porque ignoran las expresiones de lo cotidiano, y fue precisamente por eso que surgió la narrativa. (Bolívar 2001)

La investigación narrativa incluye dimensiones de la experiencia tales como propósitos y sentimientos, que la investigación formal tiende a ignorar, pero esto no significa el rechazo de cánones de razonamiento y justificación tradicionales. Es necesario situar las experiencias narradas dentro de un sistema de pautas y regularidades explicables desde el punto de vista socio histórico (Bolívar 2001)

Abordajes y perspectivas de la investigación narrativa según Susan Chase.

Susan Chase escribía que la investigación narrativa en las ciencias sociales estaba creciendo, pero que era aún un campo incipiente, luego de mencionar la cita de Barthes afirmando que “la narrativa está presente en todo tiempo, todo lugar y en toda sociedad” (1977 en Chase 2015).

Agrega que ofrece una tradición rica aunque difusa, metodologías múltiples y un gran número de oportunidades para explorar nuevas ideas. La autora la introduce como un tipo particular dentro de la investigación cualitativa, y caracteriza a la investigación narrativa contemporánea como una amalgama de enfoques interdisciplinarios, distintas perspectivas disciplinarias y métodos tradicionales, pero también innovadores, las cuales se enfocan en detalles biográficos tal como los cuentan los que los viven.

También menciona que el tema de las “muestras” relativamente de entrevistados es un tema que preocupa a los investigadores narrativos, quienes con frecuencia presentan la interpretación de muy pocas personas, a veces solo de una (Chase 2015)

Una narrativa puede ser oral o escrita, y puede recogerse en trabajo de campo, una entrevista o una conversación natural, entonces una narrativa puede ser una historia corta sobre un tema determinado acerca de un hecho particular y personajes específicos. También puede referirse a una historia extensa sobre un aspecto significativo en la vida de una persona, como por ejemplo la universidad. De igual manera puede referirse a una narrativa completa de la vida de un individuo.

Si bien algunos autores utilizan los conceptos de relato e historia de vida como sinónimos, para otros investigadores el relato de vida gira en torno a una narrativa sobre un aspecto importante en la vida de un individuo, tal es el caso de las narrativas de los alumnos analizadas en este trabajo. Riessman (2002^a en Chase 2015) usa la frase “narrativa personal” al referirse a una narración convincente alrededor de un tema, y puede indicar diarios, cartas y relatos autobiográficos.

Los sociólogos de la escuela de Chicago son predecesores de los investigadores narrativos quienes trabajaron con historias de vida en los años 20 y 30. Durante las décadas que siguieron, los sociólogos se dedicaron a recolectar datos por medio de encuestas y se interesaron por métodos positivistas (Chase 2015)

Fue a principios del siglo veinte que los antropólogos comenzaron a recolectar datos por medio de historias de vida con el propósito de registrar las culturas nativas de los EEUU. Edward Sapir, Ruth Benedict and Margaret Mead despertaron el interés por la relación entre el contexto cultural y los distintos tipos de personalidades (Chase 2015)

En la década del 60 surgió otra línea de investigación impulsada por antropólogos, sociólogos y psicolingüistas (entre ellos Dell Hymes y William Labov) que sostenía que las narrativas orales de experiencias de la vida diaria de gente común merecen ser estudiadas. Los investigadores recogían datos de entrevistas individuales y grupos focales y se identificaron 5 rasgos socio-lingüísticos de las narrativas orales: orientación (actores, tiempo, lugar y situación), nudo (la acción), evaluación (razón del compromiso de la historia), desenlace y coda (hace que el lector vuelva al presente). Esta descripción de la estructura general de la narrativa fue aclamada por algunos y criticada por otros por la falta de consideración por el contexto interaccional (Schlegloff 1997 en Chase 2015). De hecho, la mayoría de los investigadores rechazaron la visión

referencial del lenguaje asumida en dichas características, ya que un principio básico del giro narrativo es que los hablantes construyen hechos a través de la narrativa, en vez de sólo mencionarlos.

Chase menciona 5 (cinco) enfoques analíticos a través de los cuales el investigador aborda el material: la narrativa como una forma de discurso (Bruner y Polkinghorne entre otros), la narrativa como acción verbal: el entrevistado mantiene y confirma el estado de las cosas, mientras el investigador da por hecho que los relatos son creíbles y verosímiles (Holstein Y Gubrium 2000, Lincoln 2000 en Chase 2015). En el tercer enfoque el investigador considera el relato posible y limitativo, y si bien reconoce cada ejemplo narrativo como singular, también analiza similitudes y diferencias entre narrativas (Bruner 2002 en Chase 2015). En el siguiente enfoque el investigador considera a la narrativa producida en un contexto particular hecha para una audiencia particular con un objetivo particular también. Es decir, una historia narrada para un diario íntimo será diferente de la misma historia contada para un informe en la tv, ya que una narrativa es el resultado del trabajo de la interacción entre el narrador y el oyente.

Por último, los investigadores narrativos se consideran narradores porque realizan interpretaciones sobre las narrativas que estudian, las cuales presentan y publican (Denzin & Lincoln 2000 en Chase 2015). O sea, desarrollan sus propias voces a medida que elaboran realidades de los entrevistados, narran resultados de maneras limitadas por diversos factores y escriben para audiencias específicas. Aunque estos cinco enfoques analíticos en teoría pueden ser vistos como diferentes, existe una interdependencia entre ellos ya que en las diferentes etapas del proceso pueden enfatizarse diferentes enfoques (Chase 2015).

En general la IN es interdisciplinaria, aunque a veces las disciplinas de los investigadores tienden a modelar sus enfoques. Los psicólogos por ejemplo, han trabajado con un enfoque que pone énfasis en la relación entre las historias de vida individuales y la calidad de esa vida, sobre todo en lo que atañe a su desarrollo psicológico. De esa manera, se generaron “narrativas de redención”, “narrativas de contaminación” entre otras. Al interpretarlas, los investigadores destacaron el “efecto

formativo” de éstas. Los psicólogos ponen énfasis en el tema del relato, trama, personajes y estructura del contenido. Para ellos el relato de su vida es algo diferente de la vida, aunque ejerce influencia sobre la misma (Chase 2015).

Los sociólogos, en cambio, destacan el “trabajo de identidad” de los protagonistas mientras que construyen sus *selves* en diferentes contextos y consideran las narrativas como experiencias vividas. Generalmente estudian narrativas producidas en contextos organizacionales específicos como la prisión o los tribunales. Un punto básico en este enfoque es la “desprivatización” de la experiencia personal, ya que los contextos organizacionales e institucionales modelan los *selves* con los que vivimos. (Chase 2015).

Según el tercer enfoque, también sociológico, el investigador desea indagar sobre el cómo y el qué de la narración, y la base de la investigación reside en entrevistas intensivas sobre cuestiones específicas de la vida de los entrevistados. El interés del investigador se basa en cómo la gente transmite significado y como interpretan la experiencia personal. El investigador realiza transcripciones en detalle, para estudiar los procesos interaccionales en la entrevista y los patrones lingüísticos y temáticos en la narrativa. Unos de los fines fundamentales es probar que las historias individuales están limitadas por el discurso hegemónico (Chase 2015).

El cuarto enfoque involucra a los antropólogos y es conocido como etnografía narrativa y estudia un individuo o un número limitado de ellos. Su rasgo más distintivo es que ambos, el investigador y el investigado aparecen juntos en el texto, que deja oír múltiples voces. El investigador analiza su propia subjetividad, además de la subjetividad del entrevistado. Unos de los objetivos básicos de este enfoque es promover los temas relacionados con la voz, intersubjetividad y autoridad interpretativa (Chase 2015).

El último enfoque discutido en esta sección es el de la auto-etnografía, en la cual el investigador además de analizar su subjetividad y sus interacciones con los otros, escribe, interpreta y representa sus propias narrativas sobre experiencias culturales particulares. Así, hay investigadores que trabajan de manera colaborativa, entrevistándose entre sí y escribiendo relatos de sus experiencias de manera individual

(Chase 2015).

El contexto de la entrevista: roles del narrador y el oyente

La relación entre investigador y entrevistado en la entrevista no es un tema menor, ya que el objetivo del primero es convertirla en una relación narrador-oyente. Las historias que cuenta el entrevistado constituye el material empírico necesario para el investigador si desea comprender el modo en el que las personas dan significado a los hechos que conforman su vida. El rol del entrevistado como narrador implica que tiene historias para contar y una voz propia, en vez de ser un entrevistado que provee al investigador con respuestas para sus preguntas. Mientras tiene lugar la entrevista, el investigador debe prestar atención a lo particular del relato y la voz del narrador, y no sólo a los relatos que surgen de manera casual, sino que también deben inducirlos (Chase 2015).

A veces los entrevistados mencionan cuestiones generales en vez de específicas de sus experiencias porque piensan que eso es lo que desea escuchar, lo general. Para alentar a los entrevistados a que desempeñen el rol del narrador, el investigador puede enmarcar la entrevista a través de una pregunta abierta acerca de alguna historia que el narrador tenga para contar (Chase 2015).

A su vez, el investigador utiliza distintas técnicas para interpretar la complejidad de la voz del narrador. Gilligan y Sullivan (1995) en Chase (2015) sugieren las siguientes etapas: primero prestar atención a la forma general de la narrativa, luego a la voz en primera persona y por último a las voces de contrapunto.

Es necesario entonces prestar atención a las “vinculaciones narrativas” del narrador entre los detalles de su biografía y por otro al contexto para su *self* y la construcción de la realidad (Chase 2015).

Paul Ricoeur: el relato en un contexto más amplio

Ricoeur (2006) examina la relación entre vida y relato aplicando la máxima de Sócrates que afirma que “una vida no examinada no es digna de ser vivida”. La teoría acerca de la narración es a su vez moderna (ya que proviene en parte de los estructuralistas franceses de los 60 y 70) y antigua, ya que puede remontarse a Aristóteles, quien trabajó el concepto de “construcción de la trama”, del griego *mythos* “trama” (historia bien contada).

Según este filósofo, la trama es un “proceso integrador” (composición que da a la historia narrada una identidad dinámica), que llega a su plenitud en el lector. La construcción de la trama actúa como una síntesis de elementos heterogéneos, los cuales serían los acontecimientos y la historia singular. La trama es capaz de transformar los acontecimientos (o múltiples sucesos) en una historia, la narración organiza los incidentes o acontecimientos en un todo inteligible (Ricoeur 2006).

La trama une componentes heterogéneos como los agentes de las acciones y los que las padecen, los encuentros casuales o no, los medios ajustados a los fines y los resultados no queridos, entre otros. En este sentido, la trama es una totalidad, cuya comprensión se alcanza mediante el seguimiento de la historia, el cual es una operación muy compleja, guiada por ciertas expectativas hasta que la historia alcanza su conclusión (Ricoeur 2006).

En lo que respecta a la temporalidad de la composición narrativa, se puede decir que en toda narración existen dos clases de tiempo: por un lado, una sucesión indefinida de sucesos, y otro aspecto cuyos rasgos son la integración, la culminación y la clausura, las cuales proveen a la historia de una configuración. Componer una historia, desde la perspectiva temporal, es lograr una configuración de una sucesión. La identidad temporal de una historia se caracteriza como “algo que dura y permanece a través de lo que pasa y se escapa” (Ricoeur 2006).

Del análisis de la historia como síntesis de lo heterogéneo se derivan tres ideas: la mediación de la trama entre hechos múltiples y la historia singular, la concordancia por sobre la discordancia y la lucha entre sucesión y configuración (Ricoeur 2006)

Aristóteles menciona la “inteligencia narrativa”-desarrollada por ciertos géneros literarios como la poesía y la tragedia- la cual es más cercana a la sabiduría práctica y el juicio moral que a la ciencia, y en un sentido general, al uso teórico de la razón. El

conocimiento que tenemos sobre los tipos de trama que aprendemos mediante la cultura nos ayuda a relacionar las virtudes con la felicidad y la falta de la misma. El relato pertenece a la inteligencia “*phronética*”, en oposición a la teórica.

La narratología contemporánea se ha esforzado por construir una ciencia verdadera del relato, intentando ponerse al mismo nivel de racionalidad que la lingüística y demás ciencias del lenguaje. Sin embargo, habría que situarlos con precisión dentro de los niveles del conocimiento. Ricoeur la considera un discurso de segundo grado que resulta de una inteligencia narrativa que a su vez surge de la imaginación creadora (Ricoeur 2006)

Intentando acortando las distancias que existen entre la vida y el relato, Ricoeur asegura que el proceso de configuración acaba en el lector, quien posibilita la reconfiguración de la vida por el relato. El sentido de un relato es producto de la convergencia del mundo del texto con el del lector, cuando el relato transfigura la experiencia del lector. (Ricoeur 2006)

Desde la perspectiva de la experiencia literaria, un texto es una mediación entre el hombre y el mundo, el hombre y el hombre, y el hombre y sí mismo. La primera mediaciones conocida como “referencialidad”, la segunda como “comunicabilidad” y la última como “comprensión de sí”. La obra literaria involucra todas estas dimensiones. El objetivo de la hermenéutica es averiguar la referencialidad no descriptiva, la comunicabilidad no utilitaria y la reflexividad no narcisista generada por la obra literaria, la hermenéutica es el lazo entre la configuración de la obra y la reconfiguración de la vida (Ricoeur 2006)

El verdadero problema es la dinámica de transfiguración propia de la obra, ante lo cual la construcción trama es la obra común del texto y del autor, por lo cual es necesario acompañar la configuración para que exista una. El acto de lectura acaba la obra al transformarla en una guía de lectura y mediante su riqueza de interpretación.

Las historias se narran y se viven en la imaginación, la lectura es una forma de vivir en el mundo de la ficción de la obra. Ricoeur niega que la vida se viva y no se narre. La vida tiene una capacidad pre-narrativa, la trama de la vida está compuesta por una mezcla actuar/sufrir y acción/sufrimiento. Aristóteles define al relato como la imitación de una acción (*mimesis praxeos*). Los componentes el relato se encuentran en

el conjunto de conceptos de la “semántica de la acción”, ya que la familiaridad del ser humano con la red de conceptos del actuar humano se asemeja nuestra familiaridad con la trama de las historias que conocemos. La inteligencia *phronética* mencionada anteriormenteeguía la comprensión de la acción y de la pasión como la del relato (Ricoeur 2006)

Eisner y las formas alternativas de representación de datos

Eisner se refiere a las formas alternativas de representar datos como el acto mágico de transformar los contenidos de nuestra consciencia en una forma pública que otras son capaces de entender (Eisner 1997). Asimismo, en ese mismo artículo, que originalmente fue una charla, discute los potenciales peligros que estas nuevas formas pueden engendrar, sus límites. Las formas mediante las cuales informamos, ya sea relatos para informar o instruir, diagramas, mapas, la poesía o el teatro, son muy antiguas, aunque sean nuevas en el contexto de investigación educativa (Eisner 1997).

Eisner (1997) elige dos ejemplos de películas como representación de datos, la primera es la recordada “*Dead Poets’ Society*” y discute de qué manera un film puede informar, o cómo el conocimiento puede aumentarse. Continúa explicando que la manera usual de investigar es reducir lo que hemos averiguado a texto y números, y afirma que hay razones por las cuales el texto es tan central en nuestra manera tradicional de ver el conocimiento. La misma está ligada a cuestiones de verificación, la cual está ligada a cuestiones de la verdad, las cuales están relacionadas con reclamos. Los reclamos no pueden realizarse sin aseveraciones, las cuales requieren de una propuesta, la cual nos lleva de vuelta al texto. Preocupaciones por la verificación, la verdad y la precisión nos han alejado de una concepción experiencial del entendimiento y hacia una concepción verificacionista del conocimiento (Eisner 1997).

Asimismo, Eisner señala las promesas y peligros de las formas alternativas de representación de datos. Algo que los eruditos quieren hacer es engendrar un sentimiento de empatía por las personas que quieren que conozcamos, ya que hemos empezado a entender que el sentimiento humano no contamina el entendimiento, de

hecho, a veces es necesario para comprender. Entonces, contribuir a la participación empática en las vidas de otros es necesario para acceder a sus vidas (Eisner 1997).

Además, estas maneras de representar datos aportan un sentido de particularidad que las abstracciones no pueden proporcionar: llegamos a conocer el lugar, cada carácter individual, la situación y las personas toman cualidades distintivas, adquieren dimensión. Para que algo sea real, debe ser real y tomar dimensión, cualquier tipo de investigación debe ser auténtica.

Prosiguiendo, estos tipos de forma de representación de datos pueden brindar “ambigüedad productiva”, ya que el material presentado es más evocativo que denotativo por lo cual genera revelación e invita a prestar atención a la complejidad. Dichas formas producen menos clausura y más interpretaciones creíbles del significado de la situación. Es probable que emerjan perspectivas múltiples, las cuales hacen que nuestro compromiso con el fenómeno sea más complejo (Eisner 1997).

Lo que es más, estas formas alternativas prometen aumentar la variedad de preguntas que podemos hacer sobre la situación educativa objeto de estudio. A medida que su uso aumenta, podemos esperar nuevas maneras de ver las cosas, nuevos contextos para desplegarlas y nuevos problemas para enfrentar o resolver. Es decir, nuestra capacidad para hacernos preguntas se estimule por las posibilidades que estas nuevas formas sugieren.

Para concluir, también nos permiten explotar aptitudes individuales, ya que el uso de medios variados para crear investigaciones es un modo de activar amplias variedades de la inteligencia humana, lo cual es bueno (Eisner 1997).

Seguidamente, Eisner explica las desventajas de estas nuevas formas. Si uno de los objetivos de la ciencia es reducir la ambigüedad mientras se aumenta la precisión, muchas formas alternativas de representar datos, no brindan ese tipo de precisión. ¿Qué se consideraría una mala interpretación? Por ejemplo, al dar un punto de vista sobre una visión de un curso, cualquiera podría dar su significado a los datos. ¿Cuánta precisión se necesita? ¿Cómo se evaluaría la validez de los datos o sus significados?

El segundo peligro resulta de una reacción del uso de este tipo de representación

de datos, y está relacionado con la necesidad de la interpretación, la necesidad de describir el contexto en el cual los resultados serían presentados. Cuando el terreno es nuevo, se necesita un contexto, además de asegurarnos que la sustancia no será sustituida por la novedad, tenemos que ser nuestros críticos más duros (Eisner 1997). Eisner concluye su charla preguntándose cuáles modos son legítimos, cuáles son dignos de confianza y cómo lo sabremos, cuestionamientos que nos ayudarán a redefinir el significado de la investigación educativa y lo que podemos aprender de ella. Varias de estas preguntas ya han sido contestadas, ya que la charla fue hecha hace como 30 años atrás por el profesor de Stanford Eisner, fallecido en 2014.

Aportes del Grupo de Investigación GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) al campo de la Investigación Narrativa en Educación en nuestro país

El grupo de investigación GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades (UNMdP) está coordinado por el Dr. Luis Porta y es miembro del CIMEd (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) desde el año 2010. En 2014 este último se asocia al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es uno de los grupos de investigación más activos en el área de investigación narrativa y (auto)- biográfica local, y ha trazado un recorrido nacional e internacional fecundo en dichos campos de trabajo. El GIEEC ha abordado sus investigaciones desde una postura culturalista trabajando las historias de vida así como los relatos autobiográficos de profesores memorables en el contexto universitario, enfatizando un interés pedagógico y didáctico en torno a la reconstrucción de las buenas prácticas de la enseñanza de dichos docentes (Suárez & Dávila 2018).

Desde el año 2006, el grupo ha elaborado y ejecutado numerosos proyectos dirigidos por Luis Porta y co-dirigidos por Cristina Sarasa: “Formación del Profesorado II: la Narrativa en la Enseñanza” (2006-2007), “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables” (2008-2009), “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y

prácticas docentes (2010-2011) y “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional” (2012- 2013). Más recientemente, el interés ha girado en torno a la relación entre la pedagogía y la didáctica y los estudios poscoloniales. Los siguientes proyectos fueron “Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada de-colonial” (2014-2015). Entre los años 2016-2017 el proyecto elaborado por el grupo se denominó “La construcción de la identidad docente: trayectorias y relatos de estudiantes y docentes en la formación universitaria. (Suárez & Dávila 2018).

Durante el desarrollo de dichos proyectos, y mediante la labor de los integrantes del grupo con estudiantes y docentes en el contexto universitario, el trabajo del grupo ha dejado al descubierto una especie de currículum paralelo, con rasgos emocionales, personales y humanos, el cual traspasa la formación de las biografías escolares y es enormemente significativo en la conformación de las identidades profesionales (Suárez & Dávila 2018).

Los aportes del grupo GIEEC de la Facultad de Humanidades de la UNMdP han fortalecido en gran manera el campo de la investigación (auto)-biográfica-narrativa en educación en nuestro país además de fomentar numerosos eventos científicos y académicos desde el año 2011 y produciendo publicaciones científicas relacionadas con el tema en cuestión desde el 2010 (Suárez & Dávila 2018).

El primer proyecto que indaga en cuestiones relacionadas con la formación del profesorado del grupo liderado por Porta que inicia en el año 2003 se titula “Buenas Prácticas y formación del profesorado de inglés” (2003-4). Uno de los objetivos del mismo era la identificación de la buena enseñanza, con el fin de inspeccionar su naturaleza e implementar cambios en la formación docente. Dicho proyecto fue seguido por otro denominado “Formación del Profesorado II: la narración en la Enseñanza” (2005-6), el cual gira en torno al paradigma hermenéutico-narrativo y las posibilidades que brinda para comprender los hechos educativos. El discurso es abordado con el doble propósito de acceder a los saberes de los grandes profesores así como de reflexionar en

torno a la identidad profesional (Porta, Alvarez & Yedaide 2014)

Durante los años 2006-7 la labor del grupo se plasmó en el tercer proyecto denominado “Formación del Profesorado III: (auto) biografías de los profesores memorables”, en el cual se revelaron las marcas de grandes maestros identificados en los proyectos previos. Asimismo, el enfoque (auto) biográfico –narrativo se afianzaba como un enfoque posibilitador de la comprensión del significado de la buena enseñanza. El siguiente proyecto, llamado “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” Las teorías particulares de los grandes profesores cobraban vida a través de las narrativas, en los cuales el estilo y significado de la enseñanza se fundamentaban mediante los personajes memorables entre otros. En lo que respecta a instrumentos de recolección de datos, la entrevista en profundidad y el grupo focal ratificaron cuestiones sugeridas en el proyecto anterior.

En el quinto proyecto, denominado “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables, grandes maestros, pasiones intelectuales y profesionales” destacó el papel fundamental del entusiasmo y el afecto que emanaban de las narrativas de los grandes docentes. Mediante las entrevistas en profundidad a los grandes maestros se recogieron narrativas en torno a la enseñanza, la disciplina y los alumnos. También se recolectaron datos por medio de encuestas, observación etnográfica, diarios de clase y el entrecruzamiento de narrativas docentes y estudiantiles. (Porta, Alvarez & Yedaide 2014).

“Formación del Profesorado VI: (auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada de-colonial” fue el título del sexto proyecto, el cual tuvo lugar entre 2012 y 2013. El mismo incursionó en nuevas áreas tanto en lo que concierne a lo teórico como al aspecto empírico. Asimismo, se agrega el tópico de la biografía institucional comparada entre Argentina y Brasil a las anteriores líneas de trabajo: los afectos, las personas y sus emociones en las aulas universitarias. La mirada de-colonial como el nuevo elemento en este proyecto aporta pistas comprender las aristas de las tradiciones académicas en nuestro país, y vislumbrar las razones por las cuales ciertas perspectivas y prácticas están ausentes en los territorios nacionales (Porta, Alvarez & Yedaide 2014)

En la primera parte de este cuarto capítulo se han abordado temáticas en torno a las creencias sobre el aprendizaje del ILE, mientras que la segunda mitad del mismo introduce al lector a los primeros conceptos relacionados con las decisiones metodológicas tomadas para encarar el presente estudio. Se discutieron los principales rasgos de las creencias sobre el aprendizaje del ILE, así como las diferentes taxonomías en las cuales se clasifican y los enfoques metodológicos más utilizados en el área de investigación. La sección cierra con discusiones en torno a trabajos relevantes sobre las creencias del alumno en cuanto al aprendizaje de ILE, inclusive se describen estudios cuya área de interés se vincula con la pronunciación de un idioma extranjero. La segunda sección de este capítulo introduce al lector a la investigación narrativa en el campo de la educación, el giro narrativo, la recolección de datos y análisis de los mismos, y el informe narrativo. Asimismo, se delinean los últimos abordajes y perspectivas en la investigación narrativa. Se destaca el rol del grupo de investigación GIEEC (grupo de investigación en estudios educativos y culturales), radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMdP como pionero en la investigación narrativa en la región.

Capítulo V: Decisiones Metodológicas

Los contenidos del capítulo que inicia giran en torno a las decisiones metodológicas tomadas con respecto al presente estudio. El mismo se encuadra dentro de los canones que definen al paradigma de investigación hermenéutico-interpretativo. A continuación, se definen los instrumentos de recolección de datos, así como los enfoques para su análisis. Las etapas de investigación se delinearán y para así indicar el modo en el que se desarrollaron las mismas. Mediante la referencia a la población objetos de estudio y los criterios de selección de la misma, se definirá el tipo de participante y el contexto en el cual desarrolla sus actividades de vida. Finalmente, se discutirán los criterios de triangulación y validación con respecto a los instrumentos escogidos para recolectar y los datos objeto de estudio.

Definición metodológica del estudio

La pertinencia de la IN (investigación narrativa) en el campo de la investigación educativa se relaciona con la utilidad que representa en el entendimiento del mundo interior tanto de docentes como estudiantes y la esencia de la enseñanza de lenguas extranjeras (Barkhuizen 2013)

Este enfoque combina la narración de historias con la investigación utilizando relatos como datos, o la narración de historias como un instrumento de análisis de datos o presentación de resultados. La investigación narrativa y el estudio narrativo son frases que pueden usarse de manera inter-cambiable.

Barkhuizen (2013) asevera que las narrativas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera es un recurso valioso siempre que se los trate como interpretaciones subjetivas (y no como informes reales). El aporte valioso de este enfoque es ayudar en la comprensión de la manera en la que docentes y alumnos configuran sus experiencias y las presentan a ellos mismos y a otros, como experiencia vivida.

El giro hacia enfoques cualitativos en el campo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras está muy ligado a la influencia de las críticas socio-culturales en torno a la dependencia de los métodos científicos y de encuestas sobre la búsqueda de universales cognitivos en la enseñanza de segundas lenguas.

Dichas perspectivas narrativas hacen hincapié en las personas que enseñan y aprenden el

idioma, y cómo dichas actividades encajan en sus vidas, considerando al alumno como un individuo que construye los términos y condiciones de su proceso de aprendizaje. Se busca analizar cómo el alumno se sitúa en contextos sociales, históricos y culturales, hay un interés por el conocimiento particularista.

Instrumentos

Los instrumentos elegidos para recolectar datos en este estudio han sido el diario de clase y la entrevista en profundidad.

Diario de clase (marzo-julio 2015): Mediante el *journal* o diario del alumno se recabaron datos sobre los pensamientos o creencias del estudiante acerca de los propios abordajes de cada punto didáctico o habilidad que concierne a la asignatura. Semanalmente se presentaba una consigna en torno a la cual el alumno se explayaba entre 5 y 10 minutos. Dicha consigna estaba relacionada con los nuevos temas presentados durante la semana, así como con las evaluaciones en torno a las diferentes áreas de la materia. Las producciones fueron entregadas semanalmente y agrupadas por alumno al finalizar el cuatrimestre.

El análisis narrativo de los diarios de clase comenzó en julio 2016. Dado que los autores habían escrito bajo un seudónimo, la identificación de los autores se realizó por redes sociales desde julio 2016 hasta enero 2019. Al ser identificados los escritores, se obtuvo información sobre su historial académico en torno al aprendizaje de la LO el cual era imperativo para poder completar el análisis narrativo de los diarios de clase y completar los informes narrativos. En noviembre 2018 se diseñaron grillas basadas en los datos de los informes narrativos con las creencias de los alumnos que permiten una óptima apreciación visual de las mismas junto a las interpretaciones pertinentes.

Entrevista en profundidad (febrero-marzo 2016) Antes de cada entrevista se volvieron a mencionar los objetivos generales del estudio al informante, además de facilitarle el guión durante unos breves momentos con el objetivo de reducir el filtro afectivo por la incertidumbre y estrés que puede generar este tipo de situaciones.

Durante la entrevista también se facilitaron disparadores relacionados con los diferentes tópicos a discutir con el propósito de reactivar conocimientos previos, como un diccionario de pronunciación *English Pronouncing Dictionary* (Roach & Hartman 1997), la imagen del AFI

(alfabeto fonético internacional) del libro *The Pronunciation Book* (Bowden & Marks 1991), el cuadrilátero de las vocales de la obra *Speech Sounds* (Ashby 1995) y el cuadro de doble entrada con modo y punto de articulación de las consonantes (Goodwin 2002) entre otros. A posteriori, los informantes completaron una encuesta sobre su formación académica en la lengua objeto antes de ingresar a la carrera, las cuales completaron y enviaron por redes sociales (Anexo 1)

Las primeras entrevistas se transcribieron durante ese mismo año y se envió copia a los informantes para corroborar que los datos fueran fidedignos. A los entrevistados se les enviaron grillas con consignas para completar acerca de su historial académico en relación al aprendizaje de la LO. El análisis narrativo de las 8 (ocho) entrevistas finalizó en diciembre 2018. Los informantes presentaron cartas de autorización (ver ANEXO) otorgando permiso para la utilización del contenido de las entrevistas en el presente estudio, su socialización en eventos científicos y la publicación en revistas especializadas.

El guión (Anexo 2) se confeccionó en base a los contenidos de la asignatura y aspectos más destacados de la misma tales como habilidades para transcribir textos fonéticos y pronunciar los sonidos de la lengua objeto. Las preguntas disparadoras apuntaban a que el informante relatara sus experiencias de aprendizaje durante la cursada mediante preguntas y consignas.

Un tercer instrumento consistió en la indagación sobre datos relacionados con el recorrido de cada participante como alumno de ILE, alumno del profesorado de inglés y como estudiante de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” (ver anexo 3). Dichos datos son cruciales para lograr una interpretación lo más acabada y precisa posible de los datos, o sea de las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación.

Etapas de la investigación

Desde agosto de 2014 se comenzó a recolectar bibliografía relacionada con el aprendizaje de la pronunciación del inglés en la formación del profesorado. El tema de las creencias en torno al aprendizaje de la pronunciación se definió en noviembre del mismo año durante la elaboración del trabajo final en el contexto del seminario del “Taller de tesis” de la carrera de doctorado.

Durante el verano del 2015 (enero-febrero) se relevó bibliografía en torno al diariode clase o *journal*, el cual se definió como primer instrumento de recolección de datos para implementar en el primer cuatrimestre 2015 en el contexto de la asignatura. En consecuencia, se recogieron exitosamente datos semanales de una comisión de 32 alumnos que cursaban el día miércoles. Dado que firmaban la hoja entregada semanalmente con un seudónimo por motivos éticos, al finalizar la cursada se asoció la verdadera identidad de los participantes con el seudónimo. Durante el segundo cuatrimestre del 2015 se continuó trabajando en la elaboración de parte del marco teórico que fundamenta el presente estudio. En agosto se comenzó con la lectura extensiva e intensiva de los diarios y se realizaron anotaciones relacionadas con las creencias identificadas en los diarios.

Durante el primer cuatrimestre del año 2016 se siguió trabajando en la interpretación de los diarios, la que fue completada con los formularios de la historia académica de cada alumno (ver anexo), los cuales aportaron datos relevantes sobre la educación primaria, secundaria y superior de cada alumno, además de la educación vinculada con el aprendizaje de ILE fuera del ámbito escolar. También se solicitaron las autorizaciones para trabajar con los contenidos de cada diario de clase por medio de las redes sociales y correo electrónico. En el segundo cuatrimestre se continuó con la lectura debibliografía relacionada con la entrevista semi-estructurada y con el diseño del guión de la misma.

A fines de enero del 2017 se convocaron 12 alumnos de manera aleatoria para desarrollar las entrevistas durante el mes de febrero, aprovechando que habría disponibilidad áulica en las instalaciones de la facultad y que los alumnos aún no estarían cursando. Entre el 33 y el 11 de febrero se llevaron a cabo 8 entrevistas en el CUMB (complejo universitario Manuel Belgrano). Durante el segundo cuatrimestre se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas, al mismo tiempo que se volvía sobre la bibliografía vinculada con cuestiones metodológicas relacionadas con la hermenéutica. Se enviaron por vía electrónica las transcripciones a los participantes para constatar su veracidad y se solicitaron las autorizaciones pertinentes.

Durante al año 2018 se efectuó la elaboración de la interpretación de las entrevistas, así también como el entrecruzamiento de datos con la información recolectada mediante los diarios de clase. Además, se retomó la lectura de diferentes fuentes del área de adquisición de segundas lenguas, ILE (inglés como lengua extranjera) además de psicología educativa y cognitiva que aportaron datos valiosos para la interpretación de las entrevistas y los diarios. También se actualizó la bibliografía sobre las creencias sobre el aprendizaje de ILE y el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado, en especial en lo que refiere a artículos subidos a internet en los últimos meses.

Desde noviembre del 2018 hasta febrero del 2019 se trabajó en las conclusiones y se reformuló el índice, agregando los números de hojas. En febrero se envió el trabajo terminado por primera vez. En agosto se recibe la primera devolución, altamente positiva. El trabajo prosigue en forma de artículo para publicación durante todo el 2019 y principios del 2020. En marzo de 2020 se reciben consideraciones sobre el trabajo de un segundo evaluador con algunas sugerencias para potenciar la presentación de ciertos aspectos del trabajo. Desde ese momento se procede a llevar a cabo las modificaciones.

Definición de población

En el presente trabajo, los datos se recolectaron a través de entrevistas semi-estructuradas a alumnos que cursaron la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” de la carrera de Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata en el primer cuatrimestre del año 2015. Dado que los relatos de los entrevistados giran alrededor de un eje temático específico, nos referiremos a los mismos como “narrativas personales” (Chase 2011).

El alumno comienza a cursar la materia con un nivel de lengua avanzado similar al exigido por el examen *FCE (First Certificate in English)* de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. La materia se dicta en el primer año del programa de estudios, es cuatrimestral y la carga horaria semanal es de 8 (dos) horas reloj. Se prepara al alumno para escribir transcripciones y tomar dictados fonéticos además de darle una sólida formación en fonética articulatória. Uno de los principales objetivos es que el

estudiante adquiriera hábitos articulatorios adecuados para lograr una pronunciación precisa del inglés *RP* (modelo inglés británico de *Received Pronunciation*) a nivel segmental (sonidos). Las 8 (ocho) horas reloj se distribuyen de la siguiente manera: 2 (dos) horas de clases teórico-prácticas con la profesora titular, 2 (dos) horas de clases teórico-prácticas con la profesora adjunta, 3 (tres) horas de clases prácticas con auxiliares y 1 (una) para práctica exclusiva de dicción en el laboratorio de idiomas.

Existe un breve curso introductorio optativo a la asignatura conocido como el “Taller de Pronunciación” que se dicta antes que comience el cuatrimestre y consta de 4 (cuatro) encuentros en los que se introduce a los estudiantes ingresantes al AFI (Alfabeto Fonético Internacional) o *IPA* (*International Phonetic Alphabet*) y los principios básicos de la transcripción fonética. El mismo está organizado por una agrupación estudiantil y coordinado por los profesores de la cátedra.

Criterios de selección

Diarios de clase: Con el propósito de recolectar datos por medio del diario de clase, se eligió una comisión de clases teórico-prácticas de 27 alumnos de un total de 66 que cursaban la asignatura “Fonética y fonología Inglesa I”. Dicha comisión se reunía los días miércoles de 08:00 a 10:00 de la mañana y estaba a cargo de la autora del presente estudio. Ese grupo fue elegido dado que al ser encuentros semanales, la que suscribe podía establecer una nueva consigna de escritura relacionada con las temáticas de la materia y llevarse una nueva entrada del diario cada semana. Siendo la docente del curso, podía juntar todas las entradas de cada entrega y clasificarlas al final sin que se perdiera ninguna, y llevando el control de los alumnos que dejaban la materia, la carrera o simplemente migraban hacia la comisión vespertina. Ningún alumno se había negado a participar, y se mostraron interesados cuando se les presentó el proyecto de investigación. Se trabajó con todos los diarios de los cuales se pudieron conseguir autorizaciones para tal fin, algunos diarios no pudieron ser utilizados dado que los autores no enviaron las autorizaciones, ya sea por falta de interés o por haber abandonado la asignatura o la carrera. En otros casos no fue posible identificar a los autores, y pese a que el material tenía gran potencial para el trabajo, debieron ser descartados.

Entrevistas: Los estudiantes de esa cohorte fueron convocados de manera aleatoria en febrero del 2016 a participar de las entrevistas de manera individual via redes sociales. Pese a que se pensó que sería un momento ideal para la convocatoria, ya que aún no comenzaban las clases, algunos alumnos convocados no les fue posible participar ya que se encontraban trabajando por la temporada estival o eran residentes y aún se hallaban en sus ciudades natales. Otros alumnos estaban muy ocupados preparando exámenes finales para las mesas de febrero y marzo. Es posible que algunos alumnos no hubieran querido acceder a la entrevista por otros motivos, ya sea falta de interés o la incomodidad ante responder preguntas tan personales, aunque no los manifestaron.

Se convocó a 12 (doce) alumnos y finalmente se entrevistó a un total de 8 (ocho). Las entrevistas fueron grabadas mediante el grabador de voz de un teléfono celular *Samsung Galaxy Core 2* y el grabador de sonido de una *mini-notebook BGH QL 600* como back-up. Los encuentros tuvieron lugar entre el 09/02/2017 y el 09/03/2017 en aulas del Complejo Universitario Manuel Belgrano (UNMdP), donde funciona la carrera. Las reuniones se desarrollaron entre las 08:00 AM y 11:00 aproximadamente. Las aulas utilizadas se encontraban en el Nivel +1 del área en la que funciona la Facultad de Humanidades, las clases aún no habían comenzado, aunque algunas aulas estaban ocupadas por reuniones previas al inicio de clases.

Criterios de triangulación/validación de datos

En la triangulación, 2 ó más técnicas se combinan en un estudio de manera articulada con el objetivo de obtener resultados más confiables al sacar ventaja de métodos diferentes. La triangulación facilita la validación de datos a través del cruce de dos ó más fuentes, reforzando así la credibilidad de los estudios cualitativos. Este enfoque surge como una alternativa a los criterios tradicionales de fiabilidad y validez.

Los datos recogidos mediante los diarios de clase serán expresados de manera escrita, mientras que las entrevistas serán producto de relatos orales. El diario de clase no será una tarea obligatoria, pero el alumno puede percibirla como tal, por lo cual algunos participantes lo harán, aunque no tengan deseos de hacerlo. Esta modalidad de recolección de datos también depende del tipo de escritor que el participante sea: mientras que algunos alumnos disfrutaran la tarea ya que

tienen un gusto por la escritura y lo utilizaran como una vía para canalizar sus pensamientos en cuanto a la materia, otros alumnos escribirán lo mínimo. Dado que las entrevistas ocurrirán al terminar la cursada y más allá del contexto de la misma, es posible que solo aquellos alumnos que realmente quieran hablar abiertamente sobre sus experiencias en la asignatura concurren.

De esta manera, se trabajará con diferentes modos de recolección de datos que se complementaran: el diario presentará diferentes cuestiones puntuales cada semana, mientras que la entrevista permitirá al participante profundizar en temas de su interés sin límite de tiempo.

Todos los datos recogidos e interpretados en este estudio nos permitirán comprender nuevos episodios que sucedan en el futuro con otros alumnos mediante la analogía (Polkinghorne 1995), dado que es muy probable que existan similitudes entre ciertos aspectos de los casos estudiados y nuevas situaciones con alumnos de promociones venideras. El objetivo de este trabajo es identificar, describir e interpretar las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la pronunciación debido a que la que suscribe siente la necesidad de conocer e intentar desentrañar lo que el alumno piensa con el propósito de estar más capacitada para comprenderlos. La idea no es generalizar, sino aplicar situaciones específicas observadas con anterioridad.

La investigación narrativa, tal como otros métodos de investigación cualitativa, depende de criterios diferentes de la validez, la fiabilidad y la generalización. Lo mismo aplica al lenguaje de los criterios de investigación, Clandinin & Connelly (1998) sugieren que cada investigador debe buscar y respaldar los criterios que mejor se adecuan a su trabajo.

En el contexto de la investigación narrativa, los parámetros de validación son diferentes de aquellos por los cuales se rigen investigaciones pertenecientes al paradigma positivista o al paradigma cualitativo convencional no-narrativo. En este ámbito, la verosimilitud del relato yace en la aclaración de la incertidumbre planteada por la pregunta de investigación, ya que la explicación debe satisfacer las necesidades del lector de entender cómo sucedieron los hechos. Una configuración narrativa no es simplemente una transcripción de las acciones y pensamientos del protagonista, es un modo de encontrarles sentido y mostrar su significado en el contexto del desenlace. Al producir el relato, el investigador toma pericia disciplinar para la interpretación de los datos, ya que el relato se ofrece como una explicación académica, se debe incluir evidencia y argumentos para apoyar su verosimilitud (Polkinghorne 1995).

Al momento de juzgar la credibilidad de un relato, debe diferenciarse la precisión de los datos con la credibilidad de la trama, ya que es responsabilidad del investigador asegurarse que los

acontecimientos y eventos realmente ocurrieron. El uso de métodos de triangulación que recojan diferentes informes de un evento puede ayudar en este punto.

En el capítulo que culmina se revelaron los aspectos centrales de las cuestiones metodológicas de esta investigación: se trata de un estudio de corte cualitativo, los instrumentos de recolección de datos se definen como diarios de clase y entrevistas semi-estructuradas. Un tercer instrumento que aporta información sobre los antecedentes de los participantes en el contexto del aprendizaje de ILE permitirá lograr una adecuada interpretación de las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en este trabajo de índole hermenéutico-interpretativo. Se determinaron los rasgos de los participantes como alumnos de la asignatura en la cual se contextualiza el estudio, la cual se ambienta en la formación del profesorado de inglés, así como los criterios utilizados para la selección de los datos. Finalmente, se discuten los criterios de triangulación y validación de datos coherentes con un trabajo de estas características.

Capítulo VI: Analisis de Datos y Discusion

En el capítulo que inicia a continuación se desarrollan los objetivos del trabajo de manera concreta: por un lado, se identifican, describen e intepretan los datos provenientes del primer instrumento, o sea los diarios de clase, y por el otro, se aplica el mismo procedimiento a los datos recogidos por medio de las entrevistas. El grueso de los datos, o sea las creencias, se exhibe por medio de grillas visualizadoras para ofrecer una presentación mas clara y variada. En la primera sección, los datos de los diarios se identifican entrada por entrada con su respectiva descripción e interpretación, con el soporte de la literatura relevante en los casos pertinentes. Los mismos datos se plasman en un informe narrativo que busca revelar los aspectos mas singulares de las creencias de cada participante con el soporte de la información recolectada por medio de las encuestas del historial académico de cada alumno. El tratamiento de los datos producto de las entrevistas es algo mas complejo debido a su extensión y profundidad, y a la presentación mencionada previamente se le suman dos grillas que configuran la información recogida: áreas temáticas + creencias y otras categorías (de creencias) + características.

Datos I: Diarios de clase

Participante: Dee Dee

Informe Narrativo diario de clase

Daniela nació en Mar del Plata el 10/07/1989, contando con 25 años al comenzar la escritura de los diarios de clase. Cursó estudios primarios en el Instituto Albert Einstein (IAE) y la escuela media en el Colegio Arturo U. Illia (UNMdP). Nunca asistió a clases particulares de inglés o fuera del colegio, ni tomó exámenes de inglés internacionales.

A partir del año 2012 comenzó a viajar de manera extensiva, visitando China y el sudeste asiático (marzo a junio 2012), Costa Rica (agosto 2012 a abril 2013), Brasil (agosto 2013 a marzo 2014), Francia (abril 2016 a abril 2017), Australia (junio 2017 a

noviembre 2017), Francia (diciembre 2017 a marzo 2018) y Dinamarca (abril 2018 hasta la actualidad).

Ingresó al profesorado de inglés en 2014, previamente había cursado un año completo de la carrera de CPN (Contador público nacional) en la FCEyS de la UNMdP. Cursó “INI” e “INA” pero no asistió al curso introductorio a la transcripción fonética.

Actualmente utiliza el inglés como *lingua franca* ya que vive y trabaja en Dinamarca. Lee alrededor de 15 horas semanales y está expuesta al idioma durante 8 hrs por semana. Ha trabajado en Costa Rica (agosto 2012 a abril 2013), Brasil (agosto 2013 a marzo 2014), Francia (abril 2016 a abril 2017), Australia (junio 2017 a noviembre 2017), Francia (diciembre 2017 a marzo 2018), Dinamarca (abril 2018 hasta la actualidad).

En el año 2015 cursaba la materia por primera vez, y pese a que el diario tuvo muy pocas entradas, el relato de Dee Dee fue muy rico y sincero, aunque notablemente negativo. Lo primero que volcó fue *“creo que arranco el curso en desventaja”*, lo cual justificó con el hecho de no haber asistido a lo que ella denomina el “pre-curso”, refiriéndose al taller introductorio dictado por la agrupación estudiantil ASAP. Su segunda creencia también es adversa, pero no por eso menos válida, al expresar que *“la mayoría sabe más que yo”*. Esta creencia se repite en varios alumnos, y es en parte cierta. Nuevamente explica su creencia aclarando que varios otros alumnos utilizan los símbolos fonéticos durante la resolución de los ejercicios, mientras que ella *“ni idea”*.

Del total de alumnos de una cohorte, un sector está compuesto por falsos principiantes que asistieron al curso introductorio en transcripción fonética, un segundo sector está constituido por falsos principiantes que cursan la materia por segunda vez y en un último grupo se encuentran los estudiantes que no vivieron ninguna de las experiencias mencionadas, por lo que son principiantes verdaderos. Dee Dee pertenecía al último grupo, razón por la cual estaba y se sentía en inferioridad de condiciones ya que desconocía el AFI, para empezar. Sin embargo, tenía los conocimientos, o la ausencia de conocimientos, propios de una principiante auténtica. Sería conveniente aclarar esta situación al comienzo del curso para que el alumno tenga un panorama más

claro y evitar así el sentimiento de desventaja que puede ser muy frustrante y desalentador. Habría que apuntar a la concientización de que Dee Dee (o cualquier alumno principiante) “*sabe menos*” porque no ha tenido la oportunidad o la exposición a los principios de transcripción fonética, pero no porque carece de las habilidades relacionadas con su aprendizaje. Es probable que comparta un sentimiento de incertidumbre y confusión similar al de otros estudiantes que también son verdaderos principiantes.

Una tercera adversidad que plantea en su primera entrada del diario se vincula a la variedad de inglés, ya que considera que le será difícil “*aferrarme a una sola pronunciación*”, ya sea americana o británica debido a su tendencia a “*mezclar*” rasgos de cada variedad en su producción oral. Revela que tiene preferencia por la variedad americana, la cual “*parecería que no está valorizada en esta facultad*”. Siendo que la norma es la pronunciación *RP* del inglés británico, se aconseja a los estudiantes que no utilizan rasgos de la variedad americana para lograr una variedad única y adecuada. Los alumnos que ya tienen una pronunciación de variedad estadounidense, o canadiense por mencionar otro tipo, suelen consultar si deben cambiar su pronunciación para la práctica de dicción, a lo que se les responde que la pronunciación norteamericana es bienvenida, siempre que sea coherente y no exhiba rasgos de otras variedades. Para la escritura fonética, sin embargo, deben seguirla variedad del modelo británico.

Dee Dee presenta otra cuestión más que podría dificultarle la cursada, y está relacionada con el tiempo requerido fuera del horario de clase. Ella no dispone de ese tiempo por razones laborales. Con algo de optimismo, agrega “*espero que me alcance con asistir a las clases*”, lo cual no sucedió. Claramente había comprendido que es imprescindible practicar transcripciones periódicamente en el hogar y con la ayuda del diccionario para verificar la escritura fonética, ya que los docentes lo repetimos a menudo, en especial al principio del curso.

En su segunda entrada, Dee Dee comienza con un elocuente “*creo que la voy a recurrar*”, como corolario inefable de sus anteriores reflexiones. Agrega que el uso del diccionario no le representa una dificultad, pero encuentra las reglas de escritura algo complicadas, en especial la escritura fonética. No especifica la causa de la dificultad ni

como las va a enfrentar. Cuenta que aún no había tenido la oportunidad de asistir al laboratorio de idiomas a la clase de dicción.

Dee Dee fue capaz de identificar, verbalizar y analizar los obstáculos que veía en su aprendizaje, su nivel de análisis fue muy eficiente, lamentablemente también fue muy negativo. Sus apreciaciones demuestran que había comprendido gran parte de las consignas y supuestos subyacentes a la asignatura.

A pesar de ofrecer una visión algo negativa, Dee Dee demuestra un nivel de madurez alto, seguramente fruto de sus 25 años de edad, al ser capaz de lograr un tipo de análisis profundo y concreto ya que tiene conciencia de la causa de cada uno de sus obstáculos de aprendizaje. Juzgando por los años de inglés que había tenido y los establecimientos educativos a los que había asistido, en especial el colegio de la universidad, las perspectivas de éxito se veían bien. Sin embargo, no es fácil cursar la carrera y trabajar al mismo tiempo. Tal vez su nivel de inglés no era el mejor, ya que tuvo que cursar las materias “INI” e “INA”. Esta alumna no se presentó a las primeras evaluaciones parciales y abandonó la carrera, para comenzar a trabajar en Francia en abril de 2016.

Entradas: 2(dos)

Tabla 11 Creencias e interpretaciones del diario de Dee Dee

Creencias	Interpretación
Creo que arranco el curso en desventaja por no haber podido asistir al “pre-curso” y que la mayoría saben más que yo.	Correcto, los alumnos que asistieron al “Taller de pronunciación” cuentan con la ventaja de estar familiarizados con los símbolos del AFI, además de conocer los principios básicos de la transcripción fonética. Sin embargo, el equipo docente lo considera una ventaja para los alumnos que tuvieron la oportunidad de asistir, pero de ninguna manera se toma la asistencia al taller como una norma u obligación. Por lo tanto, se actúa como si ningún alumno hubiera asistido.

	Por otro lado, no todos los alumnos que demuestran conocer el AFI y lo manifiestan por medio de preguntas, comentarios o intervenciones han asistido al taller, sino que en gran parte son re-cursantes que han abandonado o reprobado la materia anteriormente. Un tercer grupo está en las mismas condiciones de Dee Dee: no ha asistido al taller por falta de interés, motivos laborales o familiares y cursa la materia por primera vez. De los 66 alumnos que comenzaron la cursada ese cuatrimestre, 24 eran re-cursantes, o sea aproximadamente un tercio.
Me pareció porque en los ejercicios ya muchos anotaban también los fonemas y yo ni idea.	Mientras la consigna era prestar atención a los “homófonos” (vocablos de escritura y significado diferentes pero que poseen la misma pronunciación) en escritura común, algunos alumnos re-cursantes o que asistieron el taller, intentaban transcribirlos en fonética. Esto puede desconcertar al principiante auténtico, quien se siente confundido y frustrado porque no todos los alumnos parecen seguir la misma consigna.
Otra cosa que me pareció es que me va a ser muy difícil aferrarme a una sola pronunciación (británica o americana)	La razón por la cual el modelo es un acento asociado al prestigio como <i>RP</i> es que constituye la variedad fonética mejor descripta que cualquier idioma en el mundo. En consecuencia, es sencillo obtener información acerca del mismo (Dalton &

porque tiendo a mezclarlas, y en el mejor de los casos prefiero la americana que pareciera que no está valorizada en esta facultad.	Seidlhofer 2004) La mayoría de los alumnos entran a la carrera o asignatura exhibiendo rasgos de pronunciación de diferentes variedades de inglés, en especial <i>GA</i> y <i>GBE</i>. Por el momento la norma de referencia en pronunciación es el inglés británico, sin embargo, no se estigmatiza la pronunciación de <i>GA</i>, en particular si es homogénea y no presenta rasgos de otras variedades. Para la transcripción fonética el estándar será el <i>GBE</i> para todos los alumnos, pero en las prácticas de dicción aquellos alumnos que prefieren la variedad de EEUU pueden utilizarla. Cuando Dee Dee menciona la valorización de una variedad de inglés, se refiere a la asignatura en particular, no a toda la facultad, dado que en la facultad también existen cursos de lecto-comprensión de otras carreras además del profesorado de inglés.
No sé si voy a poder seguir todo el cuatrimestre con esta materia porque creo que va a requerir demasiado tiempo fuera de cursada y lamentablemente por trabajo no dispongo de tanto tiempo.	Otra creencia algo negativa, aunque bastante realista: al considerar su situación laboral, observa que no será fácil cumplir con ambos compromisos como corresponde.
Espero que me alcance con asistir a las clases.	Exhibiendo un primer comentario positivo, Dee Dee apela a la estrategia afectiva de auto-alentarse (Oxford 1991) al realizar una observación positiva que alberga la esperanza de poder cumplir con los requerimientos de la asignatura sin invertir tiempo en casa.
Creo que la voy a re-cursar	Volver a cursar implica que no abandonará y seguirá intentando, lo que es positivo. Es diferente de “voy a desaprobado”.

El uso del diccionario no me presenta mayor dificultad, pero sí las reglas de escritura, Y sobre todo escribir en <i>IPA</i>	Es lamentable que no haya ahondado en el uso del diccionario, ya que ahí reside la clave del éxito en las transcripciones. Se espera que las reglas de escritura sean una herramienta de ayuda o rescate para el alumno cuando enfrenta una palabra cuya pronunciación ignora. La escritura fonética representa un conflicto
	para la mayoría de los alumnos por su complejidad, por lo que en clase se trabajan las reglas y fundamentos teóricos que regulan el sistema. Gradualmente el alumno se habitúa a la escritura en especial mediante la práctica misma, pero es un proceso lento.
Al <i>lab</i> aún no pude ir ☹	No explica la razón, si es porque ha estado ausente o habido algún paro docente o un feriado.

Dee Dee es la única estudiante del grupo que asistió al Colegio Humberto Illia, la escuela media que depende de la UNMdP y goza de mucho prestigio. Nunca tomó clases particulares, o sea que su única formación en ILE la recibió en el colegio IEA y luego en el Illia. Sin embargo, tuvo que cursar “INI” e “INA” para poder cursar las asignaturas en inglés. Previamente había sido alumna de la carrera de CPN (Contador público Nacional) durante un año aproximadamente.

Pese a que *Dee Dee* completó sólo dos entradas de su diario, se incluyó porque sus revelaciones fueron muy honestas y sentidas, además de ser muy singulares. Es probable que fuera la alumna que más se abrió al diario, extensiva e intensivamente. Sus comentarios están más relacionados con lo afectivo y sus cuestiones personales que con lo intelectual, lo cual es valioso porque según la perspectiva el enfoque meta-cognitivo tomado en el presente estudio, las creencias de aprendizaje incluyen saberes personales, de la tarea y de las estrategias. No se refiere a acciones como aprender, entender, recordar, resumir como la mayoría de los alumnos, tampoco menciona las estrategias de aprendizaje directas a las que el alumno promedio generalmente alude.

El hecho que no dispusiera de tiempo para ejercitar en su casa debe haber sido decisivo para que ni siquiera se sintiera segura y asistiera al primer parcial. Haber cursado el “Taller de pronunciación” probablemente hubiera favorecido su desempeño en la escritura fonética y probablemente también su actitud con respecto al mismo. Finalmente dejó la carrera y desde el 2016 reside y trabaja en el extranjero.

Participante: Anónima123

Informe Narrativo diario de clase

Anónima123 nació en nuestra ciudad el 24/07/91, asistiendo a la Escuela N° 5 para sus estudios primarios, y al Colegio Don Bosco durante la escuela media. Fue alumna del instituto Pickwick por 3 años, cursando durante 3 horas semanales. No dio ningún examen internacional.

En el 2013 comenzó la carrera de Diseño Industrial (FAU, UNMdP), ingresando al profesorado en 2014. Cursó “INI” en el primer cuatrimestre e “INA” en el segundo. No cursó el taller de fonética.

Nunca viajó al exterior ni está en contacto con hablantes nativos de inglés. Lee en la lengua objeto 7 hrs por semana, además de ver dos films en inglés por semana.

Clase I: Anónima123 re-cursa por tercera vez, y afirma que la mejor forma de aprender las vocales en inglés es imitándolas, y memorizar las reglas de pronunciación y las inflexiones. Opina que es de gran ayuda escuchar los sonidos y luego reproducirlos.

Su reproducción del *IPA* en forma escrita fue impecable, demuestra conocer el alfabeto y sus convenciones. Llama la atención que su relato no sea más extenso y mencione alguna de las causas de sus fracasos anteriores. También es raro que no mencione el diccionario de pronunciación como herramienta, ni la necesidad de transcribir. La memorización es una de sus estrategias, junto con la repetición, la cual no tiene mucho sentido si no va acompañado de monitoreo o devolución.

Clase II: A modo de crítica, afirma que los contenidos deberían darse más lentamente, y propone que debería existir “Fonética y Fonología Inglesa III” con el objetivo de poder dividir los contenidos más ampliamente. Esto le daría al alumno más

tiempo de práctica con las transcripciones, ya que “es muy complicado llegar al límite de errores que se propone”. Es probable que Anónima123 no practicara fuera de clase, por lo cual no le alcanzaba el tiempo para madurar de alguna manera ciertos aspectos de la transcripción fonética. Si no se practica lo suficiente en el hogar, no se pueden poner en práctica y acción las reglas aprendidas.

Ella parecía ir como más atrasada, pasándose del límite de errores permitido, siempre cometiendo demasiados errores. Finalmente menciona el uso del diccionario, dice que es una de las cosas primordiales y “es muy importante comprender cómo funciona”, pero no comenta que ella lo utilice, o cómo lo hace.

Clase III: Para Anónima123 es importante conocer las formas débiles y fuertes “para sonar mejor, más nativo”. La clasificación de las consonantes ayuda mucho al pronunciar los sonidos, por ejemplo /v/, aunque no explica de qué manera. Insiste en que los contenidos se están dando muy rápido, pese a que es la tercera vez que la cursa, por lo que no se llega a una “buena interpretación de los contenidos teóricos y prácticos”. Me hace pensar que Anónima123 no se queje que pese a que trabaja mucho en su casa, no apruebe las transcripciones.

Clase IV: Le gustó la clase sobre la historia del IPA, para ella “es necesario saber la historia del alfabeto”, ya que se usa constantemente. No se ve la relación entre su historia y su uso que es constante, parece que quisiera complacer al lector con esta apreciación. Dice que “está muy bueno conocer su historia y quién lo creó”, encontró dicha clase muy productiva e interesante.

En conclusión, al relato de esta alumna le falta un poco de auto-crítica, además de ser algo superficial en sus apreciaciones en general. Parece que responsabilizara de su fracaso al ritmo en el que se dan los contenidos, en parte, o cómo está organizada la materia. Uno esperaría un análisis más profundo de un estudiante que ha concurrido a tantas clases de la materia, o al abordaje de algún aspecto más allá de las consignas dadas.

Esta alumna no asistió al taller de fonética, y su base de inglés como lengua extranjera no parece ser muy sólida, ya que hizo pocos años de instituto, inclusive no aprobó los niveles tampoco. Nunca viajó al exterior ni está en contacto con hablantes

nativos. Pese a que sus entradas de diario son limitadas, tal vez por sus ausencias los días miércoles, Anónima123 aprobó la asignatura por promoción sin examen final con un 6 (seis), luego de cursarlas 3 (tres) veces.

Tabla 12 Creencias e interpretaciones del diario de Anonima123

Creencias	Interpretación
	Este comentario alude a la segunda dificultad que encontrará el alumno de idioma relacionadas con la pronunciación de los sonidos de un idioma extranjero: aprender a producir los sonidos foráneos
Cree que la mejor manera de aprender las vocales es imitándolas.	con sus propios órganos de fonación Jones (1978). Afirma que es una cuestión de “gimnasia de los órganos de fonación”, el alumno debe aprender a poner su lengua, labios y otras partes de sus órganos del habla en ciertas posiciones determinadas, o desempeñar ciertas acciones con los mismos. Por lo que el alumno debe estudiar teoría fonética, y realizar ejercicios basados en dicha teoría (Jones 1978). Anónima123 no ha hecho alusión al rol fundamental que juegan las cuestiones teorías relacionadas con la articulación de los órganos de fonación que se discuten extensiva e intensivamente en el curso, como si no existiera un vínculo entre las mismas y la práctica de pronunciación. Los fundamentos de fonética fisiológica (Malmberg 1986) auxilian al alumno al momento de posicionar los órganos de fonación en el lugar indicado para producir los sonidos del idioma extranjero.
	En la memorización, el alumno añade nueva información a su memoria: consiste en una lectura cuidadosa y en la memorización de hechos claves. Sin embargo no es capaz de utilizar esos saberes para la resolución de

Las reglas de pronunciación hay que memorizarlas y al igual que las inflexiones.	problemas. En el aprendizaje significativo, en cambio, el alumno también lee de manera cuidadosa y recuerda la mayoría de los hechos importantes, pero intenta encontrarle el sentido al material (Mayer 2002). La diferencia clave con la memorización es que es capaz de transferir, lo cual refiere a la habilidad de utilizar lo aprendido para resolver nuevos problemas, responder nuevas preguntas o facilitar el aprendizaje de nuevo material (Mayer 2002) Retornando a la memorización de las reglas de pronunciación de las vocales y las inflexiones, la pregunta a formularse sería si esta alumna sería capaz de utilizar estos saberes memorizados en nuevas situaciones. Dada la consigna: “escuchar el siguiente diálogo e identificar ejemplos de los tres casos de pronunciación de inflexiones del
	plural <s> de los sustantivos” no es probable que la pueda resolver. Sin embargo, es probable que pudiera resolver una consigna del tipo de: “Escriba un párrafo sobre las reglas de pronunciación de las inflexiones del plural <s> de los sustantivos”.
Ayuda mucho escuchar los sonidos y luego reproducirlos.	Se refiere a trabajar con el modelo auditivo de las lecturas grabadas por hablantes nativos. Sin embargo, si no se acompaña de una devolución o monitoreo, no sería muy efectivo, ya que se puede cometer el mismo error una y otra vez sin advertirlo.
Estoy re-cursando por tercera vez la materia y me parece que los contenidos deberían ser dados más lentos...	Su actitud es crítica, pero se siente con el derecho por ser una alumna experimentada. El ritmo de entrega de los contenidos está condicionado por la cantidad de horas de clase y horas contacto alumno-docente reales (sin contar feriados, paros e imprevistos).

...o que haya “Fonética y fonología III” para poder dividir los temas más ampliamente.	En realidad ella no ha cursado “Fonética y Fonología Inglesa II”, por lo que desconoce de qué manera se organizan los contenidos en la materia consecutiva a “Fonética y Fonología Inglesa I”.
Esto le daría también al alumno más tiempo de práctica con las transcripciones ya que es muy complicado llegar al límite de errores que se propone.	La materia está organizada de manera que el alumno dedique tiempo de práctica en el hogar, lo que se aclara desde el primer día de clase. Es necesaria la práctica extensiva (transcribir gran cantidad de textos) e intensiva (emplear el diccionario para verificar pronunciaciones)
Con respecto a la clase, me pareció muy buena. El uso del diccionario es una de las cosas primordiales y es muy importante comprender cómo funciona.	Es muy positivo que rescate y descate la importancia del uso del diccionario para el desarrollo de las habilidades de escritura fonética y pronunciación. En su tercer cursada ya debe tener muy claro el rol fundamental de esta herramienta para poder progresar en la escritura fonética y eventualmente en la pronunciación.
Creo que es muy importante tener conocimiento de las formas débiles y fuertes en inglés. Más que nada para sonar	Su ideal de pronunciación es la del modelo nativo, no se sabe si es una meta personal o está asociado a los objetivos de del curso.
mejor, más “nativo”.	No señala que la concientización en torno al debilitamiento vocálico en las formas débiles de las palabras gramaticales favorece en particular las habilidades de escucha al preparar al hispano-parlante, para quien el oscurecimiento implicado no está dentro de sus expectativas.
Igual creo que los contenidos se están dando muy rápido y en general no se llega a una buena interpretación de los contenidos teóricos y prácticos.	Es una característica del alumno poco exitoso el desarrollo de creencias negativas y limitadas en torno a la naturaleza, exigencias y dificultades de las tareas de aprendizaje (Victori & Lockhart 1995)
La clasificación de consonantes ayuda mucho al pronunciar los sonidos, por ejemplo el sonido /v/.	No menciona la relación entre la descripción de las consonantes y su incidencia en la articulación de las mismas.

La exposición sobre el tema IPA me pareció muy buena. Es necesario saber la historia del alfabeto ya que el uso del mismo es constante. Está muy bueno conocer su historia y quién lo creó. En mi opinión la clase de ayer fue muy productiva e interesante.	Sus comentarios son positivos, lo que es favorecedor, si bien no reflejan un grado profundo de reflexión.
--	---

Es probable que esta alumna se haya cambiado a otra comisión, y por eso se haya interrumpido la escritura del diario. En su relato se observa la ausencia de comentarios que involucren de alguna manera su desempeño ante los requerimientos de la materia, o sea no se observa una actitud de auto-crítica, solamente apreciaciones en torno al abordaje de la materia en cuanto a la enseñanza. No elabora acerca de los resultados de las técnicas que empleó como parte de su enfoque a la materia. Por otro lado, sus entradas fueron pocas extensas y no demasiado elaboradas. Esta alumna parece albergar creencias muy sólidas y poco flexibles en torno a ciertos aspectos acerca del aprendizaje de la pronunciación, como si fueran el único camino.

Finalmente, ese cuatrimestre aprobó la cursada por promoción sin examen final, en su tercer intento. El profesorado no había sido su primera opción ya que había comenzado una carrera en la FAU (Facultad de Arquitectura y Urbanismo) de la UNMdP. Asimismo, no contaba con una base de inglés muy sólida por lo que tuvo que cursar INI e INA. Tampoco tuvo la ventaja de asistir al “Taller de Pronunciación”. En el segundo cuatrimestre de 2015 aprobó la cursada de “Fonética y Fonología Inglesa II”.

Participante: Fone2015

Informe Narrativo diario de clase

Fone2015 nació el 07/10/93 en Mar del Plata, cuando comenzó la escritura del diario tenía 22 años ya. Cursó estudios primarios y secundarios en el instituto “Albert Schweitzer” de nuestra ciudad. Realizó estudios particulares en el instituto “OK English” y el “Instituto Británico de Cultura Inglesa” durante 5 años, asistiendo 4 hrs x

semana.

Ingresó a la carrera en el año 2012, aprobando el final de “INI” pero cursando “INA”. No dio ningún examen internacional ni asistió al “Taller de Pronunciación”. Lee en inglés solamente en las vacaciones, alrededor de 7 hrs semanales, y ve films en inglés durante 3-5 horas semanales. No está en contacto con hablantes nativos ni ha trabajado en el exterior, niviajado.

Pese a que Fone2015 tuvo inglés como asignatura extra-curricular desde la primaria en su colegio, privado y laico, parece no haber desarrollado muchos vínculos con hablantes nativos o haber demostrado mucho interés por su cultura. Aunque no entrevisté a esta informante, la volví a tener como alumna posteriormente y confesó ser muy tímida, le costaba mucho reproducir patrones de entonación de la lengua objeto por su personalidad introvertida. Encuentra dificultoso desempeñar habilidades orales inclusive en su lengua materna.

Clase I: Ella estaba re-cursando la materia en el 2015. En la clase introductoria, escribió que en su opinión el aprendizaje de la pronunciación es esencial (si serán profesores del idioma) ya que, si no es bien adquirido, se enseñará en forma errónea. Es importante para ambos interlocutores, para que la comunicación pueda fluir sin malos entendidos por una mala pronunciación. Hace hincapié en la “inteligibilidad”, en el aspecto comunicacional de la pronunciación. No menciona al docente como modelo del idioma, ni a una pronunciación similar a la nativa.

Agrega que la asignatura no es fácil ya que es mucha información, reglas y conocimientos a ser adquiridos en poco tiempo, un solo cuatrimestre. Y así es, veremos más adelante algunas de las causas que provocaron que hubiera desaprobado la asignatura anteriormente.

Clase II: En la primera clase debía dibujar el chart del IPA de memoria, y pese a ser re-cursante, escribió 3 diptongos y una vocal de manera incorrecta. O sea que la cursada anterior no había llegado a incorporar todas las convenciones necesarias para transcribir correctamente. Brevemente afirma que la mejor manera de aprender las inflexiones es teniendo ejemplos como referencia y luego derivar las reglas a partir de los mismos, un estilo de aprendizaje que exhibe cierta preferencia por el razonamiento

inductivo. No menciona si ha aplicado esa estrategia o lo hará en el futuro, pero es ciertamente una técnica que alentamos, dado que las reglas para aprender las inflexiones son complicadas.

Hasta aquí, las creencias de Fone2015 son correctas, y tiene sentido porque ya es alumna experta en la asignatura, asistiendo al curso por segunda vez.

Clase II: Las creencias de la tercera clase son similares a las de la clase introductoria, insiste en que hay que trabajar mucho y dedicar mucho tiempo al aprendizaje de la fonética y la fonología inglesa, ya que hay muchas reglas que son de ayuda, aunque existen demasiadas excepciones también “*que anulan las reglas*”. Sus creencias son correctas y sólidas, aunque las reglas no son realmente “anuladas” por las excepciones. Es necesario tener en cuenta las excepciones para no incurrir en errores, y no son tantas. Dice que es necesario “*diferenciar la pronunciación de diferentes lugares*” ya que a veces “*te van a entender igual*”, pero en otras ocasiones puede haber malentendidos. Debe estar refiriéndose a las diferencias entre el inglés británico y americano posiblemente, ya que ambas figuran en el diccionario de pronunciación. El tema de la inteligibilidad es recurrente en su escritura.

Clase III: Afirma que le interesó mucho la historia del IPA, cómo y por qué se creó y los cambios hechos para que funcionara. Encuentra interesante que todos los idiomas hablados tengan sonidos que los representen en el IPA, ya que “*facilita la comunicación*” en caso que dos personas que hablen distintos idiomas “*usen el IPA para comunicarse*”. Me pregunto si entendió que el IPA con el que trabajamos incluye los sonidos de todos los idiomas. Aunque lo que verdaderamente es importante para ella como futura docente es la función instrumental del IPA, o sea saber utilizar los símbolos, tanto en las transcripciones como en los dictados, para posteriormente poder reproducirlos con precisión.

Clase IV: Fone2015 afirma que las formas fuertes y débiles no son el tema más complicado, ya que tienen mucho sentido porque hacen que el diálogo sea más fluido. La clasificación de las consonantes es muy útil porque “*ayuda a relacionarlas con la manera de producir cada sonido*”. Dichas creencias son muy positivas, ya que muchos alumnos las encuentran confusas y complejas por la cantidad de nombres nuevos a asimilar.

Su perspectiva es algo así como reversible: se puede deducir los rasgos de una consonante mediante su articulación, o describirla y darse cuenta cómo se articula. Parecen estar involucradas técnicas introspectivas en su perspectiva, aunque a primera vista su postura parece algo naive. Tiene sentido mientras uno ya haya comprendido modo y punto de articulación, debido a que puede llegar a ser muy difícil deducir el modo de articulación de una consonante oclusiva como la /p/, mientras el punto es visiblemente obvio (ambos labios).

Clase V: A propósito de la guía de “Conceptos Importantes” afirma que las explicaciones y definiciones que incluye pueden ser de mucha ayuda ya que discute conceptos que son comúnmente confundidos por los alumnos. Habla como una experta, al demostrar conocimiento de los temas problemáticos de la asignatura. Insiste diciendo que “*son los conceptos y procesos que los alumnos deben saber*”. Sin embargo, leerlo y saber las definiciones no es suficiente, es necesario saber utilizarlos correctamente (a los procesos como “elisión” y “asimilación” en contexto de transcripción o dictado) y poder identificarlos

Clase VI: Para el parcial, Fone2015 considera que uno de los temas más difíciles concierne a los órganos del habla involucrados en el proceso de fonación, en especial el “proceso que cada componente hace”. Para estudiarlos, trata de “naturalizar” los sonidos con los *articulators*. Una de las técnicas que planea usar (cuando crea que ya los relaciona) es la de un espejo de mano para verse cuando pronuncia cada sonido. La primera vez que la cursó trató de memorizar el proceso de cada vocal (la descripción formal), pero al olvidar una palabra de las “memorizadas”, olvidaba el resto. O sea, al no servirle la memorización, planea probar una técnica nueva, este cambio es producto de una reflexión meta-cognitiva.

En lo que respecta a la parte práctica, las transcripciones, las encuentra difíciles porque “*hay palabras que siempre pronuncié mal*” (o sea procesos de fosilización), esa sería la razón por la cual las escribe mal. La idea de la transcripción fonética implica un “empezar de cero”, un romper con la pronunciación que uno traía, las fosilizaciones y concepciones erróneas, para por medio de nuevas reglas

Las reflexiones de Iara son positivas, constructivas. Lleva a cabo una especie de

análisis de errores, aunque adopta una perspectiva algo general. Concluye que la mejor técnica es practicar, aunque no especifica qué tipo de práctica llevará a cabo, ya que hasta el momento no ha mencionado nunca el trabajo con el diccionario de pronunciación. Esta ausencia es preocupante, aunque puede ser que lo de por hecho.

Clase VII: Luego del parcial, concluye que el nivel de complejidad de la transcripción fue el adecuado, aunque a pesar de eso cometió errores. En su opinión, lo más difícil es transcribir nombres propios, y el párrafo a transcribir incluía más de uno. En realidad, se incluyen nombres propios para ver hasta qué punto aplican las reglas de escritura ante una palabra que nunca han oído o leído. Las reglas de escritura son un arma, una herramienta que permite al alumno predecir la pronunciación de cualquier palabra, menos de las excepciones (por eso son excepciones).

Un enfoque usado por Fone2015 es transcribir textos que tengan las “respuestas” (*key*), y buscar palabras con alto índice de aparición en el diccionario. Para estudiar la teoría, Iara hace resúmenes, enfatizando en palabras “comunes” o “conocidas” para uno mismo para poder estudiar, o sea realizando una versión simplificada del texto con vocabulario menos técnico que simplifique la comprensión y posterior explicación. Una vez que se comprenden los nuevos conceptos, el vocabulario “vernacular” se sustituye por vocabulario técnico. La memoria visual se estimula mediante la utilización de resaltadores de diferentes colores, por ejemplo: azul para conceptos, rosa para definiciones y naranja para palabras que a veces escribís mal.

Concluyó que tenía posibilidad de aprobar la teoría ya que al leer las consignas supo lo que se le pedía y respondió todas las preguntas. Se explayó más acerca de los temas que la hacían sentir más cómoda, mientras que escribió lo esencial sobre los temas que sabía lo justo y necesario. Cree que puede aprobar la transcripción llegando al límite de errores, o quizá algunos más.

Clase VIII: Existen pros y contras en el aprendizaje de los diptongos: lo bueno es que “*sabiendo cuáles son los diptongos se pueden evitar errores usando sólo vocales*”, lo difícil es que hay que saber diferenciar la manera en la que se escribe cada uno, “evitando confusiones que pueden ser tomadas como grandes errores”. Para ella, los diptongos centrales son los más complicados (los tres terminados en *shwa*). Todas estas

apreciaciones conciernen las convenciones utilizadas para representarlos, ni la producción ni su descripción, sino una etapa bastante elemental, que debería estar superada por alguien que re-cursa la asignatura. Lo que tiene sentido, ya que, en la primera entrega de sus diarios de clase, escribió la mitad de los diptongos de manera incorrecta.

En conclusión, una de las razones por las cuales Fone2015 está re-cursando es que nunca llegó a identificar y/o producir las convenciones del *IPA* para el inglés *RP*, por ejemplo, los diptongos, por eso se refiere a este tipo de error como “grandes errores”, que son los que no permitieron que aprobara la cursada la primera vez. Sin embargo, nunca lo reconoce como la causa de su fracaso.

Clase IX: En la comparación de las vocales inglesas y las españolas, afirma que las españolas son más fáciles porque son menos y más abarcativas. Creencia verdadera: la primera es un hecho, ya que sólo hay 5 españolas y 12 inglesas. Da un ejemplo: en español hay un fonema /a/, el cual en inglés se “divide” en tres fonemas diferentes, y hay que distinguir entre las tres y sus distintas propiedades, o sea hay que saber identificarlas (también producirlas) y describirlas.

Además, las diferencias entre los 5 fonemas de las vocales españolas son claras, mientras que en inglés “la diferencia entre algunas es mínimas”, pero que cuenta como una diferencia muy grande, en el aspecto semántico, tal es el caso de “*full*” y “*fool*”. Son dos fonemas diferentes en calidad y longitud, pero pueden sonar similares para el oído no-entrenado. También son dos palabras diferentes, y la incorrecta identificación puede causar problemas de inteligibilidad.

Por “abarcativas”, quiere decir que son menos, o sea el fonema /a/ abarca todo tipo de <a> en español, pero la realidad es que hay sólo un tipo de /a/. Mientras en inglés, el grafema <a> incluye al menos dos fonemas /v/ y *ash*.

En conclusión, Fone2015 es una buena alumna, dedicada y aplicada, que aborda la teoría de manera sistemática y pensante. El nivel meta-cognitivo de sus reflexiones es el esperado de alguien que ya ha cursado la asignatura previamente. La relación entre la teoría y la práctica pudo haberse visto afectada por algún factor como el de la falta de práctica o el desconocimiento de la necesidad de práctica en el hogar como factor determinante, así como el rol preponderante del diccionario de pronunciación.

Fone2015 aprobó la asignatura ese cuatrimestre con examen final.

Tabla 13 Creencias e interpretaciones de Fone2015

Creencias	Interpretación
Desde mi punto de vista, el aprendizaje de la pronunciación del inglés es esencial ya que (si como futuros profesores del idioma) no es bien adquirido, se enseñará de manera errónea.	Tal como lo indica el PTD (plan de trabajo docente) de la asignatura, el profesor debe ser un modelo de pronunciación, por lo que debe estar capacitado para articular los sonidos de la LO con precisión. Esta alumna reflexiona a largo plazo, dado que tiene en cuenta su futuro rol docente, mientras que la mayoría de los alumnos no son capaces de pensar más allá del “aquí y ahora” sobre su rol de alumno. En ese momento no estaba trabajando como docente.
Como asignatura no es fácil ya que es mucha información, reglas y conocimientos que deben ser adquiridos en poco tiempo.	Exacto, y a la pericia en torno a esos saberes declarativos se le agregan los conocimientos procedimentales, habilidades que sólo se obtienen por medio de práctica constante.
El aprendizaje de la pronunciación del inglés es muy importante tanto como para el que lo habla como para el que escucha, ya que así la comunicación entre dos o más personas puede fluir sin malos entendidos por una mala pronunciación.	Esta alumna no sólo tiene en cuenta al emisor del mensaje, sino también al receptor, en una concepción global del acto comunicativo. Como señala Kenworthy (1987), una “inteligibilidad cómoda” sería el objetivo de pronunciación para la mayoría de los alumnos, en cuyo contexto los errores de pronunciación del emisor son tolerados por el receptor. Esta alumna parece referirse a la inteligibilidad necesaria para la comunicación en general y no en el ámbito de la formación del profesorado. Esta autora afirma que en dicho contexto la meta es una pronunciación casi-nativa.

La mejor manera es aprender un ejemplo de cada inflexión con una palabra común o de las más usadas para poder usar como referencia.	Mediante esta técnica nemónica ella recurrirá a la memorización de una palabra que en el momento oportuno asociará con una regla de la pronunciación de las inflexiones. Por ejemplo, se puede formar un grupo de tres frutas cítricas como <i>oranges</i> (/ z/, <i>lemons</i> /z/ y <i>grapefruits</i> /s/ para recordar los tres casos de la pronunciación de la inflexión <s> del plural de los sustantivos. Se alienta a aplicar estas técnicas de memoria en clase que apelan a memorizar
	palabras clave (Oxford 1991)
Aprender fonética y fonología no es simple, hay que trabajar y dedicar mucho tiempo ya que hay muchas reglas que aprendí que ayudan en la materia...	Reflexiona sobre el esfuerzo que requiere aprender los saberes relacionados con la disciplina desde el lugar de la experiencia a la vez que demuestra una actitud positiva en cuanto a la ayuda que puede aportar el empleo de las reglas.
Pero hay demasiadas excepciones que anulan las reglas.	Los doce fonemas vocálicos del inglés pueden ser representados por 70 escrituras regulares y por otras 70 escrituras que son menos comunes (Finch & Ortiz Lira 1982) Tiene un punto, sin embargo las reglas de escritura no dejan de ser una referencia.
También hay que saber diferenciar entre la pronunciación de diferentes lugares ya que a veces te van a entender igual pero en otras ocasiones se puede producir un Malentendido	El empleo de un acento británico en los EEUU, por ejemplo, no suele causar desajustes en la comunicación, las implicancias sólo afectan a la dimensión social (Kenworthy 1987)
Es muy interesante aprender sobre la historia del <i>IPA</i> , saber cómo y por qué se creó y cuáles fueron los cambios que se tuvieron que hacer para que fuera “exitoso”.	El objetivo de incluir una breve referencia en torno a la creación del <i>IPA</i> es establecer un contexto significativo para atenuar el impacto que causa la introducción del alfabeto en ciertos alumnos.

Que todos los idiomas hablados tengan un mismo registro, facilita la comunicación al momento de (2 o más personas) con distinto lenguaje que usen el <i>IPA</i> quieran comunicarse.	Esta idea es algo confusa. Esta creencia implica que sus saberes relacionados con un aspecto del IPA son erróneos, ya que la alumna parece percibir que el alfabeto es una suerte de lengua franca para hablantes que tienen LMs diferentes. Cada idioma empleará únicamente aquellos fonemas del AFI que representan su inventario de sonidos, por lo que cada idioma tendrá su propio alfabeto. Lo que es más, existirán variaciones entre los inventarios de las distintos acentos de un mismo idioma, como el inglés británico y el inglés de EEUU.
Las formas débiles y fuertes no son la parte más difícil de aprender en mi forma de ver. Tienen mucho sentido ya que ayudan a hacer un diálogo más fluido.	Su visión en cuanto al propósito del proceso de gradación es precisa y correcta, apunta a la aplicación práctica de este rasgo del discurso coloquial: las palabras que acarrear sentido por regla levan al menos una sílaba acentuada, mientras que los vocablos que las conectan no se acentúan y poseen vocales reducidas.
En cuanto a las consonantes, su clasificación es muy útil, ya que ayuda a relacionarlas con la manera de producir cada sonido.	Establece una relación apropiada entre la teoría y la práctica, comprende el objetivo de abordar la teoría (el estudio de la descripción de las consonantes), el cual involucra la correcta articulación de cada una de ellas.
Poder articular cada consonante y a partir de ahí describirla, o describirla y ahí darse cuenta de cómo se articula.	Exhibe reversibilidad de pensamiento al advertir que ambos procesos son posibles para inferir los saberes correspondientes: el proceso <i>top-down</i> (de lo general a lo particular) o <i>bottom-up</i> (de lo particular a lo general) (Dalton & Seidlhofer 2002)
La guía de “ <i>Important Concepts</i> ” incluye varios conceptos que pueden llegar a ser confundidos por el alumno, por eso me parece que las definiciones y explicaciones pueden llegar a ser de mucha ayuda para diferenciarlos.	Su análisis sobre las dificultades que pueden estar implícitas en los conceptos fundamentales que incluye la guía corresponde al de una alumna experta.

Además, incluye la mayoría de los conceptos y procesos utilizados en fonética y fonología inglesa que los alumnos deben saber.	La claridad que posee en torno a las cuestiones teóricas le permiten diferenciar entre conceptos y procesos
Obviamente no sólo basta con leerlo y aprender las definiciones, sino que hay que saber utilizarlos correctamente y saber identificarlos.	Su reflexión alude a las diferencias entre los saberes declarativos y los saberes procedimentales, dado que entiende que el conocimiento por sí no es de utilidad si no se lo empleará de alguna manera, en particular en esta asignatura que implica el desarrollo de habilidades lingüísticas. El comentario también se vincula con la relación teoría y práctica.
En mi opinión, el tema más difícil es el de los órganos incluidos en la pronunciación de los sonidos, más que nada el proceso que cada componente hace.	Ella es capaz de precisar lo que encuentra dificultoso de un tema en particular, en este caso es el proceso. En el estudio de la fonética fisiológica entra en juego vocabulario y terminología muy técnica, la que se deberá abordar en una lengua extranjera. Determinados alumnos encuentran los procesos más sencillos ya que en ocasiones siguen una secuencia lógica, la mayoría de los alumnos encuentran el vocabulario como un obstáculo en el aprendizaje de este tema.
Para estudiarlos, estoy tratando de naturalizar los sonidos con los “ <i>articulators</i> ” (articuladores)	Planea llevar a cabo pequeños “experimentos” con sus órganos del habla para tomar conciencia de la articulación de los sonidos, como lo propone Catford (1988).
Una técnica que voy a usar cuando crea que ya lo relaciono es la de mirarme al espejo cuando pronuncio cada sonido.	Bowen & Marks (1998) señalan la utilidad del espejo de bolsillo para que el alumno pueda observar la posición de labios y mandíbulas durante la articulación de ciertos sonidos.
La vez pasada cuando cursé esta materia traté de memorizarme el proceso de cada vocal, pero al olvidar una palabra de las memorizadas, olvidaba el resto.	Su experiencia es muy valiosa, ya que no volverá a utilizar esa estrategia. La memorización no implica la comprensión, dado que durante la misma no se trata de encontrar el sentido al contenido que se lee como durante el aprendizaje significativo (Mayer 2002)

En cuanto a “ <i>transcriptions</i> ”, son difíciles porque me doy cuenta que hay palabras que siempre pronuncié mal, entonces las transcribo incorrectamente.	La dificultad que señala esta alumna en cuanto al incordio que le generan las transcripciones comprende sólo un aspecto de las categorías de errores que producto de este tipo de tarea. Lintunen (1999) denomina a la razón de este tipo de error como “externa al sistema”, debido a que está conectada con obstáculos en la producción de sonidos o palabras, y no con el sistema de símbolos del AFI que conforman la transcripción.
La mejor técnica es practicar.	Se refiere a transcribir textos de escritura común a fonética, aunque omite el uso del diccionario de pronunciación.
Creo que el nivel de complejidad fue adecuado a pesar que cometí errores.	Existe un margen bastante amplio de errores que se espera que el alumno cometa, o sea el error está entre las expectativas de desempeño. La observación del error dará lugar al aprendizaje y al mejoramiento de la inter-lengua fonológica.
Creo que lo más difícil de traducir (transcribir) son los nombres propios, y la transcripción de la evaluación contaba con más de uno.	Es esperable que un texto auténtico de alrededor de ciento veinte palabras tenga al menos tres sustantivos propios, cuya pronunciación puede ser inferida mediante las reglas de escritura de las vocales.
Las técnicas para la transcripción son practicar con <i>transcriptions</i> que tengan la respuesta y ver palabras comunes o frecuentes en el diccionario.	Se recomienda verificar todas las palabras en el diccionario, en especial las que se transcriben por primera vez. No será necesario chequear la palabras de alta
	incidencia de aparición como <i>the, a, this, y at</i> , ya que son las se recuerdan con mayor facilidad en las primeras etapas del aprendizaje de la transcripción fonética.

Para la teoría las técnicas son hacer resúmenes usando palabras “comunes” o “conocidas”, para uno mismo para poder estudiar.	Resumir es una estrategia cognitiva que implica la creación de estructura para entrada y salida de información (Oxford 1991). Lo novedoso de su técnica es que reemplaza el vocabulario específico con palabras de uso cotidiano para tornar el texto más accesible.
Una vez incorporada la teoría, reemplazar esas palabras comunes por palabras más técnicas.	Una vez que ha comprendido la información, vuelve a incorporar el vocabulario técnico en el resumen porque entiende que deberá usarlo en la evaluación. Al ajustar el mensaje, ella ha recurrido a estrategias compensatorias, las cuales se emplean para superar limitaciones en el habla o la escritura (Oxford 1991).
También el uso de resaltadores de distintos colores ayuda a la memoria visual. Ejemplo: con azul los conceptos, con rosa definiciones y con naranja palabras que a veces escribís mal.	El resaltado del texto con color es otra estrategia cognitiva que compone el grupo de creación de estructura para la entrada y salida de información (Oxford 1991). Esta alumna demuestra habilidades para aplicar diferentes estrategias de aprendizaje en su aproximación a los saberes teóricos.
Creo que la teoría la puedo llegar a aprobar porque al leer las consignas sabía de qué tenía que escribir.	Auto-evalúa su desempeño en torno a las consignas recibidas en la sección teórica.
Respondí todas las preguntas.	Lo cual no implica que sus respuestas sean correctas, pero es un buen comienzo.
Con las que me sentí más cómoda me explayé más y con una que sabía lo justo y necesario escribí lo esencial.	El análisis de su desempeño es objetivo y puntual. Al usar estrategias compensatorias, se favorece sacando particular ventaja de las áreas de conocimiento sobre las que tiene mayor dominio.
La transcripción creo que puedo llegar al límite de errores o quizás unos más.	Sus expectativas de desempeño son bastante positivas,
Creo que puedo llegar a aprobar.	Alude a estrategias afectivas al realizar comentarios positivos.
Aprender los diptongos tiene su parte buena y su parte difícil.	Logra evaluar ventajas y desventajas, desde una posición objetiva.

Por ejemplo, lo bueno es que sabiendo cuáles son los diptongos se pueden evitar errores usando sólo vocales.	Es posible que no estuviera muy segura a la hora de escribir diptongos previo a la presentación, y tuviera una tendencia a usar vocales puras para representar sonidos que
	en realidad eran diptongos.
Lo difícil es que hay que saber diferenciar bien la manera en que se escribe cada uno evitando confusiones que pueden ser tomados como grandes errores. □	Creencia correcta, las convenciones para representar los 7 (siete) diptongos suelen resultar complejas para el alumno, quien en ocasiones intenta decir “no” /nəʊ / pero en cambio termina diciendo /naʊ/ (“now”) por no estar familiarizado con la convención correcta.
Los más difíciles en mi opinión son ellos que tienen /ə /	En realidad, los tres diptongos centrales comienzan con <i>shwa</i>, el cual es un sonido problema para hispanoparlantes, mientras el resto comienza con las vocales cerradas <i>ɪ</i>/ y <i>ʊ</i>/, los cuales resultan mas familiares.
Las vocales españolas creo que son más fáciles porque son menos y son más barcarativas. □ □ □ □ □	Además de ser sólo 5 (cinco), /a/ /e/ /i/ /o/ y /u/, son los sonidos de su LM, es por eso que las encuentra más sencillas.
Por ejemplo, en español tenemos /a/, que en inglés se divide en /æ/, / ɑ: / y /ʌ/, teniendo que saber distinguir entre las tres y las distintas propiedades de cada una.	En realidad, no es que el sonido “se divide” en tres variedades, sino que mientras en español existe un solo sonido vinculado con el grafema <a>, el fonema /a/, en la LO existen tres. Estos tres fonemas presentarán desafíos tanto en la percepción, como en la producción oral. Las reglas de escritura serán una herramienta importante en el contexto de la escritura fonética para decidir cuál de las 3 (tres) variedades emplear cuando el grafema <a> ocurra en escritura normal.

Las españolas se diferencian claramente entre las 5 vocales...	En nuestro idioma existen 5 grafemas (las vocales en su forma escrita) <a> <e> <i> <o> <u>, y 5 fonemas (símbolos que representan los sonidos) /a/ /e/ /i/ /o/ /u/. En el sistema vocálico inglés, en cambio, hay 5 grafemas como en español pero 12 fonemas, lo que presenta gran complejidad para el alumnado ILE.
...mientras que en inglés las diferencias entre algunas es mínima, pero que cuenta como una diferencia muy grande.	La diferencia de pronunciación puede ser mínima, sin embargo la carga funcional (Dalton & Seidlhofer 2002) puede ser muy alta e implicar una diferencia
	semántica. Por ejemplo, la diferencia entre las vocales de las palabras <i>hat</i> (“sombrero”) /hæt/ y <i>hut</i> (“choza”) /hʌt/ puede parecer mínima, sin embargo el contraste lingüístico es muy alto dado que está involucrada una distinción de significado léxico.

Sus reflexiones son bastante elaboradas, se explayó tanto extensiva como intensivamente. Uno de los diarios con más entradas y más detalladas, esta alumna concurrió a todas las clases y demostró compromiso en torno a la reflexión sobre su aprendizaje al tomarse en serio la escritura de su diario. Aprobó la asignatura ese cuatrimestre, luego de cursarla por segunda vez. Sus reflexiones me permitieron establecer conexiones e indagar en las mismas para lograr una mejor comprensión de sus creencias y desarrollarlas por completo.

Participante: Mili96

Informe Narrativo diario de clase

Mili nació en Mar del Plata el 06/04/94. Concurrió al instituto San Agustín durante la escuela primaria y al Instituto Argentino Modelo para la escuela media. Nunca tomó clases particulares de inglés, aunque en la escuela secundaria tenía 8 hrs de inglés semanales, era una especie de “doble carga”.

En el 2008, dio el examen de la Universidad de Cambridge *PET*, y en el 2014 ingresó a la carrera, aprobando “INI” pero cursando “INA”. Cursó el “Taller de Pronunciación” previo al inicio de la asignatura en cuestión. Nunca viajó al exterior ni está en contacto con hablantes nativos vía redes sociales.

En 2016 dejó la carrera, y actualmente estudia Derecho, aunque guarda muy buenos recuerdos de su paso por la carrera, entre ellos el haber aprendido mucho.

Clase I: En su primera entrega del diario, Mili opina que la pronunciación es una parte dificultosa y depende del nivel de inglés del alumno. Si bien era su primera semana, había escuchado que la asignatura requiere mucha práctica, tiempo y dedicación. Sus creencias son algo negativas aunque verdaderas, parecería que la asustan un poco, por lo que son algo negativas y no ayudan a su predisponerla de manera positiva.

Clase II: La segunda semana le resultó más dificultosa que la anterior, ya que desconoce el nombre de la mayoría de los símbolos, lo que le complica hacer los ejercicios. No comenta que trabaje en su casa, ni que le dedique tiempo ni que use el diccionario, se queja pero no aporta nada de su parte, pese a que había escuchado que hay que dedicarle tiempo y esfuerzo.

Con respecto a las clases de laboratorio, afirma que son útiles y de mucha ayuda, *“aún sin tener mucho conocimiento acerca de esto”*. En el laboratorio se leen textos en escritura común, no es necesario conocer los símbolos, lo cual puede ser una desventaja para el alumno. En años anteriores, algunos textos eran en fonética, lo que ayudaba a reforzar el aprendizaje del alfabeto.

Hace algunos años, se implementó nuevo material, que obviamente es más sencillo para Milagros, pero a su vez no la ayuda. Esto es algo para reflexionar a la hora de seleccionar la bibliografía.

Clase III: Dice que le gustaría ver el *IPA* con más profundidad, no tiene muy claro qué piensa acerca del mismo, obviamente porque no lo conoce bien. Relata que los ejercicios son de mucha ayuda, así también como la práctica diaria. También reconoce que le falta práctica para estar segura a la hora de hacer una transcripción. Es evidente que no le motiva el tema, y no se atreve a profundizar, por algún motivo.

Clase IV: Encontró la “Guía de conceptos importantes” muy útil para la revisión

antes del parcial, fue una buena manera de repasar los contenidos ya que son bastantes. Lo que más complejo le resulta es el dictado, así como también las transcripciones. Nunca menciona nada acerca de sus técnicas de estudio, o el uso del diccionario, o si practica en su casa.

En conclusión, Mili no aprobó la cursada ese cuatrimestre, y posteriormente dejó la carrera. Ni siquiera se presentó a las primeras evaluaciones parciales. No parece haberse involucrado demasiado con los símbolos, tal vez por temor a no comprenderlos, no se empapó. Se encontraba cómoda en el laboratorio porque podía leer de escritura ordinaria, el taller de pronunciación no parece haberle sido de utilidad para comprender el funcionamiento del alfabeto. Sus creencias tempranas no parecen beneficiarla, y sus reflexiones nunca tienen demasiada profundidad, aunque lo suficiente como para reconocer que la faltó práctica.

Tabla 14 Creencias e interpretaciones del diario de clase de Mili96

Creencias	Interpretación
Mis creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación del inglés, en primer lugar, dependiendo del nivel de inglés que podamos llegar a tener es que esta parte, en general es difícil.	Es notable la falta de auto-confianza pese a haber asistido al “taller de pronunciación”, al cual ni siquiera menciona. Mili se concentra en las dificultades que implica el abordaje de este sub-sistema que es la pronunciación. Establece una posible relación proporcional entre el nivel de inglés y los obstáculos que la pronunciación puede llegar a plantear.
En lo personal, es la primera vez que voy a cursar la materia y por lo que he llegado a saber hasta ahora es que requiere de mucha práctica, tiempo y dedicación.	Estas creencias son correctas y bastante objetivas, es algo que los docentes mencionan en clase con frecuencia. Llama la atención que no haya mencionado su asistencia al Taller de pronunciación”, el cual por lo general aporta un soporte valioso a la hora de lidiar con el AFI, en particular.
Esta nueva semana me resultó un poco más difícil que la anterior.	Vuelve a destacar las dificultades.

Aún desconozco el nombre de la mayoría de los símbolos, lo cual resulta complicado a la hora de hacer los ejercicios.	Reconoce sus falencias pero no establece objetivos para superar el obstáculo de la denominación de los símbolos ni un curso de acción a seguir. La falta de familiarización con los símbolos es sin duda un gran problema.
Las clases del laboratorio son de mucha ayuda, y muy útiles para poder realizarlas aún sin tener mucho conocimiento acerca de esto.	El comentario de Mili es algo inquietante, y alude a los rasgos de los materiales didácticos empleados en el <i>lab</i> para la práctica de dicción: dado que los textos no utilizan el AFI sino escritura común, Mili no encuentra el obstáculo que implica desconocer los símbolos, por lo que siente a gusto, lo cual no la favorece en realidad, ya que necesita exposición al AFI. Desde el punto de vista de la enseñanza, es probable que sea necesario incluir bibliografía que haga algún tipo de referencia al AFI, como sucedía en décadas anteriores. De las 8 (ocho) horas reloj que tiene la materia de carga horaria, solo 1 (una) hora se dedica a trabajar las habilidades de producción, mientras que se dedican varias horas en el entrenamiento de las habilidades receptivas (práctica de dictados fonéticos).
	Es presa de cierta incertidumbre, se refiere al AFI como “el abecedario”, tal vez no
Mis creencias acerca del aprendizaje del abecedario, a esta instancia, todavía no están muy claras.	recuerda el nombre. No es capaz de elaborar algún tipo de reflexión en torno a sus falencias respecto al aprendizaje de los símbolos, por ejemplo.
En lo personal, me gustaría verlo más en profundidad.	No es claro si es un objetivo o simplemente una expresión de deseo. No parece estar a cargo de su aprendizaje, como si una fuerza mayor la controlara. La oportunidad de verlo en profundidad la ofrece la transcripción en el hogar, abordar el texto con el diccionario de pronunciación para consultar ante la duda y realizar una auto-corrección al finalizar.

Los ejercicios son de mucha ayuda, así también como el de practicar diariamente.	No aclara si practica transcripciones diariamente, o cómo lo hace. Mediante este comentario positivo se auto-alienta y apela a las estrategias afectivas.
Todavía siento que me falta mucha más práctica para, por ejemplo, estar segura a la hora de hacer una transcripción.	Al auto-evaluarse apela a estrategias meta-cognitivas. No le dedica el tiempo suficiente a la práctica de transcripciones, aunque no explica el motivo.
La revisión de estos conceptos me pareció de gran ayuda para el parcial (guía de conceptos importantes)	Observación positiva en torno a un material didáctico en particular, tal fue el caso de la mayoría de los alumnos.
Fue una buena manera de repasar los contenidos, ya que son bastantes, y cada concepto tenía un contenido bastante resumido.	Explica la razón por la cual la guía es un recurso favorable acompañado por un análisis muy breve.
En cuanto a lo que va del cuatrimestre, lo que más difícil me resulta es el dictado, así también como las transcripciones.	Pese a que vuelve a señalar sus dificultades, en ningún momento profundiza en los aspectos que obstaculizan su aprendizaje, aunque está claro que no son las temáticas teóricas sino la escritura fonética. Tampoco se fija objetivos para superar sus dificultades.

Participante: Sherlock24

Informe Narrativo diario de clase

Sherlock nació el 01/04/95 en Mar del Plata. Cursó la primaria en los Institutos Ortega & Gasset y Alfred Nobel, luego la escuela media en la EEM N° 2. Nunca tomó clases de inglés particulares ni en instituto. Rindió “INI” como alumna libre pero cursó “INA” (mesa especial) en el año 2014, en el 2013 había comenzado la carrera de Arquitectura (UNMdP). No cursó el “Taller de Pronunciación”,

En febrero de 2018 hizo un viaje de placer por Europa, pero nunca trabajó en el exterior. No está en contacto con hablantes nativos vía redes sociales. Lee en inglés dos horas por día y ve dos películas en inglés por semana. Ese cuatrimestre era la primera vez que cursaba la asignatura, pero no aprobó la cursada, analizaremos a

continuación posibles motivos.

Clase I: Para Sherlock es difícil aprender algo “*tan diferente a lo conocido*” en cuanto a pronunciación. Se refiere al alfabeto fonético. Lamentablemente, la fonética no es muy popular entre los docentes de inglés alrededor del mundo para practicar aspectos de la pronunciación del idioma, de hecho, no dedican un espacio a la pronunciación como lo hacen con la gramática o el vocabulario. Y si lo hacen de vez en cuando, ciertamente no utilizan los símbolos fonéticos como vectores. Por eso, cuando el alumno conoce los símbolos por primera vez, queda desconcertado.

Como re-cursante, se propuso “*dedicar más tiempo al estudio y hacer más hincapié en los fonemas*”. Es probable que la primera vez que cursó la materia, no hiciera transcripciones en su casa ni leyera la teoría tampoco. Sherlock tiene una pronunciación fluida y natural, variedad norteamericana y cuando se lo propone puede lograr metas increíbles, inclusive es capaz de aceptar cuando no ha trabajado o estudiado. Este cuatrimestre fue mi alumna en otra asignatura, en un grupo reducido.

Clase II: Cuando se le pidió a Sherlock que escribiera todos los símbolos del IPA, reprodujo todos los fonemas perfectamente excepto por un diptongo, a pesar de no haber cursado el taller. Agregó que la mejor manera de aprender las vocales y las reglas de inflexión es dedicarles tiempo y estudiarlos a fondo (“saberlos de memoria”). Esta no es la primera alumna que prioriza la memorización como estrategia, pero tal vez sea la primera que considera que estudiarlos a fondo equivale a “saberlos de memoria”. Hay varias maneras de aproximarse el contenido y saberlo a fondo que no implican la memorización, sin embargo, hay pocos espacios en clase para discutir y alentar otras técnicas de estudio más creativas y motivantes. Es necesario crear esos espacios, y por medio de nuestra práctica ilustrar dichas maneras, esto es algo para analizar.

Clase III: Sherlock opina que el diccionario es una herramienta útil pero compleja, mientras que encuentra el trabajo en el laboratorio muy interesante. Sentirse cómodo con el uso del diccionario y conocer cómo funciona es una cuestión de práctica, se entrena al alumno en las primeras clases ya que es un dispositivo fundamental en la transcripción fonética. Consultar el diccionario es necesario, uno se familiariza con el mismo a través de la práctica, aunque también es menester saber ciertas convenciones como conocer los símbolos, y ciertos diacríticos y sus significados. Puede llegar a ser

tedioso, es un trabajo rutinario y que requiere mucha perseverancia.

El diccionario de pronunciación ha recorrido un largo camino, desde ser un objeto difícil de conseguir en nuestro país luego de la guerra de las Malvinas, hasta estar disponible en dispositivos móviles, pasando por el *CD* en la *PC*. Sin embargo, su rol permaneció intacto, siempre ha sido un instrumento irremplazable en el aprendizaje de la fonética.

Las clases de laboratorio son entretenidas al principio, pero luego se vuelven rutinarias ya que sólo consisten en escuchar y repetir. Sherlock tiene muy buena pronunciación y no hay duda que disfruta las clases de dicción en el laboratorio, en donde su labor es escuchar archivos de audio con grabaciones que ella debe repetir, intentando corregir vicios de pronunciación.

Para ella las reglas de escritura no son muy entretenidas y son difíciles de recordar. Sin embargo, son la clave para poder predecir la pronunciación de la mayoría de las palabras, y hay maneras de aprenderlas “fáciles de usar” que no involucran la memorización, sino la asociación. Por ejemplo, la técnica neumónica mencionada anteriormente, que se alienta a utilizar durante la descripción detallada de los fonemas vocálicos.

Clase IV: Acerca del aprendizaje de los símbolos del *IPA*, Sherlock escribe que como re-cursante, para un alumno que acaba de ingresar, la introducción al *IPA* puede ser quizá demasiada información para recibir de golpe. Su mirada denota experiencia y reflexión. Una posible solución sería presentar el alfabeto en dos semanas diferentes: la primera semana presentar vocales y la segunda consonantes. Este enfoque podría ser criticado de fragmentario, ya que cuando se comienza a transcribir, dicha separación no puede efectuarse, dado que todas las palabras llevan vocales y consonantes. Aún así, este procedimiento podría ser implementado.

Clase V: A propósito del aprendizaje de la clasificación de las consonantes, Sherlock afirma que aunque requiera mucha lectura de la teoría y parezca difícil, si se hacen los ejercicios y se presta atención en las clases, no es un tema tan complicado como las vocales. En una entrada posterior, y luego de algunas reflexiones, comentará sobre la dificultad que la clasificación de las consonantes puede suscitar.

Clase VI: En referencia a la guía de “*Important Concepts*”, ella opina que le parece muy útil, ya que le servirá para prepararse para el parcial. Aunque son definiciones complejas, piensa que están bien resumidas y desarrolladas. Al alumno le agradan porque los contenidos vienen de alguna manera “procesados”.

Clase VII: Para Sherlock, los temas más difíciles para el parcial son los relacionados con la teoría, es su área problema. Le cuesta dedicar el tiempo a los contenidos teóricos, como la descripción de las vocales, los órganos del habla, y otras cuestiones relacionadas con las transcripciones: asimilación, elisión y formas fuertes y débiles.

El caso de Sherlock es paradójico, ya que por un lado no le agrada dedicarse a la lectura de la teoría, la cual a su vez es imprescindible para poder articular correctamente y apuntalar a los futuros alumnos a pronunciar. Los temas teóricos también son necesarios para progresar en las transcripciones, el objetivo de las cuales es pronunciar correctamente. Sherlock pronuncia satisfactoriamente, sin embargo, la fundamentación teórica que brinda la lectura aún será necesaria en su futuro rol docente.

Para su preparación, leerá la teoría varias veces y hará muchas transcripciones. No menciona ninguna técnica de estudio, ni el uso del diccionario o el trabajo con transcripciones que ya tengan las respuestas. Los relatos de Sherlock son algo breves y bastante repetitivos, es claro que escribe estas entradas por compromiso pero sin compromiso. Recuerdo que la actitud en clase de esta alumna no era muy positiva. Era tal vez el típico caso del alumno que entra a la carrera con una muy buena pronunciación, fluente y casi nativa, pero que sin embargo fracasa en la asignatura por no poder cumplir con los requerimientos de la misma, desaprobando las transcripciones y los puntos teóricos. Con el tiempo su actitud mejoró mucho gracias a variadas experiencias que le proporcionó su constancia en la carrera.

Clase VIII: A posteriori, Sherlock reflexiona que el parcial fue difícil, sobre todo por los nombres y apellidos, además de las palabras que no conocían. Las técnicas que utilizó fueron: estudiar la teoría de memoria y hacer muchas transcripciones nuevas (aunque no menciona haber utilizado la *key* ni el diccionario, o un glosario), ni resúmenes.

Concluye que no aprobará la teoría porque era diferente de lo que venían viendo, sobretudo la parte de consonantes, la cual era “*confusa y complicada*”. La transcripción también era compleja, según ella. Como se ve, sus comentarios son algo negativos y carentes de auto- crítica.

En síntesis, Sherlock tiene buena pronunciación, pero en sus reflexiones no llega plasmar que le encuentre sentido a la práctica en el hogar ni al uso del diccionario. Inclusive, tampoco tiene agrado por la lectura y estudio de puntos teóricos, lo que no le ayuda a progresar en las transcripciones. Cuenta bastante con la memorización, y en sus reflexiones carece de auto-crítica. Lamentablemente Sherlock no aprobó la cursada ese cuatrimestre, aunque la re-cursó y siguió adelante, progresando notablemente y sacando altas calificaciones.

Tabla 15 Creencias e interpretaciones del diario de clase de Sherlock²⁴

Creencias	Interpretación
Es difícil aprender algo tan diferente a lo conocido en cuanto a la pronunciación.	Dado que no había asistido al “Taller de Pronunciación”, la novedad que implica la introducción al AFI puede ser impactante. Sin embargo, estaba cursando la asignatura por segunda vez.
Como re-cursante, este año voy a dedicar más tiempo al estudio y voy a hacer hincapié en los fonemas.	Apela a estrategias de planeamiento y organización al establecer metas y objetivos de aprendizaje (Oxford 1991) para la segunda vez que toma la materia, lo que la posiciona como una alumna activa que está en control de su proceso de aprendizaje.
La mejor forma de aprender las vocales y las reglas de pronunciación de inflexiones es dedicarles tiempo y estudiarlas a fondo (saberlas de memoria)	Como indica Mayer (2002), la memorización se diferencia del aprendizaje significativo ya que mediante la misma no es posible la transferencia (emplear lo aprendido para la resolución de problemas y contestar nuevas preguntas). El estudiar las reglas de memoria no garantizará que sea capaz de aplicarlas en

	una transcripción fonética o durante la lectura en voz alta de un texto en el laboratorio, por ejemplo.
Creo que el diccionario es una herramienta sumamente útil pero compleja, y encuentro el trabajo en laboratorio muy interesante.	En su segunda cursada ya debería estar habituada al manejo del diccionario de pronunciación. Su apreciación sobre el trabajo de laboratorio es algo general, aunque positiva.
Por otra parte, las reglas de escritura no son muy entretenidas, y son difíciles de recordar.	Este tipo de pensamiento no-constructivo, limitado y negativo puede conducir a la indiferencia en torno al aprendizaje (Victori & Lockhart 1995). No se supone que el material sea “entretenido”, asimismo en clase se implementan diferentes técnicas nemónicas para el aprendizaje de estas reglas.
Es mi segunda vez cursando la materia y creo que aunque resulta interesante, para un ingresante puede ser difícil recibir tanta información junta.	No es la primera alumna que cursa la materia nuevamente y tiene este tipo de mirada en cuanto a la cantidad de información que recibe el principiante, o cómo se imparte la misma.
Yo creo que aunque (la clasificación de las consonantes) sea difícil y que requiere de mucha lectura de la teoría, si se hacen los ejercicios y se presta atención en las clases no es tan complicado como las vocales.	Su creencia es correcta y coincide con las posturas de numerosos fonetistas: la posición de las vocales en la zona vocálica es menos precisa que la de las consonantes y los parámetros de descripción son más abstractos. Asimismo, al momento de discutir las consonantes ya se ha cubierto la descripción de las vocales, por lo que el alumno ya estará familiarizado con numerosos conceptos de la fonética fisiológica (órganos del habla).
La guía me pareció muy útil, y va a servirme para practicar para el <i>mid-term</i> .	El alumno por lo general tiene una actitud muy positiva frente a la “Guía de conceptos importantes” ya que la perciben como una herramienta favorecedora del aprendizaje por el modo en el que sintetiza y resume los conceptos teóricos fundamentales para el examen parcial.

En sí son definiciones complejas, pero están bien resumidas y desarrolladas.	Describe brevemente los motivos por los que le parece útil como producto de un breve análisis.
Para mí, los temas más difíciles son todos los relacionados a la teoría: <i>formal description of vowels, organs of speech</i> , etc. Y otros relacionados a las transcripciones: <i>Assimilations, elisions, weak forms</i> .	Es consciente de su mayor debilidad, lo que es una ventaja porque es un punto de partida para planear un curso de acción a seguir con el propósito de mejorar.
Para prepararlos voy a hacer muchas transcripciones y leer la teoría muchas veces.	No se refiere al empleo del diccionario para la auto-corrección y el auto-monitoreo imprescindibles en la práctica de transcripciones fonéticas. El aprendizaje significativo no está implícito en la lectura, a menos que trate de encontrarle sentido al material leído. De otro modo, la lectura intensiva sólo dará lugar a la memorización, como se indica más arriba.
Para mí, la transcripción fue difícil, sobre todo por los nombres y apellidos que había.	En casi todos los textos auténticos de 120 palabras de extensión existen nombres propios.
Además, había palabras que no conocíamos.	Como es el caso en todas las transcripciones, tales como aquellas realizadas en clase.
Para preparar la transcripción para el parcial, lo mejor es hacer muchas transcripciones nuevas.	Omite mencionar el uso del diccionario de pronunciación.
Para preparar la teoría, estudiar de memoria.	Nuevamente recurre a esta técnica que no implica instancia de aprendizaje significativo.
No voy a aprobar la transcripción porque era complicada.	No explica en qué sentido lo era, y su posición es muy negativa y terminante.
No voy a aprobar la teoría porque era diferente a lo que veníamos viendo, en especial la parte de consonantes, y era confuso y complicado.	No explica de qué manera era diferente. Mediante estas creencias erróneas (<i>misconceptions</i>), atribuye importancia a factores externos a sus acciones y no es probable que adopte una actitud responsable y activa en su enfoque al aprendizaje (Victori & Lockhart 1995).

La formación en inglés de esta alumna fue producto de su educación escolar, privada en la primaria y pública en la media, ya que nunca asistió a clases particulares o en instituto. Era una alumna universitaria experimentada, habiendo comenzado otra carrera anteriormente. No había cursado el “Taller de Pronunciación”.

No escribe de manera extensiva, sus afirmaciones son algo negativas y carecen de justificación. Se observa cierta frustración, ya que se ha decepcionado anteriormente con su desempeño o las evaluaciones. No se observan referencias o análisis en torno a su propio desempeño, o fallas en su desempeño, a pesar que es consciente que la teoría le presenta un obstáculo por su dificultad. No aprobó la cursada ese cuatrimestre tampoco, sino el siguiente.

Participante: Chloe94

Informe Narrativo diario de clase

Chloe nació en nuestra ciudad el 03/09/94, tenía 21 años al escribir el diario. Esta alumna se educó en la escuela pública (EGB 13, ESB 33, EEM 1), o sea que su base de inglés no puede haber sido muy sólida. Sólo concurrió a un instituto privado por un año, tomando clases semanales de 4 horas.

Ingresó a la carrera en el año 2014, cursó “INI” e “INA”, aprobando por promoción sin examen final. Cursó el “Taller de fonética” dictado en marzo de 2015.

Nunca viajó al exterior, ni trabajó en ningún país de habla inglesa. Tampoco se preparó para ningún examen internacional. Lee alrededor de 10 horas por semana y está expuesta al idioma oral mediante films durante 5 hrs semanales. Está en contacto con hablantes nativos via *Skype*.

Chloe es una chica seria, de ojos grandes. Pese a que en su educación no se priorizó el aprendizaje de lengua extranjera, su pronunciación era muy buena, fluída y precisa, al comenzar la asignatura. Era una alumna interesada y aplicada.

Clase I: Chloe opina que la pronunciación del inglés es bastante más complicada que la del español, ya que las palabras no se pronuncian tal cual se escriben. Ya hemos mencionado que mientras el español es un idioma fonético, el inglés no lo es.

De cualquier manera, la asignatura le parece entretenida e interesante, ya que “te ayuda muchísimo a mejorar la pronunciación y a ser más claro al expresarte”. Suena bastante motivada y con cierta preocupación por la inteligibilidad.

Chloe había cursado el taller de pronunciación, o sea que ya entraba con una ventaja importante, comenta que le fue muy útil para comprender al menos lo básico. Dice que aunque parece difícil, no había tenido demasiados problemas entendiendo los contenidos. No menciona dificultades con las transcripciones hasta el momento, ni el uso del diccionario.

Clase II: La introducción al *IPA* le pareció muy clara, no tuvo problemas al comprender los símbolos y sonidos gracias a que había asistido al taller de fonética, donde ya les habían presentado el alfabeto. Los fonemas que encuentra más difíciles de identificar y diferenciar son /i/ y /e/, lo cual es extraño e inusual. Es probable que los confunda, ya que la / i / corta en inglés suena algo parecido a una /e/, dado que es algo abierta y laxa, a diferencia de la / i / española. También encuentra la diferencia entre las contrapartes /s/ y /z/ complicada, pero no explica si la dificultad involucra la identificación o la producción de dichos fonemas. De cualquier manera tiene sentido, ya que estas contrapartes pueden provocar confusión tanto en su escritura como en su producción o identificación oral.

Clase III: Chloe dice que la mejor manera de aprender las reglas de pronunciación y las vocales es estudiando las inflexiones de memoria. Lo que no tiene mucho sentido, porque no es necesario conocer las reglas de inflexiones para comprender las vocales, sino el rasgo fonético sordo/sonoro, por ejemplo. El mismo también es necesario para comprender las reglas de pronunciación de inflexiones. Al escribir el *IPA* de memoria, Luciana demuestra un alto desempeño, salvo por la vocal o larga.

Clase IV: Acerca del aprendizaje de formas fuertes y débiles, relata que no ha tenido mayores dificultades, ya que asimiló las reglas bastante bien, por lo que no comete errores. No explica cómo las trabajó, sin embargo. Le cuesta un poco recordar las características de las consonantes, por lo que debe dedicarle más tiempo a la teoría que sustenta dicho tema. Su creencia es correcta, ya que la clasificación de las

consonantes implica dos dimensiones diferentes y exclusivas (modo y punto de articulación), además de nueva terminología que puede resultar algo confusa.

Tampoco dice cómo estudiará el tema. Los alumnos suelen hacer cuadros de doble entrada para ambas dimensiones: modo y punto de articulación. Existen ocho modos y seis puntos de articulación en la variedad de inglés de referencia, mientras que modos como el nasal suelen ser confundidos como puntos de articulación.

Clase V: Luego del parcial, opina que el nivel de complejidad de la transcripción fue el adecuado, ya que el vocabulario no era demasiado complejo, pese a que había algunas palabras desconocidas para ella, que le causaron problema. No menciona cómo superó dichos obstáculos.

Las técnicas más adecuadas para practicar transcripción son transcribir textos y revisarlos (con el diccionario). También propone anotar en un papel las palabras que le dieron más dificultad y aprenderlas para no volver a cometer el mismo error. Esta sería la idea del glosario que se implementó más tarde, inclusive se las ordena alfabéticamente, o por el tipo de error también se las puede sistematizar, y revisarlas antes del examen. Para preparar la teoría, Chloe propone resumir contenidos y estudiar de los resúmenes, en vez de los libros.

Tiene dudas sobre si aprobó o no, ya que, si bien la teoría no le pareció muy simple, pudo completar los tres puntos bastante bien, por lo que cree que pudo haber aprobado. En cuanto a la transcripción, comprobó con el diccionario a posteriori que había cometido varios errores, por lo cual tal vez no había aprobado.

Clase VI: En lo que respecta al aprendizaje de la descripción de los diptongos, afirma que no es difícil, lo que es más complicado es su pronunciación, aunque no explica por qué. Lo mismo aplica a la comparación entre vocales inglesas y españolas, ya que aprender a notar las diferencias entre ambos sistemas vocálicos y pronunciarlas correctamente es algo más complejo, ya que tendemos a producir los sonidos de la lengua materna.

Clase VII: En la última entrega, Chloe discute la guía de “*Important Concepts*”, la cual hace un recorrido por varios puntos teóricos fundamentales para la comprensión de la asignatura. La encontró algo compleja, si bien pudo identificar fácilmente algunos

conceptos, no pudo reconocer otros.

En conclusión, las creencias de Chloe fueron en general correctas, se la notaba motivada e interesada, tiene buena pronunciación pero a su vez le interesaba dominar la teoría. Sus reflexiones fueron elaboradas y cubrían tanto la teoría como la práctica, abordando obstáculos y haciendo hincapié en el error y como superarlo, como su idea del glosario de errores. Promocionó la materia con nota final 6 (seis).

Tabla 16 Creencias e interpretaciones del diario de clase de Chloe

Creencia	Interpretación
	Es la primera vez que cursa la materia e igualmente fue capaz de elaborar esta conjetura y observar que es lo suficientemente relevante como para incluirla como su primer entrada del diario.
La pronunciación del inglés es bastante más complicada que por ejemplo la pronunciación del español, ya que las palabras, en su mayoría, no se pronuncian como se escribe.	La mayoría de las vocales puede ser escrita de varias maneras diferentes, y para el alumno que está habituado a una correspondencia estricta entre la escritura ordinaria y el sonido en su LM, con frecuencia se verá confundido por la escritura del inglés. Tal situación puede ser la causa de muchos errores de pronunciación para el alumno de ILE, quien usualmente se guía más por el texto escrito que por lo que escucha (Goodwin 2001)
De todos modos me parece una materia muy entretenida e interesante, la cual te ayuda muchísimo a mejorar la pronunciación y a ser más claro al expresarse.	Chloe parece estar muy motivada por la variedad de aspectos involucrados en la materia: los puntos teóricos que seguramenteno había abordado anteriormente (como los órganos del habla y la distinción entre fonética y fonología), el AFI, el diccionario de pronunciación, la práctica de dicción en el lab y por supuesto la transcripción fonética. Su creencia muy positiva.

Hasta el momento he aprendido sobre fonética en el taller de pronunciación, dictado en la universidad, el cual me ha sido útil para comprender al menos lo básico y si bien parece difícil no he tenido demasiados problemas entendiendo los contenidos.	Otra creencia muy positiva. Es notable la buena actitud y entusiasmo de Chloe ante los nuevos contenidos que el alumno promedio encuentra difíciles, inclusive aquellos alumnos que han asistido al “Taller de pronunciación” y entran con saberes básicos acerca del AFI y la transcripción fonética.
La mejor forma de aprender las reglas de pronunciación de las inflexiones y las vocales es estudiarlas de memoria y estudiar algunas palabras que contengan esos sonidos.	Chloe reprodujo el IPA por escrito a la perfección, cometiendo un solo error al escribir la imagen especular del fonema /ɔ:/. El aprendizaje de memoria no garantiza un aprendizaje significativo, dado que la memorización no implica comprender el contenido y en consecuencia no es probable que lo aprendido pueda transferirse a nuevas situaciones de aprendizaje como la resolución de problemas y nuevas preguntas (Mayer 2002) Sin embargo, el recurso nemónico que propone es una técnica apropiada para recordar las reglas de escritura de las vocales ya que existe un contexto
	significativo para recordar (Oxford 1991)
En las reglas de los plurales, aprenderse una o dos palabras con cada regla puede ayudar a recordar otras palabras con las reglas.	Se puede crear una oración similar a la siguiente, que tiene algún tipo de sentido: “ <i>The cars and the bikes are in the garages</i> ” (Los autos y las bicicletas están en los garajes), utilizando palabras claves que ejemplifican las reglas, las cuales se pueden inferir mediante las mismas. Mediante el uso de palabras claves se aplican palabras y sonidos, apelando así a estrategias de memoria (Oxford 1991)
La introducción al IPA me pareció muy clara. No tuve problemas al comprender los símbolos y/o sonidos, dado que asistí al taller de fonética que se dictó en el verano y allí ya nos habían presentado el alfabeto.	Para ella fue como un repaso, ya que estaba bastante familiarizada con el AFI. Hasta acá, todas las creencias positivas.

Creo que los fonemas que me resultan más difícil de identificar y diferenciar son /ɪ / y /e/. También cuándo usar /z/ y /s/ me resulta dificultoso.	A simple vista no parece que fueran sonidos problema para un hispano-parlante, sin embargo, ambos ocupan el mismo espacio vocálico para su producción, o sea que la línea entre la calidad de ambos es algo delgada. El primero es un sonido problema para el alumno cuya LM es el español, ya que la /i/ española es tensa, mientras que la /ɪ/ inglesa es laxa. Al alumno se le advierte que en calidad es más parecida a la /e/ del español que a la /i/, esa puede ser la razón por la cual ambos fonemas están en tensión en su percepción. El hecho que esta alumna considera la /ɪ / como sonido problema prueba que Chloe se maneja con estándares altos, ya que si bien la pronunciación incorrecta de este fonema no causara dificultades de comunicación, es un marcador de acento extranjero. El hispanoparlante puede tener dificultades para percibir y producir la oposición vocálica implicada por /ɪ/- /i:/, ya que tal distinción no existe en su LM, por lo que tiende a pronunciar ambos con los alófonos (variaciones de un fonema o sonido) del fonema español /i/ (Shnitzer 1997).
	Errores en torno al par binario /s/-/z/ tiene una alta incidencia de ocurrencia y constituye un par mínimo problema ya que /z/ no existe como fonema en el inventario del español rioplatense, por lo que el alumno tiende a reemplazarla por su contraparte sorda /s/. Finch & Ortiz Lira (1982) señalan que el problema de la /z/ no implica un error de articulación, sino de su libre incidencia, además la escritura no es un indicador confiable en torno a los contextos de uso. Lintunen (1999) considera un error de calidad al que implica la oposición fuerte/débil de las consonantes como /s/ y /z/.

En cuanto al aprendizaje de formas débiles y fuertes no he estado teniendo dificultades. Asimilé bastante bien las reglas y no cometo demasiados errores.	En vez de enfocarse en los errores que aún comete, destaca el hecho que no comete demasiados. Realizar enunciados positivos como éstos es una estrategia afectiva que pertenece a l grupo de auto-alentarse.
En cuanto a la clasificación de las consonantes, me cuesta un poco recordara todas las características, por lo tanto, pienso que debo dedicarle un poco más de tiempo a esa parte teórica.	Su observación se relaciona con las estrategias meta-cognitivas de organización y planeamiento del aprendizaje (Oxford 1991)
Los temas más difíciles para el parcial son <i>“places of articulation”</i> <i>“manner of articulation”</i> y <i>“characteristics of vowels and consonants”</i> en general.	Las descripciones de los fonemas vocálicos y consonantes involucran información vinculada a los saberes declarativos. La mayoría de la información que se almacena en la memoria a largo plazo es declarativa (lo que sabemos o podemos expresar) o procedimental (acerca de las cosas que sabemos hacer). La primera se almacena en entramados de memoria (conceptos e ideas interconectadas), las conexiones entre dichos conceptos pueden ser muy complejas y pueden ser el resultado de la educación formal o experiencias en las que se ligan objetos o conceptos de manera idiosincrática (como la jerarquía del reino animal) (Chamot 1994) Para la mayoría de los alumnos son conceptos que abordan por primera vez, por lo que suelen verse desbordados por la cantidad de dimensiones, conceptos y
	patrones que deben recordar y asociar con ejemplos relevantes.

Las técnicas que voy a utilizar es hacer resúmenes copiando la teoría, pero a la vez tratar de entender y de darme cuenta de ciertas características reproduciendo los sonidos, lo cual me hará acordar más que estudiar de memoria.	Chloe prioriza la comprensión que implica el aprendizaje significativo sobre la memorización. Al entender, se construyen conexiones entre los nuevos saberes y los conocimientos previos. El conocimiento entrante se integra con esquemas y estructuras cognitivas existentes (Mayer 2002). Su enfoque en cuanto a la descripción de los sonidos es evocativo del tratamiento de Catford (1988), quien propone una serie de experimentos para que el lector realice con su propio aparato fonador, procediendo de manera sistemática desde lo conocido hacia lo desconocido. De este modo, el lector adquiere conciencia personal de los principios de análisis fonético y clasificación de sonidos, en vez de un mero conocimiento intelectual de los mismos.
También escribir ejemplos al lado de las reglas para comprender mejor.	La ilustración le da sentido a la regla o enunciado y evita la repetición del concepto sin un contexto de ocurrencia.
Por supuesto también practicar transcripciones y tratar de recordar cómo transcribir ciertas palabras que sé que tendré dificultades.	Chloe anticipa las potenciales palabras problemas, “tratar de recordarlas” solamente no parece un plan demasiado estratégico. Podría haber mencionado la revisión de transcripciones antiguas y la identificación de pronunciaciones problema, por ejemplo, como un posible recurso. Tampoco menciona el uso del diccionario como acompañamiento de la práctica de transcripciones.
Sí, creo que el nivel de complejidad de la transcripción fue el adecuado. El vocabulario en general no era demasiado complejo, aunque sí había algunas palabras desconocidas para mí, y con esas fueron con las que tuve problemas.	Nuevamente muestra una actitud positiva frente a la evaluación y su propio desempeño. Encontrar palabras nuevas siempre genera un desafío, el cual generalmente es superado recurriendo a las reglas de pronunciación de las vocales que los alumnos manejan para el momento del parcial.
Las técnicas más adecuadas para practicar	Correcto, revisarlos utilizando el

transcripción son transcribir textos y revisarlos.	diccionario de pronunciación o verificando las pronunciaciones en libros como el <i>ETC</i> (García Lecumberri & Maidment 2000)
También con las palabras que más se tiene dificultad una buena idea sería anotarlas en un papel y aprenderlas para no cometer esos errores en la próxima transcripción.	Desde su propio enfoque del análisis del error, Chloe sugiere una técnica similar a la que propone John en su glosario de errores. Le faltaría sistematizar su estrategia para no perder esa hojita, y dedicar un cuaderno o una libreta solamente a las palabras problemática y así tener una guía para reforzar la escritura antes del parcial.
Para preparar la teoría, la técnica más adecuada es escribir un resumen en hojas aparte y luego estudiar de ahí, en vez de estudiar de los libros o textos.	Resumir consiste en realizar una versión condensada y más corta que el texto original. Ayuda al alumno a estructurar nuevas entradas y demostrar que entiende. Es más desafiante que tomar notas, dado que con frecuencia requiere mayor condensación de pensamiento (Oxford 1991) Chloe prefirió estudiar directamente del resumen y no de la fuente original, lo que es una pena ya que pierde oportunidades de incorporar vocabulario nuevo al igual que las estructuras sintácticas en la LO. Otra técnica consiste en resumir del texto original, comprender el resumen y luego volver a la fuente, inclusive para corroborar que los conceptos coincidan.
Tengo dudas en cuanto a si aprobé o no.	Aprobó ambas partes con 6 (seis), y eventualmente promocionó la materia sin examen final. En el segundo parcial sus notas fueron aún más altas.
Aunque la teoría no me pareció muy simple, pude desarrollar 3 (tres) puntos bastante bien a mi parecer, por lo tanto, creo que aprobé la teoría.	Evalúa su desempeño de manera objetiva mediante el uso de estrategias meta-cognitivas.
En cuanto a la transcripción, después de chequear mis errores en el diccionario, me di cuenta que cometí varios errores, entonces tal vez no aprobé.	El alumno tiene un máximo de 30 errores en un texto de alrededor de 120 palabras, por lo que existe un amplio margen para errores que involucran diferentes aspectos de la pronunciación.

El aprendizaje de los diptongos no es tan difícil, creo que lo más difícil es la pronunciación de los mismos. Lo mismo con las diferencias de vocales inglesas y españolas.	Correcto, en realidad el propósito de la descripción teórico es facilitar la pronunciación aportando datos articulatorios de cada sonido, pero el grado de precisión de la pronunciación de cada
	alumno dependerá de diversos factores.
Aprender a notar las diferencias al pronunciar y pronunciarlos correctamente al hablar sí creo que es algo más complejo...	Se relaciona con la diferencia a la que alude Catford (1988) entre la concientización personal y el conocimiento intelectual acerca de cada sonido.
...ya que tendemos a pronunciar los mismos sonidos que tenemos en nuestra lengua (español).	Su creencia es correcta y coincide con la hipótesis que explica Llisterri (1992), las dificultades en la producción de los sonidos de la LO surgen de la influencia de la estructura fonológica de la LM en torno a la percepción de los sonidos de la LO.
La guía que dio la profesora titular sobre “ <i>Revision of importante concepts guide</i> ” en su clase de ayer me resultó un poco compleja. Algunos conceptos eran fáciles de identificar pero otros eran complicados y no logré reconocerlos	Mediante esta reflexión meta-cognitiva de auto-monitoreo, Chloe ha tomado conciencia que le falta revisar algunas temáticas teóricas y posiblemente profundizar otras. El propósito de la guía es repasar los puntos teóricos fundamentales para la primera evaluación parcial, los cuales han sido previamente introducidos y discutidos en clase.

Chloe se educó en la escuela pública, sólo concurrió a un instituto de inglés durante un año. Tuvo que cursar las asignaturas “INI” e “INA”, pero tuvo la oportunidad de asistir al “Taller de Pronunciación”.

El nivel de análisis que se observa en sus entradas es profundo, sus comentarios generaron múltiples conexiones que pudieron ser interpretadas a la luz de abundantes citas bibliográficas. Promocionó la materia al cursarla por primera vez ese cuatrimestre. En vez de criticar los enfoques de enseñanza o el material didáctico, Chloe planea y organiza tareas que conducirán al aprendizaje, auto-evaluando su desempeño.

Participante: Alwayslearning

Informe Narrativo diario de clase

Alwayslearning nació en nuestra ciudad el 07/08/95. Asistió al colegio San Miguel Arcángel en nuestra ciudad. Y desde los 7 años tomó clase particulares de 2 horas de duración 2 veces por semanas, más tarde comenzó a asistir a un instituto utilizando el sistema “Cambridge”.

No dio ningún examen internacional porque le dijeron que no tenía sentido si es que iba a estudiar profesorado de inglés, donde ingresó en el año 2014. Nunca viajó al exterior ni está en contacto con hablantes nativos. Dio los exámenes de “INI” e “INA” en mesas especiales, y no cursó el taller de fonética.

Lee alrededor de 10 horas por semana por placer, y está expuesta al idioma oral alrededor de 14 horas por semana.

Clase I: En la primera entrada, Alwayslearning discute la guía de conceptos importantes, afirmando que es muy útil, ya que resume conceptos fundamentales que sirve como “*una herramienta más*”, a la hora de sentarse a estudiar para el parcial. La guía aporta definiciones concretas vistas en clase y “*te ubica en lo que los profesores quieren que nos enfoquemos respecto a la teoría*”.

O sea que ella aprecia la diversidad de herramientas para preparar el parcial como algo ventajoso, esto la hace ver a Alwayslearning como una alumna experimentada y reflexiva. Además, para ella la guía es importante ya que apunta a lo específico, a los puntos clave a los que el alumno debe prestar atención en palabras del profesor.

He conocido a esta alumna bastante, y he observado su evolución ya que fui su profesora por varios años y en tres asignaturas diferentes. Siempre pensé que dejaría en primer año, ya que no le iba nada bien y no parecía tener una buena base de lengua. Siempre fue expeditiva, extrovertida, muy afectuosa y sincera. Ha trabajado mucho y lo sigue haciendo, mostrando progresos notables. Sus sonidos nunca han sido buenos, pero su perseverancia la ha ayudado a avanzar en la carrera, aunque lentamente.

Clase II: Desde la perspectiva de Alwayslearning, el aprendizaje de las formas fuertes y débiles “*nos obliga a darnos cuenta qué tan relacionados están la fonética y*

la gramática”, ya que si no comprendiste “una oración y sus funciones en la palabra”, tendrás problemas al transcribirlas y errores en el uso de las formas débiles y fuertes. Esta relación es correcta e inteligente, es la segunda alumna que la advierte, Alfonsina le agradan las dos ciencias, ya que ha mostrado interés por ser adscripta en ambas asignaturas.

Más allá de la función real de estas dos formas de pronunciar las palabras funcionales, esta alumna lo ve cómo “algo más que puede traer errores”, al no estar familiarizado con estas formas a la hora de transcribir, saber este tema es para ella simplemente otra manera de bajar el número de errores, no ve más allá. Su perspectiva es algo pobre porque no tiene en cuenta la razón por la que este tema es importante: fallar en la identificación de la reducción vocálica en el discurso oral equivale a no reconocer ciertas palabras, y no realizar dicha reducción en la producción de discurso oral resulta en una pronunciación silábicamente-acompasada (patrón rítmico de la lengua materna) entre otras cosas.

La clasificación de las consonantes le resultó interesante y más fácil que la de las vocales, aunque no sea tan útil como esta última, pero no explica la razón. En su opinión, la clasificación y la articulación de las vocales son contenidos esenciales, porque “el estar consciente de la teoría te cambia la producción de los sonidos completamente”. Una “conciencia de la teoría” parece referirse al manejo de las descripciones detalladas de vocales y consonantes, incluyendo sus características más sutiles. La clasificación de las consonantes parece sencilla a primera vista, pero en realidad no lo es, y los alumnos lo advierten cuando tienen que preparar esta clasificación para el parcial.

Clase III: En la opinión de Alwayslearning, la transcripción del parcial no fue muy difícil, encontró la teoría más compleja que la transcripción, “se complementaban”. Había practicado mucho para la transcripción, siendo su problema puntual y el motivo por el cual re-cursaba la materia. Las técnicas que había implementado funcionaron. Insiste que para la transcripción no hay nada más que hacer que ser constantes en la práctica en casa, ya que de ninguna manera alcanza con lo hecho en clase.

Recuerda que el cuatrimestre anterior había aprobado con buenas notas la teoría

y el oral, pero perdió la cursada por la transcripción. Ese año había empezado a hacer una transcripción por día, todos los días transcribía algo y pudo notar “cambios notables”. Me pregunto por qué no lo habría hecho antes, ya que se los alienta a dicha práctica todas las semanas, pero claramente es imposible controlar su práctica fuera de la clase.

Alwayslearning tenía resúmenes hecho “*de todo tipo*” para estudiar la parte teórica. Para las vocales por ejemplo, ya tenía hechos las descripciones formales, lo que encuentra más útil que estudiar de las notas y palabras clave, para luego escribir el párrafo en el examen por primera vez, “es demasiado arriesgado”, en sus palabras.

Clase IV: En una reflexión acerca de los aspectos complicados del parcial, Alfonsina menciona los rasgos de las consonantes, ya que “*es lo que me cuesta más recordar*”. Tal vez sea lo que encuentra complejo comprender, porque las dos dimensiones de modo y punto de articulación son complicadas y algo confusas para muchos alumnos. Son muy diferentes a las vocales y a los diptongos, que eran los fonemas que venían manejando desde casi el principio de la cursada.

Otro tema que le cuesta es el de las funciones de los órganos del habla, que es un tópico más sencillo que las consonantes, sobre todo si se ayuda con imágenes, o si se enfoca en el marco del proceso de fonación, y el mismo se trata de recordar como si fuera un relato.

Afirma que “*para esas cosas no hay otra que estudiar*”, sin especificar de qué manera abordará la teoría. También reconoce que mezcla algunos sonidos de las reglas de escritura, por lo cual planea usar la técnica neumónica de crear oraciones que tengan algún significado para ella y que contengan palabras que ejemplifiquen reglas de escritura, para “*recordar más fácilmente*”. Dicha técnica se alienta en clase, y el docente la modela al presentar la descripción de cada vocal.

Es la tercera vez que ella cursa la materia, siempre ha fracasado en la transcripción. Dice que su solución es transcribir todos los días y auto-corregirse, y tiene sentido, pero no dice por qué no lo había hecho antes. Utiliza el material del módulo, cuenta que hace una transcripción por día y “*he mejorado muchísimo*”, ya que tiene menos errores y aprobó su primer trabajo práctico. Queda por averiguar por qué no

había utilizado esta técnica antes, o no creería que funcionara, o no estaba dispuesta a invertir ese tiempo. La auto-corrección implica el uso del diccionario o de las “respuestas”, o sea el texto en escritura fonética.

Clase V: Para Alwayslearning, la clase sobre la descripción de diptongos fue la mejor clase del cuatrimestre con Ricardo, ya que su explicación fue muy clara, no le pareció un tema difícil. Dice que es interesante porque es algo nuevo, “*que hay que asimilar en poco tiempo*”. Los diptongos no son problemáticos para los alumnos una vez que ya han visto la descripción de las vocales puras, porque los diptongos también son vocales y comparten varias características.

En cuanto a la comparación de vocales inglesas y españolas, piensa que son muchas y espera recordarlas fácilmente. Hay varios aspectos a considerar, por lo cual siempre recuerdan algunos. Inclusive, siendo el último tema del cuatrimestre, no lo encuentran complicado porque ya dominan los rasgos fonéticos y fonológicos principales de las vocales, como reglas de escritura, distribución fonológica y alófonos entre otros. Dado que los mencionados rasgos en el español son más sencillos que en la lengua objeto, las comparaciones son bastante obvias. Por ejemplo, hay 5 fonemas vocálicos en el español y 12 en el inglés, pero 13 diptongos en español y 7 en inglés. Nuevamente, para el fin de la cursada ya el alumno ha perfeccionado sus técnicas de estudio y domina en gran medida la terminología técnica de la asignatura.

En conclusión, las reflexiones de Alwayslearning son válidas y van acompañadas de justificaciones y explicaciones, no son caprichosas. Siendo ya la tercera vez que cursa la materia, es ya una alumna experta que conoce su punto débil: la transcripción fonética. Ha tomado conciencia que la mejora en la transcripción se logra con la práctica más allá del contexto del aula y con la auto-corrección. Siempre había aprobado los puntos teóricos del parcial, aunque según su relato no dispone de muchas estrategias de abordaje del material teórico. Alwayslearning es una alumna cuyos comienzos fueron difíciles por sus dificultades en áreas como gramática y dicción, pero su perseverancia le permitieron superar varios fracasos y avanzar en la carrera. Me sorprendió, ya que me pareció que se ajustaba al patrón de alumno que se desalienta y abandona, claramente la juzgué pobremente.

Tabla 17 Creencias e interpretaciones del diario de clase de Alwayslearning

Creencias	Interpretaciones
La mejor manera de aprenderse las vocales es, primero que nada, saber y poder establecer relaciones de cuándo se usa cada una.	Alwayslearning suena como una alumna experta al reflexionar de esta manera, en su tercera vez de cursar la asignatura. Pese a las dificultades que aún posee relacionadas con su falta de dominio de los símbolos del AFI (ver más adelante), su creencia es correcta. Dichas relaciones se vinculan con las reglas de escritura, las cuales establecen en qué contextos se usa un fonema vocálico y no el otro, pese a que, como indica Wells (1996) las reglas de sonido a escritura son complicadas y poseen muchas excepciones. Asimismo, la asociación es una estrategia de memoria que se refiere a la creación de enlaces mentales (Oxford 1991). En su descripción del buen alumno de idioma, Rubin (1975) señala que la cantidad de asociaciones relacionadas con un elemento es proporcional a la calidad del aprendizaje y la retención.
En inglés tenemos muchas vocales, hay que saber usarlas porque al cambiar un sonido, cambiamos el significado de la palabra y eso puede costarte la cursada de la materia y el acarreo de problemas fonéticos (acerca de la mejor manera de aprenderse las vocales)	Como parte de la consigan de esta entrada del diario, esta alumna debió reproducir el cuadro con los 44 sonidos de esta variedad de inglés británico: las 12 vocales fueron perfectamente reproducidas, mientras que se observaron varias dificultades en torno a la escritura de los diptongos. Sólo pudo reproducir correctamente 4 (cuatro) de los 8 (ocho) diptongos del inglés <i>RP</i>, ya que en el
	resto se observaron serias dificultades de forma relacionadas con las convenciones normativas. Este hecho aislado parece justificar la razón por la cual había desaprobado la cursada dos veces. En cuanto a las consonantes, olvidó incluir las consonantes /θ/, /ð/, /θ/, /k/ y /g/, lo cual parece una simple omisión.

La mejor manera de aprender las reglas de pronunciación de las inflexiones es de memoria, pero siempre entendiendo por qué.	Más que aprender de memoria, Alwayslearning se refiere al aprendizaje significativo, debido a que hay una reflexión implícita. En la memorización, el alumno añade nueva información a su memoria: consiste en una lectura cuidadosa y en la memorización de hechos claves. Sin embargo, no es capaz de utilizar esos saberes para la resolución de problemas. En el aprendizaje significativo, en cambio, el alumno también lee de manera cuidadosa y recuerda la mayoría de los hechos importantes, pero intenta encontrarle el sentido al material (Mayer 2002). La diferencia clave con la memorización es que es capaz de transferir, lo cual refiere a la habilidad de utilizar lo aprendido para resolver nuevos problemas, responder nuevas preguntas o facilitar el aprendizaje de nuevo material (Mayer 2002). En lo vinculado a las técnicas de memorización, es probable que el buen alumno de idioma tenga su propio modo de hacer que los elementos a memorizar sean más significativos (Rubin 1975).
Está bueno saberse las características generales de las vocales y lo demás es práctica.	Más que “estar bueno”, saber las características de las vocales es un requisito indispensable para aprobar la parte teórica del parcial. Su importancia se relaciona con la necesidad del alumno de comprender la articulación (fonética fisiológica) para poder corregir vicios de pronunciación en sus futuros alumnos, además de lograr la propia articulación adecuada.
El aprendizaje de las formas fuertes y débiles nos obliga a darnos cuenta qué tan relacionadas están fonética y gramática.	Esta es la segunda alumna que considera la estrecha relación que existe entre la fonética y la gramática, la cual se conoce como morfo-fonología (Celce Murcia 2006). La

Así, si no comprendiste una palabra y sus funciones en la oración, tendrás problemas en transcribirlas y errores en el uso de las <i>strong and weak forms</i>.	mayoría de las veces la decisión entre elegir una forma débil o una fuerte de una palabra estructural depende de su función gramatical en contexto: por ejemplo, el pronombre “<i>that</i>” será fuerte y se pronunciará / ðæt / cuando sea demostrativo, pero será débil /ðət / en el caso de ser pronombre relativo. Es necesario concientizar al alumno a que considere el contexto gramatical en ciertas decisiones deíndole fonológico. Esta alumna ha demostrado interés por la gramática, desempeñándose como adscripta alumna en la asignatura “Gramática Inglesa I”.
De todos modos es algo más que puede traer errores a la hora de transcribir y no estar familiarizado con estas formas, trae problemas	Esta alumna tiene plena conciencia de los aspectos que deben considerarse para tener éxito en la transcripción fonética, asimismo es conocedora de las potenciales áreas problema.
La clasificación de las consonantes es algo interesante para saber y más fácil que la clasificación de las vocales.	Para Ladefoged (2001) las descripciones articulatorias tradicionales de las vocales no son muy convenientes, en parte porque no existen límites distintivos entre un tipo de vocal y otro. El caso de los fonemas consonantes es diferente debido a que las categorías son más distintivas: no existe una consonante que esté entre una fricativa y una oclusiva, mientras que la cualidad de una vocal puede estar entre una cerrada y una central.

Pero no es tan útil como las vocales. Yo creo que la clasificación y articulación son contenidos esenciales, hablando de las vocales, porque te cambien el estar consciente de la teoría, la forma de producción de los sonidos completamente	Ella no considera la clasificación de las consonantes tan útiles como la de las vocales debido a que la asignatura se concentra en estas últimas en particular y en la descripción detallada de cada una de los doce fonemas vocálicos. Sin embargo, el estudio de los fonemas consonantes puede resultar menos monótono que el de las vocales debido a que se introducen 6 modos de articulación y 8 puntos de articulación que aportan novedad al alumno, y que suelen ser más visibles y concretos que los parámetros utilizados para examinar a los fonemas vocálicos.
¡Es una guía muy útil! Es un resumen con los conceptos importantes que sirve como una herramienta más, a la hora de sentarse a estudiar para el parcial.	Alwayslearning1995 ve la guía como favorecedora de su aprendizaje, y la aprovechará como una herramienta extra de estudio, aunque ella tal vez ya tenía sus resúmenes y sus planes para estudiar utilizando otras técnicas. También es consciente de cuáles son los conceptos fundamentales para preparar para el parcial, lo que tiene sentido debido a que es una alumna experta.
Tiene definiciones concretas que estuvimos viendo y te ubica más en lo que los profes quieren que nos enfoquemos respecto a la teoría.	En su opinión una de las ventajas de este material es que te permite concentrarte en los aspectos teóricos que el docente pretende que aprendas para la situación particular de evaluación.
Creo que lo más difícil para el parcial son los <i>features</i> de las consonantes. Es lo que me cuesta más recordar.	La clasificación de las consonantes implica enfrentar nuevas dimensiones de análisis que pueden resultar complejas dado que involucran denominaciones nuevas y desconocidas para el alumno como oclusiva, fricativa y africada (tres modos de articulación diferentes).

También acordarse de las funciones de cada órgano del sistema del habla.	Los órganos del habla se presentan con el apoyo de imágenes de corte sagital de una cabeza humana junto con descripciones teóricas que explican el posicionamiento y funcionamiento de cada órgano. Es necesario para el alumno estar al tanto de la ubicación de los órganos para comprender la articulación de cada consonante: “para articular un sonido alveolar, la punta de la lengua se apoya en el arco alveolar”. Si el alumno ignora donde se posiciona el arco alveolar, encontrará imposible articular dicho sonido, por ejemplo.
Para esas cosas no hay otra que estudiar	Correcto, muchos alumnos dibujan posters con el corte sagital de la cabeza humana que muestra los órganos del habla y sus denominaciones. Aplican la estrategia de memoria llamada “revisión estructurada”: cada vez que van a su habitación lo observan y lo analizan, más tarde lo repiten (Oxford 1991). También intentan dibujar la imagen y completarla con los
	nombres para verificar si recuerdan la ubicación de los órganos.
También mezclo algunos <i>sounds</i> de las <i>spelling to sound rules</i> , así que hago oraciones con palabras que contengan todos los sonidos, así recuerdo más fácilmente.	Al auto-evaluarse y detectar una falencia, y posteriormente determinar la meta de recurrir a la técnica nemónica para recordar las reglas de escritura por asociación, esta alumna despliega estrategias meta-cognitivas (Oxford 1991) y de memoria (Oxford 1991). Las 12 vocales inglesas son simbolizadas por 70 grafías y otras 70 más que no son tan frecuentes, lo que da una idea de la complejidad que implica el aprendizaje de las reglas de escritura de las vocales (Finch & Ortiz Lira 1982).

Es la tercera vez que recurso la materia y siempre desapruébo por la transcripción. Mi solución fue y es transcribir todos los días y auto-corregirme. Hago las transcripciones del Reading material. Hago una por día. Y mejoré un montón. Tengo menos errores y aprobé por primera vez mi primer <i>assignment</i> .	Su creencia es correcta, apela a “estrategias afectivas” al auto-alentarse mediante comentarios positivos en torno a su aprendizaje (Oxford 1990) Según Victori & Lockhart (1995) uno de los rasgos del alumno exitoso es desarrollar creencias esclarecedoras en torno al uso de estrategias efectivas que puede que compensen sus posibles debilidades
La transcripción (del parcial) no fue muy difícil en mi opinión. Yo tenía el tema 1 y encontré más difícil la teoría que la transcripción. Se <i>complotaban</i> (complementaban)	Su análisis es subjetivo pero fruto de cierta evaluación meta-cognitiva, por lo que es valiosa. La subjetividad de su comentario es apropiada, ya que los niveles de dificultad de cada parte del parcial dependen de cómo fueron experimentados por ella el particular según su abordaje de los contenidos. O sea, los conceptos fácil/difícil cobran sentido a la luz de su preparación para el parcial.
Había practicado mucho para la transcripción, ya que es mi problema puntual. Y también es la razón por la cual estoy re-cursando fonética de nuevo. El cuatrimestre pasado aprobé con buenas notas, más de 6, la teoría y el oral y perdí la materia por la transcripción.	Correcto, tal vez durante su primera cursada no había comprendido o no pensó que fuera necesaria la práctica extensiva e intensiva en el hogar.
Para estudiar para la teoría tengo resúmenes hechos de todo tipo. Por ejemplo, para las vocales ya tenía hechos los <i>formaldescriptions</i> , lo cual es para mí más fácil	Parece ser muy organizada y planear su abordaje al estudio cuidadosamente. Alwayslearning menciona diferentes técnicas de estudio y las compara,
que estudiar el <i>note-taking style</i> y después escribir el párrafo en el examen por primera vez. Es muy arriesgado.	considerando cómo le funcionan en su propia experiencia.
Para la transcripción no hay nada más que hacer que ser constante en la práctica en casa. No alcanza de ninguna manera con lo hecho en clase. Creo que aprobé bien la teoría y ojalá también la transcripción, pero nunca estoy segura y tengo miedo.	La práctica extensiva en el hogar dio sus frutos, omitió mencionar el uso del diccionario para verificar pronunciaciones.

El aprendizaje de los diptongos fue la mejor clase del cuatrimestre con Ricardo, fue tan clara su explicación y no me parece un tema tan difícil. Es interesante, algo nuevo, que hay que asimilar en poco tiempo.	Si bien existen numerosas similitudes entre vocales y diptongos, la descripción de estos últimos implica nuevas dimensiones de análisis, nuevos conceptos y abundantes ejemplos también. Sus comentarios favorables y positivos acerca de la clase introductoria y la accesibilidad del tema se ubican en el área de las estrategias afectivas de auto-alentarse.
Las diferencias entre los sistemas vocales español e inglés son muchas, y espero recordarlos fácilmente. Hay poco tiempo para estudiarlos.	Correcto, existen numerosas diferencias que comprenden diferentes rasgos fonéticos y fonológicos, sin embargo, el tema se introduce por medio de una presentación digital que se comparte con el alumnado para que tengan acceso más allá del aula. Dicha presentación sintetiza las principales dimensiones con ejemplos relevantes cuyo objetivo es aclarar las explicaciones del texto original que se espera que el alumno aborde. Nuevamente alude a la falta de tiempo, al ser el último tema teórico al fin del cuatrimestre es probable que se sienta algo cansada de enfrentar aún más saberes declarativos.

Las observaciones de Alwayslearning la revelan como una alumna pensante y reflexiva, su experiencia es producto de sus múltiples intentos de cursada. Es una alumna curiosa a la que le agrada indagar los aspectos prácticos de la pronunciación en particular. Dado que estudió el idioma extensivamente desde la niñez y que tuvo el nivel necesario para aprobar “INI” e “INA” en mesas especiales, es difícil establecer una causa que justifique sus dos fracasos en la cursada. Es probable que si hubiera asistido al “Taller de Pronunciación” los resultados podrían haber sido diferentes.

El factor tiempo es un elemento recurrente en sus reflexiones y un factor de preocupación para esta alumna, puede estar vinculado a su organización y planeamiento para el estudio. Promocionó la materia ese cuatrimestre y también promocionó “Fonética y Fonología Inglesa II” en diciembre 2016. Sigue siendo alumna de la carrera.

Participante: Mdq85

Informe Narrativo diario de clase

Mdq85 nació en Mar del Plata el 22/02/94, al momento de iniciar la cursada, tenía 21 años. Cursó estudios primarios y secundarios en la escuela Alfred Nobel. No rindió exámenes internacionales, pero el colegio tenía un convenio con el Instituto Cambridge de CABA y rendían exámenes directamente con ellos. Egresó del colegio con el título de “Técnico en Inglés Nivel Superior”.

Ingresó a la carrera en el año 2012, aprobó el examen final de “INI” pero tuvo que cursar “INA” dando examen final en mesa especial. Viajó al exterior como miembro de la Selección Mundial de Patín de la RA en los años 2010, 2012 y 2015. En el año 2012 también viajó a Italia, pero nunca viajó a un país de habla inglesa.

Lee alrededor de 14 horas por semana en inglés y ve films alrededor de 4 hrs por semana. No está en contacto con hablantes nativos por *Skype*, pero sí via *Messenger*. Nunca ha trabajado en el exterior. Mdq85 asistió al “Taller de Pronunciación”.

Clase I: En año anterior, el 2014, Mdq85 había cursado sólo la primera parte de la materia, hasta el primer examen parcial, confía en que aprenderá a pronunciar correctamente. Le costará adquirir una nueva pronunciación ya que afirma haberlo hecho mal por mucho tiempo. Se le propuso practicar el doble, a diferencia de la vez anterior, sobretodo “*modular*” cuando habla. Su objetivo es “modular y articular mejor cuando hablo”. Una de las acepciones de “Modular” es vocalizar, por lo que sería un sinónimo de articular, aunque la primera acepción se relaciona con la entonación. Articular tiene sentido, ya que la fonética articulatoria trata con el correcto uso de los órganos del habla, o sea poner los órganos en donde corresponde según las normas de la lengua objeto.

Clase II: Ella cursaba la materia por segunda vez. Reprodujo el cuadro del IPA de Adrian Underhill a la perfección, pero olvidó dos diptongos centrales. Dice que para aprender las vocales trata de practicar su pronunciación y también de transcribir. Olvida que la exposición es tan importante como la producción, al igual que las reglas de escritura, las cuales no menciona. Tampoco hace referencia al diccionario de

pronunciación.

Para aprender las reglas de las inflexiones, las escribe y las memoriza. Esto último está muy bien, ya que al tratar de recordarlas de manera oral es posible confundir los ejemplos o las reglas mismas. Otra técnica que funciona es recordar tres palabras de ejemplos de cada regla y deducir las reglas a partir de los ejemplos.

Clase III: Mdq85 confiesa que siendo que hace la materia por segunda vez, se siente más confiada porque entiende mejor los signos y las reglas. Sus objetivos son aprobar la materia y además hablar de manera más fluida (la asignatura no la ayudará en este aspecto, sin embargo), y con mejor pronunciación (lo cual ocurrirá, definitivamente, si aprueba la asignatura). Mdq85 es consciente que necesita mucha práctica, por lo cual todos los días trata de transcribir un texto y practicar sonidos mediante el material del laboratorio. No hace mención de la importancia del diccionario de pronunciación, ni de qué tipo de uso le da. Es decir, la transcripción sola no tiene sentido sin el apoyo de esta herramienta.

Clase IV: Mdq85 afirma que es difícil recordar los fonemas que no son habituales en el español, pero confía que con práctica será posible. Y aquí viene una creencia errónea: afirma que los diptongos del inglés “*son parecidos a los que usamos cotidianamente*”, no se entiende lo que significa. Por lo general las convenciones que representan los diptongos son confusas por dos motivos: primero, son dos fonemas en vez de uno, aumentan las chances de escribirlos mal. Segundo, “cotidianamente” no incluye la fonética, la cual es nueva para casi todos los alumnos. Además, muchos estudiantes han tenido más exposición al inglés americano que al británico, y en este primero no existen los diptongos centrales, o sea los que terminan con *shwa*.

Ella confía no tener problemas con los diptongos, pero sí con algunas vocales como las tres variedades de <a>: afortunadamente sus creencias referidas a cómo superar dicho obstáculo son correctas: concentrarse en las reglas de escritura, la cual es la clave.

Clase V: En referencia a las formas fuertes y débiles, afirma que es fácil aprender cómo transcribirlas, pero es difícil darse cuenta dónde usarlas, en qué contexto usar fuerte o débil, sobre todo en los casos de los verbos auxiliares y el verbo “*to be*”. Estas creencias tienen sentido, son positivas porque ha identificado algunos obstáculos para

el aprendizaje en un caso bien particular.

En torno a la clasificación de las consonantes, cuenta que una vez que se aprenda los puntos y modos de articulación, “*va a salir solo lo demás*” porque son características generales de todas las consonantes (en realidad, el vocabulario referido a modos y punto de articulación es difícil de recordar, ya que varias palabras son nuevas). Por ejemplo, si son sonoras u obstruivas, y si el aire es egressivo o ingresivo. De hecho, la corriente de aire para todos los sonidos del inglés es pulmonar y egressivo (salvo en el caso del sonido onomatopéyico “*tut*”). En referencia al rasgo fonético componente de ruido, algunas consonantes son sonoras y otras no (la mayoría no lo son)

Mdq85 está siendo demasiado optimista quizá, y una actitud así es positiva. Concluye que es cuestión de aplicarle tiempo, estudio y mucha práctica.

Clase VI: La guía de “*Important Concepts*” es de gran ayuda para el estudio de la parte teórica porque aclara algunos conceptos que a veces no quedan entendidos del todo. Afirma que es necesario tener los apuntes completos de cualquier manera, para preparar el parcial. Es útil para saber y tener en cuenta los temas más importantes.

Clase VII: Para Mdq85 los temas más difíciles de preparar para el segundo parcial son las formas de articulación de las consonantes. Recordemos que previamente había dicho que era sencillo, o sea que esta reflexión es positiva, se ve que ha profundizado e intentado comprenderlos y encontró obstáculos. Explica que tienen muchas “sub-clasificaciones” y son difíciles de recordar (tal como se explicara anteriormente) ya que “*no las sentimos al pronunciar*”, como los modos bilabial o dental. En realidad, estos dos últimos puntos son claros porque se pueden verificar con un espejo de mano, corresponden respectivamente al lugar de pronunciación de /b/ y “theta” respectivamente.

En la parte de transcripción fonética está tratando de practicar las que más pueda, mientras que para la parte teórica hizo resúmenes con los apuntes de la clase y el material bibliográfico. Trata de aplicar al menos tres horas hasta el fin de semana previo al parcial. A partir de ese momento, intentará atribuirle el mayor tiempo posible.

Llama la atención que nunca haya mencionado el diccionario al discutir el tema de las transcripciones.

Clase VIII: Durante la reflexión a posteriori del parcial I, Mdq85 reconoce que la transcripción no fue difícil, pero “*había palabras que no sabía cómo pronunciar o no conocía*”, aunque en general no era un texto complicado. Seguramente utilizó las reglas de escritura para superar dichas dificultades. Lo que encontró más difícil, es decir lo que siempre encuentra más difícil, son los nombres propios. A menos que sean excepciones, los sustantivos propios también responden a reglas generales de escritura. No es sencillo encontrar textos para el examen sin nombres propios, en todo texto auténtico se encontrará algún sustantivo propio.

Pese a que el alumno le teme, es necesario exponerlo a los mismos para que se acostumbre, inclusive a pronunciar y/o transcribir nombres comunes como *Jones*, *Smith* e inclusive *London* o *England*. Cada uno le dejará una huella y una enseñanza para el futuro por sus rasgos fonológicos.

Para la transcripción se preparó haciendo mucha práctica, transcribiendo diferentes tipos de textos. Continúa sin mencionar el diccionario, lo toma como algo obvio parece. El material de dicción del “*lab*” la ayudó a asimilar muchas palabras comunes y formas débiles, seguramente por la exposición reiterada a dicho material, y a escuchar las formas débiles en contexto le dio sentido al tema. Para la teoría es útil hacer resúmenes, aunque lo más útil fue saber cómo utilizar los contenidos en la práctica. Lamentablemente no especifica cuáles puntos teóricos.

Agrega que se siente insegura en la transcripción ya que no sabe si tendrá menos de 20 errores, como para aprobar. Es muy difícil dar por sentado que uno aprobará, hay demasiados factores variables, uno a veces ni siquiera recuerda cómo escribió alguna palabra. En la parte teórica, en cambio, cree haber aprobado porque completó todo, pero no está segura que esté completo como para aprobar.

Clase IX: Le preocupa la descripción de los diptongos dado que poseen muchos aspectos a cubrir y son muy diferentes a los del español. Le prestará mucha atención para el parcial, pero no explica qué enfoque utilizará.

La diferencia entre vocales puras del español y del inglés le resultó más sencillo gracias a la presentación *Power Point* que compartió la docente, la cual fue muy clara.

Las diferencias entre las vocales de ambos idiomas son más notorias, por eso no es tan complicado estudiarlas (acentuación, cantidad y prominencia)

En conclusión, pese a sus profundas reflexiones, Mdq85 no aprobó la cursada. Su desempeño fue bastante pobre y solía ausentarse a evaluaciones, tal vez por su participación en el equipo de patinaje. Finalmente desaprobó la teoría y el dictado y no concurrió a la instancia recuperatoria.

Mdq85 se planteaba objetivos constantemente, y sus relatos fueron ricos en reflexiones y análisis, por lo cual es notable que nunca hubiera mencionado el diccionario de pronunciación.

Tabla 18 Creencias e interpretaciones de mdq_85

Creencia	Interpretación
A pesar de haber cursado sólo la primera parte de la materia (hasta el primer examen), yo creo voy a aprender cómo pronunciar correctamente.	Al emitir un comentario positivo alude a las estrategias afectivas de auto-alentarse. No se observa la actitud negativa propia de varios alumnos que re-cursan la materia.
Pero me cuesta adquirir una nueva forma de pronunciar ya que lo he hecho mal durante mucho tiempo.	Su auto-crítica denota el uso de estrategias de auto-evaluación (grupo meta-cognitivo). Su auto-estima parece estar algo baja.
A diferencia de la vez anterior, voy a practicar el doble sobre todo modular cuando hablo ya que ese fue mi mayor problema. Mi objetivo va a ser modular y articular mejor cuando hablo.	Modular se refiere a “afinar, entonar” en el contexto del uso de la voz. No es un verbo que el alumno utilice con frecuencia, pero es probable que haya tenido dificultades al emplear el aparato fonatorio y le haya faltado claridad en su producción de los sonidos. Tiene identificado su mayor obstáculo y nuevamente sus planes acerca de su curso de acción son positivos. A su vez, establece un objetivo de aprendizaje, apelando a estrategias meta-cognitivas (organización y planeamiento del aprendizaje)

Para aprender las vocales trato de practicar mucho su pronunciación y transcribir.	En el primer caso se refiere a la práctica oral, pero no menciona si practica las vocales de manera aislada o en un contexto textual. Tampoco se refiere al uso del diccionario de pronunciación en la transcripción fonética. Cuando menciona la transcripción, supuestamente se refiere a la práctica de vocales en contexto.
Para las inflexiones trato de escribirlas y memorizarlas.	Se refiere a las reglas de pronunciación de las inflexiones del plural de sustantivos y el pasado de los verbos regulares entre otras.
	Se auto-alienta en torno a la mejora que nota en su percepción del AFI y las reglas
Al hacer la materia por segunda vez me siento más confiada y entiendo mejor las reglas y/o signos.	(de escritura) (estrategia afectiva) Su experiencia como alumna re-cursante cuenta, sus saberes previos aportan al aprendizaje de la segunda cursada.
Tengo como objetivo personal no sólo la aprobación de la materia sino lograr hablar más fluido y con una mejor pronunciación.	Combina estrategias meta-cognitivas (al plantearse metas) y afectivas (auto-alentarse al hacer enunciados positivos). Es probable que su actitud animosa y optimista se proyecte de manera favorecedora en su desempeño.
Para ello soy consciente que necesito mucha práctica, lo cual trato de todos los días transcribir un texto y practicar los sonidos proporcionados por el material de laboratorio.	Parece que en la escritura del diario realmente encuentra un espacio en el cual discutir sus sentimientos y compartir sus metas y objetivos (estrategia afectiva de tomarse la temperatura emocional). No añade la importancia de recurrir al diccionario de pronunciación al trabajar con transcripciones fonéticas. Lamentablemente sus planes de práctica no van acompañados de algún tipo de monitoreo, ya sea de un par o de un docente. Otra posibilidad sería el auto-monitoreo al grabar audios de voz con sus lecturas y escucharlos para evaluar sonidos problema.

Es difícil recordar aquellos sonidos que no son habituales en el español pero creo que con práctica es posible.	Este es el primer obstáculo que Jones (1978) menciona en torno a las dificultades que el alumno de lengua extranjera encontrará al intentar producir los sonidos de la LO. Para superar la primera dificultad Jones propone cultivar la memoria auditiva mediante ejercicios de entrenamiento auditivo. El alumno deberá poder: escuchar las diferencias entre los varios sonidos de la LO, y entre éstos y los de su LM. También traer a su conciencia recuerdos de sonidos extranjeros previamente escuchados y comparar los sonidos de manera sub-consciente con las imágenes en su memoria de los sonidos escuchados anteriormente.
Los diptongos son parecidos a los que	No existe coincidencia exacta entre ninguna vocal o diptongo de la LM y la LO lamentablemente. Dado que los sonidos del nuevo idioma son generalmente interpretados por el alumno
usamos cotidianamente así que no creo tener muchos problemas...	en términos de los sonidos de su lengua materna, este tiende a equiparar los 8 diptongos del español con los 8 diptongos del inglés que son casi-equivalentes (Finch & Ortiz Lira 1982) Pese a que el sistema de diptongos del español no es fonéticamente idéntico al del inglés, al menos presenta un número suficiente de unidades fonológicas contrastivas para transmitir las 8 oposiciones que el inglés requiere (Finch & Ortiz Lira 1982)

...pero sí se me hace un poco difícil diferenciar los diferentes tipos de vocales. Es decir, diferenciar entre /æ/ /ʌ / y /ɑ:/, pero me parece que estudiando los <i>spelling-to-sound rules</i> voy a poder diferenciarlos mejor.	La primera prioridad del docente será que el alumno domine una mayor cantidad de oposiciones vocálicas que en su LM, ubicadas desde el punto vista auditivo y articulatorio más cerca entre sí que en la LM, lo que implicará la distinción entre diferentes cualidades y la utilización del área vocálica central (Finch & Ortiz Lira 1982) Las reglas de escritura serán de mucha ayuda, así como ejercicios de entrenamiento del oído. Estas tres vocales son percibidas por el oído no entrenado como el fonema español /a/ y son sonidos problema para el alumno hispano-parlante. La /ʌ / es algo más cerrada que la /a/ española, mientras que /æ / está entre la /a/ y la /e/ del español.
Con respecto a las formas fuertes y débiles son fáciles de aprender su escritura pero a veces cuesta darse cuenta en qué momento aplicarlas sobre todo los <i>auxiliary verbs and verb to be</i>.	No le presenta dificultad recordar la forma débil y fuerte para cada palabra estructural, aunque no le es sencillo señalar el contexto que determina si usar una forma fuerte o débil. De todas formas, las formas fuertes y débiles pueden encontrarse en el diccionario de pronunciación, mientras que el contexto de ocurrencia está en las notas de estudio y debe ser inspeccionado de manera individual.
En cuanto a las consonantes, creo que una vez que me aprenda las formas de articulación y el lugar de articulación va a salir solo lo demás porque son características generales de todas las	En realidad, son pocos los rasgos que tienen en común, priman las diferencias entre las consonantes: según componente de sonido, posición de las cuerdas vocales, energía muscular y esfuerzo de respiración y las
consonantes como por ejemplo si son sonoras u obstruentes y si es egresivo o ingresivo el aire.	dimensiones más complejas: modo y punto de articulación. Pero esta alumna siempre busca el lado favorable de las situaciones y se concentra en los aspectos que la pueden ayudar, más que en los obstáculos.
Pero es cuestión de aplicarle tiempo, estudio y mucha práctica.	Creencia apropiada.

La guía “ <i>Revision of important concepts</i> ” es de gran ayuda para el estudio de la parte teórica porque aclara algunos conceptos que a veces no quedan muy claros del todo.	Creencia correcta, esta guía abarca y sintetiza los puntos teóricos más importantes para el parcial. Por lo general los alumnos tienen una actitud muy favorable con respecto a este material didáctico.
Igualmente es necesario tener los apuntes completos para preparar el parcial.	Otra creencia correcta, se espera que el alumno lea extensiva e intensivamente del material de los módulos, en parte debido a que las definiciones comprendidas en la guía podrían parecer descontextualizadas y muy complejas sin un conocimiento previo sobre el contexto fonológico al que pertenecen.
En cuanto a los temas, te ayuda a saber y tener en cuenta los conceptos más importantes para la preparación del parcial.	Creencia apropiada.
A mi parecer los temas más difíciles de preparar son la forma de articulación de las consonantes y sus respectivos lugares porque tienen muchas sub-clasificaciones que son difíciles de recordar ya que no la sentimos al pronunciar como las bilabial o dental.	Correcto, algunos puntos de articulación son muy visibles ya que se pueden examinar mediante un espejo y mano, como el bilabial que ella menciona. Otros, sin embargo, tienen lugar en partes de la boca inaccesibles para el ojo humano.
Para la transcripción estoy tratando de practicar las que más puedo ...y para la parte teórica hice resúmenes con los apuntes de la clase y el material bibliográfico de los cuales trato de aplicarles al menos tres horas hasta el fin de semana previo al parcial donde voy a tratar de atribuirle el mayor tiempo posible.	Nuevamente omite mencionar el uso del diccionario en las transcripciones fonéticas, es probable que de por hecho su empleo. La organización y el planeamiento detallado que realiza de su aprendizaje involucra el uso de estrategias meta-cognitivas. Parece estar en control de su aprendizaje.
A mi parecer la transcripción no fue difícil pero había palabras que no sabía cómo pronunciar o no conocía, pero en general no era complicado el texto.	Al evaluar su desempeño en la transcripción todos los alumnos destacan que había palabras que no conocían, lo que es un rasgo característico de cada transcripción que han hecho. Nuevamente realiza un comentario favorable con respecto al grado de dificultad del texto, empleando estrategias afectivas.

Lo que me resultó más difícil /y me resulta más difícil en las transcripciones en general) fueron los nombres propios.	Los nombres propios suelen predisponer de manera negativa al alumno dado que un gran número se ve afectado por excepciones, por lo que las reglas de escritura no aplican. Sin embargo, en las evaluaciones se incluyen pocos nombres propios para transcribir, inclusive a veces no se cuentan como error. Cualquier texto auténtico de 120 palabras comprende al menos dos o tres nombres propios.
Para la transcripción mucha práctica, transcribir diferentes tipos de textos y el material de laboratorio me ayudó mucho me ayudó mucho a asimilar muchas palabras comunes y <i>weak forms</i>.	Nuevamente omite mencionar el uso del diccionario de pronunciación el cual es fundamental para verificar la transcripción fonética. No es frecuente que el alumno mencione el trabajo en laboratorio como un apoyo para progresar en la transcripción fonética, ya que los textos empleados son en escritura común.
Para el teórico sirve hacer resúmenes pero lo que más me sirvió fue saber cómo utilizar los contenidos en la práctica.	El resumen es una técnica corriente usada por la mayoría de los alumnos. Es notable que esta alumna aluda a la relación teoría-práctica sin que fuera parte de la consigna. Prestar atención a la relación entre ambos campos es uno de los rasgos del alumno experto, lamentablemente no incluye una ilustración.
Me siento insegura en la transcripción. No sé si tendré menos de 20 errores pero con la teoría creo que lo hice bien, pude hacer todo pero no sé si estará lo suficientemente completo para aprobar.	Aprobó ambas partes con 4 (cuatro), la calificación más baja. Tal vez la hubiera beneficiado haber desaprobado la transcripción, de esa manera hubiera tenido práctica extra y podría haber llegado más preparada al segundo parcial.
En cuanto a los diptongos me preocupan un poco porque son muchas características para aprender ya que son diferentes a las españolas.	Los diptongos comparten numerosos rasgos fonológicos con las vocales, llama la atención que esta alumna destaque un rasgo negativo de una tarea de aprendizaje, ya que hasta este punto venía haciendo lo opuesto.
Para el parcial les voy a prestar atención porque me cuestan un poco.	Sin embargo, organiza y planea su aprendizaje al fijarse un objetivo.

A lo que respecta a las diferencias entre vocales inglesas y españolas creí que iba a ser más difícil, pero lo pude entender bien y la profesora lo explicó muy claro mediante el <i>Power-point</i> .	Se auto-alienta mediante un comentario positivo apelando a estrategias afectivas.
Además las diferencias son bastante notorias en cuanto a acentuación, cantidad y prominencia, por eso no se hace tan complicado estudiar dichas diferencias.	En realidad, el contraste fonológico entre ambos idiomas es bastante complejo y profundiza en muchos aspectos fundamentales, no exactamente los que ella menciona. La acentuación, por ejemplo, es una característica supra-segmental que no se cubre en esta asignatura.

Datos II: Entrevistas semi-estructuradas

Participante: Sara

Duración: 00: 51'04"

Sara nació el 30/08/88 en Mar del Plata. Realizó estudios primarios en la Escuela N° 2 “República de México” (Dorrego 633) y cursó la escuela media en la Colegio Fray Mamerto Esquiú, Libres del Sud 286) ambos en nuestra ciudad.

En el “*English Institute*” (25 de Mayo 2773) estudió inglés durante 4 (cuatro) años (4 horas semanales), hasta alcanzar el nivel del examen internacional *FCE (First Certificate in English)*.

Cursó 2 (dos) años de la carrera licenciatura en Cs. Biológicas (Facultad de Cs Exactas y Naturales, UNMdP) y 3 (tres) años de la licenciatura de Psicología (Facultad de Psicología, UNMdP), pero no se graduó en ninguna de esas carreras.

En el 2014 ingresó al profesorado de inglés, pero pese a haber alcanzado un nivel avanzado, debió cursar las asignaturas “INI” e “INA”, Sara tenía 26 años y todo un bagaje de experiencias pedagógicas que había adquirido en dos carreras universitarias anteriores. No realizó el curso introductorio a la asignatura.

No está en contacto con hablantes nativos ni ha trabajado en el exterior, pero lee

en la lengua objeto 5 (cinco) horas por semana y está expuesta al idioma oral mediante películas en inglés (20 hrs semanales). En el año 2011 visitó varias ciudades de España, en 2014 viajó a Praga y París y en el 2017 fue a Chile, o sea que nunca estuvo en un país donde se hable la lengua objeto.

Al momento de la entrevista (febrero 2017) Sara tenía 28 años. La entrevista tuvo lugar una mañana de febrero, época durante la cual se dictan cursos de ingreso y orientación a los ingresantes a la Facultad de Humanidades. Había bullicio en el aula contigua, el aula 45 de la FH.

Sara tuvo 10” para leer en papel las preguntas que le haría y familiarizarse con el contenido, de esa manera se reactivarían conocimientos previos y se bajaría el filtro afectivo, así las consignas no serían una sorpresa. La entrevistada leyó el cuestionario ávidamente, marcó algunas consignas e hizo algunas anotaciones de símbolos fonéticos al lado de las mismas.

Sara es una alumna muy pensante y reflexiva de 28 años, además de trabajadora e involucrada con la asignatura que cursa. Fue muy alumna durante 4 (cuatro) cuatrimestres en total, o sea que puede decirse que conozco su perfil como alumna, aunque no podría decir que conozco algo de su vida personal, más allá de lo que mencionó en la entrevista. Cuando cursó la asignatura por primera vez, en marzo del año 2015, ya tenía 26 años, o sea que era una alumna experta. Cursó la licenciatura en Psicología y en Cs Biológicas previamente a ingresar al profesorado de inglés.

La primera consigna apunta a que Sara relate de qué manera comenzó a aprender y relacionarse con los símbolos del *IPA* (Alfabeto fonético internacional).

Comienza contando que comenzó a entender los símbolos una vez que los relacionó con las palabras a transcribir, o sea con la escritura ordinaria (en oposición a la escritura fonética). Esto le permitió observar las diferencias entre los fonemas, y luego acceder a una visión más “macro”, o sea al grupo de símbolos que configuran el sistema que representa todos los sonidos de la lengua objeto, el cual ella debía aprender.

Sara responde de manera cómoda y segura, expande sus respuestas, comparte ejemplos para demostrar que maneja los conceptos cuando comenta que no todos los

cuadros de fonemas de cada idioma son iguales ya que el inventario (tipo y número) de símbolos será diferente según los sonidos del idioma que representa. En su mente, el docente debe ser un modelo, en este caso de pronunciación. Ella es capaz de precisar el momento en que comenzó su aprendizaje de los fonemas, y de determinar el porqué.

“...es super importante que los profesores tengan bien memorizado, bien aprendido, de alguna forma cada uno de los fonemas, para la hora de enseñar es básico tratar de pronunciar las palabras en la misma forma en la que tiene que ser...”

En referencia a la dificultad que puede generar la cantidad de fonemas existentes y sus convenciones, Sara cuenta que tiene dificultades para escribir las minúsculas, lo que no es un detalle menor, ya que la convención indica que el símbolo es sólo en minúscula. Le había pasado que en ocasiones no entendieron su letra, por eso en el contexto de una evaluación, debía revisar dos veces antes de entregar. Una vez había escrito un símbolo en mayúscula y le habían bajado un punto, por lo que debía ser muy cuidadosa.

“...siempre usé las cursivas...digamos, o sea que para mí por ahí es un desafío extra con respecto a otras personas...”

En este punto la dificultad de Sara es bien concreta, y puede decirse que no muy común, aunque varios estudiantes encuentran dificultades a la hora de escribir algunos símbolos con claridad, y en un dictado o transcripción es un error entero. El obstáculo más común que enfrenta el alumno en este punto es producir una versión “personalizada” del símbolo, o sea una versión aproximada al fonema, pero errónea lo que es producto de la falta de familiaridad y práctica en transcripción fonética.

Seguidamente le pregunto si el IPA le generó alguna otra dificultad. Estoy tentada de dar más ejemplos de dificultades, pero sé que no debo...porque el entrevistado se verá también “tentado” a responder de manera afirmativa. Pero Sara no necesita demasiado estímulo para compartir sus vivencias, y recuerda que le costó bastante memorizarse aquellos fonemas “ajenos a nuestro alfabeto”, como la larga /i:/, la *shwa* /, la *ash* /, que “jamás las había visto en mi vida”. Recuerda que se sentaba y trataba de escribirlas “un montón de veces”

“...y decir bueno, esto se escribe de esta forma, cuando tenga que hacer una transcripción la voy a poner así...”

Para Sara esta es una “segunda forma de escribir”, la cual en el único lugar que la utiliza es en Fonética I y II. Asegura que seguirá usando esta forma de escribir luego que se gradúe, pero en la carrera donde más se usa es en esas asignaturas. Insiste que es la primera vez que ella había visto los símbolos fonéticos en sus 24 años de edad, el impacto fue fuerte, primero le generó la curiosidad de saber cómo se usaba, le parecía un alfabeto como árabe, se preguntaba “¿Qué es esto?”, lo que le causaba risa. Luego todo va adquiriendo sentido, cada uno de los símbolos, uno por uno hasta que todo encaja en su lugar. Nos ha pasado a todos....y es una sensación única, debo decir, ese “gran descubrimiento”.

“Y después empezar a aprenderlo bien, cada uno identificar bien la forma que se escribía con el sonido que representaba y después poder reproducir eso en las transcripciones y los párrafos...”

Seguimos charlando sobre el alfabeto fonético, y me comentó que según su experiencia, la mejor manera de recordarlo fue escribir los símbolos para chequear si los recordaba, y si los recordaba bien, o sea de manera precisa. A menudo Sara verbaliza sus pensamientos en retrospectiva, al estilo de la técnica de *thinking aloud* (pensar en voz alta), en un intento inconsciente de dar realismo y verosimilitud a su relato posiblemente:

”Dije: Me tengo que sentar a ver de qué se trata esto..”

Con el propósito de encontrar orden en el caos, de hallar una configuración, los ponía en orden y comenzaba a escribirlos, 5 o 6 veces cada uno para familiarizarse, de manera sistemática. A medida que se iban viendo en clase, realizaba transcripciones fonéticas de palabras cortas utilizando el diccionario como ayuda, luego frases, oraciones y párrafos, en ese orden lógico los recuerda, de menor a mayor grado de dificultad.

Escribir los símbolos sin mirar la tabla es una muy buena manera de recordarlos y familiarizarse con los fonemas para los principiantes, sobretodo si también se

memoriza la cantidad de vocales (12), diptongos (07), semivocales (02) y consonantes (22), además de ordenarlos o agruparlos por categoría, como bien dice la entrevistada. Se recomienda tener la tabla a mano durante las transcripciones con el objeto de no “inventar” símbolos como la /a/, la cual no existe sino como parte de los diptongos /au/ y /ai/, o como la vocal larga /ɑ:/. Y tal como lo explica Sara, la mejor manera es la práctica misma, siempre y cuando se utilice el diccionario de pronunciación para revisar la escritura fonética de palabras nuevas o de dudosa pronunciación.

Cuando se produce un silencio, tomo de arriba del banco uno de mis diccionarios de pronunciación, el de Cambridge, se lo muestro a Sara y le digo que me gustaría que compartiera sus experiencias en cuanto a su uso como herramienta de ayuda en el aprendizaje de la pronunciación. Ella cuenta cómo lo conoció en clase, desconocía su existencia hasta cursar la asignatura, como la mayoría de nuestros alumnos. Sin embargo, ella ya había observado que el diccionario léxico, el diccionario “común” como lo llaman algunos alumnos, traía la pronunciación de todas las palabras, pero no sabía que había uno que exclusivamente hacía referencia a la pronunciación. Dice que al principio lo usaba con mucha frecuencia en su casa ya que le costaba muchísimo, recuerda el camino como algo muy duro, también solitario, en mi propia experiencia. En un principio hay que consultar el diccionario para cada palabra, y cada corrección deja una huella, abre una hipótesis nueva sobre por qué se dice de una manera y no de la otra. Es frustrante y consume tiempo.

“...fue todo un proceso el poder hacerlo sola, y palabra por palabra lo iba buscando...”

Dice que muchas veces ella lo escribía de una manera y en el diccionario aparecía diferente, aunque para algunas palabras la pronunciación de la *shwa* es optativa, o sea que en una transcripción con o sin *shwa* es correcto.

“...para las palabras con shwa tenés un poco más de abanico...”

Puesto que algunas palabras tales como “*diction*” pueden pronunciarse con *shwa* /dɪkʃən/ sin ella: /dɪkʃn/. Efectivamente aprender a dominar la escritura fonética es un proceso largo y tedioso, cuando no solitario, ya que se debe dedicar largas horas de práctica

en el hogar, transcribiendo de escritura común a este “nuevo idioma” y utilizando el diccionario como guía y referencia. Esta asignatura requiere que el alumno ponga en práctica una nueva habilidad como nunca lo había hecho antes, salvo tal vez cuando estaba aprendiendo escritura de su propio idioma o el inglés. Pese que Sara ya había comenzado a cursar dos carreras previamente, no parecía preparada para aceptar un desafío de este tipo, la tomo como de sorpresa. Seguramente en la carrera de licenciatura en Cs Biológicas ella tuvo que enfrentar más de un desafío, aunque no en el área lingüística.

Sara dice que le sorprendió la existencia del “palito”, o sea el diacrítico usado para denotar acento que se ubica antes de la sílaba acentuada, quizá porque en clase no se lo mencionaba demasiado, al no ser el acento parte del contenido de la asignatura. Sin embargo, dice que le prestaba mucha atención al trabajar en casa con el diccionario, cuando llegaba a casa se ponía a transcribir de una sección del módulo que trae transcripciones de alrededor de 30 renglones. Estos pasajes también incluyen las transcripciones fonéticas, además de la escritura ordinaria, lo cual facilita y agiliza mucho la corrección, porque no es necesario hacer tanto uso del diccionario.

La reflexión de Sara en cuanto a la *shwa* y la acentuación de la palabra es elaborada y pertinente, ya que este sonido sólo ocurre en sílabas inacentuadas, nunca acentuadas. Este fonema es la vocal con mayor índice de incidencia, y los alumnos lo saben. Precisamente por eso, los estudiantes novatos la usan con demasiada frecuencia, pero no reparan en el hecho que nunca ocurre en sílaba acentuada, y cometen errores tales como transcribir *shwa* en la segunda sílaba de “*again*” /əˈgen/, la cual es acentuada y se pronuncia con /e/. En esta palabra, *shwa* ocurre en la primera sílaba, que es inacentuada.

Sara continúa su relato diciendo que los nombres propios, o sea nombres de ciudades, países o apellidos le cuestan mucho, por eso los busca en el diccionario, así como palabras varias que llevan fonemas que ella encuentra problemáticos.

Cuenta que prestaba atención más que nada a la manera en la que finaliza la palabra, en escribir los fonemas correctos, refiriéndose a las fricativas alveolares /s/ y /z/, inflexiones que denotan el plural de los sustantivos. Tenía como costumbre marcar en el diccionario las palabras que le costaban por medio de *stick-notes*. Vuelve a citarse a sí misma en retrospectiva:

“Bueno, esta es la palabra que a mí me está costando y puede ser que en un futuro la vuelva a tener o tratar de encontrar relación con familia de palabras...”

Mediante esta técnica, Sara tenía la esperanza de bajar el número de errores para el parcial, en caso de que le tocara una palabra relacionada con la familia de palabras que le daba trabajo.

Luego realizó una comparación entre la versión papel y digital del diccionario, pros y cons. Dice que prefiere el soporte papel, tanto para libros como para diccionarios, ya que en el diccionario digital no puede marcar la palabra que pueda servir a posteriori. Cuenta que un tiempo atrás se bajaba todo en *pdf*, pero no le era útil. Buscar palabras en el diccionario digital es casi como *googlearlo*, la palabra luego desaparece, no le queda “*en términos de recepción*”, es efímera no sirve a largo plazo.

Sara tiene su técnica para aprender de sus errores por medio de “pistas” que va dejando en el diccionario. Se requiere visión para aceptar que uno puede tropezar con la misma piedra más de una vez...ella se debe referir a palabras que se repiten con frecuencia en un mismo pasaje, como las gramaticales: artículos (*the, a*), pronombres (*that, this, these*) o verbos auxiliares (*does, have, was*). Necesita un recurso concreto y tangible con el cual contar, efectivamente nada puede marcarse en los diccionarios digitales (*Longman*) o la *app* para celulares *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (9th ed.). Este último es un diccionario léxico, o sea no exclusivamente de pronunciación, pero también lista la pronunciación de las palabras usando el mismo inventario de símbolos con los que trabajamos nosotros y se puede descargar gratis de “*Google Play*” en *smartphones*.

Luego le mostré la figura de los órganos del habla, y le pregunté qué pensaba que era lo fácil y lo difícil sobre su aprendizaje, de recordar nombres y funciones de los órganos. Cuenta que fue la primera vez que le prestaba atención a esa parte de la boca, al menos en inglés, que tomaba consciencia, y lo que hizo fue memorizar. Hacía un dibujo y le ponía flechitas, pero dice que con el tiempo uno se termina olvidando. Cuenta que memorizar no es la mejor manera de aprender

“no es la mejor forma, pero probablemente debe ser porque tengo pocas

técnicas de estudio...”

Reflexiona acerca de sus técnicas de estudio limitadas, y cuenta que trataba de memorizar la posición de cada uno de los órganos de esta manera, con la ayuda de su memoria visual.

Reconoce que utiliza pocas técnicas de estudio en esta asignatura, obviamente es porque conoce otras o utiliza otras en otras asignaturas. Sara no confía demasiado en estrategias de aprendizaje de tipo cognitivas tales como memorizar, puesto que lo que estudia utilizando esa técnica lo olvida fácilmente. En la memorización, el alumno añade nueva información a su memoria: consiste en una lectura cuidadosa y en la memorización de hechos claves. Sin embargo no es capaz de utilizar esos saberes para la resolución de problemas. En el aprendizaje significativo, en cambio, el alumno también lee de manera cuidadosa y recuerda la mayoría de los hechos importantes, pero intenta encontrarle el sentido al material (Mayer 2002).

Le resultó difícil comprender que “tenemos tres tipos de *palate*”, el paladar está en realidad dividido en tres partes solamente con el propósito de estudio, no fisiológicamente. Le costó saber la descripción de cada uno:

“...más que nada porque estaba muy muy prendida a lo que era memorizar cada uno...”

Insiste con que pasado un año, se tiende a olvidar lo que se memoriza, eso le terminó sucediendo.

“Si hubiese agarrado una boca y hubiese empezado a tocar todas las partes, lo hubiese recordado más...”

Se refiere a un molde de una boca, algo tridimensional del tipo de molde que realiza el odontólogo con yeso y que cualquiera podría fabricar con porcelana fría. Es una buena idea, un valioso aporte, Sara apela al sentido táctil para aprender: tocar las partes de la boca, el sentido visual no fue suficiente para ella. Es posible que en este punto estemos fallando los docentes, puesto que a veces no incentivamos o apelamos a otras estrategias de estudio, generalmente por cuestiones de tiempo. Se les podría pedir

a los alumnos que lleven a clase un paquete de $\frac{1}{4}$ de porcelana fría y hagan un paladar, por ejemplo. De esa manera podrían “tocar” las tres partes del paladar: el paladar blando, el duro y el arco alveolar, como ni siquiera se puede hacer con un paladar real, por lo menos no la parte blanda. Lo mismo podría hacerse con la lengua, que también se divide en partes diferentes para un estudio más detallado. Dentro del área del empleo de los sentidos físicos para aprender, se estaría apelando al sentido táctil, utilizando estrategias táctiles/cinéticas del tipo de “manipular objetos me ayuda a recordar lo que alguien dijo” (Cohen, Oxford & Chi 2001)

Dice que de esa manera hubiera sido diferente, porque marcando el dibujo

“...no terminás encontrándote con lo que tenés que aprender...”

Cuenta que “lo mejor que puede pasar” en este caso es agarrar una boca nombrar las partes a medida que las vas tocando- las vas sintiendo de una manera- que así “no te olvidás más”. Una imagen como un dibujo es más fácil de olvidar que si tocas la boca, y vas mencionando las partes. Para ella se ponen en juego más aspectos, está lo táctil.

Siguiendo con los órganos del habla, le pregunté su opinión sobre la importancia de las cuerdas vocales en relación al rasgo fonético sonoro y sordo de los sonidos.

Sara duda un poquito, y luego manifiesta su postura, para ella conocer este rasgo fonético es más que nada algo instrumental, o sea que le será de utilidad para algo, lo podrá aplicar, más allá de la importancia que realmente tenga. Se siente un poco mal al confesar que sabersi un sonido es sonoro o sordo, es útil para aprobar la transcripción o el dictado. Lo que naturalmente no tiene nada de malo, Sara demuestra algo de inocencia, de pureza, pese a su edad.

“... cuando tenés el dictado, o tenés que hacer una transcripción...tener menos errores, te lo digo desde el punto de vista totalmente del corazón, eh?”

Concluye que “cuantos menos errores, más chances de aprobar”, no hay duda. Luego sigue con el mismo tema, diciendo que es la presión mayor: si no distingo el sonido sordo del sonoro, no paso. Se parte de ahí, de saber cuáles son los sordos y cuales los sonoros, luego practicar y practicar, hasta que un día...salen

automáticamente. La distinción de este rasgo fue para ella “una cuestión de supervivencia”: si no lo aprendía, no podía continuar, y tiene sentido, sin saber esto, no se pueden aplicar las reglas de pronunciación de las inflexiones por ejemplo. Entre risas, también agrega que tal vez una persona “un poco más avanzada”te podría decir la importancia verdadera, demostrando total y honesta humildad. Sara es transparente, se nota. Pero ha dicho la importancia verdadera, es esa. Aclara que le sirvió mucho para distinguir este rasgo en los sonidos poner la mano en la garganta para comprobar el estado de las cuerdas vocales, la forma clásica y la única que recuerda, entre risas nuevamente.

Saber distinguir los 9 (nueve) sonidos sordos de los sonoros (el resto de las consonantes, todas las vocales y los diptongos) es fundamental para aplicar las reglas de pronunciación de las inflexiones, pero es algo que los alumnos no prestan atención al principio de la cursada. Sara no explica la importancia fonológica de distinguir sordo/sonoro, pero sabe que es fundamental para aprobar la materia, para “sobrevivir”, lo cual es suficiente.

Cuenta que para preparar el tema, practicaba dibujar el esquema, porque pensó que le tomarían eso, con el nombre de los órganos, y escribía la descripción y función de cada uno también en el dibujo.

Sara desplegó estrategias visuales (de memoria, Oxford 1991) para estudiar los órganos del habla, sobretodo para poder dibujarlos si se le requería en un examen. Si no se ha hecho en clase, no es relevante o justo incluirlo como consigna del examen supongo. Ella no mencionó otras estrategias de estudio, como grabarse leyendo la descripción de cada órgano en un archivo de sonido para luego escucharlo camino o casa en el colectivo. Una variación de esta técnica es grabarse describiendo los órganos sin leer de las notas, para comprobar cuánto se recuerda del tema, o si se lo puede explicar claramente.

Se reunió un par de veces con compañeros, más que nada para comparar las notas que tomaban en clase y comprobar si habían entendido lo mismo, o sea que si había una duda, la consultaban.

El siguiente tema era formas débiles y fuertes, el cual no recordaba muy bien así que me pidió un ejemplo. Le doy el ejemplo de la preposición “*at*” en contexto, también le muestro una tablita con varios ejemplos. Enseguida reconoce el tema, el cual no recordaba por ese nombre, indagué los desafíos que podía haberle generado el hecho que hay dos tipos de pronunciación para las palabras funcionales o gramaticales. Al principio fue para ella una toma de consciencia darse cuenta que la mayoría de las veces usamos formas débiles “inconscientemente”. Para comparar formas débiles y fuertes de una misma palabra, estudiaba el cuadro, cuenta que en fonética se hacía cuadros para todo, así cuando llega el momento de estudiar, ya tiene todo organizado. Eso es pensar a futuro, no dejar las cosas para último momento, rasgo de una alumna experimentada.

“...yo en fonética creo que es una de las materias en las que más hago eso, hago todo por cuadro...entonces de esa forma me queda como organizado”

Luego comenzó a recordar el material sobre el tema, que eran 15 hojitas que ilustraban las formas débiles de los artículos y los pronombres, pero lo que llamó su atención en los dictados fue que el profesor marcaba las formas fuertes, y era cuando ella más las distinguía, y pensaba “Acá tenemos una *strong form*”, y al darte cuenta “te estás ahorrando errores, aparte que aprendés”. Y decís “la capté”, a la hora de escuchar tanto la forma débil como la fuerte, se puede “captar” mejor que a la hora de escribir. En las transcripciones, en cambio se daba cuenta que iba la forma fuerte cuando aparecía en posición final, por ejemplo. También implicó que se diera cuenta que de manera aislada, una palabra puede pronunciarse de tal manera, pero cuando aparece en una oración, va de otra.

Sara reconoce que siempre había estado usando formas débiles, sin darse cuenta, por lo cualle costaba un poco decidir en qué contexto debía usarse una forma fuerte, sobretodo en el momento del examen. Claro, existen reglas que ella desconocía antes de cursar la asignatura.

Este tema no parece ser un problema para Sara, ya que si bien ella casi siempre utiliza las formas débiles, justamente es lo correcto. Lo que trae problemas es hacer justamente lo opuesto, utilizar formas fuertes como regla. Siempre se les dice a los

alumnos “*Use weak forms as a rule*” (usen formas débiles como norma), ya que las formas fuertes ocurren en contextos excepcionales. Ignorar dichos contextos también puede ser un problema, sin embargo. Además de hacerse una tablita con ambas formas, le agregaba ejemplos, en caso que se los pidieran en el examen, ella lo consideraba una ventaja porque le quedaba “visualmente” un ejemplo. Sin embargo, cuenta que podés estudiar en tu casa y todo muy bien, pero luego desaprobás la transcripción quizá, ya que están tan desacostumbrados porque es algo tan nuevo para ellos. Sugiere que tal vez la asignatura debería durar un año, porque se necesita más tiempo, así “terminas de impregnarte bien”. Continúa afirmando que hay gente que la cursa por primera vez y “lo saca, pero no son la mayoría”, y coincido plenamente. Es decir, los números lo dicen, es algo bien objetivo.

En parte responsabiliza de los fracasos a los colegios como el de ella, en donde jamás le mencionaron la existencia de la fonética, y tuvieron que empezar de cero, sentarse a transcribir, es como “el talón de Aquiles”. Solo algunos colegios bilingües de capital puede que enseñen fonética, como mucho. Dudo que los responsables sean los colegios, de hecho. También están los institutos, por ejemplo.

No puedo dejar de citar ciertas frases porque creo que dicen mucho acerca de quién es Sara, su vocabulario es relevante, va al punto, es coloquial, me encanta cómo se refiere a ciertas cosas.

Sin profundizar el tema del responsable del fracaso, porque en ese momento no me pareció tan importante ya tal vez estaba o ya pensando en la siguiente pregunta, pasamos a discutir la importancia de las reglas de escritura de las vocales. En un intento de evocar conocimientos previos, le menciono un par de ejemplos, como que por lo general <a> + <r> en escritura común resulta en /æ/ (*Ash*). Digo algunas cosas en inglés para hacer sentir más cómoda a la entrevistada...después de todo siempre nos hemos comunicado por medio de la lengua objeto, debe sentirse raro para ella oír mi español. También le muestro el cuadrilátero con la posición de la lengua para la producción de las 12 vocales inglesas.

Sara recuerda que las reglas de escritura fueron de gran ayuda a la hora de transcribir, sobretodo ante la duda. La memorización de las reglas y su aplicación evita

que se cometan errores al transcribir una palabra que se pronunciaba de manera incorrecta.

Con respecto al cuadrilátero, dice que la primera vez que lo vio se dio cuenta que estaba relacionado a los órganos del habla, también relacionó el paladar con la parte donde ponía la lengua, que podía ser la parte de adelante o de atrás, y que según donde posicionaba la lengua era cómo le iba a salir la vocal, eso fue lo primero que le salió. Cuenta cómo al principio le costó la descripción de las vocales, pero luego que el profesor describiera una en clase, lo comprendió. Tomó todo el material que tenía de teoría e hizo la descripción de todas, en el mismo orden, para ir “sobre lo seguro”. Todos los rasgos estaban en el mismo orden para la descripción de cada una, y se fue memorizando ejemplos que estaban en el cuadrado, la posición de la lengua, de las cuerdas vocales, las reglas de escritura y si eran *fortis* o *lenis*, ahí un poco se confundió con rasgos de las consonantes que no aplican a las vocales. En su caso el cuadrilátero le agregó complejidad, le fue más útil el cuadro con las descripciones. El cuadrilátero puede generar confusión si el estudiante ignora lo que realmente representa: el interior de la boca, y cada punto es el lugar en el que se posiciona la lengua cuando se produce cada una de las 12 vocales del inglés *RP*. Si el alumno está desbordado por los nuevos símbolos y todas las convenciones de escritura, el cuadrilátero puede ser malinterpretado, o sencillamente ignorado. Pero dado que representa otra herramienta más, se recomienda utilizarlo, sobre todo para que los alumnos que dependen fuertemente de sus habilidades visuales puedan aprovecharlo.

Para Sara las vocales más fáciles para describir fueron la e, la o y la u, en especial por el número limitado de reglas de escritura en el caso de e. La más complicada *shwa*, “porque la puedo poner en cualquier lado”, así como la u larga.

Los alumnos encuentran más complejas de describir las vocales que tienen reglas de escritura complicada, o sea que varias letras o combinaciones de letras pueden llegar a pronunciarse con ese sonido. A eso se le agrega que cada regla también puede tener varias excepciones. *Shwa* es complicada en varios aspectos, en especial porque existen nada menos que tres alófonos (variedades) de este fonema (sonido) dependiendo de la naturaleza de los sonidos que la rodeen, o sea que ocurran antes o

después en la palabra.

Pasamos al siguiente tema que fue modo y punto de articulación de las consonantes, le facilité un cuadrito de doble entrada en un libro, como disparador, y comenté que a veces ambas dimensiones tienden a generar confusión entre los alumnos. Dice que al comenzar a cursar fonética II, se dio cuenta que no recordaba nada de las consonantes vistas en fonética I, se culpa a sí misma por no haber profundizado, por no haber estudiado en la forma que lo tendría que haber hecho, con dibujos, etc. Se dio cuenta que le faltaba la base, el *background* que se recibe en fonética I sobre este tema. Insiste en que no usó el cuadro, y lo que hizo fue memorizar.

El proceso meta-cognitivo de Sara le ayudó a entender que no había preparado las consonantes de la manera adecuada como para recordarlas más posteriormente. Había utilizado un número limitado de estrategias, sólo cognitivas, de memoria, faltó quizá un apoyo visual o de otro tipo, tal vez discutir las con una compañera etc. Dice que confeccionó su propio cuadro en base a ese, una especie de resumen del cuadro que indica lugar y modo de articulación.

“...todo, pero yo lo hice al revés, como no entendía mucho esto dije bueno...o sea *hice al revés...la forma de aprendizaje fue al revés y por eso es que hoy no me acuerdo casi nada de esto...*”

Le pregunto cuál fue en su opinión el grupo más difícil de describir, o la consonante. Sara podría haber mencionado cualquier grupo de consonantes, o cualquier consonante aislada, sin encontrar corrección o contradicción, ya que era una pregunta netamente personal, pero no lo hizo. Miramos el cuadrito juntas, pero nada, porque estaba pensando más en la descripción detallada de “Fonética II”, no lo básico de “Fonética I”, que era lo que yo le preguntaba.

Ella insistía que es un tema de la asignatura correlativa a posteriori, y así es. También insistía con que las había memorizado, lo que recordaba era producto de eso. Cuenta que se juntaban a prepararlo ya que era tema del segundo parcial.

Uno de los últimos temas es la transcripción. Para ella, la clave del éxito es la

práctica y la auto-corrección, así de sencillo. Sin embargo, Sara no aprobó la asignatura la primera vez que la cursó, intuyo que ya era demasiado tarde cuando se dio cuenta de esta respuesta. O sencillamente no le dedicó el tiempo necesario. O sea, la metodología era la correcta, pero tal vez no el tiempo.

Su metodología de marcar las palabras complicadas en el diccionario con un *post-it* es válida aunque no demasiado práctica, supongo que lo hacía con palabras que podían llegara repetirse, o que ella pensaba que podían llegar a repetirse. Antes del parcial, tal vez analizaba y leía todas las entradas marcadas. Un glosario hubiera sido tal vez más práctico, un glosario con un índice alfabético donde anotar los errores, para revisar antes del parcial, o para tomar palabras para escribir por tres o cuatro renglones.

Otra de sus técnicas era volver a ver errores en transcripciones viejas, ella tiene muchas. Insiste que uno vuelve a cometer el mismo error de manera inconsciente, si solo cumplis con marcarlo como error, y no lo volvés a revisar de manera consciente.

“...tengo la sensación de que inconscientemente los volvés a hacer...sino los interiorizaste bien....si no les prestaste atención y solo les pusiste la “equis”

Cuenta cómo se juntaban a transcribir en grupo, lo hacían de forma paralela e individual, y se compartían la cantidad de errores de cada uno, para ver si estaban nivelados, el que tenía más práctica tenía menos errores, “te vas adaptando”, llegaba un punto en el que era muy fluído.

”Más si los profesores particulares nos van apuntando todas las semanas, o dos veces por semana...más todo lo que hacen...se nota la diferencia de esos chicos...y los que practican poco, viste?”

El particular es otro tema, no profundiza. Dice que hacía como dos transcripciones largas por día, y cuando se acercaba el parcial, dos semanas antes, hacía dos transcripciones y descansaba, luego otras dos más, y se daba cuenta que tenía menos errores. Es claro que analizar sus errores le otorgaba cierta seguridad, ya que se preguntaba a sí misma qué pasaría el día del examen al hacer una transcripción sin tener la corrección que le brindaba esa sensación de seguridad. En el mejor de los casos, cometería errores del tipo de sustantivos propios, como un apellido, el nombre de un

lugar, una excepción en la que no podrían aplicarse reglas de escritura. Existe un tipo de error, sin embargo, que “no se puede dejar pasar”, como escribir mal la pronunciación de una inflexión. Era algo que no se podía perdonar, porque existían reglas que aplicar, y ellas las conocía.

Pasamos al tema de los dictados, tema del segundo parcial. Dice que los encontró más sencillos que a las transcripciones, ya que tenía el modelo auditivo de cómo se pronunciaba la palabra, lo cual era su mayor problema, se ve que le faltaría exposición al lenguaje hablado, por lo cual simplemente no conocía la pronunciación de gran número de palabras. Por ejemplo del nombre “*Stephen*”, el cual nunca había escuchado, y no es un nombre tan peculiar tampoco. Dice que si lo hubiera escuchado de algún profesor, sabría cómo se escribía, o pronunciaba.

“...al escucharlo es como que tenés muchas menos chances de poder equivocarte...”

O sea, no podés darte el lujo de equivocarte o perderte, o te quedás por el camino. Incluso la diferencia de ritmo entre el dictado y la transcripción, agudiza la rapidez de la audición y decodificación de la palabra y la escritura, ya que el profesor lee una oración dos veces, y lo que tenías que tener era rapidez. Esa rapidez la sacaba Sara “transcribiendo párrafos enormes” y tomándose el tiempo, preguntándose cuánto podrías transcribir en cinco minutos, por ejemplo. Durante el dictado, trataba de transcribir rápido y escuchando al profesor, tratando de retener la frase y poder escribir. A sus compañeros les pasaba también que con alguna palabra más difícil preguntaban “¿Qué dijo?” mientras que ella ya estaba en el segundo renglón.

Y había que seguir, aunque te faltara una palabra, o más de una. Confirma que el dictado le fue más fácil, porque “ya estaba medio acostumbrada a la fluidez”, y en especial por la importancia de contar con el modelo auditivo en el dictado. En especial la diferencia entre /s/ y /z/, “eso es casi los sordomudos que te están mirando los labios así...”. Y estaba muy bien que ella aprovechara lo visual para confirmar sus hipótesis, aunque en el caso de la diferencia entre estos dos sonidos, no puede confirmarse por el medio visual, ya que es un rasgo acústico. Ver al profesor pronunciar era más fácil porque le daba el pie.

Dice que para antes del parcial, iba a todas las clases de apoyo, luego se dictaban entre los alumnos, pero “nunca eran dictados que terminan de ser 100% certeros”, no se entrena al alumno para dictar en la manera que se lo entrena para transcribir. Sara explica que a veces no había otra manera, nadie más que dictara. Ella seguía con las transcripciones, aunque en el parcial tomaran un dictado, para adquirir rapidez y tener menos errores. En su opinión, la profesora particular te ayuda a adquirir velocidad y “no te quedes colgado” con una frase, iban en grupo.

Al abordar cómo vinculó los temas teóricos vistos en clase y la práctica de dicción en el laboratorio, mencionó que le prestaba más atención al abocinamiento de los labios en la articulación de ciertas vocales y el punto de articulación en algunas consonantes como las dentales, como resultado de haber discutido la teoría. La posición de los labios en las vocales es el rasgo articulatorio más visual y concreto y la más sencilla de observar. El hecho de tener el modelo oral en el laboratorio era de mucha ayuda para Sara, en especial sabía que la docente la estaba escuchando para marcarle algún error: en ese contexto era donde ella “*terminaba de saber cómo pronunciar las vocales*”.

Para preparar el parcial de dicción, Sara trabajaba con los archivos de audio, y luego de la clase, utilizaba la técnica de escuchar y repetir las lecciones vistas ese día, sobre todo en el caso de los trabalenguas, los cuales le costaban mucho. Si tenías que leerlos en el parcial y no los habías practicado, estabas “en el horno”. Una semana antes del parcial, hacía un repaso general, lo que se le sumaba al repaso semanal que realizaba en casa luego de cada clase.

En cuanto a sus sonidos problema, Sara dice que no puede distinguir la consonante “*esh*” de la “*yogh*”. Cuando habla rápido, la *shwa* puede ser un problema para ella, la encuentra complicada para producir e identificar, ya que no existe en español. Le sorprendía que se pudiera usar en un montón de lugares, y fue justamente por eso que era uno de los errores que más cometía en las transcripciones, hasta que entendió que no aparecía en posición acentuada. Un nuevo sonido para incorporar al habla, “si vos no lo mamaste desde chico” cuesta mucho, y requiere un montón de práctica. Lo había practicado más como símbolo escrito que como sonido oral, por lo

cual en los orales “me lo comía muchísimo” a la hora de producirlo.

Sara es una alumna experta que ha comenzado dos carreras antes que ésta, Cs Biológicas y Psicología, pero que de cualquier manera desaprobó la asignatura.

Conocer los símbolos la impactaron de una manera particular, y todo tuvo sentido cuando relacionó las reglas de escrituras con el sistema de símbolos, eso le hizo cobrar sentido a la transcripción fonética. Sara justifica sus miradas con ejemplos todo el tiempo, para fundamentar que entiende de lo que habla y para afirmarlo en su mente también. Me sorprende la abstracción que logra al afirmar que cada idioma tiene su propio idioma de símbolos fonéticos, es una visión muy macro a la que los alumnos principiantes no dan importancia ni comprenden. Sara es un adulto y tiene otra visión del universo, se entiende.

Destaca la importancia que los alumnos memoricen y tengan bien presentes el sistema de símbolos, es fundamental que el docente tenga una buena pronunciación. Utilizando la técnica de *thinking aloud*, Sara recuerda el impacto que algunos símbolos le ocasionaron, en especial aquellos “ajenos” a nuestro alfabeto, y cómo intentó recordarlos tratando de memorizarlos y volviendo a escribirlos.

De igual manera, le sorprendió que hubiera diccionario exclusivamente dedicado a la pronunciación, y desarrolló su propia técnica para recordar las palabras que había escrito mal, “porque cada corrección deja una huella”, afirma. Pegaba “*stick-notes*” en la hoja que indicaban el lugar de la palabra. También la tomó por sorpresa la existencia del “palito” que indicaba acento de palabra en el diccionario.

El profesorado de inglés era la tercera carrera que Sara comenzaba, luego de cursar dos años de Cs Biológicas y otros dos de Psicología. Alumna experimentada para ese entonces, Sara se tomó la asignatura en cuestión muy en serio.

Pese a su pericia, la introducción al mundo de los símbolos fonéticos le causó un gran impacto, sobre todo aquellos fonemas que no pertenecen al alfabeto romano. Eso fue porque no estaba familiarizada con los fonemas antes de empezar la carrera, como la mayoría de nuestros alumnos. El mito que el resto de los alumnos sí ha visto fonética anteriormente, deja al alumno con un sentimiento de inferioridad infundado pero potente.

Esa es una consecuencia del acotado tiempo que le dedican en general los docentes de inglés a la enseñanza de la pronunciación en todos los niveles, ya sea por su propia inseguridad frente al sistema de fonemas o por genuino desinterés.

Sara encontró sentido dentro del caos de fonemas cuando comenzó a relacionarlos con la escritura normal, o sea cuando comprendió la correspondencia grafema/fonema que concierne a las reglas de escritura.

La mayoría de las técnicas de estudio de puntos teóricos de Sara se basan en estrategias de memoria, mientras que para lograr avances en la escritura fonética, ella insistía en la revisión de sus propios errores. Unos de sus métodos era marcar las palabras en las que se había equivocado en el diccionario para volver a verlas y encontrarlas más fácilmente si volvía a cometer el mismo error. Claramente ese método no podía aplicarlo al diccionario digital.

Seguramente el aporte más sorprendente de esta alumna fue sugerir un modelo de yeso “como el que usan los odontólogos” para comprender mejor los órganos del habla, su funcionamiento y ubicación. Dice que si tocara una boca jamás la olvidaría, mientras que ella tiende a olvidar una imagen que ve en papel. Se podría implementar una actividad en clase en la que el alumno modele una cavidad bucal hecha de porcelana fría, por ejemplo, para activar el sentido de aprendizaje cinético.

Table 19 Areas temáticas y creencias, entrevista de Sara

Areas temáticas	Creencias
-----------------	-----------

AFI	-Comenzó a entender los símbolos luego de relacionarlos con los grafemas de la escritura común y diferenciar los fonemas entre sí -Advierte que los inventarios de fonemas de los distintos idiomas difieren entre sí (dependiendo de los rasgos de cada idioma) -Le cuesta escribir en minúscula, por lo que lo considera un desafío extra -Encontró difícil memorizar los fonemas ajenos al alfabeto románico como la <i>shwa</i> y la <i>ash</i>, practicaba su escritura para incorporarlos. -Le causó un fuerte impacto su introducción, generándole curiosidad. -Lo considera una segunda forma de escribir y planea seguir utilizándolos luego de graduarse. -Escribía reiteradas veces, verificando si la grafía del fonema era correcto y agrupándolos en tipo de sonido (vocal, consonante o semi-vocal). -Colegios e institutos no mencionan la existencia del AFI, por lo que “<i>hay que empezar de cero</i>”
Diccionario de pronunciación	-Desconocía su existencia antes de cursar la materia, pero había notado la escritura fonética que trae el diccionario léxico. -Al principio hay que consultarlo permanentemente durante la corrección o la transcripción misma, aunque “<i>cada corrección deja una huella</i>” -Le sorprendió el diacrítico que denota acento y comenzó a prestarle atención durante el uso del diccionario -Dejaba registro de las palabras problema en el diccionario por medio de un <i>post-it</i>, en caso de volver a encontrarla o tener que vocablos de la misma familia de palabras -Prestaba especial atención a la escritura fonética de sufijos como la inflexión plural de sustantivos “s” al verificar en el diccionario -Prefiere la versión de soporte papel debido a que en la versión digital no puede marcar entradas mediante el <i>post-it</i> y no le permite llevar un registro.

Organos del habla	-La primera vez que le prestó atención a esa aparte de la boca, realizó un gráfico, señalizándolo por medio de flechas. -Abordó el tema mediante la memorización, aunque cree que no es la mejor manera de aprender ya que uno termina olvidando -Marcando el dibujo de los órganos del habla “<i>no terminás encontrándote con lo que tenés que aprender</i>”, es más fácil de olvidar. -No distinguir sordo de sonoro equivale a desaprobado. -Identificación de sonidos sonoros poniendo la palma de la mano sobre la cabeza. -Se reunió con pares para comparar notas tomadas en clase y verificar que hubieran entendido lo mismo.
Descripción de las vocales	-Comprendió el cuadrilátero tomando como referencia sus saberes sobre los órganos del habla, aunque el mismo agregó complejidad. -Se apoyó más en el cuadro con las categorías de descripción para cada vocal, memorizándolos. -El modelaje de la descripción de una vocal realizada por el docente le facilitó la comprensión de las descripciones de las 12 vocales. -Cree que las más sencillas de detallar son la /e/ (por sus reglas de escritura sencillas) y los dos tipos de “O”: /ɒ/ y /ɔ:/. La vocal más complicada fue <i>shwa</i> porque “la puedo poner en cualquier lado”
Reglas de escritura de vocales	-Muy útiles a la hora de la transcripción fonética
Formas débiles y fuertes	-Luego de la introducción del tema, tomó consciencia que siempre había usado formas débiles inconscientemente -Estudiaba de un cuadro comparativo de ambas formas de una misma palabra con sus respectivos ejemplos.

	-Notaba que el hablante destacaba las formas fuertes en los dictados
Pronunciación de Inflexiones	
Clasificación de consonantes	-Al iniciar la cursada de “Fonética II” comprobó que había olvidado casi todos los rasgos de las consonantes en “Fonética I”. -Se responsabiliza por haber estudiado de memoria y no haber recurrido a gráficos y el cuadro sobre modo y punto de articulación. Insiste en haber estudiado “<i>al revés</i>”.
Transcripciones fonéticas	-Diariamente transcribía alrededor de 30 renglones del <i>ETC</i>, el cual incluye las resoluciones en escritura fonética. -Le cuesta mucho la pronunciación de nombres propios -La clave del éxito es la práctica y la auto-corrección. -Sistemáticamente revisaba los errores de transcripciones anteriores, asegura que el mismo error se vuelve a cometer si no lo internalizaste bien, si “<i>solo le pusiste la cruz</i>” -En su grupo de estudio, transcribían el mismo texto al unísono y comparaban la cantidad de errores al finalizar. -Se nota la diferencia entre el que practica poco y el que trabaja y va a particular para que “<i>nos apuntalen</i>” -Existe un tipo de error que “<i>no se puede dejar pasar</i>” como escribir mal una inflexión, ya que existen reglas a las cuales recurrir.
Dictados fonéticos	-Son más sencillos que las transcripciones ya que proporcionan el modelo auditivo, hay “<i>menos chances de equivocarte</i>” -No podés parar, aunque hayas perdido una palabra o más de una -Sara transcribía párrafos enormes y se tomaba el tiempo, para Para lograr la rapidez requerida para tomar dictados chequear cuánto podía transcribir en 5 minutos.

	-Cuando se dictaban entre pares “<i>Nunca eran dictados que terminan de ser 100 % certeros</i>”, aunque en ocasiones no había otra manera. -La profesora particular te ayuda a adquirir velocidad y “<i>no te quedas colgado con una frase</i>”
Práctica de dicción en lab	-Le quitaba muchas dudas seguir a alguien que estaba pronunciando bien (audio de libro) y que era monitoreada por la profesora en el <i>lab</i>, quien marcaba sus errores. -Le costaron mucho los trabalenguas, en casa trabajaba con los archivos de audio luego de cada clase de dicción, ejecutando la técnica de escucha y repetición. -Una semana antes del parcial realizaba un repaso general. -Aún no puede diferenciar la /ʃ/ de la /ʒ/ -Encuentra la <i>shwa</i> complicada para producir e identificar, ya que no existe en la LM. Le sorprendía que “<i>se pudiera usar en un montón de lugares</i>”, hasta que mejoró su desempeño en identificarla cuando comprendió que sólo sucedía en sílaba inacentuada. En los orales “<i>melo comía muchísimo a la hora de producirlo</i>”, ya que se había concentrado en su escritura fonética más que en la producción oral. Es un sonido nuevo que “<i>tenés que agregar, incorporar a tu habla</i>”.
Vinculación teoría y práctica	-Relacionar la posición de los labios durante las clases de dicción en el laboratorio, prestar atención a la posición de la lengua en una consonante dental.
Rasgos singulares	-Proporciona abundantes ejemplos -Recurre a la técnica retrospectiva de pensar en voz alta -Su estilo es muy coloquial pero correcto, es transparente, algunas de sus frases y confesiones demuestran que está cómoda compartiendo

	sus creencias. -En sus relatos abundan las anécdotas personales, lo particular.
Aportes a la enseñanza	-Crear conciencia sobre el diacrítico que indica acento en las entradas del diccionario -Diseñar un molde del paladar hecho en porcelana fría, asignarlo como tarea en clase para trabajar el sentido táctil (y visual) en la identificación de las diferentes áreas del paladar: duro, blando y alveolar.

Tabla 20 Otras categorías y características, entrevista de Sara

Otras categorías	Características
Estilos/estrategias de aprendizaje	-Táctil sobre visual (órganos del habla), Táctil (identificación de vibración de cuerdas vocales) -Se hacía cuadros para todo en esta materia, para organizar el material antes de comenzar a estudiar. - “<i>Ir sobre lo seguro</i>” en la descripción de vocales
	-El docente debe ser un modelo de pronunciación, debe tener bien memorizado cada fonema para lograr precisión en la producción oral. -“<i>Me tengo que sentar a ver de qué se trata esto</i>” (en torno al AFI) -“<i>Transcribir es un camino duro</i>” -Memorizar no es la mejor manera de aprender, pero recorro a ella porque probablemente tengo pocas técnicas de estudio -Le costó comprender las distintas partes del paladar, más que nada porque “<i>estaba muy prendida a lo que era memorizar cada uno</i>”

Frases	-“Si hubiera agarrado una boca y hubiese empezado a tocar todas las partes, lo hubiese recordado más” -“Te lo digo desde el punto de vista totalmente del corazón, viste? Si no distingo el sonido sonoro del sordo, no paso. Una persona más avanzada te podría decir la importancia verdadera entre ambos” -“La capté, te estás ahorrando errores, además de aprender” (sobre las formas fuertes en dictados) -“Hay gente que la cursa por primera vez y la saca, pero no son la mayoría” -La asignatura debería durar un año, “así terminas de impregnarte bien” -La fonética es como el “talón de Aquiles” de ILE -“Durante el dictado al observar con tanta atención al lector, era casi como los sordomudos cuando te está mirando los labios así” -“Si en el parcial tenías que leer los trabalenguas y no los habías practicado, estabas en el horno” -“Si vos no lo mamaste desde chico, cuesta mucho y tenés que practicar un montón” (acerca de la /ə/)
Obstáculos	
Grupos de Estudio	

Tabla 21 Creencias e interpretaciones, entrevista de Sara

Creencia	Interpretación
	Debido a diversas razones expuestas previamente, el docente de ILE tiende a evitar introducir símbolos

Colegios e institutos no mencionan la existencia del AFI, por lo que <i>“hay que empezar de cero</i>	del AFI en sus clases en todos los niveles y contextos de enseñanza, por lo que el mismo es una total novedad para el alumno ingresante. Efectivamente, el aprendizaje consiste en empezar de cero. En este aspecto la asignatura difiere de otras materias de primer año como “Gramática Inglesa I”, ya que el estudiante abordó el estudio de la gramática de manera sistemática en mayor o menor medida antes de ingresar a la carrera.
La fonética es como el “talón de Aquiles” de ILE”	Tal vez sea la frase más elocuente de Sara, ya que la enseñanza de la pronunciación ha sido llamada la “Cenicienta del ILE” (Kelly 1969 en Celce Murcia 2006), mientras que la investigación en torno al mismo se conoce como “el pariente pobre” o el huérfano (Gilbert 2010) Para Sara, la fonética es el talón de Aquiles del ILE ya que es su parte más vulnerable: en cursos generales de ILE el docente siempre encuentra tiempo para enseñar gramática y vocabulario, pero no así para dedicar a la pronunciación, mucho menos a la fonética (el cual es solo un enfoque para la enseñanza de la pronunciación)
Memorizar no es la mejor manera de aprender porque se termina	Su creencia es correcta: en la memorización, el alumno añade nueva información a su memoria: consiste en una lectura cuidadosa y en la memorización de hechos claves. Sin embargo, no es capaz de utilizar esos saberes para la resolución de

olvidándolo (estrategia de abordaje de los órganos del habla)	problemas. En el aprendizaje significativo, en cambio, el alumno también lee de manera cuidadosa y recuerda la mayoría de los hechos importantes, pero intenta encontrarle el sentido al material (Mayer 2002).
Lo vocal más difícil de describir es <i>shwa</i>, ya que se puede poner en cualquier lado	Esta creencia es incorrecta, debido a que la <i>shwa</i> solo puede ubicarse en sílaba inacentuada. Es un saber que Sara debe haber olvidado, en algún momento lo tiene que haber sabido. Por “en cualquier lado” puede referirse a que puede reemplazar a cualquier vocal de la escritura románica.
En los dictados tenés menos chance de equivocarte (que en una transcripción)	Correcto, ya que el hablante proporciona el modelo auditivo. Sin embargo, al carecer del texto en soporte visual, se depende exclusivamente de la velocidad de entrega del emisor, sin tener la oportunidad de revisar el texto en escritura normal como en la transcripción.
Sara transcribía párrafos enormes y se tomaba el tiempo, para Para lograr la rapidez requerida para tomar dictados y chequear cuánto podía transcribir en 5 minutos.	No es una técnica que se aliente en clase, ya que la escritura fonética no implica velocidad, sino precisión. Sin embargo, dado que en las etapas tempranas la transcripción involucra habituarse a escribir un gran número de símbolos nuevos que no siempre se recuerdan con precisión, la velocidad como técnica podría implementarse de manera piloto pero no como un fin en sí mismo.

La profesora particular te ayuda a obtener velocidad y no “<i>quedarte colgado</i>”	No explica de qué manera obtenía velocidad en las clases particulares, se ignora el enfoque de la docente para potenciar las estrategias de escucha y toma de dictados fonéticos. Es probable que la docente particular los entrenara a tomarse el tiempo en el que tardaban en escribir una cantidad determinada de palabras, ya que Sara menciona esa técnica, no siendo una actividad que se implemente en clase. De esa manera es posible evaluar el progreso de manera cuantitativa y objetiva.
Los dictados que hacen sus pares “<i>nunca terminan siendo 100 % certeros</i>”	Creencia acertada, es necesario un adiestramiento particular para representar con absoluta precisión los 44 sonidos del AFI. Son pocos los alumnos que se ofrecen como voluntarios para hacer dictados ya que carecen de la confianza necesaria por no tener la formación ni el entrenamiento. Inclusive, los dictados que puede llegar a ofrecer un alumno en un grupo de estudio carecen de un monitoreo de un profesional idóneo, de ahí la afirmación de Sara. Ni siquiera los alumnos adscriptos a la cátedra hacen dictados en las tutorías, ya que no se los prepara para esa función.
	Sara demuestra ser dura consigo misma al desplegar estrategias meta-cognitivas de auto-monitoreo, pero está en lo correcto, en determinado momento de la cursada existen errores que ya se han superado y no

Algunos errores no se pueden dejar pasar	se pueden permitir. Por ejemplo, escribir una inflexión de manera incorrecta en un dictado es un error casi inadmisibles, puesto que es un tema más relacionado con la etapa de la transcripción y la primera evaluación parcial. Por otro lado, un error vinculado con la transcripción de un nombre propio desconocido en un dictado o un vocablo nuevo tiene más sentido. Inclusive existen palabras que no se ajustan a las reglas de escritura, sin necesidad de ser excepciones.
Llevaba un registro de sus errores por medio de etiquetas <i>post-its</i> pegadas en el diccionario de pronunciación para llevar un registro de sus errores	Esta estrategia meta-cognitiva de auto-monitoreo es novedosa, aunque no parece muy práctica ya que para revisar las transcripciones de palabras problemáticas antes de las evaluaciones debía localizar la página y luego encontrar la entrada. Sería más provechoso llevar un glosario como el propuesto por John y de ese modo tener un acceso más directo a los vocablos problema y las transcripciones correctas, inclusive para analizar la calidad del error y tomar medidas.
Sistemáticamente revisaba los errores de transcripciones anteriores, asegura que el mismo error se vuelve a cometer si no lo internalizaste bien, si “<i>solo le</i>	Una modalidad muy conveniente, Lucrecia tenía el mismo enfoque, ya que el error no es provechoso si se lo marca con una cruz y se lo ignora. Es necesario analizarlo y profundizar, y finalmente categorizarlo, tratando de rastrear su origen en las temáticas teóricas y volver a revisarlas. El análisis del error es uno de los principales modelos de la adquisición de la

<i>pusiste la cruz”</i>	fonología de las segundas lenguas o extranjeras. Se identificaron errores interlinguales (causados por transferencia negativa de la LM), intralinguales (errores comunes a todos los idiomas, sin importar la LM) y de desarrollo (similares a los errores cometidos por el niño al aprender su LM, Richards 1971 en Celce-Murcia 2004).
Al principio hay que consultarlo permanentemente durante la corrección o la transcripción misma, aunque <i>“cada corrección deja una huella”</i>	Se recomienda llevar el diccionario a clase todas las clases y consultarlo regularmente, no solamente durante la etapa correctiva posterior a la transcripción (la cual usualmente tiene lugar en el pizarrón), sino mientras la transcripción individual o en parejas está en progreso. Ante la duda de la elección de un fonema u otro/s, y en el caso que las reglas de escritura no apliquen, es aconsejable consultar el diccionario con el fin de verificar las hipótesis formuladas a partir de las reglas de escritura si las mismas aplicaran. Así es, la huella a la que se refiere Sara está asociada a las estrategias de memoria: si la corrección está conectada a un traspie en un dictado, la técnica será de representación de sonidos en la memoria por haber estado expuesta al modelo auditivo. Si en cambio la corrección tuvo lugar en el ámbito de la transcripción fonética.
	Todos los usuarios de un idioma poseen conocimientos sobre ciertas reglas que guían su

Siempre había usado las formas débiles de manera inconsciente	desempeño sin saber en qué consisten, aunque pueden reflexionar en torno a estos saberes implícitos y volverlos explícitos. Por otro lado, también poseen saberes acerca de la LO (saberes explícitos) los cuales no son capaces de usar durante su desempeño sin prestar atención de manera consciente (Ellis 1998). Pudo haber estado expuesta al discurso oral coloquial por medio de films y canciones, los cuales recurren al uso de formas débiles (de las palabras estructurales) que ella tomo como modelo. De igual manera, sus profesores también de deberían haber utilizado formas débiles en el contexto apropiado. Sin embargo, la exposición a determinado rasgo en un modelo oral no garantiza necesariamente la producción en la fase productiva, aún si Sara prestaba atención a este rasgo fonológico, la producción no estaba garantizada. Es probable que esta creencia sólo aplicara a los casos más frecuentes como las formas débiles de: <i>a, the, them, to, from, was, were</i> entre otros.
Notaba que el hablante destacaba marcaba más las formas fuertes en los dictados	Sara se favorecía de recurrir a estrategias compensatorias (Oxford 1991) apelaba a pistas lingüísticas como el acento y la prominencia del hablante para darse cuenta que era el caso de la forma fuerte de una palabra estructural, pese a que tal vez no estaba al tanto de las reglas de formas fuertes y débiles para determinar si cierta palabra debería llevar forma fuerte o reducida.

Se responsabiliza por haber estudiado de memoria y no haber recurrido a gráficos y el cuadro sobre modo y punto de articulación. Insiste en haber estudiado “<i>al revés</i>”	Nuevamente Sara insiste que memorizar no es el camino, sin embargo, para cumplir ciertos objetivos una técnica útil: en la memorización, el alumno añade nueva información a su memoria: consiste en una lectura cuidadosa y en la memorización de hechos claves (Mayer 2002) Si la memorización consiste en repetir, es una estrategia cognitiva, mientras que el uso de cuadros y gráficos involucra estrategias de memoria. Para Sara, estudiar “al revés” implica recordar por medio de la repetición en vez de intentar razonar, por lo que la secuencia correcta sería razonar (estrategia cognitiva) para posteriormente recordar.
No distinguir un sonido sordo de uno sonoro equivale a desaprobado	Desconocer las 9 (nueve) consonantes sordas significa una imposibilidad de aplicar las reglas de pronunciación de las inflexiones, por ejemplo, así como de explicar cuestiones relacionadas con las posiciones de la glotis.
Memorizar no es la mejor manera de aprender, pero recurro a ella porque probablemente tengo pocas técnicas de estudio	Sara demostró ser muy humilde, ya que seguramente manejaba varias estrategias, técnicas y tácticas de estudio, producto de sus 4 años como alumna de biología y 2 años como alumna de psicología. Tal vez no era capaz de llamarlas por su nombre o de clasificarlas, pero durante la entrevista deja ver que maneja estrategias de varios tipos, tanto directas como indirectas.

Si yo agarraba una boca y la tocaba...	Para Sara el modo de aprendizaje táctil sería mejor que el visual en el aprendizaje de los órganos del habla, en particular de las secciones no visibles como el arco alveolar el paladar blando. Un modelo tridimensional permite ver y tocar las partes de la boca que sólo se identifican mediante imágenes, que no son suficientes en su caso dado su estilo de aprendizaje de tendencia táctil (Cohen, Oxford & Chi 2001)
Marcando el dibujo de los órganos del habla “<i>no terminás encontrándote con lo que tenés que aprender</i>”, es más fácil de olvidar	Las dos dimensiones de una imagen aportan estímulos olvidables que no siempre ayudan para cumplir con los objetivos de la asignatura
Sistemáticamente revisaba los errores de transcripciones anteriores, asegura que el mismo error se vuelve a cometer si no lo internalizaste bien, si “<i>solo le pusiste la cruz</i>”	Pese a que esta creencia se relaciona más con la teoría del análisis del error abordada anteriormente, para comprender el proceso de aprendizaje desde diferentes posiciones, es necesario reconocer que el alumno desarrolla un sistema propio de la LO, o de los sub-sistema de la LO, en este caso la pronunciación. La Interlengua, otra de las hipótesis más sólidas en torno a la ASL fue desarrollada por Selinker a principios de la década del 70 (Celce-Murcia 2004). Este autor señala que existen códigos lingüísticos de

	los alumnos de idioma que reflejan sistemas únicos: por ejemplo, la gramática de la inter-lengua funciona de manera independiente de la LM del aprendiz y de la LO, siguiendo un sistema propio basado en la LM, la LO, universales del idioma y las estrategias de comunicación.
Le costó comprender las distintas partes del paladar, más que nada porque <i>“estaba muy prendida a lo que era memorizar cada uno”</i>	Memorizar las diferentes posiciones y funcionamientos de los órganos no garantiza que los mismos se vinculen con la articulación real d los sonidos, la cual es la causa por la cual el alumno debe aprenderlos.
<i>Si hubiera agarrado una boca y hubiese empezado a tocar todas las partes, lo hubiese recordado más”</i>	Si hubiera tenido dispuesto de algún recurso táctil, hubiera encontrado el sentido al estudio de los órganos del habla.

Participante: TWD30

Duración: 39´16

TWD30 nació el 29/03/85 en San Jaime, Entre Ríos, una localidad de 3337 habitantes. Realizó sus estudios primarios en la Escuela N° 60 “Islas Malvinas” y la escuela Media en el Instituto Privado San Jaime D-69, ambas en San Jaime. Tomó clases de inglés en el instituto *Fisk* durante 2 años y medio.

Antes de ingresar al profesorado, TWD30 cursó diplomatura en Diseño de Indumentaria en IAC Moda (Instituto Argentino en Computación) de nuestra ciudad pero recibió su diploma, pese a haber completado sus estudios.

No rindió ningún examen internacional de inglés, aprobó el examen de INI pero no el de INA (nivel avanzado), asignatura que tuvo que cursar para ingresar a la

carrera, o sea que no contaba con el nivel requerido para cursar las materias en inglés. No realizó el curso introductorio a la asignatura, tampoco viajó al exterior ni está en contacto con hablantes nativos. Lee 2 (dos) horas semanales en inglés y pasa 14 horas expuesta al idioma auténtico mediante films cada semana.

Comenzó la carrera a los 30 años, es casada y madre de una nena. Previo al profesorado de inglés había estudiado diseño de indumentaria en un instituto privado, pero aunque se graduó, nunca recibió su título. Ante sus reclamos, respondían que aún se encontraba en trámite, hasta que TWD30 se cansó de ir a pedirlo. Ella es una joven seria que no habla demasiado, su acento de provincia denota que no es oriunda de esta ciudad. Entre otros rasgos fonológicos, tiende a omitir la /s/ en posición final en español.

Ante el estímulo del AFI (alfabeto fonético internacional) afirma que le costó mucho ya que “nunca lo había visto antes”, de hecho, es poca la gente que tiene la suerte de estar familiarizado con el mismo, ya que en términos generales los docentes de inglés no son propensos a dedicar espacios de la clase a la pronunciación, y mucho menos al AFI. Los motivos fueron discutidos en una sección anterior de este trabajo. Lamentablemente Noelia tampoco había asistido al curso introductorio a la escritura fonética dictado por un grupo de alumnos avanzados. Existe, sin embargo, un mito en el imaginario colectivo de los alumnos que se inician en la escritura fonética, que asegura que el resto de los alumnos ya ha abordado el AFI como parte de los contenidos previos recibidos en la educación escolar o privada de inglés. El origen de este mito es que el alumno ingresante no es capaz de distinguir los alumnos re-cursantes de aquellos que están cursando la materia por primera vez, por lo que perciben los aportes relacionados con el AFI de los alumnos re-cursantes en clase como conocimientos previos a la universidad. Lo mismo sucede con aquellos alumnos que han asistido a los 5 (cinco) encuentros del curso introductorio, cuya familiaridad con los símbolos se manifiesta en clase a través de sus participaciones.

Por como lo pone ella misma, su base de inglés no era demasiado sólida “*Yo había hecho un curso de esos de inglés, hice dos años y medio*”, como si hubiera sido algo casual y fortuito. Recordemos que esta carrera no fue su primera opción, a eso se le suma el hecho que ya estaba casada cuando ingresó a la carrera, ya era madre y no

había estudiado el idioma de manera intensiva ni extensiva. Si bien había realizado otros estudios luego de la escuela media, el contexto había sido educación terciaria no-universitaria. Una ventaja que tenía era la madurez que otorga la edad y el conocimiento del mundo ganado durante todos los años que había vivido más que sus compañeros ingresantes.

Reconoce que el alfabeto le costó bastante, al igual que “qué letra representa cuál sonido”. Agrega que cursó por primera vez la materia en el segundo cuatrimestre, “*es como que van más rápido*”. No explica la razón por la cual lo percibe de esa manera. Un dato para reflexionar, es posible en parte, sin embargo, debido a que la materia se dicta en ambos cuatrimestres, siempre existe un “residuo” de alumnos que están cursándola por segundavez (falsos principiantes), en ningún momento se inicia con todos alumnos principiantes.

TWD30 recuerda que al principio de la cursada “*no entendía casi nada*”, lo que se entiende porque el alumno recibe mucha información de golpe y no siempre sabe cómo relacionarla entre sí. Lamentablemente esta revelación es algo general y no ayuda mucho al análisis de sus dificultades planteadas por el AFI. Intenté ayudarla ilustrando un error muy común en el alumno principiante, que es utilizar letras mayúsculas, las cuales no son parte del alfabeto fonético. Aunque TWD30 niega haber caído en dicho error, no es capaz de verbalizar por qué era que no entendía casi nada, de precisar sus dificultades. Empieza algunas frases, pero no las termina, finalmente recuerda que el tipo de problemática se relacionaba con “*problemas comunes de oído mío*”. Esto se puede entender como una leve desventaja fisiológica, como que no escuchaba del todo bien, o con el hecho que en el dictado debía escuchar y “descifrar” palabras que desconocía, que nunca había escuchado antes, cuya escritura normal y significado desconocía. Es una consecuencia lógica del poco tiempo de exposición al idioma. La falta de familiarización con la escritura común claramente no beneficia el reconocimiento auditivo y menos la configuración de los símbolos que conforman la palabra.

Al igual que Lucrecia, TWD30 considera que la mejor manera de recordar los símbolos del alfabeto y de encontrarle sentido, es mediante las reglas de escritura, ya

que cada fonema vocal y consonante tenía su lugar en la palabra. Le aclaré que la pregunta apuntaba más a recordar el inventario de símbolos que conformaba el alfabeto, reformuló su respuesta aclarando que lo hizo mediante la memorización y repetición del cuadro de Adrian Underhill, el cual siempre tenía a mano y lo iba mirando. La repetición es una estrategia cognitiva, ubicada dentro de la práctica. Sus explicaciones son breves, no incursiona en el relato y sólo se dan como respuestas directas a las preguntas. No detalla las técnicas que utilizó para lograr recordar todos los símbolos, no profundiza, no ilustra por medio de anécdotas que revelen sus rasgos como alumna. La información recolectada en torno a su aprendizaje del AFI es bastante incompleta.

El uso del diccionario de pronunciación en las transcripciones fue el segundo tema. Lo primero que revela es que nunca tuvo un diccionario versión papel para usar en clase, sólo uno en su computadora. El uso del diccionario en clase en la etapa temprana es fundamental, ya que se generan muchos descubrimientos relacionados con la organización de la información proporcionada por el mismo, entre otras cosas. La ausencia de esta herramienta no pudo haber sido de beneficio para la alumna, pero se entiende que el alto costo puede haber sido el motivo por el cual no lo compró.

TWD30 evacuaba dudas vinculadas a transcripciones realizadas una vez que llegaba a su hogar, mediante la consulta en el diccionario digital de su computadora. No parece ser algo funcional, ya que el procedimiento recomendado es “transcribir-chequear-corregir”, siendo cada etapa consecutiva porque depende una de la otra. Por lo tanto, la segunda etapa no puede relegarse al hogar, menos en una alumna casada que sin duda tiene varias ocupaciones domésticas. Es probable que la prioridad no sea el diccionario al regresar al hogar.

Aclaró que la mayoría de los chicos no llevaba el diccionario de pronunciación a clase ya que son muy grandes, sin embargo, en su caso no tenía una copia. Recuerda que buscaba palabras “*que eran muy complicadas*”, aunque la consigna desde el primer momento es verificar todas las palabras, por eso se empieza a trabajar con palabras de pocos fonemas, luego con palabras más largas, oraciones y finalmente párrafos. Buscar la pronunciación de las palabras aparentemente complejas es asumir que existe una etapa separada, que es la de las palabras de aparición más frecuente, tales

como *a*, *the*, *this*, *these*, y *and* entre otras.

La variedad de inglés británico le planteaba cierta problemática en su búsqueda en el diccionario, puesto que tenía el oído más acostumbrado al inglés americano y tendía a agregar la /r/ pos-vocálica (*r colouring*) que no corresponde en la variedad británica, que es la norma del curso y la primera opción en el diccionario. Otro aspecto al que le prestaba atención durante la búsqueda era a pronunciaciones alternativas aparte de la principal, en caso que en algún momento aparecieran en algún contexto.

TWD30 tampoco tenía la aplicación del diccionario en su teléfono, parece no usar todos los recursos que están a su disposición, ni los básicos ni los alternativos. Al comparar el diccionario versión papel y versión digital, aclara que prefiere la versión papel pero no la tiene por motivos económicos. Cuenta que si tuviera que cursar la materia de nuevo, lo traería a cada clase, para consultar el diccionario digital es necesario llegar a su casa. Había bajado una versión para el teléfono pero resultó no tener las mismas convenciones planteadas por la cátedra, por lo cual sólo agregarían confusión.

Al discutir las características de los órganos del habla, recuerda que lo más complicado resultó ser la función de los mismos, tal es el caso del paladar blando: “*soft palate raised, soft palate lowered*”, no tanto recordar o identificar su ubicación. Es la primera vez que TWD30 se remite a un ejemplo, su aporte parece querer demostrar que comprende el tema.

A propósito de la posición de las cuerdas vocales y el par binario sordo/sonoro, TWD30 se refiere al recurso táctil de poner la palma de la mano sobre la parte superior de la cabeza para sentir la vibración de los sonidos sonoros como de mucha ayuda para diferenciar la oposición sordo-sonoro, y lo explica, aunque de manera algo rústica: “*Si se mueve es voiced, si no se mueve es voiceless*”. Cuenta que para preparar el tema realizó un resumen.

Al abordar el tema de los grupos/pares de estudio, TWD30 observó que no tiene tiempo para juntarse a estudiar, puesto que sus compañeras más cercanas son grandes como ella y “*cada una tiene su familia y sus cosas...*” por lo que es muy difícil reunirse

para preparar o discutir temas. Ocasionalmente se encuentran para consultar algún tema antes de entrar a clase, pero no se reúnen a estudiar fuera del contexto de la facultad. El estudio no es una prioridad en sus vidas dado que tienen responsabilidades prioritarias de esposa, madre y ama de casa.

Durante el relato de su abordaje de las formas fuertes y débiles, TWD30 recuerda que “*era cuestión de aprenderme las reglas*”... Nuevamente comparte varios ejemplos, como las formas del pronombre “*that*” y de las preposiciones en posición final de cláusula, ambas correctas. Por regla ella utilizaba la forma débil, lo que es acertado, y revisaba buscando algún posible caso de forma fuerte, que por lo general son excepciones. Su enfoque tiene sentido: ya que la forma débil es la norma, empezaba aplicándola, luego verificaba buscando algún caso de forma fuerte. Claramente, para aplicar este método había que manejar las reglas: en qué contextos gramaticales usar forma débil y en cuál forma fuerte. Este procedimiento parecía funcionar “por descarte”. En su opinión no es un tema complicado, pero es cuestión de práctica. Como ella lo ve “*ellos continuamente usan weak*” debido a que “*hablan muy rápido*”. En realidad, no es que hablen rápido, aunque ella así lo perciba. En el ritmo del inglés, las sílabas inacentuadas se comprimen y acortan, lo que puede dar la apariencia de rapidez. Las sílabas acentuadas, sin embargo, son fuertes y se alargan. En el español, todas las sílabas tienen aproximadamente la misma duración. TWD30 aún no había sido introducida a aspectos supra-segmentales como el ritmo. Parece haber comprendido muy bien que la norma es la forma débil, lo que asocia a la velocidad de entrega: como el hablante nativo habla rápido, usa las formas débiles, debilita y comprime las vocales porque no tendría tiempo de usar formas fuertes, salvo en contadas excepciones “*hasta un punto en el que esté muy acentuada la palabra*”. Las palabras que llevan forma fuerte no siempre están acentuadas, sin embargo. Para preparar el tema, TWD30 trabajó con ejemplos de oraciones en las que la misma palabra aparecía con las dos formas en diferentes contextos, de esa manera está presentado el tema en el material de cátedra. Preparó el tema de manera individual, al igual que el resto del material.

A propósito del tema inflexiones, recuerda que “*hasta ahora me cuesta a veces*”, en especial la oposición /s/-/z/, aunque no aclara si se refiere a la identificación

o a la producción. Destaca que es un error importante *“porque es un punto”*, o sea que se refiere a la transcripción o al dictado. Para ella no es lo mismo poner una /t/ que una /d/, sin mayor explicación o ilustración. Nuevamente no abunda lo anecdótico ni lo personal, parece que todo quedara en la superficie, como si ningún tema pudiera pasar al plano de lo personal o lo cotidiano. Es coherente con el hecho que el estudio no es prioritario en su vida. *“A mí siempre me costó mucho la materia”*, aclara. Para ejercitar el tema, ella buscaba diferentes palabras con las mismas inflexiones de sufijo y las transcribía, lo que no explica es de qué manera verificara que estuviera bien: si con el diccionario, si iba al resumen de las reglas o si trataba de recordar las reglas. Nuevamente la descripción del proceso queda en el plano superficial, no abunda la reflexión.

Una de las dificultades encontradas fue que algunos fonemas aparecían en más de una regla, lo que solía confundirla, por ejemplo, los sonidos sibilantes. No menciona que técnicas usó para abordar el tema. Al momento de la entrevista TWD30 estaba preparando el examen final de la materia, el cual recién aprobó en diciembre del 2018, casi dos años más tarde. Tal vez era por eso que tenía los temas relativamente frescos y puede haber sido un motivo por el cual accedió a la entrevista.

La alumna destaca la utilidad de las reglas de escritura de las vocales a la vez que ofrece varias ilustraciones que demuestran su comprensión en torno al tema: *“Está bueno saberlos porque al momento de escribir es una diferencia grande poner /ɪ/ o /i:/, por ejemplo”*. Le sirvió puntualmente en el caso de las dos variedades de “o”, ya que pronunciaba algunas palabras con /ɒ/ que en realidad llevaban /ɔ:/ aunque no menciona cuáles. Subreve relato no incluye qué técnicas utilizó para familiarizarse con las reglas de escritura.

Al discutir el grado de dificultad que presenta estudiar la clasificación de las vocales por un lado y el de las consonantes por el otro, ella menciona que justamente lo estaba preparando para el final, y tiene claro que para describir a las vocales se detalla posición de la lengua, mandíbula y otros órganos. Para clasificar a las consonantes, sin embargo, se observa modo y punto de articulación. Ella destaca el hecho que al analizar la altura de la lengua durante la descripción de las vocales, las diferencias entre las

alturas son muy sutiles, por ejemplo “*no es lo mismo decir entre open-mid y close-mid que open-mid*”, ya que al comprobar la posición en el cuadrilátero vocálico, no es lo mismo, ya que diferentes alturas de la lengua pueden dar origen a diferentes cualidades de sonido.

TWD30 señala que realmente entendió el cuadrilátero de las vocales la segunda vez que cursó la asignatura, la primera vez no lo había comprendido. Una vez que buscó las imágenes de la ubicación de las vocales en la cavidad bucal fue capaz de visualizar dónde se posicionaban las vocales, y lo pudo relacionar con un rasgo como la altura, por ejemplo, el cual ya había mencionado anteriormente. Lo que no había entendido era que el contexto del cuadrilátero era la boca, y que las posiciones de las vocales cobraban sentido en referencia a las distintas posiciones de la lengua. Insiste que fue su culpa, con frases como “*Fue cosa mía, por ahí lo explicaron y yo no...*”. Da la impresión que la primera vez que cursó no profundizó demasiado el tema, tal vez fue demasiada información de golpe y no pudo cubrir todo, pudo haberse visto desbordada.

Encontró la descripción de todas las vocales largas complicadas porque cree que tienen muchas reglas de escritura, aunque en realidad hay vocales cortas que también poseen gran cantidad de reglas de escritura a sonido. Asimismo, encontró intrincado describir la *shwa* debido a que “*la lengua tiene diferentes posiciones*”, lo cual es cierto porque el contexto fonológico determina sutilezas en las posiciones de la lengua, efectivamente este fonema tiene tres alófonos o variantes, lo que hace que la descripción sea más compleja. Encontró que las vocales posteriores y cerradas son las más sencillas de describir, menciona la /i/, la /e/ y la /ɒ/, esta última no es posterior, sin embargo.

Para preparar la descripción de cada vocal para el parcial, ella realizó resúmenes acompañados con un dibujo de cada vocal. El “cuadrito” que incluía todos los rasgos de cada vocal estaba completamente escrito y se escribía párrafos con las descripciones para evitar proveer la información en forma de nota ya que no es lo que se pide en la evaluación. Otra técnica que utilizó para preparar este tema fue grabarse con el celular, algo que también hacía con otras asignaturas, sobre todo con las más difíciles “*en las que necesito memorizar cosas que no me entran tan fácil...*”, recuerda. Si no tiene

tiempo de leer el material grabado, va escuchando las grabaciones en el micro en su casa.

En su relato en torno a la confusión que pueden originar las dos dimensiones de la articulación de las consonantes (lugar y modo), TWD30 cuenta que se “*memoricé las letras de cada sector, por ejemplo plosive o bilabial*”. Sin embargo, oclusiva refiere a modo de articulación mientras que bilabial alude a lugar de articulación, no parece que estuviera contestando la pregunta. Ella diseñó su propio cuadro cubriendo ambas dimensiones, el cual memorizó. Utilizó colores para separar cada “opción”, por ejemplo “*fricative, todas esas cosas*”. Insiste en que usa colores ya que lo visual le ayuda mucho, también le ayuda escribirlo ella personalmente, más que leer de otra escritura “*lo puedo ver muchas veces, pero hasta que yo no lo escribo*”. Su escritura debe darle un toque personal que encuentra familiar y facilita la memorización que parece estar relacionado con la dimensión afectiva.

Cree que las consonantes más sencillas de describir son las *plosives*, mientras que las más complicadas serían la “*t-esh /tʃ/, d-yogh /dʒ/, esas cosas combinadas*”. Las semi-consonantes también le costaron, aunque no precisa por qué. Insiste que le funciona más memorizar lo que escribió ella misma luego de recolectar material, no cree que le hayan ayudado mucho unos resúmenes con gráficos que tenía.

En el terreno de la transcripción, TWD30 asegura que el elemento clave para progresar fue la práctica, hacía varias transcripciones y las corregía. Al igual que Lucrecia, TWD30 utilizó el material al final del módulo para practicar, haciendo una o dos transcripciones por semana, lo que no parecería suficiente. Al discutir sus errores, comenta que en clase no estaba muy segura de lo que escuchaba (los sonidos), ya que “*una vez escuchaba una cosa otra vez escuchaba otra...*”, esta falta de seguridad y precisión conducía a que cambiara símbolos y cometiera muchos errores.

La primera vez que la cursó iba *muy lento* con la práctica, vuelve a mencionar que en el segundo cuatrimestre el resto de los alumnos iban muy rápido, escribían rapidísimo mientras a ella le costaba un montón. Claro, seguramente se refería a los alumnos re-cursantes exclusivamente, o a los que habían cursado el módulo introductorio, que llevaban ventaja también. Recuerda que a veces tenía que escribir la

oración en escritura normal (en los dictados) y luego transcribirla, lo que le hacía perder mucho tiempo. Ella pensó que sería de ayuda, pero sólo le consumía tiempo. El caso de TWD30 no es tan extraño, he visto algunos casos similares en los que el alumno se resiste a transcribir en escritura fonética para no cometer los errores propios y esperados de principiante, pero en el caso de las transcripciones. Hay al menos un caso de este tipo en cada cohorte. Cuando se involucra el dictado, lo más común es que se dejen espacios en blanco.

Durante la clase se dio cuenta que necesitaba más práctica, debido a que cuando el máximo eran 30 errores en un dictado o transcripción, ella tenía “*millones*”. Ella reconoce que esto se debía a la falta de práctica y a que a veces “*no entendía*”, lo que parece estar más relacionado con su nivel de idioma y cantidad de años de estudio. Ese tipo de error se conoce como error de comprensión, es trabajoso “traducir” a símbolos una palabra con la que no se está familiarizado o se desconoce por completo. Al reconocer la palabra en su forma oral, se pueden visualizar las letras en escritura común y es más sencillo entonces volcarla en símbolos fonéticos, además de aplicar las reglas de escritura a sonido que TWD30 encontraba tan útiles. Escuchar una palabra desconocida en el contexto de una oración en un dictado suele causar confusión e incertidumbre, además de distracción. El alumno por lo general deja un espacio en blanco para completar a posteriori. El significado puede ser deducido por contexto, aunque lo más importante es identificar los sonidos que constituyen la palabra en cuestión. En otras ocasiones no se trata de una palabra nueva, sino de dos palabras conocidas que son percibidas como una sola por el alumno, o vice-versa (por ejemplo “*going*” /gəʊɪŋ / y “*go in*” /gəʊ ɪn/).

Desaciertos relacionados con las inflexiones sumaban puntos en contra en las transcripciones y dictados de TWD30, lo que le sucede hasta el día de hoy porque escribe rápido y “se le escapan”. Eso puede corregirse con las técnicas apropiadas y siempre que se tenga conocimiento de las reglas.

Al preguntarle sobre los obstáculos que tuvo que enfrentar para avanzar en las transcripciones, TWD30 dudó y respondió con un “Obstáculos...”, a lo que se aportaron ejemplos como la carencia de tiempo y la falta de práctica. En realidad, ella había

mencionado ya algunos obstáculos, pero no los relacionaba con ese concepto, o no los veía como tales. No tener la versión papel del diccionario de pronunciación fue la primera limitación que mencionó, seguido por la falta de tiempo de práctica debido a sus “múltiples trabajos”, y al llegar a su hogar estaba cansada para practicar, y seguramente tenía tareas prioritarias relacionadas con su familia y las tareas domésticas.

Como parte de su preparación antes del parcial, hacía transcripciones por su cuenta, las cuales auto-corregía con la ayuda del diccionario digital y también el del celular. Se concentraba en la pronunciación británica principal más que en la alternativa. También comentó que se estaba preparando con una profesora particular para mejorar sus dictados. No podía concurrir a clases de otras comisiones para obtener práctica extra ya que estaba limitada por los horarios de su hija y los propios de trabajo. Cuenta que la habilidad adquirida en transcripción fonética le permitió agilizar la escritura con símbolos y que era “buenísimo”. La desventaja era la dificultad que podía representar la velocidad de entrega porque podían perderse un par de palabras cuando “*a uno le cuesta*”.

Entre el dictado y la transcripción, TWD30 prefería esta última ya que uno “interpreta” lo que está viendo en la hoja, lo percibe de manera directa. La palabra interpretar, sin embargo, implica un elemento subjetivo que existe en oposición a la extrema objetividad requerida. Traduce sería una acción más apropiada tal vez. En el contexto del dictado, el profesor subjetiviza ciertos aspectos fonológicos, le pone su toque personal destacando sílabas o palabras según interpreta el discurso. En el orden de la fonología supra-segmental, elige patrones de entonación acorde a las actitudes que pretende transmitir, por ejemplo. Para TWD30, el énfasis que el docente puede aplicar, facilita la percepción del alumno, ya que este enfatizar puede destacar las formas fuertes de las palabras gramaticales (en oposición a las débiles). Las vocales largas son también más evidentes en el dictado, las cuales eran sonidos problema para esta alumna. TWD30 percibe el párrafo a transcribir como discurso estático, mientras el dictado cobra vida en voz del que lo lee. Sin embargo, algunos docentes eran más claros para TWD30 en la lectura de los dictados, lo que resultaba en una menor cantidad de errores. Su preparación anterior a los dictados consistía en tomar dictados en línea, dato proporcionado por sus compañeras de cursada.

Al discutir la relación entre los puntos teóricos vistos en clase y la práctica de dicción en el laboratorio de idiomas, menciona el rol de la posición de la lengua (ejemplo que ya había proporcionado anteriormente) como fundamental para mejorar sonidos vocálicos incorrectos o imprecisos “*que uno trae de otro lado con una pronunciación diferente*”. Es curioso, ya que la altura de la lengua y la parte de la misma utilizada en la articulación de un fonema son rasgos criticados por fonetistas por ser demasiado abstractos para aplicarse en la práctica. Dichas distancias y posiciones no pueden ser verificadas por el tacto ni la vista, sólo por medio de rayos x (radiografías). También menciona la posición de los labios, lo cual tiene más sentido porque la misma puede visibilizarse por medio de un espejo de mano. Al igual que Lucrecia, TWD30 menciona el plano inconsciente a propósito de la vinculación teoría y práctica. Ignora si ella relacionaba ambos aspectos de manera consciente, aunque notaba una mejoría en la práctica cuando la misma ocurría luego de la teoría. Concluye que algo como la forma de la lengua durante la producción de un sonido no puede suceder de manera consciente durante la etapa de práctica.

Recuerda que en las clases de dicción en el laboratorio no tenía mayores problemas. No disponía de mucho tiempo para preparar los parciales, ya que los días de semana trabajaba y los fines de semana padecía cansancio. En su casa se preparaba leyendo, hablando y repitiendo el material de dicción una hora diaria durante una semana.

Entre sus sonidos problema, no figuran las vocales pero menciona algunas consonantes como la “*theta*”, ya que a veces “*le suena*” como /t/ y otras veces como /z/, mientras que en otras oportunidades la pronuncia bien. Su reflexión suena algo intuitiva ya que no utiliza los recursos teóricos impartidos en la asignatura. Justamente parte del objetivo del material teórico es brindar soporte para lograr explicaciones articulatorias que involucren funciones y posiciones de los órganos articulatorios. TWD30 debería haber mencionado alguna limitación producto del punto (dental) o modo articulatorio (fricativa) de esta consonante. Dado su comentario, el desliz se vincularía con el punto de articulación dental, ya que /t/ y /z/ son ambas alveolares, le estaría costando lograr la posición dental. Se observa una carencia de concientización

sobre este tema. Comenta que pudo superar la producción de esta consonante mediante la repetición, grabaciones y “*cosas así británicas, música y todo eso*”. Para ella, la variedad británica era una excepción, más que la norma, por lo que necesitó exposición extra a esta variedad.

Realizar el proceso de asimilación de manera más o menos espontánea también le costaba, ya que tenía que repasar mentalmente el proceso de cómo cambia un sonido bajo la influencia de un fonema vecino “*tengo que estar bien consciente de cómo va a cambiar tal letra*”. Este proceso implica recordar algunas reglas relacionadas con modo y punto de articulación de consonantes, las cuales son tema principal de la materia que sigue “Fonética II”. En “Fonética II” se trabajan los casos más básicos de asimilación, es posible que TWD30 pudiera realizar estos procesos en el contexto de las transcripciones, la producción es una etapa más compleja y avanzada.

Las vocales largas, en especial /ɑ:/ y la /ə/ presentaban un desafío para ella ya que tendía a agregar una /r/ pos-vocálica que aunque aparece en la escritura común, no se pronuncia en la variedad británica. Ella cuenta que está muy expuesta a la variedad de EEUU por medio de films y la televisión, como es el caso de la mayoría de los alumnos que cursa la materia.

TWD30 ríe cuando le solicito que realice una breve reflexión sobre su relación con la vocal *shwa*, le causa gracia que pueda existir una “relación” entre un ser humano y un sonido vocálico, pero sucede y la relación suele ser compleja significativa. Le tengo que ofrecer disparadores: lo que le genera, si le dio mucho trabajo. Su respuesta implica que es consciente del rasgo más saliente de la vocal: que solo ocurre en sílaba inacentuada. Justamente eso es lo que le cuesta trabajo sobre esta vocal, identificar la sílaba acentuada de la inacentuada, ya que la acentuación es un rasgo supra-segmental y no forma parte de los contenidos de la asignatura. Sin la restricción que implica la sílaba acentuada, hay una tendencia a “*poner shwa por todos lados*”, explica TWD30, lo que es fuente de gran cantidad de errores. “*Si no agarraste bien la acentuación de una palabra ponés shwa por todos lados*”.

Para TWD30 es mucho más sencillo reconocer la *shwa* en el contexto de dictado,

ante un modelo oral, asegura que escuchando a alguien te das cuenta, el sonido neutro de esta vocales evidente. En la fase de producción, no es un sonido problema para ella.

TWD30 nació y cursó estudios tanto primarios como secundarios muy lejos de nuestra ciudad. Comenzó a estudiar el idioma en forma intensiva en su adultez y por un período corto. Al ingresar a la carrera, ya tenía 28 años, varios trabajos de tiempo parcial, una familia y una hija. No tuvo oportunidad de cursar el módulo introductorio a la asignatura. Ya había completado una carrera terciaria que no estaba relacionada con el profesorado de inglés. Por razones económicas no pudo comprarse la versión papel del diccionario de pronunciación para trabajar en clase. Tampoco tenía tiempo para realizar práctica extra en su hogar. No podía reunirse a discutir temas o practicar con sus compañeras por sus responsabilidades de madre de familia. Ninguno de estos factores parece contribuir al éxito de TWD30 como alumna de esta asignatura. Sin embargo, TWD30 finalmente aprobó la cursada y el examen final como resultado de su alta motivación, aunque desaprobó la sección del dictado en el examen final unas 3 (tres) veces. Para los finales se preparó con docente particular.

Esta alumna no es particularmente extrovertida, y su nivel de reflexión no es muy profundo, le cuesta elaborar conclusiones en el campo de las dimensiones personales. Sin embargo reconoce las numerosas limitaciones que su situación personal imponen en su desarrollo académico en la asignatura por medio de ideas claras. También reconoce que hay palabras que no entiende por problemas propios, que podrían estar relacionados con la calidad de sus niveles auditivos o el limitado período de estudio del idioma. El análisis de sus falencias es algo superficial y simplista. Sus técnicas de estudio son algo básicas, no cuestiona más allá, no demuestra demasiada curiosidad por la causa de sus desaciertos.

Algunas de sus percepciones podrían reflexiones en torno a la organización de la asignatura, como su comentario que en el segundo cuatrimestre la cursada “va más rápido”. En realidad, esa fue su impresión porque cursó la materia por primera vez en el segundo cuatrimestre, mientras la segunda vez ya era re-cursante y poseía saberes previos. En sus apreciaciones también existen concepciones erróneas, como que los demás alumnos ya conocían el alfabeto fonético antes de empezar la carrera. No incursiona en un análisis de la calidad del error, solo destaca la cantidad, lo que no

parece muy útil para disminuirla.

La influencia de la variedad de inglés de EEUU aparece como una justificación del uso de la /r/ en ciertas posiciones pos-vocálicas. Su relato carece de anécdotas, las pocas que hay son breves y no demasiado personales.

También exhibe estrategias de aprendizaje correctas y bastante variadas, tales como resumir, utilizar gráficos, ejemplos y grabarse leyendo temas para memorizar, esta última técnica no es tan común entre los entrevistados. Otros recursos son los colores y el uso de su letra manuscrita que aporta familiaridad. Sus creencias sobre las ventajas y desventajas de los dictados y las transcripciones fonéticas tienen sentido. Una estrategia peculiar pero poco práctica consistió en tomar dictado en escritura normal para luego transcribirlo en fonética. Utiliza estrategias cognitivas y de memoria, aunque muy pocas estrategias indirectas (meta-cognitivas, afectivas y sociales).

Lejos de inculpar a los contenidos o ritmo de la materia, es capaz de verbalizar con humildad sus limitaciones con frases del tipo de “*A mí siempre me costó*”, “*Al principio no entendía nada*” y “*Fue cosa mía, por ahí lo explicaron*”. También carecía de seguridad en la percepción de ciertos sonidos o palabras al tomar dictados fonéticos. Lo que le faltó tal vez fue profundizar el “*Al principio no entendía nada*”, ya que una identificación de la calidad del error podría haber proporcionado una guía para cambiar abordajes o implementar nuevos enfoques. Aparentemente el obstáculo de la falta de práctica luego de la clase no tenía remedio, tampoco lo tenía su limitado recorrido en el aprendizaje del inglés.

Para ella el aprendizaje de la mayoría de los temas está vinculado a la práctica (estrategia cognitiva), y a veces “por descarte” (formas fuertes y débiles)

TWD30 no se obsesionó con la fonética, no se apasionó, no podía darse el lujo de apasionarse, claro está que el estudio no era su prioridad. El alumno devoto que acaba de terminar la escuela media vive y respira símbolos fonéticos, aprobar la materia es una meta impostergable.

No hay muchas ideas del relato de TWD30 que puedan ser de utilidad para futuros alumnos o aplicables a la enseñanza. TWD30 es un ejemplo de constancia y

motivación.

Tabla 22 Areas temáticas y creencias en la entrevista de TWD30

Areas temáticas	Creencias
AFI	-Nunca lo había visto antes -Para memorizar los símbolos recurrió a la repetición -Tenía el cuadro de Adrian Underhill en la carpeta con anotaciones
Diccionario de pronunciación	-No tenía diccionario soporte papel -Tampoco pedía prestado uno en clase -Tenía una versión en su PC pero no en su celular -Prestaba atención a la variedad británica (estaba acostumbrada a la americana)
Organos del habla	-Encontró difícil recordar la función, pero no los nombres (posición del paladar blando, por ejemplo) -Lo preparó mediante resúmenes -Comprendió la diferencia sordo/sonoro al poner la mano sobre la garganta

Descripción de las vocales	-Algunas diferencias de altura de la lengua son muy sutiles y añaden dificultad -Entendió el cuadrilátero la segunda vez que la cursó, la primera vez no había comprendido que se trataba de la lengua -Las vocales más difíciles de describir son las vocales largas por la cantidad de reglas de escritura y <i>shwa</i> por tener tres variedades -Para estudiarlas realizó resúmenes y cuadros de cada vocal en hojas separadas con gráficos individuales con notas. -Realizaba grabaciones de audio en el celular y las escuchaba y las leía posteriormente.
Reglas de escritura de vocales	-Son importantes porque a la hora de transcribir hay diferencias - Ciertas letras o combinaciones no van a formar cierta vocal
Formas débiles y fuertes	-Consistió en aprenderse las reglas y practicar -Aportó ejemplos -Preparó el tema realizando transcripciones -Los nativos usan constantemente formas débiles porque hablan muy rápido
Pronunciación de inflexiones	-Las olvida al transcribir rápido (o durante dictados fonéticos) -Le cuestan la /s/ y /z/ del plural de los sustantivos
	-La confunde el hecho que algunas letras se repiten -Aún le generan dificultades
Clasificación de consonantes	-Memorizaba un cuadro de su propio diseño y codificaba por color los diferentes grupos de modo y lugar. -Las consonantes oclusivas fueron las más sencillas mientras las africadas compuestas y las semi-vocales las más arduas de describir. -Preparó el tema con resúmenes y gráficos de las posiciones de los órganos

Transcripciones fonéticas	-El límite era 30 y ella tenía millones de errores -Utilizó las transcripciones con clave al final del módulo -Practicaba 1 o 2 transcripciones por semana
Dictados fonéticos	-A veces escuchaba una cosa y otra vez otra -Solía tomarlos en escritura común y luego transcribirlos en escritura fonética, por lo cual se atrasaba mucho -A veces no comprendía el sentido de las frases u oraciones -Le ayudó a agilizar la escritura fonética, aunque solía perder un par de palabras. -Saca provecho de los aspectos supra-segmentales, como el énfasis que pone el lector en ciertas sílabas que revelan una forma fuerte
Práctica de dicción en lab	-No le presentaban dificultades -No disponía de mucho tiempo para preparar los parciales en casa ya que trabajaba días de semana. -/θ/ era sonido problema ya que sonaba como /t/ o /s/. Le cuesta producir asimilaciones de manera espontánea. /ɑ:/ y /ə/ eran sonido problema ya que tendía a agregar la /r/ pos-vocálica por la influencia de la variedad estadounidense -Encuentra arduo la identificación de las sílabas acentuadas e inacentuadas para ubicar la /ə/
	-Las posiciones de la lengua o labios discutidas en la teoría fueron
Vinculación teoría y práctica	de ayuda para lograr la calidad del sonido correcta y corregir vicios de pronunciación -Ignora si la vinculación teoría-práctica fue consciente, pero notó mejoría en la producción luego de la explicación de la teoría subyacente a la práctica
Rasgos singulares	-Pensaba que en el segundo cuatrimestre iban más rápido

Aportes a la enseñanza	
-------------------------------	--

Tabla 23 Otras categorías y características en la entrevista de TWD30

Otras categorías	Características
Estilos/estrategias de aprendizaje	Le ayuda mucho lo visual y leer de su propia letra
Frases	-Yo había hecho un curso de esos de inglés, hice dos años y medio” -“Si ni agarraste bien la acentuación de una palabra ponés <i>shwa</i> en cualquier lado”
Obstáculos	-Tenía múltiples trabajos y cuando estaba en su casa se sentía muy cansada como para practicar transcripciones.
	-La limitaban los horarios escolares de su hija
Grupos de estudio	-Sus pares eran chicas de su edad con familias que no disponían de tiempo extra para organizar grupos de estudio

Tabla 24 Otras creencias e interpretaciones en la entrevista de TWD30

Creencia	Interpretación
-----------------	-----------------------

No tenía diccionario de pronunciación en soporte papel	Seguramente por cuestiones económicas, lo que no la favoreció ya que debía buscar las pronunciaciones al llegar a su hogar.
Grababa archivos de audio con lecturas de cuestiones teóricas, las cuales escuchaba durante los viajes en micro y re-leía posteriormente.	-TWD30 fue la única informante que aprovechó este recurso y se favoreció al hacer uso de su memoria auditiva mediante el empleo de recursos para recibir y enviar mensajes (estrategia cognitiva, Oxford 1991), reforzando posteriormente con la lectura y recurriendo a su memoria visual. -Demostró saber hacer uso de su tiempo durante los viajes en transporte, que por lo general es tiempo perdido en el contexto del tiempo de estudio. El hecho que el modelo auditivo implicara su propia voz, añade familiaridad. -Recordemos que TWD30 podía asignar muy poco tiempo al estudio luego de clase, ya que es madre de familia y tenía múltiples trabajos.
	-Su perspectiva es interesante, nunca lo había pensado de

Los hablantes nativos usan muchas forma débiles porque hablan muy rápido	esa manera y tuve que analizar la idea. -No es que siempre hablen rápido, en un estilo de lectura formal, el ritmo puede llegar a ser muy pausado en realidad. En el caso de un estilo coloquial y más informal, se emplean abundantes formas débiles de las palabras gramaticales, las cuales ocurren en sílabas inacentuadas que los hablantes nativos reducen u oscurecen. -Ciertamente estos son temas que escapan a los saberes de TWD30 porque pertenecen al campo de la fonología supra-segmental (acento, entonación y ritmo) -Su hipótesis es válida dado que demuestra una aproximación al saber, relaciona un tema aparentemente abstracto realizando una generalización concreta.
Codificaba con colores los grupos de consonantes según modo y punto de articulación (en un cuadro)	-Es la única alumna que detallo el uso de colores como técnica para codificar en la clasificación, es probable que otros alumnos lo hayan usado, pero sólo ella prestó atención y se dio cuenta que era un dato relevante. (agrupamiento, creación de imágenes mentales, estrategias de memoria)
Tenía millones de errores en la transcripción	-Mediante esta apreciación algo hiperbólica, TWD30 demuestra una auto-crítica intensa e intenta transmitir lo lejos que estaba de lograr un desempeño favorable en el entrenamiento en torno a las transcripciones fonéticas en clase. TWD30 tenía plena conciencia acerca de la brecha entre su rendimiento y el desempeño esperado.
Tomaba dictados en escritura	-Un recurso algo desesperado que no terminó siendo muy funcional, ya que luego debía transcribirlos en

normal para luego pasarlos a escritura fonética	fonética, por lo que terminaba tardando el doble de tiempo que el resto de los alumnos. -Por otro lado, al tomar el dictado en escritura común, no le es posible señalar procesos fonológicos como gradación, elisión, asimilación y epéntesis ni pronunciaciones principales o alternativas.
Durante la toma de dictados sacaba provecho de aspectos paralingüístico del hablante como el acento.	-TWD30 prestaba atención a rasgos paralingüísticos a los que acude el hablante como el énfasis o la acentuación durante la lectura de dictados fonéticos. Entonces, cuando ella percibía una sílaba acentuada en una palabra gramatical, por ejemplo, sabía que el emisor había usado una forma fuerte y no débil. -El estudio de la prosodia (acento, ritmo y entonación) excede los objetivos del curso, los cuales giran en torno a la fonología segmental (sonidos). Si bien en ocasiones es necesario llevar a cabo determinadas aclaraciones a la luz de la prosodia, no se dispone del tiempo suficiente como para abordarla de manera sistemática. Sin embargo, TWD30 saca ventaja de los beneficios que la información supra-segmental puedan brindarle (uso de pistas lingüísticas, adivinar de manera inteligente, estrategias compensatorias Oxford 1991).
Le costaba identificar patrones acentuales para ubicar la <i>shwa</i>	-Esta cuestión nuevamente alude a la fonología supra-segmental, que no es parte de los objetivos de la asignatura. En el discurso oral, sin embargo, no es posible separar la fonología segmental de la supra-segmental, ya que los sonidos (segmentos) conviven con el acento, el ritmo y la entonación. -Para explicar la ocurrencia de la vocal <i>shwa</i> es necesario hacer referencia a la prosodia, dado que este

	sonido sólo sucede en sílabas inacentuadas. Esta es una de las claves para saber en qué tipo de sílaba ubicar shwa en la transcripción fonética, sin embargo, el alumno tarda en incorporar y recordar este dato fundamental. En parte porque la acentuación no forma parte de los contenidos de la materia. TWD30 presta atención a este dato, sin embargo esta información deja de ser útil si se desconoce el patrón acentual del vocablo, o sea si no se conoce la/s sílaba/s acentuada/s en el contexto de una transcripción.
Estaba limitada por los horarios escolares de su hija	Debía llegar a cierta hora a buscar a su hija, por lo que tenía que salir con cierta anticipación en micro, lo que no le permitía por ejemplo concurrir a otras comisiones de clases prácticas para obtener ejercitación extra.
En el segundo cuatrimestre la cursada “iba más rápido”	La asignatura se dicta en ambos cuatrimestres, TWD30 la cursó por primera vez en el segundo cuatrimestre, en el cual había una hora menos de clases teóricas y una sola comisión de clases teórico-prácticas en relación al primer cuatrimestre. Esto se debía a cuestiones relacionadas con las dedicaciones y las cargas horarias de los integrantes de la cátedra. Ese pudo haber sido un motivo, o simplemente le impactó de una manera particular porque era su primera vez y no había concurrido al taller de pronunciación y el resto de los estudiantes sí, por ejemplo. O había más cantidad de alumnos re-cursantes que en la cursada del primer cuatrimestre del 2015, cuando la cursó por segunda vez. Hay cuestiones difíciles de determinar ya que pueden

	ser el producto de una sumatoria de causas, o simplemente puede haber sido la percepción de TWD30.
Puede haber realizado una vinculación inconsciente entre la teoría y la práctica	Fue capaz de aportar ejemplos concretos además de referirse a los planos conscientes e inconscientes y su vinculación entre la teoría y la práctica, yendo más allá de lo concreto. Notaba una mejora en la práctica luego de haber estado expuesta a la teoría.
Al buscar entradas en el diccionario de pronunciación, prestaba atención a la pronunciación británica ya que estaba más acostumbrada a la de E.E.U.U.	TWD30 advertía que el tema de las variedades de inglés, tanto británica como la de EEUU, añadía una dificultad a su aprendizaje, ya que estaba más habituada a esta última variedad, mientras el referente del curso era la variedad británica. Como percibió que ambos tipos existían en tensión en su mente, decidió abocarse a la pronunciación británica, intentando concentrarse en la misma. (analizar de manera contrastiva entre idiomas: cognitiva)
Sus pares eran chicas de su edad con familia que no disponían de tiempo para reunirse en grupos de estudio	-Lamentablemente TWD30 no pudo hacer uso de estrategias sociales debido a su condición de madre de familia, seguramente se hubiera beneficiado del apoyo de los saberes de sus pares, -Deja claro que su situación era similar al de otras mamás que estudiaban las cuales priorizaban su hogar y sus hijos a su rendimiento académico. Aunque hubiera dispuesto del tiempo para reunirse, de cualquier manera no tenía relación con estudiantes que formaran parte de grupos de estudio.

Participante: Mariela

Nacida en Mar del Plata el 05/11/87, Mariela tenía 30 años al momento de la entrevista y era madre de un niño de 7 (siete) años.

Su escolarización se realizó en el “Instituto San Antonio María Gianelli” de nuestra ciudad. Concurrió a la “Asociación de Cultura Inglesa de Mar del Plata”, donde cursó de primero a quinto nivel de adultos (seis horas semanales repartidas en tres días) entre el 2001 y 2005. Ingresó a la carrera en el 2014, cursando las asignaturas “INI” e “INA”, ya siendo madre de un niño de alrededor de 6 (seis) años.

Cursó la asignatura por primera vez en el primer cuatrimestre de 2014 pero la abandonó. Volvió a comenzar en el segundo cuatrimestre del mismo año, pero desaprobó las evaluaciones parciales. Finalmente la aprobó en el 2015 por promoción sin examen final. Ese mismo año también asistió al “Taller de Pronunciación” optativo previo a la cursada. No dio ningún examen internacional ni viajó al exterior, tampoco está en contacto con hablantes nativos por medio de las redes sociales.

Lee en la LO alrededor de 10 horas semanales y está expuesta al inglés oral por medio de films y canciones unas 15 horas por semana.

La mañana de la entrevista, Mariela concurrió con su hijito, un niño tranquilo y callado. El hecho que se presentara con su niño implica que tenía cierto interés de formar parte y compartir sus miradas, caso contrario podría haber puesto como excusa el cuidado de su hijo. Sin embargo, accedió a presentarse una mañana de vacaciones a las 9 am, por lo que deben haber tenido que madrugar. La informante es una señora amable, agradable y muy expresiva en su gestualidad. Tiende a ser muy repetitiva con algunas frases de su relato, como “*Me costó mucho*”, “*Me ayudó mucho*” y “*Es muy importante saberlo*”. Tal vez sea producto del nerviosismo que puede generarle la situación de la entrevista.

Al abordar el primer tema, el aprendizaje del AFI, Mariela menciona el diseño propio de un cuadro “*Me hice un gran cuadro*” cuenta con orgullo, pegó varias hojas juntas, las cuales trató de memorizar (mediante el mismo procedimiento abordó el estudio de las consonantes) además de llevar a cabo “*mucha práctica, mucha práctica*”. Cuento que le “*costaba*

muchísimo” y se le complicó, inclusive al principio utilizaba el símbolo /c/ y letras mayúsculas, las cuales no son parte del AFI. Lo pudo superar por medio de la práctica, la cual consistió en transcribir extensivamente, en particular los textos resueltos del *English Transcription Course* (García Lecumberri & Maidment 2000), ella se auto-corregía y también recurría al diccionario para verificar las pronunciaciones. Afirma que “*al principio es como un mundo nuevo*”, ya que no estaba familiarizada con el AFI, tal como le sucede a la mayoría del alumnado.

Para familiarizarse con los símbolos trataba de escribirlos con frecuencia, organizándolos en grupos de vocales y consonantes, así como en sonidos largos y fuertes.

Mariela adquirió el diccionario de pronunciación recomendado por la cátedra recién la tercera vez que la cursó, admitiendo que “*Es una gran inversión, lo gasté, me ayudó muchísimo*”. El hecho que no lo hubiera comprado las dos veces anteriores que tomó la materia puede haber sido una cuestión económica. Anteriormente consultaba el diccionario léxico, el cual no se aconseja por no cubrir todos los aspectos de la pronunciación tales como las inflexiones y la variedad de inglés americano. Algunos diccionarios léxicos incluyen sólo la pronunciación principal de cada palabra. No es de sorprender que hubiera desaprobado la segunda vez que la cursó. Para verificar las inflexiones antes de comprar el diccionario de pronunciación, Mariela se trataba de guiar por las reglas, aunque “*no era nada seguro, me costaba mucho más*”. Recuerda que prestaba mucha atención a las pronunciaciones alternativas, en especial luego del primer parcial, ya que depende del hablante en el dictado la opción de usar la opción principal o la alternativa, en caso que ésta exista. A lo cual Mariela agrega “*A veces me volvía un poco loca*”. Los diccionarios léxicos, en cambio, no incluyen pronunciaciones alternativas ya que no es el objetivo.

Mariela prefiere la versión papel “*soy más del papel*”, revela, lo encuentra más fácil y más completo que la aplicación del celular, ya que este último incluye lo básico, a veces sólo la opción principal y en ocasiones algunas aplicaciones utilizan convenciones diferentes de la de la AFI. Otro obstáculo pudo haber sido el hecho que no llevaba el diccionario a clase, perdiendo así oportunidades de práctica. Lo pedía prestado al docente o a un compañero.

A propósito del aprendizaje de los órganos del habla, Mariela se queja que ni siquiera en castellano se ve con tanto detalle y en el colegio “*tan exacto tampoco lo ví*”, ysi es que fue

así, tampoco lo recuerda. Sucede que en el colegio el objetivo de enseñanza sería diferente, mientras que en un curso orientado a la fonética articulatoria, el conocimiento de la ubicación y función de los órganos del habla es esencial. Ella se ayudaba mucho con las imágenes, sacaba fotocopias del gráfico sin los nombres para agregarlos y luego auto-corregirse guiándose con el gráfico original completo. Insiste que “*Me costó mucho, me costó mucho*”, sobre todo las posiciones del paladar y la lengua, se le dificultaba la interpretación de las imágenes ya que no siempre eran claras. Destaca su importancia, ya que “*según donde estaba la posición, es el sonido...*” demuestra conciencia que la posición del articulador determina la calidad del sonido.

La mejor manera de aproximarse al par de opuestos sordo/sonoro fue mediante el recurso táctil de poner la mano sobre la garganta, ya que la vibración es muy notoria. Luego de realizarlo algunas veces, se incorporan los sonidos sordos y ya no es necesario usar este recurso todo el tiempo. Para las evaluaciones se preparó con imágenes sobre las articulaciones de las consonantes que encontró en uno de los módulos (sobre todo para el segundo parcial) y también “*viendo mucho por internet*”, ya que localizó diferentes dibujos para la misma consonante que podrían serle útiles en caso que en el parcial le tomaran una imagen diferente a la del módulo. Por iniciativa propia, Mariela realiza búsquedas *online* considerando otras posibilidades y tratando de descubrir modos alternativos en los que la información puede ser presentada.

Mariela no puede responder la pregunta que apunta al momento de toma de conciencia de la relevancia de este tema para la correcta pronunciación, contestando que desde el primer día de cursada ella pensó “*¡Qué horror cómo hablaba!*”. Hay un abanico de respuestas pertinentes relacionadas al rol de los órganos del habla en la pronunciación, se apunta a una respuesta algo más técnica. La reflexión de Mariela apunta a la importancia de la materia para la mejora de la pronunciación, mientras que la consigna apunta a un tema en particular. Agrega que aún el día de hoy mira una palabra y “*todavía la pienso en simbolitos*”, lo que demuestra en qué medida tiene el AFI internalizado y que la influencia de los símbolos fonéticos es a largo plazo.

Revela que prefiere estudiar los temas teóricos de manera individual “*yo generalmente soy más solitaria*”, mientras que para preparar cuestiones más prácticas como las transcripciones se había juntado en la biblioteca o lo habían charlado al tema con compañeros.

Al abordar el tema de las formas débiles y fuertes, Mariela afirma que se le dificultó comprender los contextos para las formas fuertes, “*A mí me costó*”, repite en torno a este tema también. La forma fuerte de “*but*” la podía identificar en un dictado, por ejemplo, ya que era más fuerte que otras y más notoria. Fue uno de los temas más complicados a su entender. Eventualmente comprendió la finalidad de las formas fuertes, ese “*querer remarcar que en algunos momentos era importante*”, agregando que tal vez uno lo hace en la LM pero no lo advierte. En español no existen las formas débiles ya que el debilitamiento vocálico es muy leve, Mariela piensa en términos de las formas fuertes y es probable que los ejemplos potenciales de la LM estén más relacionados con algún alargamiento de las vocales en sílabas acentuadas, o en sílabas relacionadas con la entonación.

Para la evaluación, nuevamente recurrió al “*cuadrito*”, recuerda con humor, “*yo soy mucho de cuadros*”, aclara. Sistematizó la información de las notas del módulo en forma de cuadro dividiendo por tipo de palabra gramatical y formas débiles y fuertes para cada tipo de palabra (preposición, conector, pronombre entre otros)

Mariela recuerda que pese a que preparó este tema de manera individual, muchas veces se había juntado con los chicos para hacer transcripciones, o por ahí “*hemos hablado de la manera de estudiar*”, lo que refleja su empleo de estrategias meta-cognitivas. Relata que como a los chicos les costaba la clasificación de las consonantes “*yo les mostraba mi cuadro y me decían qué bueno que estaba*” le comentaban a Mariela que planeaban hacerlo para memorizarlas y también razonarlas. Además de recurrir a estrategias meta-cognitivas, Mariela recurría a estrategias sociales mediante las cuales cooperaba con sus pares socializando y compartiendo su producción.

En referencia al tema de las inflexiones, Mariela afirma que aparecen con mucha frecuencia y que “*están en todo*”, ya que en cada texto que transcribía tenía que pensar en las inflexiones, aunque no está segura que sea de los temas más complejos, y aunque sea un tema muy complicado ella resalta su importancia. El tema lo preparó mucho de memoria, en especial las diferentes terminaciones ya que “*no encontraba otra manera*”, durante la práctica trataba de recordar esas terminaciones que había practicado. De seguro hay otras maneras, como recordar palabras claves que sirvan de anclaje para recordar las reglas. A veces se limita

un poco en el abordaje de la teoría al depender tanto de la memoria.

Inclusive cuando recibía la hoja del parcial escrito, anotaba en lápiz las terminaciones como para usarlas de norma, posteriormente las borraba, necesitaba ver la forma escrita, el soporte visual. “*Yo tenía miedo que me dijeran que me estaba haciendo un machete*”, confiesa. En ese caso podría haber pedido permiso para sacar una hoja aparte y escribir sus propias notas, pero su temor era fundado en parte. Durante el proceso de memorización, recuerda haberlas escrito mucho, “*yo tengo mucha memoria visual*”, asegura. También las repetía oralmente, y las escribía muchas veces hasta que le quedaban. Ocasionalmente utilizaba las redes sociales para formular preguntas a amigas sobre puntos teóricos y comparando aspectos y cotejando lo más importante. Ha compartido información mediante *Whatsapp*.

Durante la discusión de la descripción de las vocales, Mariela afirma que las reglas de escritura son importantes y de ayuda, pese a las excepciones, inclusive frente a una palabra nueva se puede deducir su transcripción en símbolos fonéticos gracias a las reglas. Precisamente ese sería el objetivo de dichas reglas, proporcionar cierta autonomía al alumno frente a la pronunciación de vocablos desconocidos. Concluye que “*todas las reglas son nuevas*”.

La descripción de las consonantes no le resultó tan complicada ya que había superado las dificultades implícitas en la descripción de las vocales por ser algo tan nuevo, ya estaba familiarizada con dimensiones como las diferentes posiciones de la lengua, por ejemplo. Sin embargo, cree que las consonantes “*tienen muchos más aspectos*”, a pesar que la familiaridad lograda con los órganos del habla luego de haber inspeccionado las vocales. Agrega que vio “*muchas cosas difíciles de las consonantes*”. Su relato es consistente, ya que si bien estaba habituada a trabajar con los órganos para el momento de la introducción de las consonantes, son demasiadas las nuevas categorías que aplican las consonantes y no a las vocales, las cuales se presentan antes que las anteriores.

Mariela encontró trabajoso comprender el gráfico del cuadrilátero que proporciona la ubicación de las 12 vocales en la cavidad bucal, aunque considera que es valioso porque al describirlo se rebelan las diferentes posiciones de todas las vocales. Recordar esta imagen implica tener conocimiento de la locación de la totalidad de los fonemas vocálicos. Ella cuenta que al principio fue todo muy nuevo ya que el hablante no está todo el tiempo pensando si una

vocal es posterior o delantera al articular. Sin embargo, mediante lapráctica, se adquiere una concientización en torno al posicionamiento de la lengua sin tener que visualizar esta imagen. Para el desarrollo de este tema, nuevamente se hizo “*un cuadrito*”, reproduciendo 12 imágenes que exhibían cada una de las 12 posiciones de las vocales. El cuadro también incluía todos los rasgos fonéticos de cada vocal. Por lo general esta alumna rebela que tuvo dificultad para entender la mayoría de los temas propuestos.

La /i:/ resultó ser la vocal más sencilla de describir, en especial por sus reglas de escritura fáciles. Esta es la primera vocal que se introduce así que el docente tiende a repetir sus reglas de escritura con frecuencia al presentar el concepto mismo de lo que son las reglas de sonido a escritura. Naturalmente, *shwa* fue para ella la vocal más compleja de describir ya que posee tres alófonos o variedades dependiendo de la altura de la lengua. Antes del parcial, confeccionó resúmenes de la descripción de cada vocal, y aunque memorizó las reglas de escritura, intentó razonar las posiciones de la lengua con la ayuda del cuadrilátero, “*era más pensarlo y decirlo*”, recuerda. Recurrió a la memorización de las reglas de escritura ya que quería evitar tener que ponerse a pensar en ejemplos para las reglas de escritura durante el parcial y perder tiempo valioso.

Ante la consigna en torno al aprendizaje del cuadro de doble entrada que describe modo y punto de articulación de las consonantes, Mariela afirma que fue difícil recordar la imagen, pero lo que realmente le costó fue recordar la definición de cada categoría (tales como por qué era oclusiva o velar). Sin embargo, más tarde fue capaz de razonarlo y “*uno entendía por qué*”, pensando y fijándose, quizá no estudiándolo de memoria, “*había una explicación*”, asegura. Fue una manera de pensarlo y darse cuenta al abordar cada modo de articulación de cada consonante, por qué era fricativa o africada, por ejemplo. En una etapa temprana los estudió de memoria, para luego relacionar lo que significaba cada categoría de las dos grandes dimensiones de modo o punto de articulación. Mayer (2001) señala que la comprensión tiene lugar cuando se relacionan los saberes nuevos con los conocimientos previos. Por lo tanto, pese a que Mariela había estudiado de memoria, lo cual no siempre dará lugar al aprendizaje significativo, esta relación que construye implicaría que existe comprensión del nuevo contenido.

Las consonantes alveolares oclusivas /t/ y /p/ fueron las más sencillas para describir,

también la /l/. Como parte de la planificación de su estudio, Mariela abordaba cada una de las consonantes y decía “*Bueno, esto es esto esto y esto...como en el parcial*”. Recurriendo a la técnica de pensar en voz alta, Mariela comparte la simulación de cómo encararía la descripción de cada consonante en el parcial: una vez memorizado el cuadro dedoble entrada, intentaba razonar el porqué de cada lugar de articulación (por qué era *bilabial*, por qué era *labio-dental*), finalmente intentaba integrar todos los saberes plasmándolos en una descripción completa a modo de ensayo para el parcial.

Finalmente, pese a que nunca se reunió físicamente para preparar este punto, el cuadro de doble entrada fue tema de debate y discusión con sus compañeras en los pasillos, antes de entrar a clase. Mariela compartía nuevamente otro cuadro de su propio diseño inspirando a sus pares a que realizaran sus propias imágenes, quienes posteriormente reconocieron el sentido de cooperación de Mariela. “*Incluso muchos de ellos lo hicieron y se acordaron conmigo que yo se los había mostrado primero*”, cuenta con algo de orgullo y satisfacción. Estrategias sociales de cooperación.

Para prosperar en la transcripción fonética, Mariela recurrió en gran medida al diccionario de pronunciación y a la auto-corrección, además de practicar extensivamente. Inclusive empleó material de otras asignaturas, tales como textos de “IDE” (Discurso Escrito), materia que estaba cursando la primera vez que cursó “Fonética I” y los transcribía también para luego auto-corregirse. La tercera vez que cursó la materia asistió al “Taller de Pronunciación”, donde la alentaron a utilizar los textos al final del módulo que además proporcionan un modelo del texto fonético para facilitar la transcripción. Marielano es la primera alumna que advirtió la existencia de este material gracias a los alumnos a cargo del taller.

Durante su tercera cursada, Mariela llevaba un cuaderno especialmente para las transcripciones fonéticas, recuerda que pensaba “*No puedo desaprobársela más*”. La práctica intensiva y extensiva se plasmaba en un descenso de sus errores, los cuales contaba y anotaba. Mariela relata que escribía el texto en escritura común renglón por medio, dejando lugar para la versión empleando el AFI, a lo que seguía la auto-corrección y el conteo de errores. La disminución del número de errores era obvia, inclusive muchas palabras tendían a repetirse y

se le grababan, ya que recordaba que la había visto anteriormente “*Y así fue como se me empezaban a grabar las palabras*”, contaba. Eso implicaba que no debería buscarla en el diccionario porque ya la sabía pronunciar, y también significaba un error menos.

Algunos obstáculos que Mariela encontró fueron que muchos sonidos no son iguales a los del castellano, lo que dificultaba tanto la producción oral como la escritura fonética. Otro obstáculo fue habituarse a los símbolos fonéticos, ya que ella había concurrido a la Cultural Inglesa, donde no se utilizaban. Trataba de hacerse el tiempo para realizar una o dos transcripciones por día fuera del horario de clase, advirtiéndole a sus pares que no cursaban la asignatura a que “*hay que hacerla como un proceso*”, no se puede dejar la práctica de transcripciones para el día anterior al parcial. Mariela demuestra una actitud solidaria y algo maternal frente a sus pares, aconsejándolos a veces y en otras ocasiones compartiendo cuadros diseñados por ella misma, por los cuales inclusive recibía reconocimiento. Esto se entiende en parte porque era mayor que el resto de los alumnos y también porque cursaban la materia por tercera vez, lo que lo hacía una alumna experta.

Al abordar el tema de sus hábitos de estudio, cuenta que se organiza con mucha anticipación, para poder relajarse el día anterior y realizar una revisión general, rutina que aplica a todas las asignaturas que cursa. Dedicaba un día a cada tema, tal como formas fuertes y débiles, el siguiente a clasificación de las consonantes, por ejemplo. En varias oportunidades se reunió con pares en la biblioteca para realizar transcripciones, eligiendo textos de parciales anteriores los cuales transcribían al unísono. Posteriormente se auto-corregían y contaban el número de errores. Mariela inclusive recuerda con algo de humor que competían, comparando cuántos errores había cometido uno y cuántos los demás.

En torno a la comparación entre la transcripción fonética y el dictado fonético, Mariela comenta que si bien la primera allana el camino para el dictado, la dificultad del mismo radica en que existen vocablos que poseen una pronunciación principal y varias alternativas, y la decisión de la elección reside en el hablante. “*La misma palabra por ahí tiene millones de variaciones*”, agrega Mariela en un tono algo exagerado. Mientras en la transcripción la elección de la forma recae en ella (por ejemplo, si transcribir el término “*year*” como /jɪə/ como /jɜ:/ (ambas formas correctas), durante el dictado debe prestar atención a la forma elegida por el hablante, inclusive puede ser una forma que ella desconozca, lo que añade una

dificultad extra.

Lo que es más, mientras que el entrenamiento en transcripciones resulta en la mejora de la habilidad para transcribir cualquier texto con la ayuda del diccionario, el progreso en la pericia para tomar dictados deriva de la práctica de los mismos, pero no es tan sencillo acceder a dictados fonéticos con sus resoluciones. Aún cuando accedía a los dictados compartidos por la cátedra en redes sociales, el acento del hablante puede ser poco claro y complicarlo todo, más que aclarar. De cualquier manera, ella también accedía a páginas sugeridas por la cátedra (una de ellas era administrada por una docente de la UNLP), y se descargaba los audios. Posteriormente los transcribía y los corregía con la resolución, proceso que se facilitó luego de la adquisición de una computadora, ya que era más complicado realizarlo con el celular. “*Me agarró justo la mitad del cuatrimestre queyo no tenía la computadora*”, recuerda Mariela. El acceso a los audios de sonido con los dictados sólo es posible mediante recursos tecnológicos, y pese a que ella contaba con un celular, la compra de una computadora le permitió un *upgrade* para trabajar con mayor comodidad, inclusive podía escribir el dictado con símbolos fonéticos en la computadora, a medida que escuchaba el audio con sus auriculares. Por su estilo de aprendizaje, Mariela muestra una tendencia a preferir tecnología más sofisticada. El entrenamiento extensivo en torno a los dictados fonéticos en las clases prácticas también ayudó a mejorar sus habilidades en esta área.

Manifestó su entendimiento de la vinculación entre la teoría y la práctica afirmando que “*todo va de la mano*”, lo que ilustra mencionando las correcciones que recibía en el laboratorio de idiomas cuando la docente le señalaba que cierto sonido era sonoro y no sordo, para superar el error tenía que recurrir a sus conocimientos teóricos. Lo mismo aplicaba a la pronunciación de las inflexiones, para corregir la práctica es necesario dominar las reglas que forman parte de los saberes teóricos.

Para la preparación de los parciales orales también se organizaba con mucha anticipación, insiste que es muy nerviosa, por lo cual unos días antes toma “*un tecito para relajarme*”. Esta manera de tomarse la temperatura emocional (conocida como “escuchando a tu cuerpo”) es muy singular y está clasificada como una estrategia afectiva, parte de las estrategias de aprendizaje indirecta (Oxford 1991).

Acomodaba sus horarios de estudios a las horas de sueño de su hijo pequeño, se

dedicaba de las 11 p.m. hasta las 2 o 3 a.m. Aunque no se queja de su horario restringido, esta limitación se relaciona con el hecho que es adulta y madre de familia, su perfil es peculiar. Afortunadamente no tiene que trabajar, sino se le dificultaría mucho. Una estudiante recién egresada de la escuela media puede dedicar todo su tiempo al estudio o convertirlo en la prioridad de su rutina diaria.

En el área de la producción, su vocal problema fue la *long shwa*, ya que producía una versión muy cerrada que sonaba más a una /e/. La /b/ y la /v/ también fueron sonidos problema, con la ayuda de las docentes de laboratorio las pudo superar, ya que la instruían de manera muy personalizada con referencias articulatorias del tipo de “*Tenés que poner la lengua en tal posición*”. Con humildad, reconoce que aún tiene que mejorar todos los sonidos. Recuerda que la *shwa* era otra vocal problema, en especial posición final, aunque no especifica si la dificultad se relacionaba con el agregado de una /r/ innecesaria en inglés británico. Inicialmente “*le ponía shwa a todo*”, explica que como es nueva uno tiende a usarla demasiado, luego se da cuenta que tal vez otra variante quede mejor. Otro motivo por el cual recurría a esta vocal con demasiada frecuencia era que “*uno la ve en casi todas las palabras*”. Omite el hecho que el patrón acentual de la palabra determina la ocurrencia de esta vocal, lo que es fundamental. El objetivo encubierto de esta pregunta es justamente verificar si aún recuerdan que la *shwa* solamente ocurre en sílaba inacentuada.

Pese a que la entrevista con Mariela no fue muy extensa, y aunque durante el transcurso de la misma no me causó la impresión que sería muy provechosa, se lograron aportes ricos. El perfil de esta alumna es bastante peculiar, la combinación entre la madurez propia de su edad y su condición de madre parecieron generar una actitud protectora, de colaboración y cooperación con sus pares que no se observó en ningún otro entrevistado. El hecho que cursaba la asignatura por tercera vez no era un dato menor.

El primer obstáculo sería el hecho que no había comprado el diccionario de pronunciación sino durante la tercer cursada, lo que debe haberle ocasionado más de una hipótesis errónea en torno al funcionamiento del sistema fonológico de la LO. Es muy probable que la causa fuera económica, aunque no lo menciona. En su relato, Mariela nunca dice que su condición de madre de familia obstaculizaría de ninguna manera su rol de alumna o su rendimiento académico, sino que ella acomodaba sus horas de estudio a las horas de sueño de

su hijito de manera armoniosa, para poder cumplir con ambas. Su papel de madre y alumna no parecían estar en tensión, en especial porque no desempeñaba tareas laborales fuera de su hogar, y seguramente podía recuperar las horas de sueño perdidas durante el período de evaluaciones en el horario escolar de su hijo.

Al comparar la manera tan técnica de abordar el estudio de los órganos del habla en la asignatura con el enfoque en el contexto de la escuela media, Mariela parece estar perdiendo de vista el objetivo del abordaje de la materia, el cual apunta a concientizar sobre la articulación de los sonidos de la LO para lograr la pronunciación precisa. Una segunda meta se vincula con servir de referencia para el rol de enseñante. Pese a que ella misma reconoce ser muy visual en su estilo de aprendizaje, encuentra la interpretación de las imágenes de los órganos del habla complicada. Asimismo, le fue trabajoso comprender las posiciones del paladar y la lengua. En conclusión, el tema no se le dio muy bien.

Mariela puede relacionar cómo la familiarización con los órganos del habla introducidas para abordar la descripción de las vocales de alguna manera allana el camino y facilita el aprendizaje de la clasificación de las consonantes, un tema posterior. Se sirvió extensamente del cuadrilátero que detalla la posición de las vocales como apoyo visual, pero afirma que “en la vida real” uno no está al tanto de la posición de cada vocal en la cavidad bucal durante la articulación. Nuevamente falla al no lograr entender los objetivos epistemológicos de los saberes, de por qué vale la pena enseñarlos. Se considera reforzar la concientización de los objetivos de enseñanza de los órganos del habla y la posición de la lengua en la articulación de los fonemas vocálicos, o sea aclarar la razón por las cuales dichos saberes son parte de los contenidos. Se sugiere plantear contextos concretos de enseñanza-aprendizaje y modelar situaciones reales.

Tiene plena consciencia de la conveniencia de conocer las reglas de escritura de las vocales cuando explica que le permite al alumno deducir la pronunciación de palabras nuevas o desconocidas, inclusive de palabras conocidas también. Mariela recuerda perfectamente la batería de técnicas, tácticas y estrategias de las que se sirvió en el abordaje de cada tópico. Parece que cada decisión tomada estuviera justificada, no dejaba nada al azar: había memorizado las reglas de escritura de vocales y excepciones para no perder tiempo en el parcial tratando de recordarlas mediante ejemplos. También era consciente del manejo y organización

del tiempo en las situaciones evaluativas.

Su dificultad para detectar oralmente las formas fuertes de las palabras gramaticales parecía estar vinculada con su falta de entendimiento en torno a la finalidad de las mismas. Nuevamente es una alumna que demuestra la necesidad de entender claramente el propósito del aprendizaje detrás de cada ítem. También se refiere a un posible uso de las formas fuertes en la lengua materna, como planteando otra razón de ser de este proceso fonológico que añada sentido para completar su entendimiento. Es curioso que sólo las formas fuertes le plantearan complejidad, en reglas generales el estudiante encuentra trabajosa la aplicación de formas débiles al transcribir.

Durante la discusión de su proceso de aprendizaje de la pronunciación de las inflexiones destaca que recurrió a la memorización porque no conocía otra manera, lo cual es una pena. Para memorizar las inflexiones las escribía y también recurrió a la repetición oral. La reflexión resultante es que es una falla del docente y no del estudiante, como guías en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos los docentes deberíamos ofrecerles caminos alternativos y nuevas miradas para el abordaje. Una alternativa sería alentar la concientización sobre los estilos de aprendizaje y una introducción a las estrategias de aprendizaje de un idioma, seguido de un breve entrenamiento de ser posible. Si en un contexto donde se forman maestros, no estamos enseñando cómo aprender, la situación es triste. Afortunadamente Mariela apeló a estrategias de aprendizaje indirectas, las cuales no involucran el uso de la lengua objeto, debatiendo el tema de inflexiones con pares en redes sociales como *Whatsapp*, conocidas como estrategias sociales (formular preguntas, cooperar con pares y concientizarse acerca de sentimientos y pensamientos de los otros). Otra estrategia que utilizaba en evaluaciones era hacer pequeñas notas en lápiz mostrando las terminaciones de las reglas de pronunciación de las inflexiones para verlas por escrito, para borrarlas antes de entregar el parcial.

Nuevamente Mariela demuestra que va busca recursos más allá del contexto áulico al contar que buscaba imágenes de modo y punto de articulación de las consonantes, ya que encontró varias diferentes a las incluidas en el material de cátedra y pensó que podrían tomarlas en el parcial. Seguramente las imágenes diferentes de los sitios web la beneficiaron al presentar el mismo tema desde diferentes ángulos, ampliando su perspectiva. Durante el aprendizaje de este tema también desplegó el uso de estrategias indirectas, como la discusión en torno a las

maneras de estudiar este tema (la memorización y el razonamiento-estrategia cognitiva) y la socialización de un cuadro de su propio diseño (estrategias sociales). Describe 3 (tres) etapas de su proceso de razonar: pensar, fijarse y relacionar. Mariela probablemente experimenta diferentes emociones que se desprenden de su incursión en el uso de las estrategias indirectas como el reconocimiento y el orgullo, la satisfacción de ayudar y compartir saberes, además de competir por el puesto del alumno que había cometido menos errores en la auto-corrección grupal de transcripciones fonéticas.

Mariela atraviesa barreras y va más allá del contexto estructurado del grupo de estudio en la biblioteca para compartir saberes en “el pasillo y antes de entrar a clase”, además de las redes sociales. Compartir saberes es algo natural para Mariela y aprovecha cada oportunidad.

Además del uso extensivo del diccionario de pronunciación y la auto-corrección, al transcribir los textos del módulo de cátedra, Mariela también hizo uso de textos narrativos y diálogos de la asignatura “Discurso Escrito”. Ella llevaba un cuaderno para uso exclusivo de transcripciones, advirtiéndole que la cantidad de errores en las mismas disminuía a medida que la práctica aumentaba. También notó que un gran número de palabras tendía a repetirse en cada texto, la fijación de la escritura correcta de dichas palabras significaba una ventaja ya que implicaba menos errores. Aconsejaba a sus pares que aún no cursaban la materia que se trataba de un proceso que no podía apresurarse.

En el ámbito de los dictados fonéticos, la preocupación de Mariela consistía en que la opción del tipo de pronunciación (principal/es o alternativa/s) dependía de la preferencia del hablante, o de su acento. Mientras que cuando se trataba de transcribir, ella misma podía elegir la pronunciación de su agrado (por ejemplo, del vocablo “*again*” podía escribir /əgen/ o /əgeɪn/, ya que ambas son válidas) o la única que conocía.

Sus creencias acerca de sus sonidos problemáticos son bien concretas, indicando que /b/, /v/ y “*eng*” fueron sus consonantes problema en la fase de producción. *Long shwa* fue difícil para ella ya que sonaba como una /e/, mientras *shwa* en posición final le resultó complicada. Como se puede observar, es capaz de identificar la calidad del error en la producción de estos dos vocales. Recuerda que al transcribir recurría a *shwa* con demasiada frecuencia ya que sabía que “*iba en todos lados*”, lo cual es una creencia errónea puesto que nunca sucede en sílabas

acentuadas.

Su análisis de la vinculación entre la teoría y la práctica en el aprendizaje de la pronunciación no es demasiado detallado pero es correcto y lo suficientemente elocuente, al afirmar que *“todo va de la mano”*. Ilustra dicha creencia con un par de los ejemplos más corrientes.

Expresa sus creencias en torno a sus estilos de aprendizaje con confianza y seguridad, afirmando que tiene memoria visual y que prefiere el medio visual, insistiendo que *“yo soy mucho de cuadro”*. Prefiere el estudio más solitario cuando se trata de puntos teóricos pero disfruta el entrenamiento en cuestiones más prácticas con sus pares. Asimismo, se siente muy cómoda utilizando recursos tecnológicos como las redes sociales, el celular y la computadora para completar tareas y discutir cuestiones teórico-prácticas. Es muy ordenada para organizar tanto sus horas de estudio como los temas, asignando días y horarios de estudio a determinados temas.

También es capaz de describir en detalle las diferentes etapas de estudio, aplicando la secuencia memorizar (estrategias de memoria) y luego razonar (estrategias cognitivas) en el abordaje de varias temáticas.

Hace uso extensivo de estrategias de aprendizaje indirectas, del tipo meta-cognitivo, afectivo y sociales. En sus relatos cuenta que realiza auto-correcciones de sus transcripciones y dictados (estrategias meta-cognitivas), coopera con sus pares (estrategias sociales) y toma su temperatura emocional (estrategias afectivas).

Tabla 25 Areas temáticas y creencias en la entrevista de Mariela

Areas temáticas	Creencia
AFI	-Hizo un gran cuadro para memorizarlos -Se familiarizó con los símbolos por medio de la práctica extensiva.

Diccionario de pronunciación	-Lo compró la tercera vez que cursó la asignatura -No lo llevaba a clase, lo pedía prestado. -Prefería versión soporte papel a la digital
Organos del habla	-Objeta que su enseñanza no se enfatiza tanto ni siquiera en el nivel escolar -Recurría a completar gráficos con los nombres de los órganos y la auto-corrección -Encontró las posiciones del paladar y la lengua complejas, en especial porque las mismas determinaban la calidad del sonido -Interpretar las imágenes era difícil -Prefiere la modalidad táctil para verificar vibración de cuerdas vocales
Descripción de las vocales	-Su descripción allana de alguna manera el aprendizaje de la clasificación de las consonantes ya que el alumno se familiariza con rasgos de ciertos articuladores como la lengua y el paladar. -El gráfico del cuadrilátero es de mucha utilidad como punto de partida para ubicar el lugar de articulación de cada vocal -En la vida real uno no es consciente de la posición de cada vocal dentro de la cavidad bucal -Para preparar el tema, diseño un gráfico del cuadrilátero para para cada vocal el cual acompaño con un cuadro sobre los rasgos de cada una y un resumen. -Trató de comprender aspectos como la posición de la lengua con la

	ayuda de soporte visual como el cuadrilátero, lo que le permitía “pensarlo y decirlo”.
Reglas de escritura de vocales	-Son importantes y útiles, aunque existen muchas excepciones -Ayudan a deducir la pronunciación de nuevos vocablos -Memorizó las reglas y las excepciones para el parcial para evitar perder tiempo en intentar recordar ejemplos durante el mismo.
Formas débiles y fuertes	-Encontraba las formas fuertes difíciles de identificar oralmente, salvo algunas que eran “más fuertes” como <i>but</i> -Finalmente comprendió la finalidad de “<i>querer remarcar</i>” la importancia léxica mediante la forma fuerte -Es posible que también usemos formas fuertes en español, pero nosomos conscientes -Diseñó un cuadro que visualizaba las diferentes categorías gramaticales y ambas formas (fuerte y débil) de cada una.
Pronunciación de inflexiones	-Aparecen con mucha frecuencia, en todos los textos -Complicadas pero necesarias. -Memorizó las terminaciones porque no conocía otra manera da abordar el tema (mediante la escritura y la repetición oral) -En la etapa práctica recordaba las palabras que había practicado -En la hoja del parcial hacía notas en lápiz de todas las terminaciones de las inflexiones, para borrarlas luego. -Ha debatido el tema con otros pares en redes sociales (<i>Whatsapp</i>)
Clasificación de consonantes	-Recurrió a diversas imágenes adicionales en internet para practicar modo y punto de articulación -Socializó su cuadro sobre la clasificación de consonantes -Discutió con pares maneras de estudio, como el abordaje de cuestiones mediante la memorización y el razonamiento -Considera la familiaridad con los articuladores adquirida en la

	descripción de las vocales de ayuda para abordar el tema. -Hay numerosos aspectos nuevos que son más complejos que los rasgos vinculados a las vocales. -Inicialmente se le dificultaba recordar la definición de cada categoría de modo y lugar de articulación por lo que recurrió a la memorización. -En una segunda etapa fue capaz de razonar cada categoría, pensando y fijándose, relacionando (por qué es africada, por qué es fricativa). -Las consonantes /t/, /p/ y /l/ fueron las más sencillas de describir. -Para el parcial, elegía fonemas consonantes y explicaba las razones por las cuales tenían tal o cuál modo y lugar de articulación. Primero había estudiado el cuadro, luego integraba todo y desarrollaba la descripción de cada consonante. -Discutió el cuadro de doble entrada con sus pares en contextos casuales (“<i>en el pasillo y antes de entrar a clase</i>”), compartiendo un gráfico de su propio diseño.
Transcripciones fonéticas	-Involucran uso extensivo del diccionario y auto-correcciones. -Recurrió a textos de otra asignatura para transcribir además del material de cátedra. -La tercera vez que la cursó practicaba muchísimo en el hogar. -En su tercer intento de cursada asistió al “Talles de pronunciación”, donde le sugirieron acudir al módulo de “<i>Transcription Course</i>” en el módulo de la cátedra. -Llevaba un cuaderno sólo para transcripciones, escribía el texto en escritura normal y dejaba renglones entre medio para la escritura fonética. Realizaba auto-corrección llevando un registro de la cantidad de errores. -Advertía que la disminución de errores era directamente proporcional a la cantidad de práctica. -Muchas palabras se repetían, y ya se les habían grabado, por lo que no era necesario verificar su escritura en el diccionario.

	-Aconseja a sus pares que aún no cursaban la materia que “es como un proceso” -Ocasionalmente se reunía en la biblioteca con pares, trabajando con el mismo texto de un parcial anterior, auto-corrigiéndose y comparando número de errores (“<i>compitiendo</i>”)
Dictados fonéticos	-La cantidad de pronunciaciones alternativas de ciertos vocablos le complicó el panorama, debido a que la opción depende exclusivamente del hablante. -Practicaba con audios compartidos en el grupo de Fbk, sin embargo gran parte está condicionada por el acento del hablante. -Su entrenamiento consistía en las siguientes etapas: lo escuchaba, transcribía y verificaba la <i>key</i>. La computadora le facilitó esta práctica ya que era más cómodo que el celular. -La benefició la cantidad de dictados realizados en las clases prácticas.
Práctica de dicción en lab	-El <i>lab</i> le ayudó mucho ya que la instructora destacaba sus sonidos problema y ella los trataba de superar con la práctica. -Aún le cuesta, pero “<i>pudo tener buenos frutos</i>”. -La /ʔ/ fue un sonido consonante problema, al igual que /b/ y /v/ -/3:/ fue vocal problema, al igual que /ʔ/ en posición final -Inicialmente tendía a usar /ʔ/ con demasiada frecuencia (no menciona el rol del patrón acentual en la ocurrencia de esta vocal, ni las peculiaridad de las reglas de escritura)
Vinculación teoría y práctica	-Lo relacionaba porque “<i>Todo va de la mano</i>” -Vinculó correcciones de dicción en el <i>lab</i> relacionadas con sonidos sonoros con la teoría -Dominar la pronunciación de inflexiones también traía a colación temáticas teóricas en el campo de la práctica.
Rasgos singulares	-Recurrir a estrategias sociales cooperativas -Repite ciertas frases de manera recurrente como “<i>Me costó mucho</i>” y “<i>A mí me ayudó muchísimo</i>”, “<i>Me ayudó mucho</i>”

	-No alude a su rol de madre de familia como un factor adverso a su desarrollo académico. -Buscaba material extra en internet -Debatía y discutía cuestiones con pares via <i>Whatsapp</i> -Concurrió a la entrevista con su hijo de 7 (siete) años
Aportes a la enseñanza	-Fomentar el aprendizaje cooperativo

Tabla 26: Otras categorías y características en la entrevista de Mariela

Otras categorías	Características
Estilos/estrategias de aprendizaje	Estilos -Es muy visual, dice tener mucha memoria visual, -“<i>Soy más del papel</i>” (que de lo digital), <i>Yo soy mucho de cuadro</i> -Prefiere preparar los temas teóricos por su cuenta “<i>Generalmente soy más solitaria para eso...</i>” mientras que le gusta reunirse con pares para la parte práctica. -En varios contextos aplicó la secuencia memorizar y luego razonar (memoriza repitiendo oralmente y también escribiendo) -Empieza a estudiar para las evaluaciones con anticipación, asignando un día a cada tema (un día <i>gradation</i>, otro día consonantes). El día antes realiza una revisión total y se relaja (el abordaje aplica a todas las materias) -Recurre a medios tecnológicos como la computadora para hacer dictados, las redes sociales para debatir temáticas y el grupo de Fbk para descargar archivos. -Como se pone muy nerviosa antes de las evaluaciones orales, se “<i>toma un tecito</i>” para relajarse unos días antes. Estrategias de Aprendizaje

	-Despliega estrategias sociales cooperativas -“<i>Hemos hablado con los chicos de la maneras de estudiar</i>” (estrategias meta-cognitivas)
Frases	“¡<i>Qué horror cómo hablaba!</i>” (antes de cursar la materia) “<i>Es el día de hoy que a veces miro una palabra y la pienso en simbolitos</i>” “<i>No puedo desaprobársela más, tenía que pasarla</i>”
Obstáculos	-No contar con un diccionario de pronunciación. -No poseer una computadora hasta mitad del cuatrimestre -Ser madre de familia (aunque no lo pone como una justificación de sus fracasos académicos) -Transcripciones: Muchos sonidos no son iguales a los del castellano, habituarme a símbolos que nunca había visto -Debe estudiar cuando su hijo Dalai duerme (11 pm-2 o 3 am)
Grupos de estudio	

Tabla 27 Creencias e interpretaciones en la entrevista de Mariela

Creencia	Interpretación
Se organiza para estudiar de 23:00 a 02:00 en las épocas previas al parcial	Intenta estudiar cuando su hijo duerme para mantener un equilibrio y que su rol de estudiante no entre en tensión con su rol materno
Compró el diccionario de pronunciación la tercera vez que la cursó (previamente consultaba el diccionario léxico para verificar pronunciaciones)	Seguramente fue por motivos económicos, pero pudo haber sido una de las causas de su fracaso. El diccionario léxico no cubre pronunciaciones de sustantivos propios ni de inflexiones, tampoco de formas alternativas ni de otras variedades de inglés
No llevaba el diccionario a clase	Aunque en clase se explica que es necesario hacerlo, en especial en etapas iniciales.

En el dictado, el tipo de pronunciación depende de la elección del hablante, lo que es una desventaja	Pese a que para Lucrecia se ve como algo desfavorable por el esfuerzo que implica durante la escucha, la exposición a diferentes hablantes, los cuales exhiben sus propios rasgos particulares, favorece las habilidades de escucha. Al parecer la exposición de los alumnos a un gran número de variedades de inglés tiene un papel importante en el estudio de ILE (Mendelsohn en Blázquez & Luchini 2018). Lo mismo aplicaría exponer al alumno a diferentes hablantes/lectores de dictados, quienes poseen rasgos particulares que involucran diferentes géneros, timbres de voz, distintos ritmos de lectura y utilizan pronunciaciones principales o alternativas según su elección entre otros aspectos.
Teoría y práctica van de la mano	La teoría es necesaria para interpretar la práctica, es el fundamento al cual se recurrirá para abordar cuestiones prácticas en la enseñanza.
Memorizar y razonar	Aunque la secuencia correcta sería la inversa.
Buscaba imágenes sobre articulación de consonantes en sitios web y transcribía narraciones de módulos de otras asignaturas.	Tiene inquietudes propias y muestra una actitud activa en torno a la búsqueda de material, sin embargo, en el caso de internet debería asesorarse con la cátedra debido a que algunas imágenes pueden corresponder a fonemas consonantes de otras variedades de inglés. El uso de textos de otras asignaturas puede reactivar conocimientos previos y favorecer el aprendizaje.
Para preparar el tema de la pronunciación de inflexiones recurrió a la memorización porque “no conocía otra técnica”	Es necesario introducir al alumno a una taxonomía en torno a las estrategias de aprendizaje de un idioma para concientizarlo acerca de la variedad de técnicas y tácticas de las que dispone. También es menester establecer distinciones entre el aprendizaje de memoria y el aprendizaje significativo, rescatando la memorización como una técnica útil para complementar al aprendizaje significativo.
Tiene discusiones sobre las maneras de estudiar las diferentes temáticas de la materia con sus pares en el pasillo	Siendo una alumna experimentada, tiene diferentes hipótesis y miradas sobre diferentes abordajes a las diversas temáticas, es generosa y el compartir sus saberes la hace sentir útil y completa. Es mayor que el resto de los alumnos y cursa la materia por tercera vez. Deja ver sus rasgos maternos al aconsejar a sus pares y compartir su experiencia.

Comenta a pares que aún no han tomado la materia que las transcripciones “ <i>son un proceso</i> ”	Desempeñando el rol de alumna experimentada, consejera y aprovechando su bagaje de experiencia producto de sus tres cursada y su edad cronológica, Mariela sabiamente explica a su par que no es posible empezar a practicar transcripciones fonéticas unos días antes del parcial, es demasiado tarde, el entrenamiento es un proceso gradual que combina saberes teóricos y la toma de conciencia del error apoyado en el uso del diccionario.
Compartía cuadros sobre la articulación de consonantes diseñados por ella, obteniendo el reconocimiento de sus	Otra muestra de la generosidad de Mariela quien apela a estrategias cooperativas (del grupo de las estrategias sociales, Oxford 1991) al compartir su producción.
pares	
Debatía cuestiones teórico-prácticas por redes sociales con pares (<i>whatsapp</i>)	Mariela estaba realmente involucrada con la materia y seguía reflexionando acerca de los temas y sus abordajes más allá del aula, sacando provecho de cualquier medio posible aunque las discusiones no fueran presenciales.
En el grupo de estudio transcribían, se auto-corregían, hacían conteo de errores y “ <i>competían</i> ”, recuerda Mariela entre risas	Es la modalidad característica en la que se aborda la práctica de transcripciones fonéticas en los grupos de estudio, Mariela hace referencia a la competencia con humor, en el buen sentido, le causaba algo de gracia. Se daban situaciones del tipo de que cada uno decía el número de errores cometidos en la transcripción de un mismo texto, y el que había cometido menos errores decía algo como “ <i>Gané!!</i> ”
Se organizaba para preparar los temas con anticipación antes de las evaluaciones	Aprovechando el hecho que no tenía que trabajar, Mariela organizaba sus estudios cuidadosamente aprovechando los ratos libres o intentando hacerse tiempo en los momentos en los que su hijo no necesitaba de su atención y sus cuidados. Siendo una alumna experta, sabía que es conveniente empezar a repasar, revisar o hacer resúmenes con anticipación, en especial por el tema afectivo. Mariela recuerda que se ponía muy nerviosa antes de los parciales, y saber que se comenzó a estudiar con anticipación añade tranquilidad.

Participante: Piper

Duración entrevista: 00: 32'17”

Piper es una joven oriunda de Cnel. Vidal, pero nacida en Mar del Plata el 19/09/94,

una localidad que se encuentra a 66 km de Mar del Plata. Concurrió al Colegio San Miguel durante sus estudios primarios y secundarios. Se trata de una institución educativa de gestión privada, mixta, de jornada completa y con orientación en valores de la religión Católica, disponiendo de infraestructura religiosa propia.

Además del inglés que brindaba el colegio, ella asistió a un instituto privado durante 9 años, 3 hrs por semana. En el instituto se preparó para rendir los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge en Inglaterra: *KET (Key English Test)*, *PET (Preliminary English Test)* y *FCE (First Certificate in English)*. Se considera que este último nivel es lo suficientemente avanzado como para tener un rendimiento apropiado en el primer año del profesorado de inglés de la UNMdP.

Con respecto a la asignatura en cuestión, aprobó la cursada recién cuando la cursaba por tercera vez, el primer cuatrimestre del 2015, cuando se recogieron los datos por medio de los diarios de clase.

Previamente a su inicio en nuestra carrera, que fue en el año 2014, Piper había cursado un cuatrimestre en la carrera de “Realización en Artes Visuales”. Piper nunca ha ido a ningún país de habla inglesa ni a ningún país extranjero, como lo hacen algunos alumnos mediante el programa “*Work & Travel*” o programa de trabajo en el exterior similar.

Como era de esperar debido al nivel de inglés alcanzado en los exámenes internacionales yamencionado, ella no tuvo que cursar los niveles de inglés “INI”/“INA”, ya que los dio libres, y directamente entró al primer año de la carrera.

Piper lee aproximadamente 10 hrs semanales en la lengua objeto, y está expuesta al inglés oral 5 hrs semanales mediante películas. No está en contacto con hablantes del idioma vía *Skype*, o sea que no utiliza el idioma para interactuar de manera natural.

He conocido a Piper por tres años. Es una joven callada y algo solitaria, de mirada algo temerosa pero muy perceptiva. Usa el pelo cortito y viste de manera recatada. Es seria, y no sonríe o ríe con frecuencia. Me sorprende un poco que haya accedido a la entrevista, ya que siempre me había parecido muy reservada, como que no es muy fanática de compartir sus cosas, pero tal vez estoy equivocada. Tengo la impresión que yo voy a hablar demasiado, tal

vez para llenar silencios, pero eso es justamente lo que no tengo que hacer como investigadora.

Durante el desarrollo de la entrevista, Piper no suena tremendamente entusiasmada, no se apasiona. Habla de manera muy pausada y con un acento como del interior, no citadino. Dice lo justo, tal vez lo que se espera que diga, pero su breve reseña de cómo se empiezan a incorporar los símbolos fonéticos tiene sentido. No se expande, su relato no es anecdótico. Menciona estrategias de aprendizaje cognitivas, como es la práctica (práctica formal con sistemas de escritura fonética). Parece que no tuviera muy alta auto-estima, como cuando explica su actitud ante el hecho que son tantos símbolos fonéticos para recordar

“Al principio fue bastante complicado, porque son muchos y de una es como que te ponés nervioso de que no te los vas a aprender, que son muchos, pero después con la práctica...”

A veces no completa las frases, no da ejemplos, se los tengo que dar yo, lo cual no es a ideade la entrevista. Tal vez ya no recuerde esta etapa, porque que cursó la asignatura dos veces. Cuando hablamos de cómo preparó los temas, repite una y otra vez las mismas estrategias de aprendizaje “practicando”.

Piper considera el uso del diccionario de pronunciación una estrategia a largo plazo, algo que va a usar y necesitar siempre. Eso es positivo porque significa que entiende la importancia de este recurso para el docente de inglés, ya que sin importar cuán buena sea su pronunciación o en qué medida recuerde las reglas básicas, siempre existirán nombres propios cuya pronunciación desconozca o quiera confirmar. Además, no olvidemos que la pronunciación del inglés está plagada de excepciones.

Esto me recuerda a una anécdota personal. Cuando yo cursé la asignatura, allá por el 1984, una de las consecuencias de la guerra de Malvinas fue la dificultad para conseguir libros impresos en el Reino Unido. Como el *English Pronunciation Dictionary* de Daniel Jones provenía de ese lugar, era muy difícil conseguirlo. Mi mamá lo pudo obtener por intermedio de una docente de inglés amiga de su juventud en Rosario, quien se lo envió porcorreo, con la siguiente recomendación: “*Es una herramienta perimida y obsoleta*”. No hayduda que esta persona estaba desinformada en torno a los fundamentos del aprendizaje de lapronunciación, o la detestaba.

Desde el primer día se alienta al alumno a llevar el diccionario a clase, para entrenarlo en su uso y que empiece a chequear sus hipótesis de pronunciación de nuevas palabras. Piper cuenta que no llevaba el diccionario de pronunciación a clase, sino que le preguntaba al profesor. Preguntarle al docente sobre la escritura de nuevas palabras, sobre todo en las etapas iniciales, suena poco probable, ya que el docente tiene que atender las preguntas del resto de los estudiantes, y/o monitorear a los alumnos que realizan transcripciones en el frente.

Piper recuerda que llevaba el diccionario a clase, pero no lo usaba por pereza, le preguntaba a un compañero o al profesor las nuevas pronunciaciones, ella lo sacaba en el último de los casos, no parecía tener demasiada curiosidad por las nuevas pronunciaciones, parece que le faltara algo de motivación. En clase se alienta al alumno principiante a familiarizarse con el uso de esta herramienta para que lo use con la mayor frecuencia posible.

Su discurso acerca de su uso del diccionario en clase se vuelve algo contradictorio en este punto, creo que luego de una breve reflexión recordó que usarlo lo más frecuentemente en clase es una buena estrategia, una ventaja, tal como lo repetimos incansablemente.

Cuando hablamos de las inflexiones, dice que no fueron un problema porque conocía las reglas. Es un error general que pese a saber las reglas de las pronunciaciones de las inflexiones del plural de los sustantivos, tercera persona del plural simple o caso genitivo, el alumno continúa cometiendo el error al transcribir en fonética, o al pronunciar la inflexión. Sucede es que aunque conozca las reglas, el estudiante principiante olvida aplicarlas. Tal vez no sea el caso de Lucía, pero saber la regla no significa su aplicación o uso correcto. No menciona excepciones, las cuales abundan en este idioma.

No tener el diccionario en el celular significa un recurso menos que Piper utiliza. El teléfono como herramienta educativa virtual, es un recurso para recibir o mandar mensajes, dentro del campo de las estrategias cognitivas. Año tras año más son los alumnos que tienen el diccionario en el celular para usar en clase, ya que son muy pocos los estudiantes que llevan sus computadoras a clase. Las respuestas cortas y directas de Lucía acerca del uso que le daba al diccionario dan lugar a mis preguntas, una tras otra.

El siguiente tema a bordar fue los órganos del habla, los cuales Piper estudió de memoria. Ella no explica de qué manera estudiaba “de memoria” los órganos del habla: si lo

hacía repitiendo, como se hace comúnmente, entonces es una estrategia cognitiva. El resto de las estrategias son las que se usan con más frecuencia para cubrir este tema, ya que se representan visualmente en forma de esquema, se utilizan estrategias de memoria que involucran imágenes, los alumnos a su vez tratan de recordar estas imágenes utilizando otra estrategia de memoria llamada repasar bien. Utilizando la memoria visual, se completan los nombres de los órganos del habla en un poster que muestra el esquema pero no los nombres de cada órgano.

Ella tiene clara la importancia de este tema, es un punto básico, fundamental para encontrarle sentido a algunas reglas y rasgos fonéticos de los sonidos...

“Y...es de mucha importancia porque después todo esto lo tenés que usar cuando querés transcribir...o sea es como uno de los temas principales y uno de los más importantes de...al principio de la cursada...aprenderse eso para tener menos errores después también...”

Piper rara vez ejemplifica o se explaya, da la información justa, nunca más de dos renglones. Su relato carece de anécdotas o rasgos particulares. De esta manera explica cómo preparó los órganos del habla:

“Eeh...hice como un parrafito diciendo como todo el proceso, para qué se usa cada uno, la importancia que tiene, estudiándome eso...las dos cosas...”

Estudiar o preparar un tema con compañeros representa estrategias sociales, a Piper no le hubiera venido mal combinar su despliegue de estrategias cognitivas y de memoria con las sociales. Pero como escribí al principio, no recuerdo haberla visto socializar mucho, aunque siempre estaba prestando atención.

Al llegar al tema de formas débiles y fuertes, Piper explica brevemente cómo lo preparó. Cuenta que al principio le costaba porque no distinguía cuándo usar una forma y cuándo otra, entonces mientras transcribía se fijaba en las notas sobre formas fuertes y débiles. Cuando le pregunté dónde se fijaba, no recordaba. A menudo no terminaba las frases. En su opinión, el tema es “muy importante” a la hora de transcribir y hacer dictados, aunque no especifica por qué. Según ella, hay que saber “qué forma poner”

Me contengo las ganas de ayudarla, de darle opciones, ejemplos, de guiarla. Piper es una joven seriecita y de mirada inteligente, te estudia desde su lugar. Tal vez no seguí el camino

indicado para que se abriera ante mis preguntas, quizá su intención es brindar la respuesta convencional, complacer al investigador, lo que se espera, y nada más.

No hay explicaciones, ni anécdotas propias o ajenas, nada. Intenté no presionarla. “*El tema es importante*”, claramente, ya que de otra manera no formaría parte de los contenidos curriculares. No explica por qué fue importante para ella, desde su lugar, como alumna, en su experiencia personal. Por lo general el alumno explica que antes de conocer las formas débiles de las palabras funcionales, le era más difícil comprender el discurso oral de los hablantes nativos del inglés, y una vez que las conocieron, su habilidad comprensiva comenzó a mejorar.

“...es sencillo, pero es importante a la vez, no es que sea sencillo y no sea útil...es sencillo pero es importante...”

Cuenta que preparó el tema “practicándolo” y estudiando las reglas, haciendo transcripciones, y durante los dictados se fijaba si la palabra estaba acentuada o no, lo que es una actitud interesante de su parte: si la palabra no está acentuada lleva la forma débil, lo cual ocurre la mayoría de los casos. Si está acentuada, la forma es fuerte. Practicando nuevamente, sin relatos de cómo fue el proceso, las dificultades encontradas y cómo las superó

Nuevamente le pregunto si preparó el tema con alguien más, y una vez más respuesta es negativa. Debo efectuar la misma pregunta para todos los temas para ser coherente, nada más, pero vuelve a demostrar falta de estrategias sociales.

Las reglas para la pronunciación de las inflexiones deben ser unos de los temas más complejos y confusos de la asignatura. Nuevamente las afirmaciones de Piper están desprovistas de ejemplos, sus enunciados son como caprichosos, carentes de justificaciones. Preparó el tema como todos los demás ítems: practicando y estudiando las reglas (lo dice como si fuera lo más natural del mundo: técnicas y estrategias limitadas). Lo ideal es escribir las reglas, y tener un ejemplo de cada regla para utilizar como “ancla”, y derivar la regla de ese ejemplo, porque si se practican oralmente se corre el riesgo de repetirlas y confundirse, lo que es más difícil de suceder con la palabra escrita. Piper afirma haber practicado las reglas oralmente, más que escribirlas.

Es más útil escribirlas, porque una vez en papel se pueden auto-corregir cotejando con

el material de donde se estudió, lo que se dice oralmente, a menos que se grabe, no puede evaluarse, o auto-evaluarse (estrategias meta-cognitivas)

Para preparar las reglas de escritura de las vocales, Piper aplicó una técnica neumónica sugerida en clase para preparar este tema con el fin de recordar mejor y evitar tanta memorización sin sentido, la cual a la larga puede ser más trabajosa y mecánica. Es una estrategia de aprendizaje de memoria que se basa en el empleo de palabras claves para recordar (Oxford 1991)

Dado que el inglés es un idioma muy poco fonético, o sea la correspondencia grafema/fonema es muy baja, estas reglas son fundamentales para poder transcribir en fonética una palabra desconocida o nunca oída antes. Las reglas indican, de manera más o menos confiables, cómo se transcribe una letra o combinación de letras en cierto contexto. Por ejemplo, “ee” es por lo general pronunciada /i:/. Entonces la siguiente oración, que tiene relativo sentido para el alumno, incluye varias combinaciones que se pronuncian de la misma manera:

“I can see a meat machine”

Inclusive se alienta a cada alumno a crear sus propias oraciones y darles sentido para recordarlas en el momento del examen, ya que, si la oración inventada tiene algún sentido particular, será más fácil de recordar.

Cuenta que recurría a las reglas de escritura más que nada en las transcripciones, ya que tenía más tiempo para hacerlo antes de decidir cuál vocal elegir según la escritura común. Sin embargo, luego del dictado fonético, los alumnos tienen suficiente tiempo para revisar y aplicar estas reglas si así lo desearan, su uso no debería limitarse sólo a la transcripción, ya que luego de que el docente finaliza el dictado, se le da al alumno mucho tiempo para revisar. Si bien no tienen el modelo auditivo, pueden aplicar las reglas de escritura,

Piper no tenía pensamientos muy positivos con respecto al cuadrilátero, a este soporte visual que exhibe la figura de la boca y las posiciones de la lengua para las 12 vocales, sin embargo, más tarde lo reconoció como un soporte visual útil. El mismo representa una estrategia visual de memoria (aplicar imágenes y sonido)

Correcto, por dos motivos: en este curso se las ve de manera más superficial, y segundo,

la descripción de las consonantes es más concreta y visible que las de las vocales por las características de su articulación...

Para estudiar la clasificación de las consonantes, las fue dividiendo en grupos, al lado de cada una anotaba modo y punto y eso lo trataba de memorizar. La agrupación es una estrategia de memoria, y consiste en la creación de imágenes mentales... Piper no se refiere a la estrategia por su nombre, pero la describe

Ya sea por falta de interés o miedo a cometer algún error, Piper no se detiene a hacer un análisis meta-cognitivo de las dificultades que le planteaba la descripción de cada consonante, ya sea por su modo o punto de articulación. De las 22 consonantes, seguro podría haber hecho algún comentario de alguna, a menos que no recordara ningún aspecto de las descripciones. Aunque me inclino a decir que temía decir algo equivocado.

“No, para mí eran todas iguales...”

Al preguntarle cuál era la más complicada, respondió

“Bueno, no...todas más o menos lo mismo...”

Mismo comentario que el anterior, ausencia total de reflexión o de conocimiento del tema. Para reflexionar, no es necesario saber o recordar el tema, hubiera bastado con reconocer que no recordaba las características de las vocales, lo que podía resultar en una reflexión del por qué.

En clase alentamos a los estudiantes a que lleven a cabo la tarea de grabar audios de voz y luego escucharlos y analizarlos porque les sirve para auto-monitorearse. Es una estrategia de monitoreo meta-cognitiva, la cual también puede hacerse en pareja o en grupos, para que sea más llevadera o entretenida. Inclusive los audios se pueden mandar por correo electrónico u otro medio, por lo cual ni siquiera es necesario reunirse físicamente. Todo lo que se necesita es un cuadro evaluativo con los aspectos a monitorear. Piper comenta que no se grababa en su casa, sólo en el laboratorio.

El siguiente tema abordado fue el de la transcripción fonética, se le preguntó a Piper qué aspectos clave le permitieron avanzar en esta habilidad, contesta que la práctica, practicar todo el tiempo. Sin embargo, la práctica sin el constante monitoreo con el diccionario, es inútil. Piper olvida mencionarlo. Estrategia cognitiva, es la que recomendamos desde el primer día,

siempre con la ayuda del diccionario. Piper no comenzó a realizar esta rutina desde el principio, sin embargo. Será por eso que tuvo que cursar la materia un par de veces. Una vez que “agarró el ritmo” trataba de hacer dos transcripciones por día, más o menos. Se fijaba si se había equivocado y cuál había sido la causa, utilizando el diccionario, luego escribiendo las palabras problema un par de veces para que “le quedaran”. En especial con las palabras que aparecen más seguido, para evitar es ese error “seguro”.

Ese es el problema, los alumnos no practican desde el principio porque subestiman tal vez la importancia de la transcripción o el hecho que es un proceso muy gradual que no se puede apurar, y cuando toman conciencia es ya muy tarde porque han perdido la cursada o están en el límite. Piper fue honesta al decir que no practicó desde el principio de la cursada.

Ella cuenta que cursó la materia cuando empezó la carrera en 2014, pero la tuvo que abandonar. La segunda vez desaprobó ya que tenía muchos problemas domésticos y “*no estaba bien para hacerla*”. No ahondé en el tipo de problema que tuvo, pero me atrevo a afirmar que estaba relacionado con su sexualidad, justifica su fracaso con el conflicto afectivo.

Piper no hizo el curso introductorio a la fonética, el cual es opcional y se dicta al principio de cada cuatrimestre. También dice que estaba cursando cuatro materias, y que nunca había visto fonética antes. La falta de práctica fue seguramente el factor responsable de su fracasola primera vez, y sus problemas personales la segunda vez. En realidad, casi nadie conoce o trabaja con los símbolos fonéticos previo a ingresar en la carrera, pero es parte del imaginario colectivo que los demás si sabe fonética mientras que uno es el único que no lo ha hecho. Es una manera de justificar el fracaso, en ciertos casos.

“Sí, siiii...pasa eso...y fue como que tenía muchas cosas y no sé...la dejé y después...cuandola hice en el segundo cuatrimestre no estaba muy bien yo tampoco y como que me costaba, me costaba...o sea yo trataba y me faltaba...faltaba práctica...o sea después estuve practicando y eso y la pude...”

Los problemas personales afectaron la concentración intelectual la segunda vez que la cursó, le costaba mucho y le faltaba práctica, pero no se sentía emocionalmente para concentrarse en la práctica.

Ante la pregunta de cómo se preparaba para el parcial, Piper contesta “*Estudiando*”. Nuevamente se niega a profundizar, a dar alguna explicación para fundamentar o ejemplificar, no hay reflexión.

Piper no suena como una estudiante muy involucrada, hace lo justo, no va más allá, no busca, parecería que no se auto-exige demasiado, es como si después de la clase no siguiera pensando en la fonética ni en las transcripciones, en acciones para mejorar y a la larga aprobar la materia. En sus acciones no se vislumbran estrategias afectivas ni sociales, y muy pocas meta-cognitivas.

Le pregunté cuál era su actitud frente al error, brevemente cuenta que los marcaba y los volvía a ver más tarde para escribirlos nuevamente. Pero esto lo dice porque yo saqué el tema solamente, es como si contestara lo que se espera que ella hiciera...trabajar con los propios errores se relaciona con la meta-cognición, con la evaluación del propio aprendizaje.

Afirma que lo que más le costaba al principio, era el tema de “*Formas débiles y fuertes*”. Ya habíamos hablado de este tema anteriormente, es uno de los principales de la asignatura. Insiste que al principio encontraba el tema confuso y se confundía.

Piper me cuenta que algunas veces se reunió con compañeros para hacer transcripciones, todos hacían una y la corregían y la iban pasando, en alguna casa o en la biblioteca según la ocasión.

Le pedí que me relatara su experiencia en cuanto al dictado fonético luego de dominar la habilidad para transcribir. Dice que cuando se empiezan a hacer dictados, ya se sabe transcribir entonces es más fácil y uno tiene mayor rapidez.

El dictado también le facilitó tener el modelo auditivo en el caso de palabras que no conocía antes. Cuenta que si la tuviera que transcribir no sabría cómo hacerlo, sin embargo luego del primer parcial, el alumno cuenta con una serie de reglas de escritura que lo habilitan a resolver ese problema.

Para ella el hecho de tener la representación auditiva de la palabra es una ayuda, lo mismo que el entrenamiento que proporciona el transcribir en fonética, habilidad que se evalúa en el primer parcial, pero no menciona la ayuda que dan las reglas de escritura.

Tenía sus estrategias para lidiar con las palabras que no entendía a nivel discurso, pero son las estrategias que desarrollan la mayoría de los alumnos que han hecho la materia tres veces. Inclusive son las técnicas que utilizan durante la práctica de dictados en clase: si no se entiende una palabra se sigue adelante, se deja el espacio, y se completa durante la siguiente lectura. Si hay alguna duda, la palabra se completa en lápiz y se corrige en la última lectura.

Comenta que para los dictados se preparaba haciendo transcripciones, ya que “*Como dictados no hay*”, de hecho hay dictados *online*, pero la transcripción es una buena técnica para afianzar las habilidades necesarias para aprobar un dictado, aunque la mayoría de los alumnos se siente más seguro practicando dictados, no transcripciones, en cuyo caso pueden ir a clases prácticas extra, o sea de otras comisiones, siempre que les combinen los horarios, ya que esta no es la única asignatura que cursan lógicamente. También se preparó con profesora particular. Hay disponibles muy pocos docentes particulares que preparen alumnos en dictados fonéticos, lamentablemente, la más docente más popular que los prepara, no está en contacto con la cátedra. Creo que eso sería enriquecedor para ella, y los alumnos se verían beneficiados.

A veces parecería que Piper no fuera muy analítica... casi todos los profesores tenemos distintas pronunciaciones, entonaciones y modos de dictar, lo cual muchos alumnos notan y se quejan cuando no tienen suficiente exposición a dictados hechos por la persona que dicta el texto en el parcial o final. De hecho, la exposición a diferentes acentos y modos de dictar es positiva. Piper afirma que es lo mismo que le dicte un docente u otro.

Verdad, los alumnos no se sienten seguros para dictar como parte de la práctica antes de un parcial, sin embargo, a veces se reúnen para analizar errores de dictados tomados en clase, o exámenes parciales de otros años, etc. Piper explica que no se reunía porque nadie se sentía seguro como para dictar.

Al abordar la manera en la que vincula la teoría y la práctica, apela a la relación más obvia y visible como la posición de los labios durante la articulación de las vocales y algunas consonantes, aunque no puede profundizar otros aspectos:

“Por ahí...eh...para cuando tenías que describir por ahí si tratabas de articular la vocal o eso te dabas cuenta de algunas, no por ejemplo de las dos cosas...la parte de los labios y eso te ayudaba para ...pero después de otra cosa no...no sé...”

Correcto, aunque el ejemplo es acotado y oscuro, porque no se sabe cuáles son “las dos cosas”, me parece que se refiere a modo y punto de articulación, lo cual se aplica a la descripción de consonantes y no de vocales...

Comenta que preparaba los parciales de dicción “*practicando*”, y que a veces se reunía con compañeros y se corregían entre ellos, pedían que repitieran las partes que no estaban bien leídas, con un “*No, repetí esto de vuelta*”. Ella escuchaba los errores de dicción que había cometido en el laboratorio y trataba de mejorarlos. La práctica es una estrategia cognitiva que involucra 5 técnicas: repetir, practicar con sonidos y sistemas de escritura, reconocer y usar fórmulas y patrones, re-combinar y practicar de manera naturalista (Oxford 1991). No hay duda que Piper alude a la repetición.

Al trabajar con pares, Piper acude al uso de estrategias sociales (cooperar con pares, formular preguntas y empatizar con otros) y meta-cognitivas (auto evaluación y monitoreo)

Cuenta que no tenía problemas de dicción, aunque “*un poco al principio*” porque no estaba acostumbrada. No cuenta qué tipo de problema tenía, ni cómo lo superó. Recuerdo que sus sonidos eran muy españoles, sobre todo las vocales. Piper sufría de gran interferencia de su lengua materna. Las razones de la misma son muy difíciles de determinar, sólo hay lugar para la hipótesis. Podría ser una falta de identificación con la cultura relacionada a la lengua objeto, o exposición a la misma, ya que nunca ha viajado a un país en el que se hable inglés. Otra causa podría ser su propia personalidad, una identidad nacional muy impermeable, y como última causa yo diría su fisiología.

Antes del parcial de dicción, no planeaba practicar de manera gradual, sino el fin de semanaprevio al examen. Le pregunto si solía grabarse y escucharse, dice que a veces lo hacía. Le pregunto si escuchaba los audios en el micro, por ejemplo, y responde de manera negativa.

Es muy honesta creo. No se involucraba de lleno, no buscaba maneras de estudiar más allá de las convencionales. Responde que no había ninguna vocal que encontrara problemática para producir. No creo que haya tratado de buscar ninguna, en su mente. Luego recuerda que encontraba difícil pronunciar la /u/ y la /u:/ por su similitud, pero luego lo superó.

El tema con estas vocales es que una es tensa y la otra laxa, además de la obvia diferencia de duración. No menciona las vocales problema “clásicas”, como la *shwa* y la *ash*. No puede recordar ninguna consonante que le haya parecido difícil. Suena cansada. Confiesa que aún hay sonidos que necesita mejorar, ya que “*no son tan buenos que digamos*”, como la /s/ y la /z/, responsabiliza a la interferencia de su lengua materna.

Muestra que tiene conciencia de la interferencia de la lengua materna, sin embargo, cuando le pregunté por consonantes problema, no mencionó la /s/ y la /z/, le faltó asociar ciertos conceptos.

A propósito de la *shwa*, recuerda que al principio “*nadie la entiende*”, entre risas, ya que “*puede ir en todos lados*”, hasta que “*te acostumbras*”, esta explicación se repite a lo largo de la entrevista. La encontró complicada al principio, pero luego de la práctica, le resultó como cualquier otra vocal.

Su reflexión no es de mucha ayuda, no explica cuál es la dificultad que esta vocal produce en la mayoría de los alumnos, y no es porque no lo sepa, luego de cursar la asignatura tres veces: no existe en español, sólo aparece en sílabas inacentuadas, no se corresponde con ningún grafema, es la vocal con mayor índice de aparición en el idioma, son algunas de las razones. Es una informante con poca voluntad de cooperar, es lo que pienso a esta altura, sin capacidad de reflexión.

Indago en cómo fue su práctica de esta vocal en particular. Para pronunciarla en el laboratorio, se reunía a practicar para los orales. No suena demasiado coherente. Le pregunto entonces cómo se daba cuenta que debía escribir esta vocal en un lugar particular de una palabra. Recuerda que al principio, no seguía ningún criterio. Las reglas de escritura no le eran de ayuda ya que son bastante complejas: *shwa* puede adoptar el sonido de cualquiera de las cinco vocales en distintas combinaciones. No menciona la idea clave: esta vocal no aparece nunca en posición acentuada. Es muy probable que esta vocal, la vocal con el mayor índice de incidencia en el idioma, no forme parte del inventario de las vocales inglesas de Piper, tal vez la produzca sólo en ciertos contextos, es probable que a veces la reemplace por otras vocales españolas.

Piper tuvo la ventaja de haber recibido una instrucción sobre el idioma completa: Piper

tuvo la ventaja de haber recibido una instrucción sobre el idioma completa: colegio privado, exámenes internacionales. No tuvo que trabajar durante la cursada y también tenía la ventaja de poder pagar una profesora particular. Ella ya había comenzado una carrera recién salida del secundario, o sea que también era una estudiante terciaria/universitaria con algo de experiencia, comparada con el resto de los estudiantes recién egresados de la escuela media.

El hecho de ser estudiante residente puede haber sido una desventaja, aunque nunca menciona que estuviera incómoda en la ciudad o extrañara su ciudad natal. Sin embargo, menciona “*problemas en su casa*”, aunque no profundiza sobre el tipo de dificultad. Esta carrera claramente no fue su primera opción, se podría indagar acerca de su primera carrera y qué motivos la llevaron a abandonarla, además de por qué eligió profesorado de inglés.

Dada la naturaleza introvertida de Piper, sus relatos fueron muy acotados, desprovistos de anécdotas e historias. No aportó demasiada información, manifestaba sus ideas por medio de oraciones cortas y a veces incompletas. Daba la impresión que contestaba lo que se esperaba, lo políticamente correcto. Llama la atención que hubiera accedido a la entrevista, porque claramente no parecía que quisiera compartir información o sus ideas y opiniones, sus vivencias, sus creencias. Muchos de los alumnos convocados daban excusas como horarios de trabajo que les imposibilitaban concurrir, pero en algunos casos existía falta de voluntad o temor, lo cual es comprensible.

Tabla 28 Areas temáticas y creencias en la entrevista de Piper

Areas temáticas	Creencias
AFI	-Muy complicado al principio debido a la gran cantidad de símbolos -Provoca nerviosismo la idea que no se puede aprender el inventario -Inicialmente inventaba símbolos -La práctica gradual ayuda -Recomienda prestar más atención a vocales y diptongos al principio (los símbolos consonantes son más familiares por su similitud al alfabeto románico)

Diccionario de pronunciación	-Inicialmente pensó que no tendría que usarlo tanto -Es necesario usarlo todo el tiempo y es muy útil -Su utilidad incluye a otras asignaturas y luego de la graduación -En clase preguntaba al docente o a un compañero, su uso se relacionaba más con la labor en el hogar. A veces se turnaban con compañeros para buscar. -Lo tenía descargado en la PC pero no en el celular.
Organos del habla	-Es necesarios memorizarlos para familiarizarse -Se ayudó dibujando imágenes que colgó en la pared de su habitación. A modo de práctica volvía a dibujar los gráficos los cuales completaba con los nombres. -El par sordo/sonoro es uno de los temas principales y más importantes para la transcripción.
Descripción de	-La observación del cuadrilátero revela varios aspectos de la descripción de las vocales (inicialmente pensó que no iba a servir
las vocales	de mucho)
Reglas de escritura devocales	-Son importantes para saber cuándo utilizar una vocal. -Aplicó reglas nemónicas por medio de oraciones que ejemplificaban la mayoría de las letras o sus combinaciones.
Formas débiles y fuertes	-Arduas al principio ya que no comprendía el funcionamiento -Durante la transcripción verificaba el uso de ambas en las notas teóricas -Tema fundamental para transcribir correctamente -Verificaba patrones de acentuación para la elección de forma fuerte o débil.
Pronunciación de inflexiones	-Tema sencillo pero importante -Utilizaba un cuadro y resumen -Repetía las reglas oralmente
Clasificación de consonantes	-No diferenciaba lugar y punto de articulación, lo cual comprendió al leer la teoría relacionada. -Las abordó agrupándolas y estudiándolas. -Encontró esta descripción más sencilla que la de las vocales. -Ninguna consonante le pareció más difícil en particular.

Transcripciones fonéticas	-Le dedicó mucha práctica, aunque no desde el principio del curso -Inspeccionaba la calidad del error buscando la explicación, en particular acerca de palabras con alta frecuencia de ocurrencia -Sus principales errores al principio se relacionaban con formas fuertes y débiles -Practicaba transcripciones con un grupo de estudio y se intercambiaban textos transcritos.
Dictados fonéticos	-Al principio dejaba varios espacios/renglones en blanco por no poder seguir el ritmo del hablante para completar en lecturas posteriores o marcaba la palabra en lápiz -La ventaja sobre la transcripción es que ofrece el modelo auditivo, en especial ante vocablos desconocidos. -Practicaba haciendo transcripciones antes del parcial y asistió a profesora particular para el examen final. -Tomar dictados de hablantes diferentes es positivo para acostumbrarte a distintas voces
Práctica de dicción en lab	-Se reunía a leer en voz alta con compañeros y corregíéndose mutuamente, solicitando repetición ante la detección de errores en la pronunciación -No tenía los audios descargados en el teléfono -Le costaba articular la /u/ y la /u:/ ya que las encontraba similares -La /s/ y la /z/ eran sonidos problema, cree que por la influencia de la LM ya que /z/ no existe en español.
Vinculación teoría y práctica	-La posición de los labios podía ser de ayuda en la articulación de ciertas vocales.
Rasgos singulares	-Carente de relatos con referencias personales. Se limita a contestar las preguntas. -En muchos casos no llega a terminar las ideas, articulando oraciones incompletas -Dubitativa, falta de seguridad.
Aportes a la enseñanza	

Tabla 29 Otras categorías y características en la entrevista de Piper

Otras categorías	Características
------------------	-----------------

Estilos/estrategias de aprendizaje	“Este tema lo prepararé de la misma manera que los otros”
Frases	-“Antes del segundo parcial me preparaba haciendo transcripciones, como dictados no hay” -“Al principio nadie entiende la <i>shwa</i>, como que puede ir en todos lados” -“Si no podía ir ninguna de las otras vocales...ponía <i>shwa</i>”
Obstáculos	-La primera vez que la cursó estaba haciendo las 4 materias y era demasiado. Ella nunca había visto nada de fonética -La segunda vez que la cursó la abandonó debido a problemas personales en su casa “<i>no estaba bien para hacerla</i>”. Además le faltaba práctica.
Grupos de estudio	Para preparar dicción y transcripciones (aspectos prácticos)

Tabla 30 Creencias e interpretaciones en la entrevista de Piper

Creencia	Interpretación
	La creencia de Piper entra en la esfera de lo afectivo, pero no por eso es menos relevante. La introducción al AFI puede llegar a ser impactante (como lo fue para Sara) y hasta estresante por la cantidad de información visual que incluye, en particular porque se presentan los 33 fonemas al mismo tiempo.
La idea de no poder aprender el AFI le provocó nerviosismo	Es posible que gran cantidad de alumnos se sientan de esta manera, aunque no lo expresen ni lo socialicen, pero es un dato notable ya que se pueden implementar estrategias afectivas mediante técnicas para reducir la ansiedad, alentar al estudiante y tomar la temperatura emocional (Oxford 1991). De esta manera se podría reducir la cantidad de estudiantes que abandonan durante las primeras clases por verse desbordados por el AFI. Es necesario tener en cuenta que el AFI es algo totalmente nuevo para la mayoría de los alumnos, ya que no suele abordarse en ningún de los niveles de los cursos de ILE

Cree que es conveniente enfocarse en las vocales y diptongos del AFI al principio, ya que se asemejan más a los símbolos de la escritura común	Su opinión es válida, aunque hay varios símbolos correspondientes a vocales y diptongos que son bastante diferentes de la escritura románica. Utilizando otro criterio, también se podría sugerir dirigir la atención a lo más complicado primero y no a lo más familiar. La reflexión de Piper indica que ha elaborado su propia hipótesis con respecto a cómo tratar de familiarizarse con el AFI, lo que es positivo. Piper apeló a las estrategias compensatorias (Oxford 1991) con el propósito de superar limitaciones en la escritura o el habla al ajustar o aproximarse al mensaje, al decidir enfocarse en los símbolos familiares.
La oposición sordo/sonora es uno de los temas más importantes para la transcripción	Creencia correcta, es necesario que el alumno identifique los 9 (nueve) fonemas sordos, de lo contrario no será capaz de realizar operaciones como la transcripción de la inflexión del plural de sustantivos “s”: si el último sonido es sordo, la inflexión plural se pronunciará /s/, de lo contrario será /z/. De hecho, el dominio de este par binario es necesario para cubrir la pronunciación de otras inflexiones como la inflexión “ed” del pasado de los verbos regulares y el apóstrofe “s” del caso genitivo de sustantivos. Aquí también entra en juego la relación teoría-praxis, dado que la oposición sordo/sonora está relacionada con la posición de las cuerdas vocales y la presencia/ausencia de vibración entre ellas.
Encontró útil verificar patrones de acentuación para la elección de la forma fuerte o débil de las palabras gramaticales	Creencia correcta: sacaba ventaja de rasgos supra-segmentales (acento, acentuación y ritmo) valiéndose de estrategias compensatorias (adivinar de manera inteligente mediante el uso de pistas lingüísticas) (Oxford 1991) para nivelar su desconocimiento de las reglas que gobiernan el uso de formas fuertes y débiles.
Analizaba el tipo de error que cometía en las transcripciones fonéticas (al principio)	El análisis de la calidad del error es favorable, ya que la concientización acerca del tipo de error puede ayudar en la disminución de la cantidad de errores. Este tipo de razonamiento responde al modelo de <i>bottom-up</i> (descendente-ascendente), de lo particular a lo general, ya que comienza a partir de errores particulares que le permitirán formular hipótesis. Una cosa es cometer gran cantidad de errores que involucren diferentes tipos de saberes y otra cosa es cometer errores que impliquen un punto teórico en particular. En el primer caso el enfoque para la mejora es el abordaje de cada dimensión teórica vinculada al error, mientras que el segundo caso es más sencillo ya que solamente es necesario reparar un abordaje erróneo.

No le dedicó tiempo a la práctica intensiva de transcripciones desde el inicio del curso	Al inicio del curso, el principiante se ve desbordado por los nuevos símbolos del AFI, las reglas de escritura, el uso del diccionario y los órganos del habla entre otras cosas. Son todos elementos nuevos y desconocidos que nunca había visto previamente como alumno de ILE. Pese a las aclaraciones del equipo docente en clase, muchos alumnos no advierten que se requiere de práctica extra de transcripciones fonéticas (aparte de la ejercitación en clase) en el hogar para lograr avances significativos. En algunos casos, cuando se toma conciencia ya es tarde. En otros casos, se realiza práctica extensiva, pero se omite el uso del diccionario de pronunciación, o sea que se cometen errores sin devolución correctiva.
La oposición /s/-/z/ plantea un problema porque no existe en español	Creencia verdadera, en el inventario de la variedad de español rioplatense sólo figura el fonema fricativo alveolar sordo /s/. Su contraparte sonora /z/ trae aparejado dos tipos de errores potenciales: por un lado, a nivel producción, ya que el alumno debe aprender a añadir la vibración de las cuerdas vocales al sonido /s/ que ya conoce. Identificar el sonido durante la escucha también puede ser problemático, por la escasa familiaridad. Finalmente, durante la escritura fonética /z/ puede plantear conflictos en el contexto de las reglas de pronunciación de las inflexiones, en particular las que involucran la inflexión del plural del sustantivo.
Para el segundo parcial se preparaba ejercitándose en transcripciones ya que dictados no hay	Si bien el entrenamiento en transcripciones favorece la toma de dictados, y si bien es más accesible la ejercitación en transcripciones por la cantidad de fuentes disponibles, la creencia de Piper no es del todo verdadera. Existen sitios web como el de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) con audios y sus claves correspondientes, también la cátedra comparte dictados grabados por los miembros en el grupo
	de Fbk y por último el alumno puede grabar el audio de los dictados que los docentes utilizan en clase.
La primera vez que tomó la materia estaba cursando 4 (cuatro) materias en total, y era demasiado.	Es verdad, pese a que Piper ya había comenzado otra carrera universitaria, por lo que era alumna experta, y pese a que no trabajaba y era soltera y sin hijos, la carga horaria de la totalidad de las materias era demasiada: “Discurso Escrito”, “Gramática Inglesa I”, “Discurso Oral I” y “Fonética y Fonología Inglesa I” (8 horas).

La segunda vez que cursó la materia la perdió porque tenía problemas en su casa y no estaba bien para hacerla, además le faltaba práctica en transcripciones fonéticas.	Piper no especificó esta cuestión afectiva que interfería en su desempeño académico, tal vez no era una sola sino una amalgama de diversas cuestiones, lo que no sorprende porque en líneas generales no compartió temas personales. La segunda razón está directamente vinculada con su rendimiento académico, e involucra el entrenamiento intensivo y/o extensivo en transcripción fonética, o la falta del mismo.
Si no podía ir otra vocal, ponía <i>shwa</i>	Siempre que la sílaba fuera inacentuada y no acentuada.
Al principio nadie entiende la <i>shwa</i> , como que puede ir en todos lados	“Al principio”, dado que apenas se la introduce se destacan dos rasgos fundamentales de la vocal: que es el fonema vocálico con mayor incidencia de uso por un lado, por lo que es muy importante, y que su aparición se limita a sílabas inacentuadas solamente, o sea que no puede ir “ <i>en todos lados</i> ”.

Participante: Lucrecia

Duración entrevista: 01:05:17

Lucrecia nació el 18/12/96 en Mar del Plata, o sea que tenía 19.2 años al momento de la entrevista, fue la entrevistada más joven. Cursó estudios primarios y secundarios en el Colegio Gutenberg de nuestra ciudad. Su preparación en el idioma fue intensiva, y tomó los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge *PET*, *FCE* y *CAE*. Además de las horas de inglés brindadas por el colegio, tomó 6-8 horas de clases semanales en un instituto de inglés durante 6 años. Ella había ingresado a la carrera en el 2015, inmediatamente luego de terminar la educación secundaria. Dio los finales de “INI” e “INA” en mesas de exámenes especiales sin necesidad de cursar dichas asignaturas. También asistió al “Taller de Pronunciación”, pero no participó en la escritura del diario de clase, ya que concurría a una comisión dictada por otro docente.

Tuvo la oportunidad de viajar al exterior, en el año 2013 estuvo en Salisbury, Inglaterra durante 4 (cuatro) semanas y al año siguiente pasó 6 (seis) semanas en Londres, Inglaterra. Está en contacto con hablantes de inglés nativos y no-nativos vía *Skype*, y lee en inglés 10

(diez) horas semanales, mientras que está expuesta al idioma hablado mediante films 4 (cuatro) horas semanales aproximadamente.

Ella es una chica segura en su manera de hablar y entusiasta, pero lo que quizá destaca más en ella es la precisión en su vocabulario. Ríe a menudo, aunque siempre resultado de una causa que lo justifique. Melina demuestra mucha seguridad al hablar, su vocabulario es variado y preciso, de todos los entrevistados ella posee el vocabulario más rico. Siempre elabora con rapidez una respuesta para todas las preguntas. Su léxico es diferente al de los demás entrevistados, algunos de ellos manejan un vocabulario muy básico y aluden siempre a las mismas estructuras gramaticales y su elección de palabras es repetitiva.

Ante la primera consigna, Lucrecia responde que los símbolos del AFI no le costaron ya que lo imaginó *“como si fuera el alfabeto de un idioma nuevo”* por lo tanto los tomó como si fueran letras y no símbolos. Empezó por agrupar los fonemas con palabras que conocía, a modo de “anclaje” (fijación) Esta estrategia de memoria es conocida como “representar sonidos en la memoria” (Oxford 1991) Recordando cómo sonaba en sonido en esa palabra, la usaba de referencia para relacionarla con el sonido objeto, creando una asociación. Cuenta que el hecho que sólo se usan letras minúsculas fue útil para ella porque era otra convención que le daba un carácter único y diferente al AFI, diferente de la escritura normal. Le insumió práctica *“acostumbrar la mano”* para que la /a/ y la *shwa* se vieran diferentes y no hubiera lugar a ambigüedades. Si las letras mayúsculas fueran parte del AFI, *“se parecería más a la escritura normal”*

En su relato de cómo intentó recordar todos los sonidos del AFI, Lucrecia afirma que *“la manera en la que encaré la materia siempre trataba de apoyarme en el diccionario”*. Demuestra una gran seguridad y claridad al referirse a su abordaje a esta área temática que es aprender el AFI. Tener al diccionario de pronunciación como principal referencia es la mejor estrategia sin duda ya que es el recurso más valioso. Vuelve a recordar que a partir de una palabra cuya pronunciación conocía, la relacionaba con un fonema y recordaba el sonido correcto por asociación. Cuenta que para ella *“es la mejor manera de recordarlo”*. Tomemos la palabra “rouge” /ru:ʒ/ por ejemplo, cuyo último fonema /ʒ/ suele ser un sonido problema. El alumno posee la representación correcta del sonido en la memoria y lo puede recuperar si necesita producirlo.

Recurría a ambos alfabetos al iniciar su entrenamiento en la transcripción fonética: el que incluía los ejemplos de cada fonema en contextos léxicos y el AFI de Adrian Underhill (2005), que ofrece un despliegue más visualmente organizado. Recuerda que los usaba “en paralelo” aunque siempre relacionándolos con alguna palabra conocida como palabra clave. Encontraba la tabla de Underhill especialmente útil para diferenciar algunas vocales de los diptongos, por ejemplo, solía confundir la vocal “*ash*” /æ/ con los diptongos, ya que está compuesta por dos elementos.

A Lucrecia le costó habituarse al uso del diccionario, en especial porque era “*tanta información que no sabía cómo organizar mentalmente*”, a lo cual se añade que nunca había visto uno y que “*no sabía todas las versiones que había dentro de una misma entrada*”. A propósito del primer obstáculo, Lucrecia se refiere a que cada palabra incluye al menos una opción principal y al menos una versión alternativa. Ocasionalmente algunas entradas además comprenden formas regionales o no-estándar. En algunos casos también existen entradas de versiones en inglés americano. El segundo comentario de Lucrecia está relacionado con la misma cuestión. O sea que cada palabra puede llegar a exhibir información muy abundante.

Lucrecia señala la existencia de una “*pronunciación en su cabeza*”, que suele diferir de la transcripción fonética, generando una especie de tensión. La pronunciación en su cabeza no es una voz del más allá, ni del subconsciente de Lucrecia, sino la representación de los sonidos en su memoria. Las palabras cuyas pronunciaciones Lucrecia verificaba en el diccionario eran vocablos que ella había escuchado ya numerosas veces, en el caso de palabras gramaticales como “*The, that, her, his, and, or*” las había escuchado cientos de veces. Sin embargo, en una etapa inicial, debía buscar su pronunciación correcta en el diccionario porque existía la posibilidad que estuviera pronunciando alguno de los sonidos que conforman la palabra de manera incorrecta.

Otra causa de tensión era la oposición entre las pronunciaciones inglés británico/americano. Mientras la norma de variedad de pronunciación propuesta por la asignatura es el inglés *RP*, los alumnos están más expuestos a la variedad americana mediante films, canciones y series, por lo que reciben una gran influencia que constantemente atenta contra la norma *RP*. Lucrecia es consciente del ascendiente de la pronunciación de la variedad americana.

Ella recuerda que no llevaba el diccionario a clase tan seguido ya que vive muy lejos y sino tenía que cargarlo con ella hasta las 9 de la noche, hora en la que regresaba a su hogar. Tenía la aplicación en su celular, pero reconoce que a veces falla y no es tan completo como la versión papel. Asimismo, ciertas aplicaciones incluyen convenciones diferentes a las del AFI, o sea símbolos diferentes y pueden crear bastante confusión. El tipo de error al que comúnmente se enfrentaba en el uso del diccionario implicaba que ella “*no estaba entendiendo algún tema*”, aunque no aporta ningún ejemplo, pero podría referirse a una cuestión teórica como las inflexiones. También se refiere a que no había relacionado bien algún fonema, en donde la relación es el lazo establecido entre el fonema y una palabra elegida por ella que usaba a modo de anclaje. Un tercer obstáculo mencionado se vincula con una pronunciación incorrecta “*en mi cabeza*”.

A propósito del uso del diccionario, Lucrecia afirma que lo usaba mucho, en especial al principio, antes de empezar a transcribir “con fluidez” transcribía “de la mano del diccionario”. Es clave la verificación de la pronunciación correcta de las palabras en el diccionario, caso contrario la transcripción carece de sentido, ya que se torna en un acto mecánico y no en una instancia de aprendizaje, la cual es la verdadera meta.

Ella buscaba la pronunciación estándar o la “esperada”, y en el caso de error, consultaba las pronunciaciones alternativas o regionales para ver si las mismas “justificaban su error”, es decir si era ella la que no había entendido algún fonema o alguna regla. Otra cuestión característica de Lucrecia es el interés por conocer el origen de su error, dado que conocerlo conduciría a solventarlo.

A propósito del diccionario digital, afirma que se puede llevar con uno todo el tiempo y es más fácil tipiar directamente la palabra que sacar el diccionario, sin embargo, no tiene toda la información que ofrece la versión papel. No deja en claro si su modalidad de estilo era la tecnológica o la tradicional, en cambio rescata las ventajas de cada uno. Esto último sería más razonable, algo así como “tener lo mejor de los dos mundos”, obtener las ventajas de ambas modalidades y así sacar más provecho.

Lucrecia narra que en la secundaria había elegido la modalidad Ciencias Naturales, por lo tanto, no le había resultado difícil asociar nombre y función de los órganos del habla, además había tenido un buen profesor de Biología y había visto el tema en profundidad, lo cual ayudó

bastante. Lucrecia utiliza conocimientos previos para abordar nuevos temas, “cambiando los nombres” del español al inglés. Sin embargo, lo que encontró difícil, seguramente porque es muy específico de la fonología más que de la biología, es identificar un fonema según el gráfico de la boca “el dibujo que representa cómo se mueven los órganos cuando pronuncias”. Tiene sentido, dichos gráficos suelen ser algo ambiguos y confusos, por lo que desde la perspectiva pedagógica no serían muy recomendables.

Insiste que al principio le costó asociar lo que ya sabía en teoría y “bajarlo” a un diagrama, para “ubicarlo espacialmente”, por lo que concluye que la posición es lo que más le costó. Ella utiliza acertadamente el adverbio “espacialmente” como modificador del verbo “ubicar”, en vez de mencionar simplemente que le costó identificar el lugar en el diagrama.

Ella comenta que se dio cuenta de la importancia de los sonidos sordos y los sonoros al empezar a ver el tema de las inflexiones, o sea la teoría que explica la pronunciación de las inflexiones de los plurales de los sustantivos, los verbos regulares en pasado y la tercera persona del singular en el presente simple. Al principio no entendía la teoría que respalda dicho tema, y tuvo que volver a ver las categorías de sonido, en particular de las consonantes, que son las que pueden ser sordas o sonoras, ya que todas las vocales son sonoras. Cuando comprendió cómo detectar el par binario sordo/sonoro solo le quedaba “internalizar” cuál era cuál. Lucrecia utiliza por primera vez esta palabra, que se repetirá a lo largo de la entrevista. Para Vygotsky (1978) internalizar es reconstruir de manera interna una operación externa y lo ilustra por medio del desarrollo del acto de señalar, el cual es en un principio un acto fallido de alcanzar o asir algo. Vygotsky, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica: Barcelona. Ella parece usar el término como sinónimo de “apropiarse” de un tipo de conocimiento de manera permanente.

Es raro que no mencione la manera empírica que se discute en clase de detectar la vibración de las cuerdas vocales al producir un sonido (se debe sentir vibración al tocar el extremo de la cabeza o poner el dedo sobre la nuez de adán al producir un sonido sonoro), ya que es una manera que llama la atención a la mayoría de los alumnos, y rara vez lo olvidan.

Lucrecia alude a la risa en varias ocasiones a lo largo de la entrevista, no como manera de descargar tensión nerviosa, sino porque se la ve y se la oye relajada y cómoda. Suele reír

humildemente ante una situación de falta de conocimiento de su parte.

Para preparar el tema diseño muchos diagramas ya que era lo que le costaba “*llene mi cuarto y mi casa de diagramas*” (risas). Con el propósito de trabajar la memoria, ella dejaba espacios en blanco para completar ciertos conceptos (como las partes de la lengua involucradas en la producción de vocales en el cuadrilátero) relacionadas con la ubicación espacial dada la dificultad presentada. Dicha ubicación aludía a altura y parte utilizada de la lengua durante la producción de una vocal.

Asegura que fue a la mitad de la cursada comenzó a ser consciente de la importancia del tema de órganos del habla para pronunciar correctamente, no al principio (risas), mientras que hacia el final ella ya estaba segura que “cada órgano que movía generaba un producto diferente”. Es probable que dicha concientización comenzara con las lecturas del material pertinente.

Si bien las diferentes partes de la lengua (dimensiones vertical y horizontal) obstaculizaban su comprensión al principio, se dio cuenta que las entendía mejor si las relacionaba con unavocal en particular, y así si decía “vocales frontales”, entonces es la parte de la lengua que uso para pronunciar tal o cual fonema...”. Siempre procedía “por relación”, o sea relacionando un concepto con un ejemplo, es una alumna que necesita referirse a un elemento visible y particular para comprender un concepto abstracto, siguiendo el razonamiento inductivo. Lucrecia recuerda en detalle qué era lo que encontraba difícil, y cómo lo superaba.

Si bien no se grababa narrando las explicaciones sobre los órganos del habla, se reunían en grupo (siempre el grupo con los mismos cuatro) a practicar, a “acomodar nuestras ideas”, ya que la teoría era tanta y tan abstracta...y “nos íbamos ayudando mutuamente” ya que a veces uno había entendido una parte mejor que el otro. El trabajo en grupo revela el uso de estrategias de aprendizaje indirectas (aquellas que no involucran el idioma de maneradirecta), tanto sociales (pedir aclaraciones y correcciones a alguien más) como afectivas (discutir tus sentimientos con alguien más). Lucrecia ha sido la única entrevistada que sabiamente se apoyó en el mismo grupo de estudio a lo largo de toda la cursada, inclusiveel mismo grupo aplicaba a otras materias. Estas reuniones ocurrían semanalmente durante toda la cursada, pero no eran

programadas, sino que tenían lugar en horas sándwich, “en vez de tomar café y charlar de la vida, preparábamos, nos íbamos ayudando”. No solamente con esta materia, también con otras.

El carácter abstracto de los contenidos teóricos de la materia preocupa a Lucrecia a lo largo de la entrevista, y nos cuenta algo sobre su estilo de aprendizaje, ya que siempre está en busca de algún elemento práctico que clarifique los puntos teóricos, de entrelazarlos para formar una malla, un todo.

Al abordar el tema de formas débiles y fuertes, Lucrecia recuerda que “fue como un gran *shock*”, ya que venía transcribiendo usando las formas fuertes, y no las débiles. Al conocer el tema comenzó a relacionarlo con cómo hablamos en realidad, cómo se pierden algunos sonidos y se acortan otros (por lo general sílabas inacentuadas en las que las vocales se debilitan y se manifiestan como *shwa*). Al principio seleccionó de memoria las dos categorías de palabras (de contenido o gramaticales) que podían tener dos o más formas, pero luego lo hizo “por asociación”. Parece preferir la palabra “categoría” a “tipo”, que sería más general. De manera espontánea ella recurrió a un ejemplo (el verbo *must*), y mediante un razonamiento en el que ella misma fórmula y responde la pregunta: “Lo estoy usando en contraste? No...entonces metámosle la *shwa*...” Lo primero que hizo fue memorizarse las clases de palabras que podían tener formas fuertes y débiles, luego aprendió los casos, en qué casos era débil y razonaba “por descarte” (por exclusión): si no era ninguno de los casos fuertes, entonces era débil.

Continuó diciendo que al transcribir no llegaba a internalizar que la regla que afirma que las formas débiles predominan sobre las fuertes. Salvo en contados casos, ella elegía la forma fuerte pero se daba cuenta que no era ninguno de esos casos, por lo que decidió seguir el proceso inverso, por exclusión: si no era ninguno de esos casos, entonces tenía que ser débil. Este razonamiento inductivo de lo particular a lo general (*bottom-up*) (Dalton & Seidlhofer 2004) podría marcar una tendencia en sus preferencias de razonamiento para aprender, lo que se confirmará o no más adelante en el informe.

Desde su perspectiva, el tema de gradación fue sencillo de comprender porque “uno entiende que no siempre se marcan todas las palabras” (por marcar se refiere a usar la forma fuerte, que lleva vocales fuertes y frecuentemente en posiciones acentuadas) pero más

complicado de aplicar porque uno no sabe “dimensionar” que hay palabras que siempre van a ser *weak* excepto en una lista de casos. Le pareció super útil para latranscripción y los dictados ya que es la forma en la que “transcribimos el habla”. Lo consciente y lo inconsciente: ella piensa que uno usa estas formas de manera inconsciente, por lo cual “el proceso de fone” es internalizar lo que uno hace o llevarlo a lo consciente, para saber cómo corregir al alumno a la hora de ser docente, ya que a veces uno escucha una forma fuerte cuando debería ser débil, y ser capaces de poder explicarles su error. Lo mismo aplicaría a todas las demás áreas de la materia para “A la hora de ser docentes saber cómo corregir al alumno”. Lucrecia relaciona este tema con la enseñanza, ve su aplicación práctica como futura docente: de alguna manera considera a la materia como un medio para que el conocimiento inconsciente pase al plano consciente, para ser capaz de verbalizarlo y enseñarlo.

Para preparar el tema, primero “memoricé las categorías” (los tipos de palabras que tienen más de una pronunciación según su uso en contexto), y los casos de formas fuertes, y de ahí en más practicó, chequear si estaba en lo correcto y tratar de entender el error si estaba equivocada. También se hacía cuadros con las “posibilidades”, como “puede ser fuerte cuando...”, todo muy visual, empapelando el cuarto (risas). Le resultaba “todo tan abstracto que necesitaba algo más físico para entenderlo”. También discutió el tema con compañeros: se dictaban oraciones y tenían que explicar los casos de formas fuertes o débiles, y explicar por qué, lo cual era chequeado por otro de los compañeros para verificar que la explicación fuera correcta.

Lucrecia afirma que la pronunciación de las inflexiones de los verbos regulares en pasado no le costaron mucho, pero encontraba complicadas las inflexiones que involucraban el fonema /z/ (uno de sus sonidos problema), ya que le costaba producirlo, distinguir /s/ de la /z/, dado que solía reemplazar la /z/ por la /s/. Ella demuestra siempre tener plena consciencia de sus errores, los reconoce plenamente, tal vez es por eso que ha podido superar la mayoría de ellos. Yo le insisto que no estamos discutiendo la producción de las inflexiones, sino e aprendizaje de las reglas, a propósito de lo cual reconoce otro obstáculo: su problema era no saber si el ultimo fonema de la palabra era sordo o sonoro, por lo cual ignoraba si agregarle /s/ o /z/. Una vez que logró identificar los fonemas sordos, que son los menos (solo 9), fue capaz de aplicar las reglas. Considera que es un tema importante ya que “aparece en muchísimas de

las palabras que uno transcribe, está en todos lados básicamente”. Si uno no tiene la regla internalizada, son montones de errores que uno comete. Afirmo que para entender este tema hay que “relacionar un montón de conocimientos desconocidos al mismo tiempo” (diferenciar sonidos sordos de sonoros, reconocer los sonidos sibilantes y recordar las reglas en sí), eso es lo que hace que el tema sea difícil, ya que hay que distinguir los sonidos *voiced* de los *voiceless* y recordarlos.

Para preparar el tema, transcribió todo en papelitos de colores que pegaba en su cuarto (risas), y trataba de ir de a poco, empezaba por los sustantivos, viendo los casos y las excepciones, luego las inflexiones de los verbos. Siempre acompañado de la práctica de transcripción, o de “chequear que lo que estaba aprendiendo en teoría, fuera aplicado luego a la práctica”, decir: “Cuando transcribo esto está bien porque este fonema es *voiceless*, entonces...hago este tipo de asociación”. En su estudio pionero sobre el buen alumno de idioma, Rubin (1975) destaca la necesidad de observar cómo éste procede para aumentar sus asociaciones, ya que el aprendizaje y la retención mejoran cuanto mayor es el número de asociaciones realizadas en torno a un elemento. Asociar es una estrategia de memoria, ubicada en el plano de la creación de enlaces mentales (Oxford 1991).

En la mayoría de las explicaciones en torno a sus abordajes de los contenidos, Lucrecia utiliza de manera espontánea la técnica de pensar en voz alta, como para agregar transparencia y verosimilitud a su relato. Ella es capaz de verbalizar procesos de aprendizaje específicos, lo cual se repite varias veces a lo largo de la entrevista para lograr la máxima ilustración. Ella demuestra que la teoría debe ser siempre respaldada por la práctica. Lucrecia y su grupo de estudio también habían tomado las oraciones ejemplificatorias del módulo y las habían memorizado, por ejemplo, para practicar el plural de los sustantivos. Entonces decía “si el sustantivo termina en una vocal, debería usar /z/” hasta que internalicé la regla, una vez que internalizó sordo/sonoro “iba en automático”. Siempre estudiaba las reglas mentalmente, no necesitaba escribirlas para verificar, “las descartaba en mi cabeza”. No preparó la parte teórica de las inflexiones en grupo, aunque sí la práctica, mediante el dictado de oraciones y la corrección del uso de formas fuertes y débiles. Preparaba la teoría sola, la aplicaba a la práctica en grupo y era entonces cuando el carácter abstracto de la teoría cobraba sentido y se tejía un entramado entre ambas que formaba un todo. El mismo patrón de aprendizaje se repite, ya que

parece funcionar.

Durante el análisis del siguiente tema, las vocales inglesas, Lucrecia afirma que “las reglas de escritura son como la clave de la materia”, aunque también es lo que más le costó, debido a la cantidad de excepciones y a la falta de correspondencia grafema/fonema. A eso se le suma el hecho que el alumno está acostumbrado a la alta correspondencia grafema/fonema en el español. Ella no sólo es capaz de determinar los temas que encuentra difíciles, sino también de precisar el por qué, y las razones que plantea tienen mucho sentido. Agrega que dominar este tema es una de las necesidades para aprobar la materia, o sea conocer qué grafema/s van a representar a qué fonema/s, en especial para la etapa de la transcripción, ya que cuando uno llega al dictado ocurren dos cosas: ya tiene el tema asimilado, y uno está escuchando la palabra porque tiene el modelo auditivo. Sin embargo, considerar las reglas de escritura durante un dictado también puede ser útil cuando uno no está seguro si es /ʌ/, /ə/ o /æ/, /con el objetivo de descartar posibilidades...”uno se fija las letras y se da cuenta que esa combinación tiene una tendencia a un fonema en particular” (por ejemplo <a> + <r> tienden a resultar en /ɑ:). Nuevamente Lucrecia aplica el razonamiento inductivo (*bottom-up*): precediendo del ejemplo llega a la generalización.

Con respecto a la descripción de las vocales (como posición de la lengua: altura y parte elevada más alto) Lucrecia cuenta que “le costó un montón” pero se apoyó mucho en el cuadrilátero, lo cual la ayudó a acomodarse “espacialmente” (esta es otra de las palabras que se repiten a lo largo de la entrevista junto con internalizar). El gráfico de cuadrilátero representa el interior de la boca y los lugares precisos donde se articulan las vocales). Cuenta que le fue trabajoso internalizar el cuadrilátero dentro de la boca porque “es un mundo muy distinto, cuando uno habla jamás se detiene a pensar qué parte de la lengua está utilizando y qué altura alcanza para que se produzca un sonido en particular”. Explica que no encontró la descripción de las consonantes tan desafiantes, ya que antes había trabajado con las vocales, y ya había internalizado las partes de la lengua utilizadas y las alturas correspondientes.

Para la descripción de las consonantes “entraban otros órganos en juego” y componentes como fricción/no fricción que también era nuevos, sin embargo, lo que más le costó fueron las vocales, tal vez porque su presentación tuvo lugar al principio de la cursada. No puede determinar si en realidad son más difíciles que las consonantes, ahora que aprobó la

cursada.

Retomando el gráfico del cuadrilátero vocálico, afirma que “está bueno poder ver en qué momento la lengua toma una determinada posición”, es una representación muy espacial, ya que la posición es tan abstracta. Poder pronunciar una vocal y decir “bueno, mi lengua está más arriba que cuando pronuncio otra vocal” (poder verbalizarlo). Al principio no podía, después podía asociar con palabras y decía “bueno, me doy cuenta que acá bajo la lengua porque es una /o/ y no una /i/, por ejemplo” (para pronunciar la /i:/ la lengua está alta y cerca del paladar duro)

Para Lucrecia, las vocales más fáciles para describir fueron “*shwa*” y “*long shwa*”, porque sabía que eran neutrales, y “con eso yo ya sabía un montón de cosas”, y como “*shwa* está en todas partes”, las reglas son bastante amplias (esta última ocurre en la mayoría de las sílabas inacentuadas, y es capaz de representar a cualquiera de las cinco vocales de la escritura ordinaria en ciertos contextos). En el caso de *long shwa*, “las reglas son bastante más acotadas”. Comparar las dos /i/ también era complicado, tal vez por la cantidad de reglas y excepciones que tienen, explica Lucrecia, al igual que las /a/. Es notable que no haya mencionado lo que diferencia a las dos vocales *shwa*: una sólo ocurre en sílaba inacentuada mientras la otra sólo ocurre en posición acentuada.

Para prepararlas para las evaluaciones, ella se apoyó mucho en el cuadrilátero al principio, más que nada para ubicarlas mentalmente. El uso de imágenes representa una estrategia de memoria (Oxford 1991) En cuanto a la parte de reglas de escritura y excepciones, Lucrecia usó la memoria, y técnicas visuales, con papelitos o recursos nemónicos como memorizar una oración que incluye todas las reglas de escritura de un fonema en particular. Esta última también es una estrategia de memoria que involucra el uso de palabras clave para en el contexto de una oración que tiene sentido. También trabajaba con pares mínimos (estrategia cognitiva) para darse cuenta de la diferencia entre las vocales. No dibujaba cuadritos, ni mapas conceptuales para este tema. Tenía todos los párrafos resumidos (estrategia cognitiva), para practicar (estrategia cognitiva) y luego para internalizar los contenidos, también había tipiado todos los párrafos para memorizarlos.

Lucrecia nunca menciona haber buscado contextos para practicar el lenguaje de manera

naturalista o auténtica (estrategia cognitiva), no parece preocuparle, tampoco sacó a colación experiencias relacionadas con la pronunciación vividas en los países hispano- parlantes que visitó. Pese a que visitó Inglaterra dos veces y sus estadías fueron prolongadas, nunca hace alusión al impacto que le causó escuchar el idioma en un contexto auténtico, sólo por mencionar un aspecto. Buscar oportunidades para practicar no necesariamente implica viajar al exterior, puede ser simplemente escuchar una radio online de habla inglesa (estrategias meta-cognitivas referidas a cómo se planea o acomoda el aprendizaje).

Dice que preparar algunos temas en grupo “fue una de las cosas que más ayuda trabajar en grupo”, ya que es mucho contenido desconocido, para ver en un lapso de tiempo corto, para internalizar todo “siempre está bueno si la otra persona entendió mejor un tema, que te lo explique esa persona, y vos tratar de ayudar desde donde aprendiste mejor, o entendiste mejor”. Lucrecia hace pleno uso de estrategias indirectas: sociales, afectivas y meta-cognitivas, que son tal vez las menos usadas en la población entrevistadas. Este tipo de estrategia no está directamente relacionada con el idioma en sí, pero refiere a distintas facetas de su aprendizaje.

Lucrecia cree firmemente que “esta carrera no se puede hacer solo”, afirmación que transmite una gran carga afectiva. Ella utilizaba estrategias sociales cuando solicitaba a un miembro de su grupo de estudio que la corrigiera, y recurría a estrategias afectivas al discutir sus sentimientos (como el miedo o la inseguridad) antes de un examen con alguien de su grupo. Lucrecia entró en el esquema 3 y “era todo nuevo” (luego de haber aprobado “INI” e “INA”, poseía el nivel de idioma esperado para cursar todas las asignaturas en inglés del primer cuatrimestre de primer año: “Discurso Escrito”, “Discurso oral”, “Gramática Inglesa I” y “Fonética y Fonología Inglesa I”, lo cual implicaba una carga horaria semanal de 30 horas de cursada, que significa un promedio de cursada de 6 hrs diarias). Reflexiona sobre el hecho que los contenidos discutidos en “Discurso Escrito I” se asemejan un poquito más (que Fonética) al tipo de contenidos que el alumno pudo haber visto en un instituto o en el colegio, mientras que para fonética “hace falta un apoyo, es mucha cantidad de información para manejarla una sola persona” ya que son muchos contenidos nuevos para cubrir en muy poco tiempo. Ese tiempo significa un cuatrimestre, pero a veces son solo tres meses por paros, cuestiones meteorológicas y feriados.

Al abordar el tema de los desafíos que pueden generar las dos perspectivas de lugar y punto de articulación en la clasificación de las consonantes, Lucrecia recuerda que ella confundía modo y punto de articulación al principio, debido que percibía todas las categorías como punto de articulación, y no como modo hasta que logró darse cuenta de la “asociación”. Asociar parece en su caso que siempre lleva a la comprensión o al entendimiento, en este caso implica que ambos (modo y punto) son distintos aspectos de la articulación, del mismo paradigma. Gracias al cuadro de doble entrada que indica modo y punto de articulación de cada consonante, logró darse cuenta que ambos eran diferentes aspectos del mismo fonema, o sea que no estaban en oposición, sino que se articulaban.

Una vez que había comprendido la relación entre ambas perspectivas, se enfocó en analizar cada una de las categorías, “cómo se manifestaban físicamente: por ejemplo, el *stop* ocurre porque no dejo que el aire salga” (primera etapa de la producción de consonantes oclusivas). Lucrecia provee ejemplos sin necesidad que se los soliciten, la ilustración es una manera de demostrar que entendió el concepto completamente, además es posible que esté acostumbrada a que se le pidan ejemplos en evaluaciones orales, por lo cual siempre improvisaba alguna ilustración relevante. Los conceptos de “cuadro de doble entrada” y la “manifestación física” son ejemplos adicionales del vocabulario específico y algo técnico que Lucrecia maneja, que no se observó en otros entrevistados.

Prosigue explicando que no lograba entender los gráficos que muestran un corte lateral transversal de la boca con el punto de articulación de cada consonante, sólo los comprendió cuando entendió las diferentes partes en las que la lengua está dividida con fines pedagógicos ya que “podía asociarlos”. Recuerda que casos obvios como el de las bilabiales no le presentaban dificultad, ya que “se ve físicamente que los labios están juntos”, pero no comprendía que el lugar de articulación “velar” se refería a que se utilizaba la parte posterior de la lengua en la articulación.

A la hora de describir fonemas consonantes, afirma que los oclusivos fueron los que encontró más sencillos, puesto que “lo que pasa es más visible”, se refiere a que es sencillo sentir como ocurren las tres etapas de la producción de una consonante oclusiva (cierre, oclusión y salida). En cambio, confundió en gran medida los conceptos de modo de articulación fricativa y africada hasta que finalmente los entendió, pero en su opinión eso ocurre porque

“son un montón de palabras, un montón de categorías que hay que entender cómo funcionan. Internalizar ese proceso es lo que a mí más me costó”. Nuevamente se deja ver en su relato lo abrumadora que Lucrecia encuentra la cantidad de contenidos a comprender y relacionar.

Así es, hay 9 (nueve) puntos de articulación y 6 (seis) modos, dichos vocablos son nuevos para el alumno (salvo “nasal” y “lateral” tal vez), y a lo que se suman las definiciones y las consonantes que comprende cada categoría de modo y punto. De hecho, estas dos perspectivas se terminan de comprender de manera acabada en “Fonética y Fonología Inglesa II”, cuando se describe cada consonante en detalle. Lucrecia continúa refiriéndose al proceso de internalización y al concepto de categorías.

Para prepararse para las evaluaciones, se apoyó mucho en el cuadro de doble entrada y en ejemplificar, además de analizar cada categoría de la siguiente manera: “este grupo de consonantes son bilabiales ya que cuando se pronuncian, claramente se juntan los labios”. También asoció conceptos. Mientras en “Fonética I” no asociaba el dibujo porque no lo tenía bien claro, en “Fonética II” ya distinguía modo y punto de articulación de consonantes, lo que fue posible luego de familiarizarse con la ubicación de los órganos y el diagrama de los mismos. Preparó el tema con su grupo de estudio, eran 4 (cuatro) y se reunían en huecos entre cursadas y a veces los fines de semana en la casa de unos de ellos.

Al discutir los aspectos que la ayudaron a progresar en el área de las transcripciones, Lucrecia hizo hincapié en la práctica, en mucha práctica, pero no sólo practicar sino también chequear en el diccionario. Transcribía un párrafo, chequeaba con el diccionario y “repetía”, que quiere decir escribir dos o tres renglones con la palabra que uno ha escrito de manera incorrecta, aclara que pese a que parece una tontería, es el mismo método utilizado en los primeros años de la educación primaria para corregir errores de ortografía “por fijación”. Ella utiliza la palabra “estrategia” para referirse a esta última actividad, y recuerda que fue ella quien la implementaba en clase. Años más tarde, esa estrategia se desarrolló como el glosario de errores que forma parte del módulo de ejercicios, y se completa al principio de cada clase en la etapa de “pre-calentamiento”.

Ella encontró un patrón en sus errores: en las inflexiones, en vez de agregar /z/, ponía /s/, debido a que sus limitaciones durante la producción de este primer fonema. También usaba

demasiadas formas fuertes en lugar de débiles, asegura “no era cualquier error, era claro cuál era mi falla”, lo cual justifica insistiendo en que “eran un montón de cosas para internalizar”. Para ella, la teoría y la práctica se acompañan mucho a lo largo de la cursada, lo cual ayudó a unificar los contenidos (en una transcripción o un dictado), que son varios y muy abstractos. Llevarlos a la práctica, sin embargo, lleva su tiempo, concluye. Plena consciencia de la naturaleza de sus errores probablemente fue el primer paso para afrontarlos y superarlos.

Durante la narración de su recorrido particular por las transcripciones, Lucrecia cuenta que comenzó con palabras cortitas, más que nada para asociar el símbolo con el sonido, luego trabajaba con pares mínimos para tomar conciencia de las diferencias entre fonemas como los dos tipos de /i/, y los tres tipos de /a/. Luego pasó a las oraciones y después a los párrafos, ya que “los tiempos de la materia” te llevan a eso porque tenés que prepararte para el parcial, que es un párrafo.

Al abordar los obstáculos que la transcripción fonética le generó, vuelve a recalcar que “es un montón de contenido, cae todo de golpe y es muy abstracta la teoría para llevarla a la práctica”, como había explicado anteriormente con justificación. Lucrecia insiste en la cercana relación entre la teoría y la práctica, lo que implica un enfoque novedoso desde la perspectiva de un alumno, y sugiere que “entender la teoría y la práctica en conjunción fluye muchísimo mejor”. La moraleja sería que el aprendizaje de cualquiera de los dos aspectos debería abordarse considerando el otro, y no de manera aislada, ya que sería un enfoque poco acertado.

Para ilustrar su sugerencia, relata que si había un sonido que no producía bien, luego no lo podía transcribir correctamente (relación producción oral y producción escrita que no refiere a la relación teoría y práctica). Un segundo ejemplo concierne la variedad de pronunciación, ya que Lucrecia sabe que tiene una tendencia a pronunciar inglés americano más que británico, así que cuando leía un párrafo, “las palabras mentalmente tendían a no seguir el *RP* (variedad británica)”. Si ella tenía que transcribir las palabras *garden*, *dear* y *context*, la representación de los sonidos en su memoria eran /gɑ:rdən/ dɪr/kɑ:ntekst/ por la influencia de la variedad de inglés americano, mientras que lo que se esperaba que ella escribiera era /gɑ:dən/ dɪə/kɒntekst /, ya que la norma del curso era una variedad británica y no americana.

Lucrecia no considera el factor tiempo como un obstáculo para progresar en las

transcripciones, ya que se apoya en que “la práctica y la teoría van muy de la mano”, por lo que uno no debería realizar práctica si desconoce la teoría, y vice-versa, de lo contrario no se logra el producto acabado y el aprendizaje no tiene lugar. Para ella el tiempo sería suficiente siempre que se emplee un enfoque integrador adecuado, ella corregía-transcribía y transcribía-corregía. Opina que existe un mito acerca de la duración de la materia (“todo el mundo dice lo mismo”), que si fuera anual habría más tiempo para digerir los contenidos más teóricos para luego llevarlos a la práctica, como si fueran dos etapas consecutivas en vez de simultáneas, pero no es así como funciona, al menos no para ella. Claramente para Lucrecia no es una cuestión de tiempo, siempre y cuando se siga el ciclo transcribir- corregir en el hogar.

Destaca la importancia del curso introductorio a la asignatura que dictan al principio de cada cuatrimestre los alumnos de la organización ASAP, que cuenta con la supervisión de los docentes de la cátedra. Según ella “ayuda un montón”, ya que los alumnos a cargo del curso crean conciencia sobre la cantidad de transcripciones disponibles para practicar al final del módulo, que además vienen con las “respuestas” (o sea las transcripciones fonéticas) para que no sea necesario buscar palabra por palabra en el diccionario. Lucrecia recalca “ayuda mucho que te lo digan”, que hay disponible material para practicar porque hay muchas personas que nunca lo ven durante la cursada. Y no es que los docentes no lo aclaren, por supuesto. Esto le creó conciencia que la práctica iba a ser importante, aún antes de empezar la cursada. En parte se trataría de saber prestar atención a los detalles importantes, que terminan no siendo detalles, sino las piezas fundamentales de este complejo rompecabezas.

Lucrecia vuelve a insistir en la importancia de acompañar la etapa de la corrección con la búsqueda del porqué de los errores, “No me quedaba solamente con el me equivoqué, voy a repetir”, Lucrecia es una persona que siempre va más allá de lo superficial: busca, investiga y se cuestiona de manera permanente. Quería entender cuál era su falla realmente con el propósito de tratar de evitarla, ya que no se trataba de que cometía todo tipo de errores, sino que tenía gran cantidad de errores pero “eran de categorías específicas”. Como lo había explicado anteriormente, sus principales desafíos eran las inflexiones (en especial las que involucran /z/) y las formas fuertes y débiles. O sea que casi todos o todos sus errores estaban relacionados con estos puntos, estas eran las categorías específicas a las que hace alusión.

Lucrecia cuenta que se intercambiaban las transcripciones para corregir entre los

miembros del grupo, ya que uno tiende a perder objetividad durante la corrección de sus propios fonemas, inclusive al transcribir durante largas horas “los fonemas empiezan a aflojar un poco las líneas”. El conteo de errores es otro punto, ya que durante la auto-corrección el alumno tiende a ser “muy bueno consigo mismo” y en ocasiones cuenta medio error cuando en realidad debería ser uno entero, por ejemplo.

El siguiente tema abordado fue el dictado fonético y la medida en la que el entrenamiento en transcripciones es de ayuda para mejorar los dictados fonéticos. En su opinión, sus habilidades en la transcripción le permitieron incorporar, o asimilar la escritura fonética de gran cantidad de palabras como nombre o lugares comunes, ya que no tenía que detenerse a pensar cómo se escribían, y lo compara con la familiaridad que uno posee al utilizar la escritura normal (en oposición a la fonética): no hay necesidad de parar a pensar cómo se escribe cada palabra, sino que fluyen encadenadas de manera natural. En el dictado no hay tiempo para pararse a pensar individualmente los fonemas que constituyen las palabras, que son muchas, o esperar, lo que de alguna manera justifica que el alumno ya está preparado para el dictado gracias a la pericia adquirida en la primera etapa que es el ciclo de las transcripciones.

Lucrecia insiste que un obstáculo que encontraba en las transcripciones era que en su cabeza ella pronunciaba la palabra de una manera incorrecta y lo escribía de esa manera, en cambio en el dictado eso no sucedía ya que tenía la posibilidad de escuchar la palabra oral. Un desafío que generaban los dictados era la velocidad, y el hecho de que ella escribía una palabra con una de sus variables porque la asociaba con esa variable en particular y luego en el dictado aparecía con la otra. Por “variable” se refiere a las formas principales y alternativas para palabras de contenido y a formas fuertes y débiles para las palabras gramaticales. En consecuencia, se generaba una confusión como resultado de múltiples pensamientos posteriores: el de la propia equivocación al transcribir, el de la equivocación del emisor y el del propio recuerdo erróneo sobre cómo lo habría transcripto. Lucrecia insiste que para la transcripción “existen más herramientas de práctica”, que para la práctica del dictado fonético, lo cual es innegable, ya que se puede transcribir tanto material de libros o de fuentes de internet entre otros.

Los miembros de su grupo de estudios solían tomar turnos para dictar en grupo, una actividad a la que pocos se animan porque se requiere mucha confianza y seguridad para

hacerlo, aunque sea en el contexto de un pequeño grupo de tres o cuatro. Lucrecia cuenta que el que dictaba decía algo así como “Hago el esfuerzo de dictar lo mejor que puedo”, entonces uno dictaba y los demás copiaban, aunque no cuenta si en realidad funcionaba a la hora de las correcciones. Habían hecho varias veces los dictados disponibles en un sitioweb de una docente de la UNLP que la Prof. Chiatti les había sugerido, así como los de los trabajos prácticos de la materia.

Ciertas cuestiones se repiten de manera cíclica a lo largo de los diferentes aspectos de la entrevista, como la vinculación teoría-práctica. Lo que realmente sucede es que esta relación se replica en diferentes contextos como es el ámbito del laboratorio de idiomas donde se realiza práctica de dicción exclusivamente, la cual en apariencia sería prácticana desprovista de teoría. Para ella la práctica del laboratorio ayuda a desenmarañar la teoría, que está presente en parte para optimizar y aclarar la práctica. Lucrecia cuenta que en el *lab* estás usando todo el tiempo esa teoría que parecía tan abstracta y desconocida, y cuyo abordaje encontraba tan desafiante al iniciar el curso. El *lab* ayuda en ese abordaje, aunque el alumno no sea consciente de dicho proceso según ella.

En otras palabras, lo que Lucrecia afirma un par de veces es que el alumno llega a la materia con una pronunciación aceptable o buena, pero los contenidos que ofrece la materia hacen que las herramientas utilizadas para pronunciar pasen de la inconsciencia a un plano consciente “porque no es que no hablamos, todos llegan a la materia sabiendo hablar”. La práctica sería el nivel de la inconsciencia, pero el plano de la consciencia (consolidado con la ayuda de la teoría) es necesario para comprender el funcionamiento del sistema fonológico y poder transmitirlo el día de mañana en el rol docente.

Lucrecia retoma su error típico, su error recurrente, el cual tiene muy identificado: la fricativa alveolar sonora /z/ para explicar que nunca nadie en todos sus años de aprendizaje se lo había corregido jamás, pero también se culpa que ella misma tampoco se lo hubiera corregido. Es probable que careciera de los elementos teóricos de la fonética aplicada para lograr dicha corrección (nivel de la consciencia). Precisamente la razón de ser de la densa carga teórica de la asignatura es que el alumno-docente pueda explicar el error a su alumno basado en fundamentos teóricos, una vez que lo ha detectado (lo cual parece pertenecer al plano más práctico). Para Lucrecia “hablar hablamos todos” una vez que llegan a cursar la asignatura, el

punto sería el grado de precisión con el que se pronuncia. En su opinión, el error de no poder hacer una consonante sonora es grave porque el día de mañana será ella misma la que tenga que detectar ese traspie y corregirlo en otros, si ella no es capaz de producirlo correctamente, entonces el punto de partida sería incorrecto.

Durante la preparación de los parciales de dicción se grababa leyendo y se escuchaba posteriormente, para luego identificar posibles deslices y lograr reflexiones del tipo de “te seguís equivocando con la /z/”, el fonema fricativo sonoro dental “*eth*” /θ/ también le costaba, recuerda. No había cargado los archivos de sonido de los diálogos de dicción, pero los tenía en su PC. Además de las actividades mencionadas recientemente, comparaba su desempeño en las grabaciones con las de los archivos de sonidos grabados por hablantes nativos del libro para comprobar que sonara “más o menos bien”. También practicaban dicción en pares, se escuchaban mutuamente para comentar el desempeño a posteriori. Recuerda que al principio es un shock escuchar la propia voz en la grabación, pero resulta ser una herramienta muy útil ya que durante la grabación un error puede pasar sin ser detectado, pero al escucharse es más fácil identificar el traspie, ayuda mucho según Lucrecia.

Sólo tres días antes del parcial oral comenzaba la práctica de dicción, ya que sentía que había experimentado adiestramiento suficiente por trabajar en las clases del laboratorio semanalmente, además “sentí como que fluía” ya que la práctica estaba acompañada por las exigencias de los contenidos teóricos del parcial escrito. Es recurrente este entramado que se teje entre los fundamentos teóricos y la ejercitación en dicción. Pese a que tiene sus sonidos problema “más o menos manejados”, sostiene humildemente que siempre habrá cosas para seguir puliendo, por mucho que practiquemos, puesto que no somos hablantes nativos. Recuerda que la consonante dental fricativa sorda “*theta*” /θ/ nunca fue un sonido problema para ella, pese a que lo era para muchos de sus compañeros.

En cuanto a su producción de fonemas vocálicos, recuerda que sus vocales largas eran demasiado largas, en especial la /i:/. La *shwa* le costó al principio porque no es un fonema que pudiera relacionar con ninguno de los que normalmente usaba, no es una /a/ ni es una /e/, es algo completamente nuevo. Sin embargo, en el inglés se usa casi todo el tiempo, sólo necesitaba perfeccionarlo, pese a que “es tan neutro que no hay mucho que hacer”, sino tomar conciencia que existe y que ocurre en muchas palabras. No menciona el hecho que sólo aparece en posición

inacentuada porque no está pensando en la transcripción, sino en la producción. Destaca que no hay que asociarlo con ninguna de las vocales de la escritura normal. Se han hecho amigos ya, ella y la *shwa* (risas). Sin embargo, en un momento de distracción uno la puede pronunciar como una /a/, /e/, /ɪ /, /o/ o /u/.

El entorno educativo de Lucrecia indicaría que su primer año en el profesorado sería exitoso: el colegio donde había cursado estudios primarios y secundarios ofrecía inglés como materia extracurricular y además había tomado clases particulares. Tuvo la oportunidad de estudiar en un país de habla inglesa y utilizar el idioma de manera auténtica, inclusive no tenía necesidad de trabajar, por lo que podía dedicar todo su tiempo a la carrera. Comenzó la carrera inmediatamente después de la secundaria, o sea que fue su primera opción. Para concluir, era soltera y no tenía hijos.

El hecho que Lucrecia destaca la importancia del uso del diccionario de pronunciación en las transcripciones fonéticas de manera espontánea significa que prestó atención y tuvo en cuenta la primera sugerencia más importante de los docentes de la cátedra. Un excelente punto de partida para su desempeño en transcripciones.

Su interés por ahondar en el tipo de error cometido es otro elemento que a largo plazo la ayudará a superar los diferentes obstáculos planteados por la transcripción fonética. Identificar el error significa volver a la teoría para regresar al campo de la práctica con las armas necesarios para enfrentarlo y vencerlo. Lucrecia diferencia dos dimensiones del error: calidad y cantidad, lo cual es algo que el alumno promedio encuentra borroso, dicho alumno suele ser propenso a concentrarse en la cantidad de errores y carece de la profundidad de análisis para inspeccionarlo. Había identificado la calidad de error cometido que involucraba las inflexiones, en particular la pronunciación de la inflexión del plural de los sustantivos, además de ciertas formas fuertes. En su caso la proporción era gran cantidad de errores pero relacionados con pocas categorías (calidad), lo que se ve alentador, ya que una vez superado el error objeto, descendería la cantidad. Lucrecia destaca la necesidad de no perder la objetividad requerida en la etapa de auto-corrección, caso contrario se perdería el sentido. Demuestra ser muy exigente con su propia performance.

Lo que es más, Lucrecia es capaz de identificar “patrones de errores”, lo que implica el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas mediante la práctica. De manera sistemática,

Lucrecia usaba formas fuertes en vez de débiles, el fonema /s/ en vez de /z/, ciertos rasgos fonéticos de la variedad de inglés americano y reemplazaba modo de articulación de las consonantes con punto de articulación.

Lucrecia considera a su grupo de estudio como factor imprescindible en su desempeño “A esta carrera no la podés hacer sólo”, afirma. En su caso, el apoyo del grupo fue positivo con el fin de “acomodar ideas y ayudarse mutuamente”. Las estrategias de aprendizaje indirectas, las cuales se caracterizan por aportar apoyo indirecto en el aprendizaje de un idioma, sin involucrar al idioma de manera directa (Oxford 1991) no son usados con demasiada frecuencia entre nuestros alumnos, en parte porque ellos carecen de la consciencia en torno a su rol fundamental y no han recibido entrenamiento. La participación en un grupo de estudio, en especial uno que tenga miembros estables, no es tarea sencilla, y dice mucho de un estudiante, sobre todo de su forma de ser. Requiere tener una personalidad algo extrovertida, libre de prejuicio y lo suficientemente flexible para aceptar otros puntos de vista que pueden existir en tensión con los propios. Implica estar abierto a recibir críticas, sin embargo, son las perspectivas y críticas de los otros los que conducen a la reflexión y a la apertura a nuevos y enriquecedores pensamientos. Por todo lo dicho anteriormente, el trabajo en el grupo de estudio es un aprendizaje en sí mismo. La forma de ser tranquila y jovial de la entrevistada parece cuadrar con el perfil sociable del alumno que tiende a estudiar con otros. Inclusive el énfasis que Lucrecia pone sobre sus propios errores revela que tiene buena actitud frente a la crítica, por lo que recibiría el escrutinio ajeno con buena predisposición.

Con respecto al uso de vocabulario específico encontrado en esta alumna que difiere de otros entrevistados, es probable que sea ávida lectora, o que tenga facilidad para retener ciertos elementos léxicos, por algún motivo relacionado con sus aptitudes personales. Inclusive hasta es probable que alguno de sus padres debido a su profesión demostrar cierta sutileza en su vocabulario que ella copió de manera inconsciente. Lo cierto es que esta riqueza léxica desplegada en su lengua materna puede llegar a transferirse a la lengua objeto, lo que sería de mucho beneficio para Lucrecia en todas las asignaturas. Una apropiada y sutil elección de ciertos vocablos demuestran un nivel superior y más avanzado de pensamiento, lo que es premiado en áreas de estudio como la de habilidades lingüísticas. Esta observación no implica que Lucrecia “habla raro”, ni difícil, ni lo hace adrede, ni mucho menos. Ella habla como

cualquier chica de su edad, salvo que su riqueza léxica aporta claridad y precisión a sus relatos. Sin embargo, parece necesario destacar este rasgo, por demás positivo en el ámbito de una carrera como ésta y en el contexto particular del tipo de discurso que maneja cada entrevistado. Las palabras destacadas fueron internalizar, cuadro de doble entrada, dimensionar, declinación y posicionamiento espacial entre otras. Cuando se refiere a los tópicos y conceptos de la materia, Lucrecia usa la lengua objeto en todo momento y no traduce, sin temer a algún error de pronunciación en su discurso.

Otro tema que es recurrente en Lucrecia gira en torno a los contenidos de la asignatura en general: los percibe como muy numerosos, abstractos y nuevos. Su percepción es correcta y dicha concientización es beneficiosa para su proceso de aprendizaje, ya que revela conocimiento de las características más salientes del objeto de estudio desde su perspectiva. Lejos de ser perjudicial, esta concientización le permite posicionarse de una manera particular frente a los contenidos: si éstos se presentan en gran cantidad, son de característica abstracta y demasiado desconocidos, entonces habrá tenido que elegir un curso de acción a seguir acorde a dichas características, y es lo que Lucrecia hizo. El hecho que hubiera buscado la ayuda de sus pares- el grupo de estudio- revela que era una empresademasiado arriesgada para comenzar sin ayuda, como lo verbaliza en el párrafo anterior. Si en cambio hubiera ignorado o minimizado los rasgos característicos de los contenidos desde el principio, o en el peor de los casos durante toda la cursada, es probable que hubiera fracasado.

Las reglas de escritura a sonido son el tema más importante de la materia, según lo cree ella. También es el más difícil, debido a que el inglés difiere tanto de su lengua materna en ese rasgo fonológico. Otro tema que encontró complicado son las inflexiones, ya que “es necesario relacionar numerosos conocimientos desconocidos al mismo tiempo”. Le costó mucho comprender cómo funcionaba el sistema, lo que tiene sentido porque el sistema fonológico descansa sobre un juego de conceptos teóricos, numerosas reglas y excepciones, y develar su funcionamiento requiere del conocimiento de cada pieza y de las relaciones entre las mismas.

Lucrecia ilustra cada tema que aborda, como si el ejemplo fuera un rasgo que se desprende de manera natural de cada cuestión, ella no concibe la explicación sin la instancia. El ejemplo amplía y agrega verosimilitud a su relato de situaciones de aprendizaje propiamente dicho.

Otro aspecto saliente de los procesos de aprendizaje de Lucrecia es que un tipo de razonamiento prima durante los mismos, y es la inducción. No es un hecho del cual ella sea consciente, ni siquiera es un elemento que mencione, pero las ilustraciones que utiliza para ejemplificar sus explicaciones siguen dicha lógica. Es claro que la lógica inductiva predomina en su manera de razonar. En el método científico lógico inductivo se elaboran conclusiones generales a partir de enunciados observacionales particulares, se parte de lo particular para llegar a lo general. En el área de la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera se lo conoce como *bottom-up* y se utiliza con mucha frecuencia. Un ejemplo de este razonamiento encontrado en el informe sería el recurso nemónico basado en una oración que incluye palabras ilustrativas que exhiben todas las letras o combinaciones de letras en escritura normal que se pronuncian con una vocal en particular. El mismo tema se podría abordar de manera deductiva (*top-down*): de un cuadro tipo árbol, saldrían flechitas con las letras o combinaciones de letras que se pronuncian con un fonemavocálico en particular.

Un séptimo rasgo refiere a la relación entre las dimensiones de la teoría y de la práctica en la asignatura. En su opinión ambas se retroalimentan constantemente y existen en simbiosis, de manera que los contenidos prácticos permitirán la comprensión de los puntos teóricos y vice-versa. Lucrecia no cree que sea conveniente abordar la teoría para posteriormente encarar la práctica, porque son los aspectos prácticos los que contribuirán al entendimiento de la teoría. Teoría y práctica existen de manera simultánea y no consecutiva, juntas tejen cuidadosamente un entramado acabado que representa el conocimiento total. Es interesante que Lucrecia desestime el mito que sostiene que un solo cuatrimestre no es suficiente tiempo para cubrir tantos contenidos, porque la clave no sería el factor tiempo sino un abordaje conveniente que relacione elementos de la teoría y la práctica. Lucrecia cuenta que en el *lab*, la teoría y la práctica parecían “fluir” en conjunción previo a las evaluaciones: la teoría se manifestaba en las exigencias conceptuales vinculadas con el examen escrito. Es justamente el enfoque que propone la cátedra, ya que la mayoría de las clases son teórico-prácticas, y el objetivo de los contenidos teóricos apunta a la comprensión de procesos relacionados con el habla y la pronunciación, que son aspectos prácticos. Sin embargo, luego cada estudiante realiza su abordaje particular de los elementos teóricos y los prácticos, y ahí es donde podría equivocar el paradigma.

El siguiente ítem también se relaciona con la práctica, pero es acerca del “Taller de Pronunciación”, un curso práctico introductorio a la asignatura que organiza una agrupación estudiantil y está manejado por alumnos, aunque bajo la supervisión de la cátedra. El objetivo del curso es introducir al alumnado al alfabeto fonético internacional *IPA*, con el fin de que los mismos estén familiarizados antes de comenzar a cursar, y de esta manera entrar con cierta ventaja. No se supone que el curso introduzca puntos teóricos, ya que así se pautó con la docente a cargo de la asignatura. Fue en ese contexto en el que empezó a tomar conciencia sobre la importancia de ejercitar la práctica en transcripciones fonéticas ante la insistencia de los alumnos que participaban en el curso, ya que ellos mismos lo habían experimentado. Cabe destacar la insistencia de los alumnos a cargo del curso sobre la cantidad de material para transcribir existente al final del módulo de la materia, lo cual si bien también lo mencionaban los docentes durante la cursada, es probable que pasara inadvertido por gran parte de los estudiantes.

Esta próxima cuestión se vincula con el tópico anterior debido a que también alude a los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura de alguna manera. En la configuración de sus creencias, Lucrecia piensa que durante la cursada, de alguna manera se trasladan al plano consciente conocimientos que ya existen en nuestro inconsciente. Este concepto se entendería de la siguiente manera: el estudiante llega a la asignatura con una pronunciación aceptable (en mayor o menor medida) de la lengua objeto, y a medida que la cursada se revela realizando aportes teórico-prácticos, el alumno comienza a comprender y a ser capaz de explicar procesos que ya utilizaba antes de cursar la materia, cuando aún no era consciente los mismos. Esta toma de conciencia responde a la necesidad de ser capaz de justificar y explicar dichos procesos en el futuro en el rol docente, además de ser fundamentales para mejorar la propia pronunciación. Es sin duda una manera innovadora de interpretar el proceso del aprendizaje de la pronunciación fruto de reflexiones válidas y muy particulares.

Lucrecia no pierde oportunidad y reactiva conocimientos previos adquiridos en biología durante su educación secundaria, recordando que tuvo un muy bueno profesor. Entonces, aprovecha lo aprendido anteriormente para abordar el tema de los órganos del habla, aunque le faltaba conocer su posición, estaba familiarizada con el funcionamiento y la denominación, lo que representaba un punto de partida importante. Conocer algún aspecto de

un tema nuevo implica una predisposición positiva para su abordaje ya que el nivel de dificultad será menor.

Durante la explicación de aspectos de su proceso de aprendizaje, Lucrecia proporciona numerosas instancias en las que ha “asociado” ideas o conceptos para favorecer el aprendizaje. Debido a que al principio encontró dificultoso identificar las diferentes partes de la lengua, decidió asociar dichas áreas con vocales determinadas, según la zona de la lengua utilizada para producirla. Algo similar sucedió con las categorías de palabras gramaticales en el tema de formas débiles y fuertes, primero intentó recordarlas de memoria y en una segunda etapa lo hizo por asociación de ideas. Otras estrategias presentes en su relato incluyen las tres etapas que seguía en sus transcripciones: practicar, chequear y tratar de entender el error. También utilizaba posters con tablas (mostrando las formas fuertes y débiles de los verbos auxiliares) y papelitos de colores (con las reglas de las inflexiones) pegados en la pared de su cuarto.

Tabla 31 Areas temáticas y creencias en la entrevista de Lucrecia.

Areas temáticas	Creencias
AFI	-Lo imaginó como si fuera el alfabeto de un idioma nuevo, como si fueran letras en vez de símbolos -Agrupó y relacionó los fonemas con palabras cuya pronunciación conocía -El hecho que sólo incluyera letras minúsculas le ayudó a percibirlo como algo totalmente distinto del alfabeto románico. -Le costó “<i>acostumbrar la mano</i>” para que <i>long a</i> y <i>shwa</i> se vieran diferentes -Su abordaje se basó en el uso del diccionario y en relacionar cada fonema con una palabra que le era familiar a modo de anclaje -Usaba ambos cuadros a la par (el de Underhill y el que incluye ejemplos)
	-Inicialmente le costó porque era demasiada información y no

Diccionario de pronunciación	sabía cómo organizarla mentalmente. -Nunca había visto uno -Desconocía todas las versiones que había en una misma entrada -No lo llevaba a clase por cuestiones prácticas -Escribía “<i>de la mano del diccionario</i>” para acostumbrarse -Lo usaba al principio antes de empezar a “<i>transcribir con fluidez</i>” -Consideraba la pronunciación estándar y luego excepciones o dialectos -Versión digital accesible por su portabilidad y facilidad para tipiar -Versión papel más completa que la aplicación y no falla como la aplicación
Organos del habla	-Realizó transferencia de saberes con conocimientos previos de la escuela media -Le costó la ubicación de los órganos, asociar los saberes teóricos previos y “bajarlos” a un diagrama para ubicarlos espacialmente. -Encontró difícil interpretar los diagramas que muestran articulación de cada fonema consonante -Tomó conciencia de la importancia de la oposición sordo/sonoro al abordar el tema de inflexiones. -Se apoyó en imágenes para abordar el tema, las cuales colgó en su habitación para completar y “<i>trabajar la memoria</i>” -Encontró la división de la lengua en áreas complicadas, las abordó relacionándolas con la parte utilizada para producir las diferentes vocales -A mitad de cursada se concientizó del rol de cada órgano para “<i>generar un producto diferente</i>”
Descripción de las vocales	-El cuadrilátero la ayudó a acomodarse espacialmente, aunque le costó internalizarlo en la cavidad bucal. -En la vida cotidiana uno no observa qué parte de la lengua se utiliza para generar una vocal en particular, ni su posición (disociación) -El cuadrilátero ofrece una representación muy espacial a una cuestión muy abstracta, determinando la posición exacta al producir una vocal determinada y poder visualizar mentalmente esa posición. -Logró tener auto-conciencia de la posición de la lengua al producir ciertas vocales por asociación -Las vocales más sencillas de describir fueron las dos <i>shwa</i> por su posición central y porque <i>shwa</i> “<i>está en todas las palabras</i>” -Al principio se apoyó mucho en el cuadrilátero para ubicar articulación mentalmente. -Hizo resúmenes en forma de párrafo tipiados por ella a modo de práctica para estudiar, internalizó los contenidos mediante los

	cuadros y el cuadrilátero. -Una de las cosas que ayuda más es trabajar el material en grupo, ya que es mucho contenido, desconocido y en un lapso de tiempo corto.
Reglas de escritura de vocales	-Son la clave de la materia, pero también lo que más le costó, una de las necesidades para aprobar la materia. -Todas las palabras llevan vocales y la relación grafema/fonema no es directa como en castellano, además existen muchas excepciones -Es especialmente útil para la transcripción, ya que en el dictado existe el modelo oral y ya se cuenta con gran cantidad de saberes -Ciertas combinaciones tienen determinadas tendencias -Las estudia de memoria y con la ayuda de la oración que comprendía todas las reglas de un mismo fonema en sus palabras (recurso nemónico) -Recurría al contraste entre pares mínimos para advertir las diferencias entre dos vocales en contraste.
Formas débiles y fuertes	-Inicialmente fueron como un gran shock -En un punto, todos sus errores se relacionaban con este tema, ya que mantenía la forma fuerte -Fallaba al internalizar que por regla las formas son débiles -Memorizó las categorías de palabras afectadas por este tema y por asociación recurría a la técnica de “x descarte”, tratando de identificar si se trataba de un caso de forma fuerte, de no ser así elegía la débil. -Tema sencillo de comprender pero complicado para aplicar, le ayudó a tomar conciencia sobre “<i>cómo hablamos en realidad</i>” -Se sirvió de técnicas muy visuales para estudiar el tema, de cuadros pegados en su habitación con categorías de palabras y las dos formas y contextos para cada categoría. -En el grupo de estudio, un miembro dictaba oraciones y explicaba los casos de gradación, otro alumno monitoreaba. -El proceso de la fonética es internalizar los rasgos del habla o llevarlo a “<i>lo consciente</i>” (darse cuenta de lo que uno hace) para estar capacitado para corregir al alumno en el futuro (la detección de una forma fuerte en el alumno y la posterior corrección fundamentada) (pasa al plano del rol docente)

	-La contrariedad inicial consistía en no saber diferenciar los sonidos sonoros de los sordos -Su importancia reside en su omnipresencia (<i>“están en todos lados”</i>) -La falta de internalización de estas reglas equivale a un montón de errores -Lleva tiempo aprenderlos porque implica relacionar muchos conocimientos desconocidos
Pronunciación de inflexiones	-Reconoce que a nivel producción se le dificultaba la inflexión que incluye el fonema /z/, las otras inflexiones no le presentaban adversidad. -El abordaje de la teoría mediante la escritura de las reglas en papelitos de colores iba acompañado con la práctica de la transcripción y la verificación que la teoría se aplicara a la práctica (asociación entre teoría y práctica, justificando su elección <i>“Cuando transcribo esto es correcto porque...”</i>) -No escribía las reglas, sino que las <i>“descartaba en su cabeza”</i> para elegir un fonema u otro. -Se ejercitó con pares mediante el dictado y la corrección para crear conciencia <i>“darte cuenta”</i> (si termina en sonido sordo no se puede agregar /z/)
Clasificación de consonantes	-Le parecieron más sencillas que las vocales ya que había internalizado las posiciones de algunos órganos del habla (como la lengua) durante el estudio de las mismas. -Entran otros órganos en juego, y rasgos como la fricción o la ausencia de la misma. -Llegó a comprender el cuadro con modo y punto de articulación al entender las partes de la lengua y asociarlos. -En cuanto al lugar de articulación, las bilabiales fueron más sencillas ya que la proximidad de los labios se ve físicamente, pero no era el caso de las velares. -En relación al modo de articulación, las oclusivas fueron las más simples por ser un proceso bastante visible. Durante un tiempo confundió africada y fricativa. -Son demasiadas palabras y categorías que hay que entender cómo funcionan. -Pese a que uno es capaz de ejecutar la articulación, internalizar ese proceso es la parte complicada. -Se sirvió en gran medida del cuadro de doble entrada, de numerosos ejemplos y del análisis de cada categoría individualmente.

Transcripciones fonéticas	-Aconseja mucha práctica acompañada de chequeo con el diccionario y seguida de la escritura de dos renglones de la palabra que se escribió mal para fijarla (tal como con las faltas de ortografía en escritura normal) -Encontraba un patrón en sus errores (sobre utilización de formas fuertes, sustitución de /z/ por /s/ en inflexiones) -Notaba la calidad del error para superarlo, más que la cantidad: cometía gran cantidad de errores, pero del mismo tipo -Comenzó transcribiendo palabras cortas para asociar símbolo y sonido, luego pares mínimos para diferenciar sonidos largos y cortos y los tres tipos de “a”. -Si había algunos sonidos que ella no hacía bien “<i>en su cabeza</i>”
	era lógico que no lo iba a poder transcribir. -Ayuda mucho que te digan que tenés material extra para practicar al final del módulo con las resoluciones, lo que le sucedió en el “Taller de dicción”, ahí tomó consciencia que la práctica sería importante. -Trataba de asociar el porqué de los errores, no se quedaba con el “<i>me equivoqué</i>”, sus errores eran de categorías específicas. -Existen más “<i>herramientas de práctica</i>” para practicar transcripciones que para ejercitar el dictado, más acceso a recursos disponibles.
Dictados fonéticos	-El adiestramiento en la transcripción allanó el camino para la toma de dictados -En el dictado no hay tiempo para detenerse a pensar, la velocidad de entrega es una desventaja. -Escuchar la palabra es un beneficio, en la transcripción existía el riesgo de tener la memoria auditiva de la palabra incorrecta y escribirlo mal. -No hay tantos recursos disponibles para ejercitarse.

Práctica de dicción en lab	-Se daba cuenta que tenía una tendencia al inglés americano, entonces durante la lectura “las palabras mentalmente tendían a no seguir el <i>RP</i>” -La práctica de dicción en <i>lab</i> ayuda a abordar la teoría tan abstracta y desconocida ya que la misma se usa todo el tiempo en ese contexto de manera inconsciente. -Era consciente que tenía aspectos para mejorar como la producción de /z/ ya que en el futuro en su rol docente deberá identificar ese mismo error en un alumno, por lo que era su responsabilidad producirlo correctamente. -Sus consonantes problema era el par /d/ y / ð/ además de /z/. -Se entrenaba en pares para las evaluaciones de dicción, corrigiéndose mutuamente. -Se grababa leyendo, luego comparaba la producción con la del audio del libro para observar similitudes y diferencias. -Al principio es un shock escuchar tu voz, pero es útil porque los errores están ahí y son visibles. -No se puede relacionar con ninguna vocal conocida, aunque uno lo usa siempre. Es necesario reconocer su existencia y alto nivel de ocurrencia.
Vinculación teoría y práctica	-“<i>Creo que la teoría y la práctica se acompañan mucho en el transcurso de la materia, y eso ayuda a que uno pueda unificar todos los contenidos a la hora de transcribir</i>” -“<i>Es muy abstracta la teoría para llevar a la práctica, entonces entender la teoría en conjunción fluye muchísimo mejor</i>” -Los contenidos teóricos y prácticos “<i>van muy de la mano</i>”, uno no puede hacer la práctica si no tiene la teoría, ni la teoría sin la
	práctica, porque queda en el aire -Al grabarse y escucharse en el <i>lab</i> sentí que la práctica fluía, acompañando las exigencias del examen.

Rasgos singulares	-La entrevistada más joven y la única que acababa de graduarse de la escuela media -La única que cursa la materia por primera vez. (no-recursante) -No participó en la escritura del diario de clase -Su vocabulario es más preciso y complejo que el del resto (ubicación espacial, categorías, internalizar, dimensionar, cuadro de doble entrada) -Reflexiva y analítica -La entrevista más larga y más rica/poderosa -Ofrecía ejemplos abundantes y pertinentes de manera espontánea -Recorre con frecuencia a la técnica retrospectiva de “pensar en voz alta” -Alude a los planos consciente e inconsciente -Encontró un patrón de errores, observaba la calidad del error (más que la cantidad) -Tiene gran capacidad para examinar aspectos de su aprendizaje y la asignatura en profundidad -Parece estar totalmente a cargo de su aprendizaje -Sus reflexiones acerca de la vinculación teoría-práctica son particularmente esclarecedoras, al igual que el factor tiempo para digerir los contenidos -Ya enseñaba
Aportes a la enseñanza	-La importancia del grupo de estudio y la necesidad de alentar el trabajo cooperativo por medio de consignas. -Aconsejar al alumno que observe la calidad del error, más que la cantidad.

Tabla 32 Otras categorías y características en la entrevista de Lucrecia

Otras categorías	Características
	-Tendencia al pensamiento inductivo -Estrategias sociales (grupo)

Estilos/estrategias de aprendizaje	-“Todas mis estrategias fueron siempre de practicar, chequear si estaba equivocada y tratar de entender por qué el error” (lucidez-claridad en torno a su proceso de aprendizaje) -“Me resultaba todo tan abstracto que necesitaba algo más físico para entenderlo” (acerca de las formas fuertes y débiles) -Papelitos de colores en la pared de su cuarto con las reglas de pronunciación de las inflexiones. -“Mis técnicas para recordar cosas son siempre visuales: con papelitos o me hacía una oración para acordarme las reglas” -Hace uso intensivo de estrategias afectivas (discutir tus sentimientos con alguien más) y sociales (cooperar con pares) -Busca justificación teórica para sus afirmaciones, estableciendo asociaciones. -Encontró un patrón en sus errores -“Los tiempos de la materia te llevan a tener que transcribir bastante rápido un párrafo para tener práctica para el parcial”
Frases	-En horas sándwich, en vez de tomar café y charlar de la vida, nos preparábamos -El proceso de la fonética es internalizar los rasgos del habla o llevarlo a “lo consciente” (darse cuenta de lo que uno hace) para estar capacitado para corregir al alumno en el futuro (ejemplo formas débiles) “Una vez que internalicé voiced y voiceless en mi cabeza, iba en automático casi” “Uno habla y ni siquiera se detiene a pensar exactamente qué parte de la lengua está tocando qué parte de la boca para que salga ese sonido” “Yo creo firmemente que esta carrera no se puede hacer solo, hace falta un apoyo, porque son muchos contenidos en muy poco tiempo...es mucha cantidad de información para manejarla una sola persona” -“Los contenidos de otras materias como Discurso Escrito son más similares a los que uno pudo ver en un instituto o en el colegio...aquí es todo nuevo” -Hay quienes afirman que si fuera anual hay más tiempo para digerir los contenidos más teóricos para llevarlos a la práctica, pero la verdad es que van muy de la mano. -Siempre hay más cosas para pulir, uno nunca puede pronunciar perfecto porque no sos nativo, por más que uno practique y todo.

Obstáculos	
Grupos de estudio	-Grupo de estudio de 4 (cuatro) miembros, se reunían semanalmente para preparar todas las materias, con mayor intensidad previamente al parcial. -Se reunían para acomodar ideas, se ayudaban mutuamente en el abordaje de la teoría cuando uno había entendido una parte mejor que el otro. -“<i>Siempre está bueno si otra persona entendió mejor un tema, que te lo explique esa persona, y vos tratás de ayudar desde donde aprendiste mejor...o entendiste mejor</i>” -(Para preparar la descripción de las consonantes) se reunían en la facu, antes de los parciales en la casa de alguien un sábado, durante la semana había más huequitos -El trabajo con pares en la corrección de las transcripciones es beneficioso ya que sino se genera una tendencia a ser algo permisivo en la auto-corrección. -Una de las metas del grupo es el acompañamiento.

Tabla 33 Creencias e interpretaciones en la entrevista de Lucrecia.

Creencias	Interpretaciones
Su abordaje se basó en el uso del diccionario y en relacionar cada fonema con una palabra que le era familiar a modo de anclaje	Desde el primer momento Lucrecia contaba con estrategias para abordar los símbolos del AFI
Inicialmente le costó porque era demasiada información y no sabía cómo organizarla mentalmente.	El uso del diccionario supone apelar a estrategias cognitivas (uso de recursos para enviar y recibir información). Reconoce que lo encontró complicado al principio por la complejidad cuantitativa de las entradas (pronunciación principal y alternativa del RP, pronunciación principal y alternativa del GA, pronunciaciones regionales y no-estándar entre otras indicaciones, aunque no todos estos rasgos aparecen para todas las entradas). Para ella es necesaria una organización mental y no sabía de qué manera abordar el uso de esta herramienta. Organizarse es una estrategia meta-cognitiva vinculada a la organización y el planeamiento del aprendizaje.

Realizó transferencia de saberes con conocimientos previos de la escuela media	El abordaje de los órganos del habla no fue complicado para ella ya que “<i>había tenido un buen profesor de biología en la secundaria</i>” y fue capaz de sintetizar y vincular este tema con material conocido, en este caso un tema visto en la escuela media. Lucrecia acababa de egresar de la misma, por lo que no había transcurrido tanto tiempo que había visto el tema. Nuevamente apeló a las estrategias meta-cognitivas de centralizar el aprendizaje. Su actitud ante este tema es positiva, a diferencia de otros alumnos que lo perciben como algo ajeno y extraño a la pronunciación. Al iniciar el curso a algunos estudiantes les cuesta tomar consciencia de la necesidad de familiarizarse con la denominación, posición y funciones de los órganos del habla para poder comprender la fonética articuladora.
El cuadrilátero la ayudó a acomodarse espacialmente, aunque le costó internalizarlo en la cavidad bucal.	Lucrecia tiende a destacar los puntos que le provocaron dificultad, así como los aspectos que la ayudaron a avanzar en su aprendizaje ya que es capaz de realizar un análisis criterioso y detallado de los diferentes aspectos de su aprendizaje. Al auto-evaluarse y auto-monitorearse, evalúa su aprendizaje, aplicando estrategias meta-cognitivas.
Una de las cosas que ayuda más es trabajar el material en grupo, ya que es mucho contenido, desconocido y en un lapso de tiempo corto.	La importancia que le da Lucrecia al apoyo que recibe del grupo de estudio es notable, ya que es recurrente a lo largo de la entrevista. Al recurrir a estrategias sociales, esta alumna está habituada a formular preguntas además de cooperar y empatizar con otros. Asimismo, acude a estrategias afectivas al discutir sus sentimientos con los miembros del grupo de estudio (tomarse la temperatura emocional) Ella hace casi tanto uso de estrategias indirectas como de las directas, existe un equilibrio en el uso de ambas. Junto con Mariela, son las informantes que más se refieren al rol del grupo de estudio. Su apreciación de las cualidades de los saberes a aprender es muy clara.
Son la clave de la materia pero también lo que más le costó, una de las necesidades para aprobar la materia.	Manejar las reglas de escritura significa que se pueden anticipar pronunciaciones de palabras desconocidas, es por eso que para Lucrecia son la clave de la materia. Resultan muy complejas para el hispanoparlante ya que las reglas de escritura del español son sencillas y transparentes. El inglés es un idioma no-fonético, mientras que el español es una lengua fonética.

	Son un recurso muy conveniente tanto a la hora de transcribir como durante la etapa de revisión de un dictado fonético. Al mencionar que este saber es necesario para aprobar la materia, se deja ver la motivación instrumental que en parte moviliza a esta estudiante.
En un punto, todos sus errores se relacionaban con este tema, ya que mantenía la forma fuerte	Nuevamente se auto-evalúa Devota del análisis del error, a Lucrecia le gusta analizarlo y clasificarlo: este error pertenece al tema formas fuertes y débiles. Era consciente de la calidad de su error: no había “internalizado” el hecho que por regla se utiliza la forma débil, más que la fuerte de las palabras estructurales. Si bien en sus transcripciones podía tener abundantes errores, al observar la calidad del error se concluye que gira en torno a una misma temática.
Tema sencillo de comprender pero complicado para aplicar, le ayudó a tomar conciencia sobre “<i>cómo hablamos en realidad</i>”	Luego de un análisis en torno al tema de formas fuertes y débiles, Lucrecia concluye que si bien es complicada su aplicación, es de utilidad para concientizar sobre la pronunciación usada en la vida real, o la que deberíamos usar en la vida real. Para la mayoría de los alumnos el tema no es sencillo de comprender ya que no suele tratarse de manera sistemática en cursos de ILE, el alumno se ve desbordado por las diferentes categorías gramaticales involucradas, los contextos de ocurrencia y las numerosas pronunciaciones implicando la oposición fuerte/débil. La aplicación consiste de varios aspectos: por un lado, se asigna forma fuerte o débil a un vocablo estructural en la transcripción, luego en el dictado se debe percibir una forma fuerte o débil, por último, en la práctica de dicción se elige una forma fuerte o débil. En los tres casos son necesarios los saberes teóricos, pero cada contexto requiere de habilidades diferentes por parte del alumno. La oposición fuerte/débil es un par binario que implica otra elección por parte del alumno, como sordo/sonoro, oral/nasal, vocal alta/baja, etc “Cómo hablamos en realidad” se refiere al inglés coloquial o conversacional, al inglés hablado en oposición al estilo de lectura.
	Una vez más realizando un análisis apropiado, la creencia de Lucrecia es correcta. No toma nada a la ligera, en todo encuentra aspectos positivos o negativos para analizar, ya sea en torno al saber mismo o a su aprendizaje.

Lleva tiempo aprenderlos porque implica relacionar muchos conocimientos desconocidos (inflexiones)	Efectivamente, para internalizar las reglas que regulan la pronunciación de las inflexiones es necesario dominar aspectos como la oposición sordo/sonoro, conocer los sonidos sibilantes y entender y memorizar las reglas mismas, que implican la pronunciación de la tercera persona del singular del presente simple, la inflexión del plural de sustantivos y el pasado de los verbos regulares entre otros.
Son demasiadas palabras y categorías que hay que entender cómo Funcionan (consonantes)	Nuevamente su mente es analítica, utiliza técnicas de análisis y razonamiento (estrategias cognitivas) Introduce la palabra categoría en vez de “tipos”, vocablo al que recurre la mayoría de los informantes. Su creencia es correcta, las dimensiones modo y punto de articulación comprenden alrededor de una docena de categorías, de las cuales es necesario conocer sus características y ejemplos. Ladefoged (2005) sostiene que uno de las razones por las cuales la clasificación de las consonantes es más sencilla que la de las vocales es porque no existen medias tintas en el rasgo de una consonante: es oclusiva o africada, pero nunca puede ser un poco de cada una, mientras que la calidad de una vocal puede estar entre abierta y semi-abierta (en referencia a la altura de la lengua)
Aconseja mucha práctica acompañada de chequeo con el diccionario y seguida de la escritura de dos renglones de la palabra que se escribió mal para fijarla (tal como con las faltas de ortografía en escritura normal)	Lucrecia recurre a saberes vinculado a la utilización de estrategias que datan de la escuela primaria durante el aprendizaje de la lecto-escritura. Tanto la práctica (formal con sonidos y sistemas de escritura) y la repetición como el uso de recursos para recibir y enviar información son estrategias cognitivas. Es muy probable que Lucrecia haya tomado conciencia acerca de la importancia de la práctica acompañada del uso del diccionario desde el inicio de la cursada, (pese a que desaprobó la transcripción de la primer evaluación parcial)
	El análisis de error es un enfoque que a su vez demuestra el despliegue de estrategias meta-cognitivas ya que implicala auto-evaluación y el auto-monitoreo. Esta inspección también involucra el análisis y el razonamiento (estrategias cognitivas), ya que es necesario un análisis inductivo del tipo de <i>bottom-up</i> (de lo particular a lo general) para identificar al error dentro de una categoría (forma débil en vez de fuerte, sonido sonoro en vez de sordo, el uso de la convención equivocada entre otros). Este nivel particular

Notaba la calidad del error para superarlo, más que la cantidad: cometía gran cantidad de errores pero del mismo tipo	de análisis es propio de Lucrecia, que exhibe una inclinación al razonamiento inductivo a lo largo de la entrevista. Se destaca la importancia de concientizar al alumno a un análisis cualitativo de errores (en el ámbito de las transcripciones fonéticas) más que cuantitativo, ya que prestar atención al número de errores sólo aportará información global y parcializada en torno al desempeño del estudiante. Un análisis cualitativo, en cambio, ayuda a concentrarse en la identificación de aquella(s) categoría(s) que es está(n) obstaculizando el aprendizaje. En el caso de meli la categoría problema era las formas débiles y fuertes, la mayoría de sus errores estaban relacionados con dicha temática, por lo que el curso de acción a tomar era revisar la teoría y su relación con la praxis. El análisis cualitativo del error supone el uso de una inspección más profunda y detallada que el enfoque cualitativo que solo se limita al conteo. Será necesario guiar al alumno en este proceso mediante el modelado de estrategias de razonamiento inductivo y deductivo. Además se deberá aclarar que el propósito de este enfoque es la reducción del número de errores.
Si había algunos sonidos que ella no hacía bien “<i>en su cabeza</i>” era lógico que no lo iba a poder transcribir	Por “no hacer bien en su cabeza” Lucrecia se refiere a la representación del sonido en la memoria (estrategia de memoria de análisis de imágenes y sonidos). En varias ocasiones recordaba la pronunciación de la variedad de EEUU en vez de la del IGB, por lo que escribía la variedad incorrecta, por ejemplo, para la palabra “ask” ella escribía /æsk/ en vez de /ɑ:sk/. En otras ocasiones, la representación del sonido en su memoria sería incorrecta porque lo habría escuchado de esa manera, o porque simplemente lo imaginaba así.
-Trataba de asociar el porqué de los errores, no se quedaba con el “<i>me equivoqué</i>”, sus errores eran de categorías específicas.	Como es propio de Lucrecia, reconoce que profundizaba en las características de sus errores, categorizándolos. Es probable que haya agrupado a los errores en clases mediante la creación de imágenes mentales (estrategias de memoria).
Escuchar la palabra es un beneficio, en la transcripción existía el riesgo de tener la memoria auditiva de la palabra incorrecta y escribirlo mal.	Menciona una de las causas de error discutidas más arriba, apelar a la representación de los sonidos en la memoria y que tal representación no fuera la correcta.
	Mediante el análisis contrastivo entre las principales

Se daba cuenta que tenía una tendencia al inglés americano, entonces durante la lectura “las palabras mentalmente tendían a no seguir el <i>RP</i> ”	variedades de inglés (estrategias cognitivas de análisis y razonamiento), Lucrecia advirtió que tenía una tendencia a la variedad de inglés de EEUU durante la etapa productiva, que no era la norma del curso. Durante la lectura, seguía la representación mental de los sonidos de los fonemas vocálicos de la variedad de pronunciación de EEUU y no de GB.
Era consciente que tenía aspectos para mejorar como la producción de /z/ ya que en el futuro en su rol docente deberá identificar ese mismo error en un alumno, por lo que era su responsabilidad producirlo correctamente.	Apelando a estrategias meta-cognitivas, Lucrecia destaca su sonido problema /z/ tanto a nivel percepción como producción a lo largo de la entrevista. Le preocupaba su limitación y destacaba la necesidad de mejorarlo ya que en el futuro debería identificar ese mismo error en sus alumnos, y si no era capaz de producirlo, le sería muy difícil identificarlo. Piensa más allá, cuando desempeñe su rol docente.
Los contenidos teóricos y prácticos “ <i>van muy de la mano</i> ”, uno no puede hacer la práctica si no tiene la teoría, ni la teoría sin la práctica, porque queda en el aire	En el contexto de la asignatura en cuestión, el propósito del 90 % de los contenidos teóricos es facilitar la práctica, por ejemplo, por medio de reglas y convenciones para guiar la escritura fonética. El objetivo del resto de los contenidos teóricos es contextualizar la practica.
<i>Es muy abstracta la teoría para llevar a la práctica, entonces entender la teoría en conjunción fluye muchísimo mejor</i>	El tema que aborda refiere a la vinculación teoría y praxis, en su opinión existe una simbiosis entre ambos aspectos ya que una colabora para la comprensión de la otra y vice-versa. Entonces el alumno debe abordar ambas, de esa manera el aprendizaje será más favorable y sencillo. Prestar atención a solo una de las dos perspectivas sería un error y presentaría un obstáculo en el aprendizaje. La razón de ser de la teoría es facilitar y darle sentido a la práctica, darle un sustento que a veces está muy ligado a la praxis y es muy concreto (órganos del habla) pero en otros casos es verdaderamente abstracto y parece difícil vincularlo con la praxis o los objetivos del curso (diferencia entre los conceptos fonética y fonología)
<i>Mis técnicas para recordar cosas son siempre visuales: con papelitos o me hacía una oración para acordarme las reglas</i>	El uso de estrategias visuales es uno de los más frecuentes en los alumnos entrevistados, en particular por las características de los contenidos a aprender: el cuadro del AFI, el cuadrilátero de las vocales, el cuadro de doble entrada con el modo y punto de articulación de vocales entre otros. La aplicación de imágenes y sonidos involucra estrategias de memoria, al igual que la técnica nemónica para recordar

	las reglas de escritura mediante el uso de palabras clave.
Una de las metas del grupo es el acompañamiento.	El grupo de estudio es el contexto ideal para evitar la soledad o el aislamiento que puede generar la práctica solitaria. Encontrar los pares adecuados, sin embargo, no es una tarea tan fácil ya que requiere una personalidad abierta y flexible que se adecue a diferentes puntos de vista, lo que no aplica a la totalidad de los estudiantes. El acompañamiento que menciona Lucrecia puede estar vinculado con el uso grupal de estrategias afectivas para lograr disminuir la ansiedad, alentarse a uno mismo y tomar la temperatura emocional.
<i>El proceso de la fonética es internalizar los rasgos del habla o llevarlo a “lo consciente” (darse cuenta de lo que uno hace) para estar capacitado para corregir al alumno en el futuro (ejemplo formas débiles)</i>	Lucrecia define el proceso de la fonética de una manera particular pero apropiada, se refiere a la rama de la fonética articulatoria, que es la rama objeto de estudio de este curso. Por internalizar se refiere al aprendizaje y concientización, Percibe a la fonética como un medio de concientización de las características del discurso hablado, esta ciencia no enseña al estudiante a hablar y pronunciar (ya que el alumno del profesorado tiene cierto nivel), su labor es la de dirigir la atención del alumno a esos rasgos del habla que ya utiliza, pero que nunca antes había analizado. Aborda la sistematización del aprendizaje (y la enseñanza) de la pronunciación. Asimismo Lucrecia alude a su futuro rol docente, cosa que muy pocos de los alumnos entrevistados parece reconocer o mencionar.
<i>Una vez que internalicé voiced y voiceless en mi cabeza, iba en automático casi”</i>	Lucrecia reconoce la importancia de comprender la oposición binaria sordo/sonoro Su comprensión de este concepto pudo haber involucrado diferentes procesos: por un lado, estrategias cognitivas como el “reconocimiento y uso de fórmulas y patrones”, ya que este rasgo fonético podría representarse como el patrón /p/ /t/ /k/ /s/ /ʃ/ /f/ /θ/ /tʃ/ /h/= -V Todos los demás fonemas= +V Su “internalización” de estos conceptos también pueden haber sido producto de la estrategia meta-cognitiva de prestar atención, la cual se ubica en el grupo de la centralización del aprendizaje. La concientización en torno al peso de este rasgo fonético en el desarrollo de distintos procesos de la cadena discursiva también puede haber aportado a su comprensión. Justamente cuando se refiere a que “iba en automático”

	implica que este saber le permitió realizar múltiples operaciones vinculadas con la morfo-fonología como transcribir correctamente la inflexión del plural de los sustantivos “s”.
<i>“Yo creo firmemente que esta carrera no se puede hacer solo, hace falta un apoyo, porque son muchos contenidos en muy poco tiempo...es mucha cantidad de información para manejarla una sola persona”</i>	Nuevamente manifiesta la importancia de la ayuda del grupo de estudio y recurrir a estrategias sociales. Al También entran en juego las estrategias compensatorias, ya que pedir ayuda es una técnica que conforma el grupo “superación de limitaciones en el habla y la escritura” (Oxford 1991) También deja ver su humildad al reconocer que no es capaz de lograrlo sola, que necesita ayuda.
<i>Los contenidos de otras materias como “Discurso Escrito” son más similares a los que uno pudo ver en un instituto o en el colegio...aquí es todo nuevo”</i>	Al comparar las habilidades o contenidos inherentes a la asignatura en cuestión. Ella analiza (estrategia cognitiva) de manera contrastiva rasgos de los contenidos entre asignaturas: mientras que en “Discurso Escrito” se entrenan habilidades de escritura con las que el alumno se ha habituado durante su educación media o privada del idioma, en “Fonética y Fonología Inglesa I” el alumno se enfrenta al impacto de la falta de familiaridad de un alfabeto/sistema desconocido.
<i>Siempre está bueno si otra persona entendió mejor un tema, que te lo explique esa persona, y vos tratás de ayudar desde donde aprendiste mejor...o entendiste mejor”</i>	Nuevamente recurriendo al uso de estrategias sociales, Lucrecia enfatiza la trascendencia/el alcance del trabajo con pares: hacer preguntas (pedir aclaración, verificación o corrección), cooperar con otros (cooperar con pares y con usuarios competentes del idioma) y empatizar con otros (desarrollar entendimiento cultural) y concientizarse en torno a los pensamientos y sentimientos de otros) (Oxford 1991) Esta actitud está muy ligada a la personalidad de cada alumno, en los años que he conocido a meli y ha sido mi alumna, he observado que tiene una gran predisposición para establecer lazos con otros, inclusive forma parte de un grupo político estudiantil, o sea que también “trabaja” para sus pares
<i>-“Todas mis estrategias fueron siempre de practicar, chequear si estaba equivocada y tratar de entender por qué el error”</i>	Es capaz de describir de manera general sus estrategias, aunque sin utilizar las etiquetas relacionadas con la taxonomía de las estrategias de aprendizaje de un idioma. La práctica es una estrategia cognitiva, el chequeo o verificación implican prestar atención (estrategia meta-cognitiva de centralizar el aprendizaje) conjuntamente con la auto-evaluación y auto-monitoreo, que conforman el

(lucidez-claridad en torno a su proceso de aprendizaje)	mismo grupo de estrategias.
---	-----------------------------

Participante: John

Duración:

01:01:09

La entrevista tuvo lugar el 02/02/17 en el aula 62 de la Facultad de Humanidades y tuvo una duración de 01:01:09. Se grabó por medio de un teléfono celular y el grabador de voz de una mini notebook.

John fue al Colegio del Parque (cito en la calle Avellaneda y Chaco, cerró sus puertas en 2004) durante la escuela primaria, y a la EDEM N°2 para la secundaria, ambos en nuestra ciudad. Durante 4 años estudió inglés en el instituto “William Blake” (Gascón 2643, Mar del Plata) (2006-2009), o sea que comenzó a estudiar el idioma de manera intensiva a los 18 años (cursando 6 horas semanales durante 4 años), ya siendo adulto. No preparó ni rindió ningún examen internacional de inglés.

Cursó 4 años de la carrera de Contador Público Nacional (Facultad de Cs Económicas, UNMdP). Ingresó al profesorado de inglés (UNMdP) en el 2013, donde cursó las asignaturas INI e INA, o sea que su nivel no era lo suficientemente bueno como para aprobarlas con el conocimiento que traía del colegio y el instituto. De alguna manera reprobó el examen de ingreso “encubierto” que existe para entrar a la carrera y cursar las asignaturas en inglés. Realizó el curso introductorio a la asignatura de “Fonética y Fonología Inglesa I” (Taller de Pronunciación). John no está en contacto con hablantes nativos vía *Skype* ni ha viajado o trabajado en el exterior. Lee en inglés al menos 7 horas semanales y está expuesto a la forma oral del idioma 14 horas semanales.

Al momento de la entrevista tenía 28 años. Es un muchacho de mirada amable, simpático y jovial, fácil de “abordar” y muy sociable. Este alumno se inició en la fonética con una ventaja: siendo alumno de instituto, ya tenía su propio sistema de símbolos que

representaban los sonidos (lo cual indica que es un alumno ingenioso y de recursos), ya en ese entonces reconocía la importancia de un tipo de escritura que representara los fonemas, y ejemplifica con la palabra “go” /g-o-u/, diseñó este sistema de anotación para recordar la pronunciación de una palabra, un aspecto del lenguaje que siempre le interesó. Afirma que le pareció muy práctica la existencia de una “simbología” que representara los sonidos. Obviamente en el instituto no utilizaban el IPA (alfabeto fonético internacional) o ningún otro alfabeto, sino no hubiera necesitado hacer el propio.

Muchos alumnos principiantes en la asignatura encuentran difícil comprender dicha función o utilidad de la fonética, lo cual les dificulta el abordaje a la asignatura, ya que no ven el propósito. Tal vez sea una ventaja el hecho que John comenzó a estudiar inglés a los 18 años, ya adulto, por lo cual ya poseía toda una batería de estrategias de aprendizaje de varios tipos, en este caso...

También fue una ventaja que iniciara la asignatura habiendo cursado el curso introductorio a la asignatura, por eso ya conocía los símbolos, o al menos algunos de ellos. El hecho que cuando John escucha una palabra, la visualiza en forma de una cadena de símbolos en su mente, es casi extraordinario. Significa que tiene el alfabeto totalmente internalizado, en su mente, siendo la escritura ordinaria y la fonética dos caras de la misma moneda...

“...escucho una palabra y como que no solamente la visualizo en *ordinary spelling*, sino que también tengo la transcripción en la cabeza...”

John es consciente de su estilo de aprendizaje y de la importancia de sacar el máximo provecho a las estrategias de aprendizaje de un idioma, aunque no las nombra como tales, el uso de imágenes, dentro de la aplicación de imágenes y sonido, es una estrategia de memoria, y en consecuencia una estrategia directa. El nos cuenta de compañeras que se ponían el poster con los órganos del habla, para verlo seguido y tenerlo presente. Yo misma solía hacerlo, y denota un compromiso profundo con el contenido, es como querer tener el contenido muy cerca, dejarlo entrar a los lugares más privados y queridos.

“...yo en toda mi vida traté de aprender, que no está bien, las cosas de memoria...”

Esta cita pinta a John como un estudiante que utiliza la meta-cognición, o sea la reflexión sobre sus modos de aprender. Seguro esto aplica a otras asignaturas también, no solo inglés, y no solo la universidad sino el colegio también. Las estrategias de memoria comprenden, junto con las estrategias cognitivas y las de compensación, estrategias directas. John no explica por qué no está bien aprender las cosas de memoria, tal vez lo que no sea lo más conveniente es solamente usar estrategias de memoria e ignorar el resto, pero no es su caso. Mayer (2002) señala que al estudiar de memoria, el alumno añade nueva información a su memoria: consiste en una lectura cuidadosa y en la memorización de hechos claves. Sin embargo, no es capaz de utilizar esos saberes para la resolución de problemas. En el aprendizaje significativo, en cambio, el alumno también lee de manera cuidadosa y recuerda la mayoría de los hechos importantes, pero intenta encontrarle el sentido al material.

“...entonces trataba de verlas, e irme, y verlas a todas más tarde, que pase media hora..., es la mejor manera...yo funciona así...”

John es consciente de su estilo de aprendizaje y las estrategias que mejor le funcionan. Dentro de las estrategias de memoria, vuelve a mencionar el uso de imágenes “...verlas escritas en un lado, y después verlas de nuevo...y memorizarlas”, haciendo constante referencia a la memoria, es un alumno muy “visual”.

Al abordar el tema del diccionario de pronunciación, John se entusiasma al contar el relato de cómo lo consiguió para el teléfono gratis, esta anécdota deja implícito que el uso de estrategias indirectas, en este caso las sociales (cooperando con usuarios expertos de la lengua objeto), también contribuyeron para que se convirtiera en un alumno autónomo y de múltiples recursos.

Al buscar oportunidades de práctica más allá del aula y de las que les ofrece la carrera, Matías practica el idioma de manera naturalista, la cual es una estrategia cognitiva. El acomoda y planea su aprendizaje, por lo que pone en práctica estrategias meta-cognitivas. Este informante combina estrategias directas e indirectas muy a menudo.

En su elección de los mejores diccionario léxicos y de pronunciación, es minucioso, desconfía, va a lo seguro, busca las sutilezas... salir del paso no basta. Tiene plena confianza sobre sus métodos: el diccionario que da una pronunciación alternativa, el que también incluye la variedad de inglés americano...

“...la del Longman no me va a fallar”, es una sola, pero no me va a fallar... entonces con eso yo salía del paso...”

Su relato sobre cómo conoció el diccionario de pronunciación es rica, nos cuenta que se lo “presentaron” en el curso introductorio a la asignatura, al cual asistió “aunque fuera en verano” porque le habían comentado que era una “materia muy difícil y que te traba mucho la carrera”. Enseguida se compró el diccionario que venía con el CD, y le fascinó el hecho que además de leer la pronunciación, se pudiera escuchar. John es un ser altamente comunicativo, le gusta contar todo, es honesto, directo, sincero, es un placer escucharlo.

Reconoce que su estilo de aprendizaje está más relacionado con la tecnología que con lo tradicional como es la versión del diccionario en soporte papel...

Es verdad que usar el diccionario en clase lleva tiempo y distrae, aísla si se quiere, de la dinámica activa de la clase: durante la corrección de un dictado, el docente pregunta, algún alumno pregunta, mientras cada estudiante va corrigiendo una sección en particular del dictado... los diferentes ritmos de la clase se entrecruzan y hay que dividir la atención. El prefiere que otro alumno busque las palabras, pero no por falta de interés sino por temor a que el docente diga algo importante y perderlo.

John retoma el relato del café Orión donde tenían lugar las charlas para practicar el inglés oral, y también menciona la cervecería “Blohs”, en la que existe un espacio llamado “Mdq.Exchange” donde que se pueden hablar varios idiomas y variedades de inglés, y “te ponen una banderita” al ingresar según el idioma que se desea hablar o la variedad de inglés. John se expresa, disfruta sus propios relatos, se lo ve muy cómodo.

Al abordar el tema de la búsqueda en el diccionario, John menciona su anterior carrera, la de CPN. Esta le aportó todo un bagaje de técnicas y estrategias que lo

aventajan, pero él no es consciente. El sistema fonológico de un idioma es objetivo, hay numerosas reglas y patrones. De manera inconsciente, ha transferido más estrategias aprendidas en su primera carrera de lo que él piensa.

“...yo vengo de una carrera...esta no es mi primera carrera...es la segunda...vengo de contador público...y es como que todos somos muy objetivos...para mí siempre uno más uno es dos...y acá no...”

“...porque esto puede ser así pero también puede ser así...y entonces yo...por lo matemático que me viene, estudié toda mi vida matemática...yo siempre busco patrones...en todo...”

Esta es una frase que repite a lo largo de toda la entrevista, “busco patrones”, y no hay duda que le ha jugado a favor, ya que la asignatura está teñida de patrones: de escritura, de pronunciación. La búsqueda de patrones es la cuarta estrategia que menciona Rubin (1975) al enumerar las estrategias que emplea el buen alumno de idiomas”, dado que el mismo está preparado a atender a la forma de manera particular: constantemente analizando, categorizando y sistematizando. Intenta encontrar esquemas para clasificar la información: intenta distinguir lo relevante de lo irrelevante y encontrar la interacción y relación entre elementos. Reconocer y usar patrones y fórmulas son estrategias de práctica (Oxford 1991), la cual a su vez es una estrategia cognitiva. El conflicto tal vez surja porque pueden estar acostumbrado a tantas excepciones como las que existen en la escritura fonética.

“esto fue una de las materias que más me gustó porque puedo sacar ciertos patrones...bueno entonces buscaba ciertos patrones para tratar de entender un gran número de palabras, por ejemplo “gorgeous”, se escribe con /s/ al final, y no con /z/, yo decía ¿pero cómo? Yo antes, al principio, le ponía la /z/...porque digo “el anterior sonido es una vocal...”

Podría haber sacado un patrón, ya que existe una regla: el sufijo “-us” en posición final en sustantivos se pronuncia /s/, entonces todas las palabras terminadas así se pronunciarían con shwa + /s/ (circus, precious, ambitious) pero él aplicó la regla como si fuera una inflexión gramatical del plural de un sustantivo, la cual no lo era.

A la larga tomó conciencia que también podía sacar varios tipos de patrones en esta carrera, por lo menos en esta asignatura, y así transferir el conocimiento que había adquirido en su anterior carrera en la Facultad de Cs. Económicas. John comenta su entusiasmo al conocer las reglas para la pronunciación de las inflexiones de algunos verbos y sustantivos.

“...cuando lo entendí me resultó bárbaro también...”

Se maneja en el nivel de las sutilezas, le interesa que el dispositivo con el que trabaja le ofrezca la mayor cantidad de tipos de pronunciaciones, como las regionales entre otras.

Relacionar los órganos con cada vocal se refiere a destacar qué parte de la lengua se utiliza en la articulación de cada una, su distancia al paladar, articuladores activos y pasivos que participan en el proceso de fonación, entre otros. Al auto-evaluar un aspecto de su proceso de aprendizaje, él está haciendo uso de las estrategias meta-cognitivas, que son un tipo de estrategias indirectas. Cuenta cómo, al igual que otras compañeras, hizo un poster de los órganos del habla que pegó en su habitación, y lo miraba cada vez que pasaba, tratando de recordar nombres y ubicaciones, y de establecer relaciones.

El uso de imágenes- imprimir y utilizar el esquema de los órganos del habla- es una estrategia de memoria (estrategia directa). También usa la técnica de repasar bien conocida como “repaso estructurado” y consiste en aproximarse al contenido a diferentes intervalos: primero a intervalos cortos y luego dejando pasar más tiempo entre cada repaso. Insiste en la memorización, que es de tipo visual, de los órganos del habla.

El siguiente tema era el de la posición de las cuerdas vocales, que determina si un sonido es sordo o sonoro. Al aplicar la mano en la garganta para chequear la vibración de las cuerdas vocales durante la producción de un sonido sonoro, está utilizando una estrategia de memoria, usar una acción, usando una sensación física, que es el sentido táctil, lo mismo aplica a apoyar la mano en la parte superior de la cabeza para sentir la vibración de las cuerdas vocales (o la falta de la misma, si el sonido es sordo). Fue así como John entendió el tema, percibiendo la vibración o la falta de la misma mediante su

mano en la garganta.

Sin embargo, afirma que había entendido el tema “a medias”, ya que le costaba determinar la sonoridad de un sonido cuando tenía que agregar la inflexión correcta. Por ejemplo, para determinar la sonoridad del último sonido de la palabra “cats”, Matías no tiene claro cuál es el sonido que tiene que observar...

“Entonces dije “No, tengo que ver sonido por sonido”...entonces cuando entendí eso, que tengo que decir que el último sonido nada más, y no los anteriores, porque estoy contaminando la palabra...ahí pude, también mejorar las transcripciones...porque pude entender la sonoridad de cada sonido...”

La manera en la que John describe su error es notable, cómo puede recordar y narrar el proceso mediante el cual sacaba una conclusión errónea, y cómo mejoró su rendimiento en torno a las inflexiones cuando comprendió el “funcionamiento”.

Cuando indagué sobre su preparación del tema de los órganos del habla para el parcial, John contestó “Como todos los demás alumnos”, y demostró que estaba al tanto de las tácticas de estudio del resto, lo que demuestra que estaba en contacto y prestaba atención al modo en el que sus compañeros se aproximaban a los contenidos de estudio. Inconscientemente, él estaba poniendo en práctica estrategias sociales al empatizar con el resto, tomando conciencia de los sentimientos o pensamientos de los otros (estrategias indirectas)

“...tenía resumen de cada cosa, dibujos...y bueno, y así...trataba de leerlo, de entenderlo también...y después de memorizarlo, y después de decirlo...ese era mi método, hasta que después de tanto decirlo...ya empecé a entenderlo y relacionaba todo, después cuando me tocó estudiar ese tema, speech mechanism, lo traté de estudiar como si fuera una historia...qué pasa primero, qué pasa después...entender, claro, el aire viene de acá y después va para allá ...qué pasa acá, qué pasa acá...ese fue mi método...fue uno de los temas que más me aprendí...”

John no se grababa leyendo la teoría, pero sí grababa las clases de los profesores, luego las escuchaba mientras leía sus apuntes, y si surgía algo nuevo, lo agregaba.

Inclusive utiliza el relato como medio para recordar el mecanismo del habla y los órganos involucrados.

La primera vez que cursó la asignatura, John por alguna razón no prestó atención al hecho de que el aprendizaje de la escritura fonética, así como el aprendizaje de la escritura ordinaria, es un proceso gradual, que no ocurre de la noche a la mañana. Por medio de la práctica y procesos de aprendizajes deductivos, el alumno se familiariza primero con los 22 símbolos del alfabeto fonético, con las reglas de escritura de las palabras de un idioma no- fonético como el inglés (no existe una relación grafema-fonema, la letra no se pronuncia como se escribe). Desde el primer día el alumno tiene que ir poniendo en práctica las reglas y excepciones que aprende en clase y en el laboratorio de idiomas, arriesgando posibles escrituras y chequeando con el diccionario de pronunciación de manera casi permanente. Es un proceso muy lento que muchos alumnos no pueden lograr en un solo cuatrimestre, por distintas razones. Dice que la primera vez que la cursó, no entendía nada hasta el primer parcial. No entendió que había que practicar transcripciones fonéticas desde el primer momento, lo dejó para la última semana. La segunda vez que la cursó, aclara “Ya vine con otra mentalidad”.

En lo que refiere a la preparación de los temas para el parcial de manera individual o con compañeros, destaca que es una pérdida de tiempo la preparación en pareja, ya que se distrae él o se distrae el otro, prefiere estudiar él con sus métodos. Lo ha intentado, y no le ha funcionado.

Al tocar el tema de las formas fuertes y débiles de las palabras, John explica que le aclaró un aspecto fundamental del inglés oral: ¿Cuál era el motivo por el cual él no podía a veces entender el inglés coloquial de series y películas? ¿Luego de haber estudiado inglés por tantos años? Al parecer su desconocimiento de la pronunciación de las palabras gramaticales o funcionales en ciertos contextos, explicaba por qué no podía entender correctamente el discurso oral, coloquial e informal. Seguramente este sería sólo un motivo, junto con varios otros como falta de exposición a este tipo de discurso, falta de vocabulario entre otros. Además de relatar una anécdota personal con sus amigos, en la cual le pedían que tradujera secciones de películas de manera simultánea y él no podía y se sentía frustrado, casi avergonzado, John aporta todo tipo

de ejemplos de diferentes maneras de pronunciar las palabras funcionales según el contexto.

Aunque él encontró el tema aparentemente sencillo, lo que le costó es entender en qué contexto lingüístico se usa una o la otra, eso requiere práctica o exposición extensiva, es decir ver los diferentes ejemplos en distintas posiciones en la oración. Lo que complica al alumno es, por ejemplo, aportar instancias que se les pide en un parcial escrito. Responde que preparó el tema usando las mismas técnicas que los otros. Nuevamente el uso de estrategias de memoria (uso de imágenes), también preparó el tema solo.

Al abordar el tema de la pronunciación de las inflexiones, John dice que no es un tema que entendió enseguida, y lo atribuye a cómo está presentado en el material didáctico. A él lo “avivó” un alumno avanzado acerca del funcionamiento de las reglas

“...me encantaron las reglas...”

Con respecto al aprendizaje de la pronunciación de las inflexiones (como la “s” del plural de los sustantivos, por ejemplo) John tiene una actitud crítica a cómo está presentado el tema de las reglas de la pronunciación de las inflexiones en el material provisto, y va más allá, sugiriendo una manera más clara de presentar el material. En su opinión, lo que no encuentra claro, es que se agrupen todos los sonidos sordos y se indique que luego de los mismos, la “s” del plural se pronuncia /s/. A su entender, sería mejor si se presentara de la siguiente manera “Cuando la palabra termina en un sonido sordo, la <s> se pronunciaría como /s/”.

Seguramente el módulo incluía una lista de sonidos (los cuales se suponía, a esa altura del cuatrimestre, que el alumno reconocía como tales), los sonidos sordos, a los que debía agregarse el fonema /s/ para la pronunciación de la inflexión. Es posible que John tuviera dificultad para reconocerlos de manera agrupada como sonidos sordos, por lo cual sugiere enunciar la regla de manera más clara: “Se le agregará el fonema sordo /s/ a los sonidos sordos”. A veces los docentes queremos facilitarles las cosas a los estudiantes, o presentarlas de manera más completa y clara, dando ciertos contenidos por conocidos, pero...

John asegura que es uno de los temas más importantes de la materia, ya que te ayuda mucho para el primer parcial, que es una transcripción.

“...porque la mitad de la materia es práctica...”

Exacto...son reglas básicas para transcribir en fonética, sin ellas es muy difícil aprobar una transcripción, mientras que si el alumno las domina y las lleva a la práctica, es muy probable que ya haya internalizado los elementos más importantes de la escritura fonética. En muchos casos, el alumno aprende las reglas de la pronunciación de las inflexiones del plural de sustantivos, de la tercera persona del singular del presente simple y del caso genitivo o posesivo del sustantivo, son muchas reglas, y no las aplica. Ni siquiera en una transcripción, cuando tiene tiempo más que suficiente para revisar la escritura fonética y ver que se han seguido las reglas. Inclusive hay tiempo para escribir las reglas en papel y chequear caso por caso.

“...transcribiendo, una y otra vez...y bueno, y ahí también sacando los patrones...”

Para preparar el tema de las inflexiones John hizo uso de sus estrategias sociales, preparando el tema o revisándolo en grupo, además de hacer mucha práctica. Dice que recordaba estas reglas de memoria, ya las tenía incorporadas o sea que no necesitaba revisarlas. También utilizaba el sentido común para resolver una de las reglas, si la palabra terminaba en el fonema /d/, era obvio que la inflexión “ed” del pasado no podía pronunciarse con /d/ si el verbo terminaba con el mismo sonido, entonces sería /id/.

John prefiere preparar un tema teórico de manera individual, pero para temas prácticos como es la transcripción, le funciona tratar cuestiones con otros, recordar juntos, dialogar. Cuenta que se juntaron varias veces en la biblioteca.

“...a mí lo que me cuesta de estudiar en grupo es cuando hay que aprenderse algo...algo teórico...”

Siendo el siguiente tema “vocales”, y al discutir la importancia de las reglas de escritura (aquellas combinaciones de palabras que implican por *default* una pronunciación particular), John comenta

“...esto es lo que nos abre a nosotros como futuros profesores la cabeza, para

ver una palabra y ya darnos cuenta cómo se pronuncia...”

Continúa haciendo referencia a su experiencia como docente, ya que hace unos años que trabaja en un instituto enseñando a principiantes niños y adolescentes, agrega que le cuesta un poco transmitir algunas reglas que no tienen mucha explicación, como la pronunciación de la vocal “o” de la palabra “*mother*”, por qué suena más como una “a” que como una “o”. Aunque no lo dice, es como que al ser el transmisor del idioma, siente como una especie de incomodidad frente a la complejidad de las reglas de pronunciación del idioma. Siendo inglés un idioma no-fonético, las reglas de pronunciación según la escritura son básicas como guía para formular hipótesis sobre posibles pronunciaciones, ya que existen muchas excepciones.

Al intentar comparar el nivel de dificultad de suscita la descripción de los fonemas consonantes y vocálicos, John confunde los parámetros utilizados para la descripción de unos con los otros, pero afirma que la descripción de las vocales es más sencilla. Pero en parte lo que sostiene tiene sentido, ya que por algún motivo las vocales se presentan primero que las consonantes. Su confusión tiene sentido ya que los alumnos suelen olvidar algunos aspectos como la clasificación de los fonemas, en especial si aún no han preparado el final y han visto todos los temas en el marco de la globalidad de la asignatura.

El siguiente tema en el guión de la entrevista era el cuadrilátero que permite visualizar el punto de articulación de las vocales. John dice que al principio no comprendió su utilidad ya que no había prestado mucha atención en clase, pero cuando lo vió mejor, se dio cuenta que podía “sacar patrones” también...

“...me resultó más fácil y dije “Yo no puedo describir una vocal si no hago el dibujo”, después...como que me volví muy dependiente del cuadro...”

Una vez más John se “cita”, parece que recordara mejor de esta manera, en una suerte de técnica de “*thinking aloud*”.

En cuanto al nivel de dificultad de los fonemas vocálicos, asegura que las primeras vocales que se ven, o sea las frontales (según parte de la lengua utilizada en su articulación) fueron las más fáciles, y se complicó más luego la descripción de las ocho

restantes. Dice que para el parcial se estudió la descripción de cada vocal de memoria, y tenía frases armados más o menos coherentes que incluían ejemplos de casi todas las reglas de escritura de cada vocal. Esa técnica de memoria fue sugerida en clase, la docente “inventaba” una oración que contuviera palabras diferentes e invitaba a los alumnos a que cada uno creara la suya, por ejemplo, para la vocal /i:/.
“The tea he received in the field was hard to meet”

Se sabía detalles como la altura de la lengua de memoria, de tanto leerlos y también de ver el cuadrilátero, dice que lo recuerda muy bien porque era el primer tema que estudiaba. Es tema del primer parcial y uno de los primeros temas teóricos, lo preparó sólo al igual que todos los temas teóricos, por el motivo que dio anteriormente. Para aprenderse el cuadrilátero, lo miraba para recordarlo y luego lo dibujaba, lo escribía.

La siguiente pregunta nos lleva a charlar la confusión que puede generar las dos dimensiones de descripción de las consonantes: modo y punto de articulación.

“...Sí, totalmente...creo que hasta el día de hoy me las confundo...”

A continuación le muestro un libro que contiene un cuadro de doble entrada que incluye de manera vertical el modo de articulación de las consonantes, y horizontalmente el punto de articulación, o sea las dos dimensiones para la descripción de las consonantes. Enseguida lo reconoce, dice que le sirvió mucho, que está muy bueno “Porque puedo leer y entender”, y comienza a describir la /p/, una consonante cualquiera, según la información que presenta el cuadro, los datos del cuadro sirven como disparadores para desarrollar la descripción y explicarla. No lo aprende de memoria en el sentido amplio, pero utiliza sin embargo, estrategias de memoria: aplicar imágenes y sonidos y repasar bien. Pasa y lo mira, luego pasa de nuevo, al otro día lo volvía a mirar y lo dibujaba, ubicaba las consonantes en las grillas y “Sacaba patrones”, dice tener mucha memoria fotográfica cuando le pregunto.

Sacaba patrones...estrategia cognitiva: Matías combina varias estrategias para enfrentar un mismo tema: de memoria y cognitivas, ambas estrategias directas...eso le posibilita en cierta manera que si una estrategia falla para recordar o comprender un

contenido, existe otra...sin embargo, John no es consciente de esto...Tiene la ventaja de ya haber trabajado con patrones en su carrera anterior, ya venía con herramientas de las cuales era consciente. “Modela” retrospectivamente las preguntas que se hacía mentalmente para ubicar las consonantes:

“...en la primera está la /p/, la /b/, la /m/ y la /w/ abajo...y así con todos...en la segunda columna qué estaban? La /f/ y la /v/ pero en la segunda fila..., y así, después cuando ya lo tenía dibujado, primero lo dibujaba así, viéndolo, visualizándolo, “En qué fila estaba la /f/? La /v/? en cuál?” “En qué columna estaba?””

John utiliza una técnica de recuperación de información de datos con propósitos de investigación conocida como “*thinking aloud*”, es una técnica mediante la cual el alumno intenta recordar en voz alta qué procesos utilizaba para estudiar o aprender. A Matías no se le pidió que lo hiciera, pero reconstruye así el proceso de memorización del cuadro de modo y punto de articulación de las consonantes. Se expresa y desenvuelve con total seguridad...

“...y una vez que lo tenía dibujado, listo, ahora si ¿Qué dice cada una?¿Cómo puedo decirla teóricamente a cada letra?”

Es una estrategia meta-cognitiva mediante la cual el alumno se auto-evalúa... John combina estrategias de memoria y meta-cognitivas...

Al momento de discutir las consonantes más difíciles y las más fáciles de describir, duda. De alguna manera, hablando de los alófonos, surge el tema del plan de estudios 1978, él creía que las dos asignaturas, “Fonética y Fonología Inglesa II”, eran dos materias distintas, pero en realidad conformaban una sola materia anual. John parece creer que el plan de estudios anterior era mucho más detallado que el de ahora, que se veían los contenidos de manera más profunda. A veces existe la idea instalada que los planes de estudio eran muchomás difíciles en el pasado, pero no siempre es así, o por lo menos no con todas las materias. Insiste en que no había consonantes más fáciles o difíciles para describir. Tal vez debería haber sugerido algunas, pero no quería condicionarlo...o pedirle que las buscara en el cuadro. Para preparar el parcial, John estudió la teoría de memoria y se ayudó con el cuadro, que también llegó a recordar utilizando estrategias de memoria y cognitivas. Y siendo que era un tema teórico,

también lo preparó sólo.

Aunque es un tema que ya habíamos tocado anteriormente, es necesario tocar el tema de las transcripciones fonéticas. Recordemos que el tema había surgido porque era como la razón por la cual perdió la cursada la primera vez: no había entendido de alguna manera la importancia de comenzar a transcribir desde el primer día, y cuando se concientizó que el aprendizaje de la transcripción fonética es un proceso gradual, ya era tarde. Considera la práctica como clave para el éxito en la transcripción fonética, hacer una transcripción o dos por día, y viendo los errores. El auto-monitoreo (analizando los errores) y auto-evaluación (cuantificando los errores para ver si se aprueba o no) son estrategias meta-cognitivas. Cuenta que le gustaba trabajar con varios textos para transcribir, hasta que iba reduciendo la cantidad de errores: si en una tenía 25 errores, en la siguiente debía tener aún menos, lo cual suena bien, pero los textos deben tener en ese caso, similares grados de dificultad.

Siguiendo con las transcripciones, que son casi la piedra fundamental de la materia, le pregunto acerca de cómo trabajaba con los errores y la búsqueda en el diccionario. Dice que cuando podía buscaba en el diccionario las palabras que había tenido mal, y las anotaba en un anotador, el cual llevaba “de aquí para allá”, y cuando no tenía nada que hacer, miraba las palabras, que tal vez eran 20 por transcripción. Las miraba, las analizaba, se familiarizaba con ellas, y la siguiente vez que aparecían...ya las escribía bien “Y ese fue mi método”

Su método es innovador, aunque hace un par de años lo introducimos en clase como parte de un módulo de actividades prácticas: un glosario de errores. A principio de la clase, se le pide al alumno que mire el glosario con las palabras que le costaron trabajo o escribió mal, que analice el tipo de error, incluso que clasifique el error. Esta actividad combina tres tipos de estrategias: dos directas y una indirecta. Estrategias meta-cognitivas, porque se trabaja con el propio error o sea que el alumno se auto-monitorea, es un repaso estructurado (de memoria), porque se vuelve a ver el error a intervalos diferentes, cognitiva (se practica con sistemas de escritura).

Dice que cuando se empezaron a hacer transcripciones en el pizarrón, se sentía

muyperdido porque él nunca había hecho ninguna antes y no había comenzado a transcribir al principio de la cursada. Entonces, cuando veía que los demás alumnos pasaban al pizarrón a transcribir al frente de la clase, se hacía las siguientes preguntas:

“¿Pero cómo se dan cuenta qué fonema poner?” porque yo no estaba atento al tema quizás, o no le había dado la importancia necesaria al principio, después se la dí, ya notaba que podía pasar y transcribir cualquier oración...”

John hace reflexiones meta-cognitivas con mucha naturalidad y espontaneidad.

“Y después al final de la cursada lo que hacía era buscar parciales viejos y ver el texto que tomaban más o menos...y transcribir esos textos...esa era mi método...”

No explica de dónde sacaba los parciales viejos...pero lo más seguro es que los consiguiera por medio de compañeros re-cursantes, en cuyo caso habría estado utilizando estrategias sociales, cooperando con otros, los cuales a su vez cooperaban con él...

En este tipo de actividad práctica John sintió que era útil trabajar en grupo, organizándose de la siguiente manera: buscaban un texto cualquiera y todos trabajaban transcribiendo el mismo. Cuando surgía una duda, se consultaban entre ellos si ya habían llegado a esa parte, porque lo que ocurre es que cada uno transcribe a su ritmo (a menos que se transcriba de a pares). No menciona qué uso le daban al diccionario de pronunciación, si utilizaban el diccionario o si trataban de inferir reglas.

Nuevamente estrategias sociales, John es un alumno muy sociable, es muy amable y agradable. Se nota que es mayor que el resto, es muy perceptivo y desde el primer momento se notaba que era un alumno experto.

Luego se le pregunta de qué manera le ayudó saber transcribir textos fonéticos a tomar dictados, en qué medida le facilitó las cosas. En un dictado, el factor tiempo es fundamentalasegura, en el contexto de un dictado, hay que escribir la palabra “Casi sin pensarlo”. Si ya sabe transcribir la palabra, en el dictado no hay lugar a error

“...hay errores que no me los permito...”

Es un alumno muy auto-exigente que se impone parámetros: hay errores que simplemente no puede cometer, ya que para eso hay reglas que lo pueden ayudar, las cuales conoce y debe aplicar, como las reglas de pronunciación de inflexiones, reglas de escritura y el hecho que la vocal *shwa* no puede aparecer en una sílaba acentuada. Tal vez puede cometer errores al escribir palabras nuevas o desconocidas en un dictado, al faltarle pistas o “patrones”.

“...por ejemplo el hecho de las inflexiones...poner una /z/ o /s/...no puedo fallar en eso...puedo fallar en cualquier cosa, menos en eso...en ciertas reglas que no, por ejemplo...en una sílaba acentuada...no, si una sílaba se acentúa, no puedo poner una shwa...por ejemplo...ese tipo de errores sé que no los puedo tener porque para eso, eso ya lo practiqué en la transcripción...y en el dictado...está bien, puedo tener montones de errores...pero sé que eso, gracias a la transcripción, no lo puedo tener...”

John considera que la transcripción es como un paso previo al dictado: en la primera etapa, la de la transcripción, el alumno tiene tiempo para pensar y aplicar reglas, hay un espacio para el error y la corrección...mientras que en la etapa del dictado, la respuesta tiene que ser inmediata: se percibe la combinación de sonidos e inmediatamente se traduce en símbolos, no hay lugar para la duda, ya que la siguiente palabra sigue luego de una breve pausa....

John piensa que la práctica de dictado es muy buena para desarrollar las actividades de escucha, aunque para lograr esa meta, escribir en escritura ordinaria sería lo mismo. En realidad lo que yo esperaba era la queja usual del alumno, se queja que va muy rápido, que no tiene tiempo de pensar, que no tiene tiempo de escribir, de hacer los símbolos, en cambio John apunta al costado positivo del dictado, en lo que esta herramienta aporta al desarrollo de las habilidades de escucha del alumno.

Le cuento que muchos alumnos se quejan por el estrés que puede provocar la situación de dictado, sin embargo, lo que lo distrae a él son los ruidos que pueden haber durante un dictado en clase, ya que la facultad es muy ruidosa. Cuenta que cerraba las puertas para que no lo molestaran los ruidos de afuera y se ponía muy cerca de la persona que dictaba.

Por lo general el alumno piensa que cuanto más cerca se sienta, más chances tiene de escuchar, y en cierto tiene sentido. No comenta sin embargo la importancia de mirar ciertos órganos del habla de la persona que dicta, en este caso el docente, ya que la posición de los labios podría dar la pauta si se trata de una vocal u otra, o la separación entre las mandíbulas.

Su práctica para los parciales consistía en grabar los dictados en clase y sacarle fotos a las “soluciones”. En su casa los volvía a hacer, y se fijaba en las soluciones para corregirse. Nuevamente, John aprovecha cada oportunidad de aprendizaje, aplicando estrategias visuales y auditivas, de memoria y cognitivas, también auto-evaluándose, poniendo en marcha la meta-cognición.

En casa también trabajaba con dictados online, aunque no explicó muy bien de qué manera. Con respecto a preparar dictados con alguien más, dice que es algo que debe hacer solo, a diferencia de preparar transcripciones. Un compañero no tiene la capacidad para dictar, obviamente, y puede llegar a complicar todo. John necesita total dedicación al prepararse para un dictado.

“...quería digerir bien qué decía, o quería entender bien cada sonido... así que tenía que prepararlo sólo...”

Tiene bien separado qué tareas realizar solo y cuales, con sus pares, esto es el resultado de una reflexión meta-cognitiva sin duda.

Al discutir si los fundamentos vistos en la clase teórica le sirvieron para la producción de dicción en el laboratorio, dice que más que nada la explicación de modo y punto de articulación le fue útil para mejorar su pronunciación de consonantes, ya que las vocales no le costaban. Menciona las consonantes fricativas, por ejemplo, ya que le costaban.

John piensa en modo y manera de articulación de las consonantes. Porque en el caso de las consonantes, es más fácil relacionarlas con los órganos del habla como la lengua o los labios porque son más visibles, mientras que en el caso de las vocales, todo o casi todo ocurre dentro de la cavidad bucal, y es inobservable...

Al relatar su modo de preparar los parciales de dicción, cuenta que al principio los subestimaba, se reunía a preparar en grupo, pero luego de cursar “Discurso Oral II” se dio cuenta de la importancia de las pausas, por lo cual empezó a tratar de mejorar su desempeño en ese aspecto, sobre todo al escuchar los audios de los hablantes nativos.

Al tocar el tema de las vocales más problemáticas para producir, menciona las dos *shwa*, y cuenta que su dificultad residía en la duración de cada una. La *shwa* es la vocal más importante en cierto modo ya que es la que ocurre con más frecuencia, y la más problemática en términos de percepción y producción, en parte porque no existe en español. De las consonantes, confundía la /d/ y la “*eth*” en la etapa productiva.

“La / d / es muy fácil, no es difícil...entonces no le doy la importancia que necesita...”

Reflexión meta-cognitiva de técnica “pensar en voz alta”, también cuenta que mejoró esos aspectos por medio de práctica intensiva, y también yendo a los grupos de práctica en cafés y cervecerías que había relatado anteriormente, por los cuales tiene una actitud crítica al final de la entrevista. Obviamente no son especialistas sino aficionados al idioma.

“...no tienen una noción de cómo se dicen las cosas en realidad...lo que hacen es hablar el inglés “callejero” había gente grande jubilada que decía “I have tu go to tu the doctor” y no...”

Verdad, los miembros de estos grupos son totalmente aficionados, mientras no existan dificultades de inteligibilidad, y puedan comunicar el mensaje deseado en la lengua objeto, una pronunciación imperfecta no presenta un problema, a diferencia del futuro docente de inglés, a diferencia de la sistematización de la pronunciación a la que John se ha acostumbrado en la carrera. Solo benefician a John porque esas situaciones semi-auténticas le permiten desarrollar la fluidez oral.

“... También para lo que me sirve esto, fonética, es para distinguir la buena pronunciación de la mala...de quién pronuncia bien y quién no...”

Ser una especie de “juez”: afinar el oído, entrenarlo, desarrollar las habilidades de escucha. Me parece raro que piense que no tiene ningún sonido para mejorar, ni vocal

ni consonante, dice que en el conjunto se le puede escapar alguna consonante mal pronunciada. Luego se da cuenta que tiene un sonido problema que es la /z/, porque la hace “como muy fuerte” y no le suena natural, da el ejemplo de la palabra “goes”, le digo que me parece que está bien. Tal vez suena muy sonora, ya que en la realidad pierde algo de sonoridad en posición final, seguimos discutiendo la pronunciación de esa consonante, él no está convencido que esté bien. Entonces se le ocurre decir el sonido en contexto:

J: ¿Y si yo digo “*He goes to France?*” ¿Está bien?

La /s/ de “goes” pierde sonoridad por estar seguido de un sonido sordo, lo que conocemos como proceso de ensordecimiento parcial.

Dice que según su compañero Alexander, su /z/ suena muy “forzada”, la anécdota es relevante, implica que los alumnos se corrigen entre sí, o por lo menos que evalúan algunos sonidos de sus pares.

John venía con la ventaja de haber visto algo de los símbolos, tanto en el instituto como en el curso introductorio a la asignatura. Ya había conocido la shwa en el instituto, le habían dicho que era similar a la “a”, lo cual no creo que le haya sido de mucha ayuda.

“...yo decía “Cómo voy a hacer ese sonido? Lo que me va a costar...bueno. Después acá aprendí que la shwa aparece en todos lados...y me había desconcertado un poco...digo “¿Cuándo pongo la shwa y cuándo no?” Después cuando entendí que en los lugares acentuados no la tenía que usar, me facilitó mucho las cosas.

Si la primera vez no tenía este fonema muy presente...puede haber sido un motivo por el cual desaprobó la primera vez...

“...y eso me benefició bastante... y eso me ayudó, hasta el día de hoy...para pronunciar, para saber cómo tengo que pronunciar una palabra...ya la veo, veo la palabra escrita y digo...acá va shwa, acá no va...”

Seguramente se guía por los patrones acentuales, teniendo en cuenta en qué sílabas puede aparecer esta vocal y en cuáles no...

John no es el típico alumno ya que el profesorado de inglés era su segunda

carrera luego de Cs Económicas, por lo que ya era un alumno experto al ingresar con un bagaje considerable de estrategias de aprendizaje y técnicas. La idea de “sacar patrones”, una técnica que le inculcaron en su anterior carrera, se repite a lo largo de toda la entrevista. Esta postura le es útil para la aplicación de reglas, ya que las mismas le permitan la configuración de patrones en su mente.

A pesar de toda su experiencia como alumno universitario, y al hecho que le interesa y le agrada la fonética, John desaprueba la asignatura ya que toma consciencia de la necesidad de practicar transcripciones a diario, cuando ya es demasiado tarde. Tanto le interesaba la pronunciación como alumno del instituto, que había diseñado un rudimentario sistema de símbolos antes de conocer que existían convenciones formales y una ciencia cuya incumbencia era la representación de sonidos por medio de símbolos. Cuando escucha una palabra, la misma se representa visualmente en su mente en forma de cadena de fonemas, los símbolos están totalmente internalizados en su sistema cognitivo.

John es un narrador nato, le agrada contar historias y se siente cómodo dando los detalles y compartiendo sus miradas y sentimientos, sin escatimar en detalle. Su entonación es rica en matices y expresa diferentes significados. Es mayor que los demás alumnos y más maduro en muchos aspectos. Cuenta que, para estudiar el mecanismo del habla, trató de encararlo como si fuera una historia en la que narraba la dirección del aire proveniente de los pulmones en su recorrido hasta salir del cuerpo, ya en forma de sonido.

Es también muy crítico de sus modos de aprender, asegura que estudiar de memoria “no está bien”, lo cual en algunos casos no es más que un mito, es discutible. La mayoría de sus técnicas de estudio se basan en la memoria, o en la memoria visual, al igual que en la técnica repasar bien. También nos cuenta sobre “su método” de trabajar con el error, que consistía en un anotador con sus errores más recientes, los cuales repasaba y analizaba cuando le sobraba un ratito. Recalca la importancia del error una y otra vez, el análisis del error y la práctica son para él la clave del éxito en la transcripción fonética.

A menudo utiliza la técnica de *thinking aloud* (pensar en voz alta) al reflexionar de manera retrospectiva sobre diferentes situaciones de aprendizaje durante las cursadas. Es capaz de recordar en detalle los obstáculos de comprensión que le impedían aplicar una regla, así como de demostrar una actitud que cuestiona los obstáculos didácticos relacionados con la presentación del material por parte del equipo docente. Lo que es más, es capaz de sugerir modos más amigables de presentar cierta información, algo así como “*student-friendly material*”.

Otro aspecto notable fue la incomodidad que suele sentir ante los alumnos sobre las incoherencias fonéticas del idioma inglés, como si él fuera responsable de la falta de equivalencia entre el grafema y el fonema en el idioma.

Otro de sus relatos más sentidos cuenta la frustración que le provocaba no poder traducir películas o canciones a sus amigos de manera simultánea, nuevamente se cita realizando preguntas retóricas en retrospectiva “¿Por qué pasaba eso? ¿Si yo hacía años que estudiaba el idioma? ¿Para qué había estudiado, entonces?”. Afortunadamente un tema de la asignatura, la existencia de dos maneras de pronunciar las palabras funcionales, le dio la respuesta, y todo tuvo sentido.

Otra anécdota bastante extensa se relacionaba con el café donde concurría para practicar su discurso oral con otros hablantes no-nativos, donde conoció a una persona que desinteresadamente le instaló varios diccionarios en su celular. Concluye que algunos de esos individuos hablan un “inglés callejero”, ponderando la fluidez sobre la precisión fonológica y en realidad no le aportan nada positivo, más que nada ellos representan algo así como el “anti-modelo” de pronunciación.

John aprovechaba cada oportunidad de aprendizaje, sin embargo, no fue suficiente para probar la asignatura la primera vez.

Tabla 34 Areas temáticas mas creencias en la entrevista de John.

Areas temáticas	Creencias
-----------------	-----------

AFI	-Utilizaba símbolos diseñados por él mismo siendo estudiante de ILE -Cree que una simbología que representara los sonidos es algo muy práctico -Al escuchar una palabra la visualiza en su mente como una cadena de símbolos
Diccionario de pronunciación	-Obtuvo diccionario de pronunciación en el celular en grupo de conversación -Enseguida se le compró, vio la ventaja del <i>DVD</i> que ofrecía el audio de la palabra -Prefiere no usar el diccionario en clase y que lo haga un par, para no perder posibles comentarios del docente. -Prefiere el diccionario soporte papel ya que ofrece la mayor cantidad de tipos de pronunciaciones.
Organos del habla	-Tenía imágenes en su habitación que examinaba cada vez que pasaba para recordar nombres y posiciones -Prefería la modalidad táctil de verificar vibración de las cuerdas vocales posando la palma de la mano en la garganta. -Leía y trataba de entender los resúmenes confeccionados por él mismo, luego de memorizarlos, finalmente de relatarlos. Se ayudaba con gráficos también.
Descripción de las vocales	-El cuadrilátero le permitía sacar patrones sobre la ubicación de la articulación de las vocales, se volvió un poco dependiente del mismo. -Para familiarizarse con el cuadrilátero, lo miraba para fijarlo y luego intentaba dibujarlo. -Estudio las descripciones de memoria con frases armadas -Las vocales frontales le resultaron más sencillas que el resto
Reglas de escritura de vocales	-Esclarecedoras, ya que al ver una palabra ya se tiene una idea de cómo se pronuncia -La falta de correspondencia grafema-fonema le genera perplejidad al discutir el tema con sus alumnos -Utilizando reglas nemónicas para las reglas de escritura
Formas débiles y fuertes	-Relato en torno a su desconocimiento de formas débiles discurso oral (contexto films) -Su desconocimiento obstaculizó su comprensión del lenguaje oral ocasionando dificultades en la habilidad de escucha. -Le costó comprender los contextos de uso de cada forma.

	-“<i>Cuando entendí estas reglas me resultó bárbaro</i>” -Relata el error que cometía al no considerar si el último sonido del sustantivo era sordo o sonoro para agregar /s/ o /z/. -No lo entendió enseguida por cómo están presentada las explicaciones, lo “avivó” un alumno más avanzado.
Pronunciación de inflexiones	-Cree que si la regla dijera “agregar /s/ cuando el sustantivo finaliza en sonido sordo” en vez de mostrar la lista de los nueve sonidos sordos, la regla sería más clara (generalizar) -Las recordaba de memoria (además de aplicar el sentido común) -Uno de los temas más importantes de la materia. -Preparó y revisó en grupo.
Clasificación de consonantes	-Aún confunde modo y punto de articulación de consonantes. -El cuadro de doble entrada le permite “<i>leer y entender</i>” además de sacar patrones. -Modela las preguntas que se realizaba a sí mismo para recordar la ubicación de las consonantes y reproducir el cuadro mediante el dibujo.
Transcripciones fonéticas	-La primera vez que la cursó no había entendido que debía realizar práctica extra de transcripciones fonéticas en el hogar. -La práctica (una o dos transcripciones diarias) y el análisis de errores como la clave para el éxito -Registraba los errores en un anotador que llevaba a todos lados, con frecuencia miraba las palabras para familiarizarse. -Se sentía perdido cuando se realizaban transcripciones en el pizarrón al inicio de la cursada ya que él no practicaba en casa -Para el parcial, transcribían el mismo texto en grupo de estudio y se consultaban las dudas
Dictados fonéticos	-El factor tiempo es fundamental, hay que escribir la palabra “<i>casi sin pensarlo</i>” -Hay errores que gracias a la práctica en transcripciones, en el dictado no lo puede cometer -Muy provechoso para el desarrollo de las habilidades de escucha -No le causa estrés, pero los ruidos del pasillo lo desconcentran mucho y trataba de sentarse cerca del hablante en los dictados. -Grababa los dictados hechos en clase y los volvía a hacer en casa, auto-corrigiéndose con la clave. -También se entrenaba con dictados online -Cree que un alumno no está capacitado para dictar a pares

Práctica de dicción en lab	-Comprender modo y punto de articulación de las consonantes lo ayudó a mejorar su desempeño en dicción, por ejemplo, de consonantes fricativas. -Observó la importancia de las pausas (luego de cursar “Discurso Oral II”) -Las dos <i>shwas</i> fueron vocales problemas a nivel producción debido a su duración. -La /ð/ y la /d/ fueron consonantes problema -Mejoró su dicción usando el lenguaje oral en grupos de conversación. -Según un compañero, su /z/ suena muy forzada -En el instituto le habían mencionado la /ə/ asegurándole que sonaba similar a la /a/, pensó que le iba a costar mucho. -Entender que /ə/ sólo ocurre en sílaba inacentuada, le facilitó mucho las cosas.
Vinculación teoría y práctica	-Porque la mitad de la materia es práctica.
Rasgos singulares	-Segmentos narrativos extensos, anécdotas personales (cómo consiguió el diccionario en el celular) -Le dijeron que era una materia muy difícil que le trababa la carrera. -Utiliza técnica retrospectiva de pensar en voz alta. -Narra cómo tomó conciencia de sus errores mediante técnicas retrospectivas -“Y ese era mi método” -Grababa las clases de introducción a puntos teóricos. -Objeta de manera constructiva el planteo de ciertas reglas, aportando una alternativa -Referencias a su rol docente -Su actitud frente al error “<i>hay errores que no me permito, puedo fallar en cualquier cosa pero no en las inflexiones en un dictado, o poner /ə/ en una sílaba acentuada</i>” -Un ser muy sociable
Aportes a la enseñanza	-Glosario de errores

Tabla 35 Otras categorías y sus características en la entrevista de John.

Otras categorías	Características
Estilos/estrategias de aprendizaje	-Memorista, aunque no le parece que esté bien. -Revisión estructurada (“<i>yo funciona así</i>”) -Muy visual: ver imágenes en un lado, y luego verlas de nuevo, y memorizarlas. Cree que tiene mucha memoria fotográfica -Estrategias sociales: grupos de conversación -Práctica naturalista (cognitiva) -Su estilo de aprendizaje está más relacionado con la tecnología que con lo tradicional. -Acostumbrado a buscar patrones: “<i>Buscar patrones me ayudaba a entender un gran número de palabras</i>” -Utiliza el relato como estrategia de estudio -Preparar puntos teóricos en parejas es una pérdida de tiempo por la distracción que se puede generar, grupo de estudio sólo para cuestiones prácticas -Prefiere estudiar con sus métodos. -Reflexiona sobre su aprendizaje y sus limitaciones -Aprovecha cada oportunidad de aprendizaje
Frases	-“<i>Escucho una palabra y como que no solo la visualizo en escritura común, sino que también tengo la transcripción en la cabeza</i>” -“<i>Yo en toda mi vida traté de aprender, que no está bien, las cosas de memoria</i>” -“<i>Estudié toda mi vida matemática, yo siempre busco patrones, en todo...</i>” -“<i>Yo vengo de una carrera en la que todos somos muy objetivos...siempre uno más uno es dos</i>” -“<i>Esta fue una de las materias que más me gustó porque puedo sacar patrones</i>” -“<i>Lo traté de estudiar como si fuera una historia...qué pasa primero, qué pasa después</i>” -“<i>Esto es lo que nos abre la cabeza como futuros docentes, para ver una palabra y ya darnos cuenta cómo se pronuncia</i>” -“<i>¿Pero cómo se dan cuenta qué fonema poner?</i>” -“<i>En los grupos de conversación hablan inglés callejero, cometiendo graves errores de gramática</i>” -<i>La fonética también sirve para distinguir la buena pronunciación de la mala</i> -Veo la palabra escrita y digo “<i>Acá va /ə/, acá no va</i>”

Obstáculos	-La primera vez que la cursó no tomó conciencia que debía transcribir extensivamente en el hogar.
Grupos de estudio	-Para cuestiones prácticas solamente

Tabla 36 Creencias e interpretaciones en la entrevista de John.

Creencia	Interpretación
Escucho una palabra y como que no sólo la visualizo en escritura común, sino que también tengo la transcripción en la cabeza	Es algo que los alumnos que se involucran bastante con la transcripción fonética comentan con frecuencia.
Yo toda mi vida traté de aprender, que no está bien, las cosas de memoria	La estrategia de repetir con el fin de recordar o memorizar es una estrategia de aprendizaje cognitiva. La frecuente frase “ <i>No hay que estudiar de memoria</i> ” escuchada en ámbitos educativos o caseros, intenta desprestigiar la mencionada estrategia debido a que la repetición no involucra razonamiento ni análisis, sino una actividad más mecánica y pasiva. Tanto la repetición como el razonamiento deductivo y el análisis de expresiones son categoría que pertenecen a las estrategias cognitivas, y no de memoria. John no explica por qué “está mal” estudiar de memoria, como si fuera conocimiento compartido.
Estudié toda mi vida matemática, yo siempre busco patrones, en todo. Esta fue una de las materias que más me gustó porque puedo sacar patrones	El reconocimiento y uso de patrones también es una estrategia cognitiva, al igual que la repetición, ambas están agrupadas como “practicar”, o sea que si estudiar de memoria no está bien visto en su imaginario, tal vez tampoco debería estar la búsqueda de patrones. Al apelar hábilmente a técnicas aprendidas anteriormente como el reconocimiento de patrones, John está usando estrategias meta-cognitivas agrupadas como “centralizar tu aprendizaje”. Esta conexión entre ambas carreras lo favorece ya que lo hace sentir familiarizado con la materia, y satisfecho porque los saberes aprendidos en el pasado dan sus frutos y no fueron en vano. Ha podido encontrar un terreno común entre una ciencia exacta como

	la matemática y una ciencia humanística como el aprendizaje de idiomas, aunque el punto en común sólo implique un enfoque de estudio. John estableció suficientes vínculos y realizó abundantes asociaciones para concluir que existen aspectos convergentes y relaciones entre la matemática y la fonética y fonología.
<i>Yo vengo de una carrera en la que todos somos muy objetivos, siempre uno más uno es dos...</i>	Pese a que fue capaz de establecer patrones que lo ayudaron a mejorar, John encontró ciertos obstáculos, ya que la fonética está lejos de ser una lengua exacta como la matemática, aunque comparta rasgos en común. Si bien las reglas de escritura de las vocales establecen pautas para anticipar la pronunciación de vocales y vocales más consonantes, también existen abundantes excepciones y escrituras minoritarias, las cuales decepcionaron en parte a John cuando tomó conciencia. Por ejemplo, la combinación <ea> suele pronunciarse con /i:/, tal es el caso de <i>meat</i>, <i>leave</i>, <i>Leah</i> y <i>sea</i>, entre otras. Sin embargo, existen vocablos como “<i>head</i>”, “<i>breath</i>” y “<i>dead</i>” que lleva /e/ que son “la excepción a la regla” y de alguna manera decepcionan a John. Esta combinación sólo equivale al 3% de la frecuencia léxica de /e/ (Cruttenden 1994)
<i>“Las reglas de escritura son las que nos abre la cabeza como futuros docentes, para ver una palabra y ya darnos cuenta cómo se pronuncia. Veo la palabra escrita y digo: acá va tal fonema, acá va este otro...”</i>	Las reglas de escritura para las vocales aportan seguridad a John, ya que sabe que puede tenerles total confianza (salvo por las excepciones, claro está). No es necesario saber cómo se pronuncia cada palabra de la lengua inglesa, mediante las reglas de escritura se pueden realizar inferencias aplicando razonamientos inductivos, del tipo de <i>bottom-up</i>: al encontrarse con el sustantivo propio “<i>Mees</i>” en una lectura del libro de texto, John nota la combinación <e+e>, la que suele pronunciarse con el fonema /i:/.

<i>“¿Pero cómo se dan cuenta qué fonema poner?”</i>	De manera casi ingenua, John se hacía esta pregunta durante las correcciones en el frente de las transcripciones fonéticas. Por lo general, luego de realizar transcripciones individuales o en pares con el uso del diccionario, un alumno pasa al frente y escribe la transcripción para el resto, con mayor o menos de errores, su producción no será perfecta. Luego, el docente en cargo de la clase corrige con la ayuda del resto de la clase y corrige errores de escritura fonética, no sin proveer las explicaciones pertinentes. Se vuelven a explicar reglas (de escritura e inflexiones, por ejemplo) y se repasan procesos (como los de elisión asimilación y epéntesis). El alumno estará más o menos familiarizado con las explicaciones teóricas que fundamentan la praxis, según diversos factores como su asistencia a clase, el tiempo que dedique a practicar en el hogar, el tipo de uso que haga del diccionario de pronunciación, el tipo de atención que preste en clase y si está al día con las lecturas en torno a temáticas teóricas asignadas por el docente. Dado que las clases teóricas no son obligatorias, algunos alumnos las saltean, lo que no los favorece. Los alumnos que están haciendo la materia por segunda vez tienden a participar en mayor medida de estas correcciones grupales aportando acotaciones, mientras que los alumnos que no están al día con las lecturas o no asisten a las clases teóricas
	pueden llegar a estar algo perdidos, como era el caso de John al hacerse la pregunta en cuestión. Algunos alumnos tardan un poquito más en familiarizarse visualmente con los símbolos del AFI, mientras que otros encuentran la escritura fonética como un obstáculo y retrasan su producción de manera deliberada, por miedo a cometer errores. El estilo de aprendizaje del alumno y sus aptitudes personales juegan un rol importante en este punto.

En los grupos de conversación hablan “inglés callejero”, cometiendo graves errores de gramática	La gente que forma parte de esos grupos suele tener como objetivo desarrollar fluidez en discurso oral, ya que con frecuencia necesitan mantener vivo su inglés para viajar. En otras oportunidades, la participación en esos foros responde simplemente al deseo de comunicarse, de formar parte de algo, en espacial en el caso de personas algo solitarias o que encuentran difícil establecer vínculos sociales. La fluidez prevalece sobre la precisión, y pueden cometerse todo tipo de errores que involucran sintaxis, semántica y pronunciación, en particular debido a que no hay nadie idóneo que monitoree o provea devoluciones en cuanto a la producción. La frase “inglés callejero” es peculiar, ya que parecería aludir a un dialecto y/o acento empleado por pandillas, sin embargo, esta es la manera en la que él se refiere al aprendiz que ha adquirido el idioma en contextos informales como viajes y sin demasiada instrucción sistemática. Los grupos de conversación no son un contexto apropiado para John, ya que su perfil profesional y académico tiene objetivos muy diferentes de los de las personas anteriormente mencionadas. Para empezar estas personas de nivel intermedio para bajo tienen poco para ofrecerle a John, ya que no ofrecen el modelo adecuado ni de gramática ni de pronunciación.
La fonética también sirve para distinguir la buena de la mala pronunciación	Las habilidades de auto-monitoreo desarrolladas durante el curso de la materia también pueden ser utilizadas para identificar y evaluar la calidad y precisión de los sonidos en otra persona, sea un alumno o no.
Confeccionaba resúmenes sobre puntos teóricos, los memorizaba e intentaba entenderlos. Finalmente los relataba, ayudándose con gráficos.	La secuencia memorizar y entender también se observó en Sara: memorizar mediante la repetición (práctica) es una estrategia cognitiva, mientras la comprensión mediante el razonamiento (analizar y razonar) también lo es, al igual que el diseño de resúmenes (crear estructura para entrada y salida) Crea una sensación de culpa ya que debería ser “al revés”, como lo plantea Sara, lo que aparenta ser más complicado.
El cuadriláterole permitía sacar	John recurre a la identificación de patrones nuevamente, la cual es una estrategia cognitiva (reconocer y usar fórmulas y patrones), mientras el uso de imágenes es una estrategia de memoria.

patrones sobre la ubicación de la articulación de las vocales. Agrega que se volvió algo dependiente de esta figura.	Al aplicar la identificación de patrones, una estrategia que adquirió en su carrera anterior, John recurrió a la estrategia meta-cognitiva de vincularse con material conocido.
Desconocer las formas débiles en el discurso oral fue perjudicial para su comprensión	En este relato John compartió la frustración y la incomodidad que sintió al no poder traducir una sección de un film en la LO sin traducción ni subtítulos en una reunión con amigos unos años antes. Más grave que eso fue tal vez que John no entendía la razón de su fracaso en su habilidad de escucha. Tomar conciencia de su limitación fue esclarecedor: cuando comprendió el rol de la reducción vocálica en el contexto de las formas débiles todo cobró sentido.
Cuando entendí las reglas de las inflexiones me resultó bárbaro	John se siente cómodo y seguro dependiendo de patrones y reglas ya que las encuentra confiables y familiares. Gracias a estas reglas, no había lugar al error y era como lidiar con matemáticas, donde <i>“una más uno es dos”</i> .
Si la regla dijera “agregar /s/ cuando el sustantivo termina en un sonido sordo” sería más claro	Apelando a su estilo de aprendizaje, John objeta que la regla propuesta por el material didáctico no está bien formulada, ya que debería generalizar y aclarar que luego de un sonido sordo se aplica /s/, en vez de incluir los 9 (nueve) sonidos sordos en la formulación de la regla. Su tendencia a la generalización se puede vincular a un razonamiento inductivo del tipo <i>“top-down”</i> .
La primera vez que cursó la materia no había entendido que se esperaba que realizara práctica extensiva de transcripciones fonéticas en el hogar	Es una omisión muy común propia del principiante verdadero y se relaciona con la identificación del propósito de una tarea de aprendizaje, una estrategia meta-cognitiva que se ubica en el área de organizar y planear el aprendizaje (Oxford 1991) Por un lado, está el alumno que comprende que la práctica en el hogar es requisito indispensable para aprobar la transcripción del primer parcial, pero trabaja o tiene familia y no puede cumplir. Un caso diferente es la falta de concientización en un alumno que se dedica totalmente al estudio, pero por omisión o falta de atención no practica extensivamente en su casa, lo que no le permite progresar de la manera esperada.

La clave del éxito de las transcripciones fonéticas es la práctica extensiva en el hogar y el análisis de los errores	Creencia correcta, lamentablemente tuvo que perder un cuatrimestre para tomar conciencia. En la práctica de transcripciones fonéticas prima la aplicación de estrategias del tipo cognitivas (practicar formalmente con sonidos y sistemas de escritura, usar recursos para recibir y enviar información, reconocer y usar fórmulas y patrones)
	Este es otro recurso que demuestra la iniciativa de John para favorecer su aprendizaje apelando a modalidades no
Tenía un anotador con los errores que cometía en las transcripciones, el cual llevaba a todos lados con él y leía cuando le sobraba un ratito	necesariamente sugeridas por el cuerpo docente. Es probable que fuera un recurso que utilizó en su carrera anterior. La programación apropiada de las tareas de aprendizaje y llevar un anotador sobre el aprendizaje comprenden el ítem de organización, una estrategia meta-cognitiva sobre el planeamiento del aprendizaje. John combina esta técnica con la estrategia de memoria de repasar correctamente, aunque no es una revisión estructurada ya que John no recurre a su libreta con un horario planeado sino que lo hace en sus momentos libres.
El dictado es muy provechoso para desarrollar las habilidades de escucha	Correcto, el dictado fonético es un enfoque <i>bottom-up</i> (de lo particular a lo general) que dirige la atención a cada vocablo en particular. Sin embargo, esta aproximación también favorece el enfoque <i>top-down</i> (de lo general a lo particular), que se utiliza cuando el objetivo es identificar información general que el texto brinda. Familiarizarse con la pronunciación de las palabras también será de ayuda en una actividad de escucha cuando el objetivo sea responder preguntas generales o particulares, ya que el alumno sabrá reconocerlas con mayor facilidad. Es propio de un alumno experto identificar propósitos adicionales de las tareas y los beneficios que estos implican.
Un alumno no está capacitado para dictar a pares	Creencia correcta, dado que carece del entrenamiento que dicha habilidad implica.

Mejoró su dicción utilizando el discurso oral en el contexto de grupos de Conversación	La práctica extensiva que llevó a cabo en los grupos conversación del café y de la cervecería deben haber ayudado a su fluidez, aunque no a su precisión, ya que no recibía devoluciones en cuanto a su desempeño. Sin embargo, gracias a los fundamentos teóricos en torno a fonética articulatoria proporcionados por el curso, John debe haber acudido al auto-monitoreo y a la auto-evaluación (estrategias meta-cognitivas), en especial en lo referido a dicción.
En el instituto le habían comentado que la <i>shwa</i> sonaba similar a una /a/, y el anticipó que sería difícil producirla	John tenía conocimientos previos sobre la <i>shwa</i>, lamentablemente el anticipo de los profesionales del instituto fue poco preciso y no muy útil. El sólo mencionar que nunca ocurría en posición acentuada hubiera sido más ventajoso para John, ya que podría haber asociado este dato con su búsqueda de patrones. Decir que <i>shwa</i> suena como una /a/ es confuso, porque enseguida surgen dudas en torno a cómo se diferencian. No queda claro si se referían a una /a/ del español o del inglés, aunque seguramente la referencia sea a la LM.
Concientizarse que <i>shwa</i> ocurre en sílaba inacentuada le facilitó mucho las cosas	Como se mencionara anteriormente, John apeló al recurso de búsqueda de patrones. La concientización de la ocurrencia de la vocal según el patrón acentual es todo lo que se necesita.
Pensaba que la mitad de la materia era práctica	John entendía que aunque la materia gira en torno a saberes procedimentales (pronunciar, tomar dictados fonéticos y hacer transcripciones fonéticas), también es necesario manejar saberes declarativos (órganos del habla, reglas de escritura de las vocales, descripción de los fonemas vocálicos y reglas de pronunciación de inflexiones entre otros) para que los saberes procedimentales cobren sentido. Sin el conocimiento declarativo, no es posible comprender ni dominar las habilidades inherentes al conocimiento procedimental. Del mismo modo, los saberes declarativos permanecen en un vacío de pasividad si no son plasmados en actividades prácticas. La asignatura tiene rasgos teórico-prácticos.
Hay errores que no se permite, como fallar en las inflexiones en un dictado o poner <i>shwa</i> en una sílaba acentuada	John es muy exigente consigo mismo, y cuando existen reglas y patrones facilitadoras de conocimiento, no se permite fallar por una cuestión casi de orgullo. Su conocimiento declarativo tanto en torno a los rasgos de la vocal <i>shwa</i> como a las reglas que condicionan la pronunciación de las inflexiones del plural de los sustantivos, la terminación “<i>ed</i>” de los verbos regulares y el apóstrofe “<i>s</i>” del caso genitivo permiten que este alumno pueda anticipar oposiciones fonológicas como s/z o t/d, en contextos donde casi no existen excepciones.

Participante: Spice up

Duración: 00:43:50

Spice up nació en 12/02/87 en nuestra ciudad, o sea que al momento de la entrevista tenía 27 años. Vivió en España de los 5 a los 9 años. Cursó la primaria en el Liceo Francés en Alicante, España y también en el *HTC* de Mar del Plata, donde completó la secundaria con el título de *IB (International Baccalaureate in Humanities)*. Rindió el examen *PET* de la Universidad de Cambridge.

Ingresó a la carrera en el año 2013, previamente había comenzado estudios en otras instituciones: Lic. en Relaciones Públicas e Institucionales, Universidad CAECE, Mar del Plata (2 años y medio de cursada) y Licenciatura en Lengua Inglesa (Universidad del Salvador, CABA) 3 años de cursada. Cursó “INI” e “INA”. Viajó por trabajo a Breckenridge, Colorado, EEUU, de diciembre de 2006 hasta abril de 2007, desempeñándose como recepcionista en un hotel. Hizo el curso introductorio a la asignatura. Lee entre 3-6 hrs semanales en la lengua objeto y ve una o dos films en inglés por semana. Antes de comenzar la entrevista reconoce ser muy repetitiva, lo que deja verse a lo largo de la entrevista, sobre todo repitiendo parte de mis comentarios en ocasiones.

Se menciona más adelante, Spice up ya había cursado la asignatura en una universidad en Bs As, es una falsa principiante en el aprendizaje de la fonética. También había hecho el curso introductorio a la asignatura en el mes de marzo, o sea que su base era ya bastante sólida al comenzar la cursada. Sin embargo, dice que la base teórica de la primera clase le ayudó a comprender el *IPA*, cosa que no había comprendido hasta ese momento, ni siquiera en BA parece.

Para Spice up la teoría es la base para comprender el rol práctico de los símbolos y lo que ellos representan. Anteriormente no sabía de dónde salía “este sistema de idioma de fonética y fonología” hacía tres o cuatro años en BA.

Estilo de aprendizaje de memorizar y apoyo visual como visualizar el *IPA* en el pizarrón y luego tratar de escribir todos los fonemas sin mirarlo, se limita a esas estrategias, no menciona técnicas de estudio fuera de la clase, sólo lo que se le ofrece en ese contexto. No explica por qué es interesante saber diferencia entre vocales y consonantes.

Mediante la agrupación de tipos de sonidos va comprendiendo el sistema, en especial como en el cuadro de Underhill se agrupan vocales, diptongos y consonantes separadas, para conformar todos juntos el sistema fonético. Le da importancia a la disposición en grupos (para una mejor visualización).

Vocales problema para escribir: las tres “a”, (si era *roof*, si era *shwa*, si era *long a*...si era *ash*) sin embargo no es a lo que apunta la pregunta, que era si había tenido problema para seguir las convenciones del *IPA* sin “inventar” símbolos ni escribirlos mal. Habiendo visto ya el alfabeto en la licenciatura y el curso introductorio, estaba bastante familiarizada con el alfabeto, había tenido suficiente exposición.

No utilizaba diccionario en clase porque no lo llevaba y para no perder tiempo, pero lo tenía en casa y lo consultaba luego de la clase, aunque claramente se necesita en la clase, no más tarde. Repite la consigna, para ganar tiempo antes de la respuesta, le cuesta entender que “el sistema de símbolos” es el *IPA*.

La importancia de la escritura como estrategia para recordar y memorizar el alfabeto. “*Porque hasta que no lo escribís no lo registras*”: importancia de la escritura para la fijación de los fonemas. Lo visual, no menciona lo auditivo. Relación entre la transcripción y la producción oral: primero transcribir para luego usarlo oralmente. Transición correcta.

La mayoría de los alumnos no lo lleva porque es pesado, pero creo que la falta de familiaridad con el trabajo de diccionario es una de las principales causas de fracaso en la transcripción. Si el alumno es consciente de la importancia de esta herramienta, lo llevará pese lo que pese. Es responsabilidad de docente alentar el uso del diccionario y preguntar cada clase quiénes lo han llevado y mostrarse satisfecho cuando hay muchas manos alzadas. En cierto punto, es como llevar el módulo o un libro, no debe ser algo

optativo. El diccionario en la casa no sirve, en especial si el alumno no trabaja con transcripciones después de clase. Además de revisar las transcripciones en clase grupalmente o en el pizarrón, cada alumno debe poder trabajar a su ritmo de manera individual y evacuar las dudas que le surgen usando esta herramienta indispensable.

El diccionario en el celular es un arma peligrosa, ya que el docente nunca sabe si el alumno está usando el diccionario o consultando *Tinder*. Asimismo, el alumno inexperto y principiante no logrará distinguir las convenciones del *IPA* con otras usadas por distintos diccionarios, y eso sólo los confundirá aún más. Ella no lo tenía en el celular porque era muy antiguo.

Spice up tiene bien identificado sus fonemas problema: las tres “a”. Sin embargo, al principio el uso debe ser casi para cada palabra, (tal como E lo explica), sobre todo para las que aparecen con más frecuencias, como las gramaticales. Dice que al llegar a casa chequeaba algunas palabras que no había visto en clase, inclusive alguna palabra que escuchaba en algún lado también.

Al hablar del diccionario en el celular, afirma “*Estamos en un mundo tecnológico*”, como si lo tecnológico fuera la solución a todos los inconvenientes u obstáculos tecnológicos.

Insiste en lo incómodo que es trabajar con el diccionario...no hay duda que no tiene conciencia de su verdadera utilidad, no es un complemento optativo para el principiante. Dice que el diccionario es más para trabajar en un instituto o en tu casa, no para trasladarlo.

Su educación en colegio bilingüe le da la ventaja de haber aprendido los órganos del habla en lengua objeto, por lo cual no le resultó difícil recordar nombre, función y posición de cada uno. A pesar de haber concurrido al *HTC*, uno de los pocos colegios bilingües en la ciudad, nunca había visto fonética...

Los relatos de Spice up son fluidos, ilustrativos, ricos en ejemplos y pequeñas anécdotas personales, todo en ellos es personal. Completa sus ideas, a diferencia de los alumnos inexpertos. Sin embargo, no llega a especificar qué era lo que le costaba del

tema de posición de las cuerdas vocales, ahora que ya lo domina. A diferencia de otras experiencias, la prueba de la mano en la garganta para detectar vibración de las cuerdas vocales no le funcionó, *“Como que no le encontraba la vuelta”*. No le quedaba claro cómo darse cuenta, lo entendió luego de varias clases y de “ponerse a estudiar en casa un poquito”.

Spice up está pensando en cómo enseñaría el tema, más que en cómo lo aprendería, ya está un paso adelante, porque en su mente, la etapa de aprendizaje de este tema ya está superada. El grupo etareo que tiene en mente es el infantil, lo que puede revelar una inclinación por concentrarse en ese grupo. Lo entendió una vez que supo cuáles eran los sonidos sordos de memoria.

Prepondera la memoria sobre lo cinético (no le convence la técnica de determinar la vibración de las cuerdas vocales poniendo la mano sobre la garganta) en el tema enseñanza de sonoridad de los sonidos, se da cuenta que conviene memorizar los 9 (nueve) sonidos sordos ya que el resto son sonoros.

“Bueno, primero empecé con la práctica, que es lo que me parecía más fácil de recordar, transcriptions... Bueno, mirando fotos con los nombres y estudiándolo así...y después leí varias veces el texto y subrayaba las partes importantes, y bueno, repitiéndomelo una y otra vez...y me hacía resúmenes después, así me fue quedando la teoría, pero bueno, de cursarla más de una vez, también me iba quedando mucho más...la teoría”

En su aproximación a la preparación del final, prepondera un estilo memorístico, lecturas recurrentes, repeticiones y resúmenes, técnicas visuales como *“mirar varias veces”*. Reconoce que luego de cursarla más de una vez, iba acumulando conocimiento y práctica a través del tiempo. Nunca se grababa leyendo, sin embargo, ni estudiaba en grupo o parejas. Spice up parece ser más propensa a la memorización que al aprendizaje significativo, el cual se diferencia del primero porque durante la lectura el alumno intenta encontrarle el significado al contenido, mientras que en la memorización la lectura cuidadosa solo resulta en recordar los hechos clave (Mayer 2002).

Más que visualizar los órganos del habla, es necesario conocer la rama de la

fonética conocida como la articulatoria para explicar al alumnado los órganos del habla involucrados en la articulación de un sonido. Pero su creencia es correcta: es necesario el conocimiento de los órganos de fonación para explicar la articulación de los sonidos de la lengua objeto.

“En voz alta lo tenes que analizar con tu cerebro ¿Dónde pasó?” Sino no lo registras” utilizaba técnicas retrospectivas para recordar los órganos del habla. Piensa que la memoria falla a veces, por lo cual hay que utilizar la lógica a veces para recordar, como “Estoy pronunciando /t/ con los dientes”

Siendo mayor que el resto de los ingresantes, no le fue tan fácil integrarse socialmente y formar un grupo de estudio, pero le agrada estudiar en grupo o parejas, ya que tuvo la oportunidad de hacerlo en “Gramática Inglesa I”

“Sí, a veces no es tan sencillo...”

No recuerda bien el tema de “Formas débiles y fuertes” por su nombre, tampoco con una breve definición. Amplio el tema aportando más ejemplos y explicando qué tipo de palabra tiene forma fuerte y débil y cuál no. En vez de contestar, comenzó a relacionar la fonética y la gramática:

“La gramática también es otra de las básicas del idioma, para enseñar, digamos. Entoncesteniendo esta base de le explicación de la fonética relacionada a los símbolos, la pronunciación con la gramática, me pareció muy interesante...”

Yo me refería a “palabras gramaticales o funcionales”, o sea las que unen las palabras de contenido. Ella se refería a la gramática como asignatura, y la relaciona con la pronunciación, lo cual tiene sentido, significa una conexión valiosa porque son las dos ciencias lingüísticas

Dice que no sabía el tema antes, que sólo lo entendió en mis clases con un cuadro que hice que incluí algunos ejemplos y tipos de palabras involucradas. En realidad, fue una especie de “meta-clase” en la que se resumía lo básico de formas fuertes y débiles, en especial estaba dirigido a los alumnos que se habían visto desbordados por las 20 carillas de explicaciones, o que se habían concentrado tanto en el detalle, que habían perdido el hilo, o el punto.

“...como te digo lo visual es lo que más me queda a mí, entonces con un diagramita y sólo con dos flechas, ya me quedó: estas son las weak, estas son las strong, listo”

Encuentra la lectura de temas teóricos algo aburrido, prefiere la explicación por medio de cuadros en el pizarrón, en el caso de “*Gradation*”. El diagrama se lo simplificó, la lectura de toda la teoría se lo hubiera complicado y aburrido, sin embargo, era necesaria. Encontró el tema útil y explicó por qué.

“Sí, útil...porque no vas a empezar por ejemplo diciendo...” *That dress*” (weak) *if you have to say “That dress is beautiful”* (strong). Tenés que ponerle entonación a la frase, no podés decir una frase y otra de la misma manera, digamos, no da el mismo impacto...”

El ejemplo de la importancia del tema fue pertinente, pero el concepto de entonación no fue relevante. De hecho, no se refirió a entonación sino a la prominencia de la vocal, que confundió con entonación, o acento simplemente.

A veces duda en cuanto a las respuestas de cómo preparó el parcial, sobre las técnicas de estudio utilizadas. Finalmente le doy un disparador y explica cómo desarrolló el tema en el escrito. Correcto, siempre aporta ejemplos.

Es honesta, no necesariamente contesta lo que se espera. No preparó la teoría en su casa, sencillamente se fue al parcial con un cuadro explicativo de *gradation* hecho en el pizarrón. No había estudiado todos los casos. Un par de lecturas no parecen suficientes para asimilar tantos ejemplos y contextos gramaticales de formas débiles y fuertes.

El tema siguiente fue “Inflexiones”. Ya estaba enseñando a adultos particulares al momento de la entrevista, por eso adopta la perspectiva del docente muchas veces, es muy motivante el hecho de poder aplicar el conocimiento recién adquirido.... Le da un lugar a la pronunciación en sus clases, recuerdese que Spice up afirma que “la fonética es tan importante como la gramática”

“....es complejo si no entendés la gramática....si no tenés una buena base de

gramática, es la base digamos...Después viene la fonética digamos, primero gramática, si no sabés los verbos, si nunca estudiaste bien los verbos, no podés explicarle a alguien inflections...”

Es la primera alumna entrevistada que relaciona las dos ciencias lingüísticas, será porque le gusta la gramática o porque es buena en gramática, pero la asociación es coherente. Nuevamente es coherente, porque si se desconoce el tema de sonoridad de los fonemas, no es posible explicar inflexiones, o al menos dar ejemplos. Para ella es el segundo tema más importante de la cursada, luego de sonidos sordos y sonoros.

Cuando se le pregunta cómo preparó el tema de inflexiones, sus reglas y ejemplos, que son varios, no responde la pregunta, sólo menciona de qué manera estaba presentado el material, ese es todo su relato, y lo que había que hacer en caso de no entender. No detalla técnicas de estudio ni cómo se organizaba.

Estudió de un cuadrito hecho en las fotocopias, antes dijo que había estudiado del cuadro que copió en clase, que sólo era una síntesis.

Le da demasiada importancia quizá a estudiar en grupo, como si fuera la clave del éxito, seguramente hubiera encontrado alguien si no hubiera sido tan selectiva o si hubiera buscado más. Dice que tiene “buena onda con todo el mundo” y se siente cómoda en el grupo, sin embargo. En la dimensión social es selectiva.

Tal vez la pregunta la confundió, o en realidad no recuerda el tema: es acerca de la utilidad de las reglas de escritura. Pide repetición de la pregunta. Nuevamente no comprende la consigna

El cuadrilátero no le parece un tema tan importante como el de sonidos sordos y sonoros, aunque las reglas de escritura sí le parecen importantes. Las vocales son más sencillas de recordar, no es tan necesario el cuadrilátero.

Dice que las vocales son más sencillas pero las consonantes más interesantes para describir. En realidad, las vocales son más abstractas, y las descripciones menos satisfactorias. Sucede que se ven alófonos de las consonantes, o sea variedades, por eso parecen complejas. No se discuten alófonos de las vocales, ya que existen demasiadas

variedades regionales.

Las vocales para ella son más sencillas porque son sonoras, y tienen reglas de escritura. Pero no aplica a otros aspectos, es una apreciación algo superficial, denota que prepara las vocales de manera superficial. No considera otra forma de aproximarse a las reglas de escritura que no sea “de memoria”, aunque en clase se implementan técnicas neumónicas para su estudio en el contexto de una oración tipo “*Tea ...in the tree*”

Afirma que el cuadrilátero lo estudió porque debía hacerlo pero no le vio mayor utilidad “a la hora de aprender”. No explica por qué, dudo que lo recuerde...o que lo haya entendido alguna vez, o cómo lo estudió al cuadrilátero. Inclusive era tema de parcial, o sea que lo tendría que haber visto en algún momento. “No le dio uso en clase, no lo utilizó”.

Cuando se le preguntó por la vocal más sencilla de describir, contesto que fue la /ɒ/. No alude a la descripción detallada en la que se consideran aspectos como: alto de la lengua, parte de la lengua utilizada, apertura entre mandíbulas, posición de los labios, tensión o relajación, alófonos, etc, Insiste que no le dio problema a la hora de transcribir porque “Es más fácil acordarse de ejemplos”. Las dos *shwa* le parecieron sencillas para describir. Son más complejas, en especial por su relación con el acento de palabra, ni que hablar la *shwa*, en especial por sus reglas de escritura y varios alófonos según contexto fonético. *Shwa* es la vocal más compleja para describir por las diferentes posiciones de la lengua según contexto fonológico. Afirma que como había entendido la teoría, la práctica fue sencilla luego. Hace hincapié en la relación teoría-práctica. Las más difíciles fueron las dos /u/ y la “*ash*” y las otras dos “a”. Sigue sin detallar por qué...

En su preparación de la descripción formal de vocales para el parcial, prima lo visual, lo visto en clase, el diagrama, copiando, no describe modos de aproximarse fuera de la clase para la preparación de la descripción formal de vocales. “*Estudiándolo, viéndolo digamos*”. En las clases teóricas, con las filminas, cuenta que enseguida se dio cuenta que el cuadrilátero representaba la parte interna de la boca, la posición de la

lengua.

Realiza una apreciación superficial de las consonantes, sin justificación, le parecen más interesantes que las vocales, ya lo había dicho. Se entiende que la descripción de las vocales es algo tediosa y monótona, mientras que los diferentes grupos de consonantes tienen rasgos bien diferenciados entre sí. Repite pero no explica la utilidad de los alófonos de las consonantes.

El tema siguiente se refiere a la confusión que pueden generar *MOA* (*manner of articulation*) y *POA* (*place of articulation*). No ahonda en estrategias, “lo estudié”, “lo visual”, repite, “de verlo en clase”, “de escribirlo”, la comprensión o memorización mediante la repetición de técnicas tradicionales. No entiende diferencia entre punto y modo de articulación cuando se le pregunta si ambas dimensiones le generaron alguna dificultad, o no la recuerda, y cuáles fueron las consonantes más sencillas de describir. En su opinión las consonantes más sencillas para describir son las oclusivas, “porque me quedó mucho lo de *voiced* y *voiceless*”, también las nasales. Tiende a repetir lo que dice el entrevistador.

Menciona todos los puntos de articulación como los más complicadas para describir, sobretodo “los últimos”, le resultaron más simples las que se dieron al principio como /t/ y /d/. También las dentales les parecieron simples.

“Porque además en inglés son re usadas...y son complicadas para alguien que está estudiando el idioma, lo que más le resulta difícil es la “*eth*” y la “*Theta*”

De hecho, las consonantes que ocurren con mayor frecuencia son las alveolares. Las creencias erróneas de Spice up involucran contenidos, más que actitudes frente al aprendizaje, o estrategias, o concepciones erróneas.

Al preguntarle cómo preparó el tema para el segundo parcial, dudó, tuvo que explicarle cómo estaba planteado *POA* y *MOA* en el parcial. Su preparación consistió en ver la carpeta, haciendo después de cada palabra que podía buscar, haciendo por escrito dónde estaba cada lugar de articulación, con la práctica (no especifica) y también viendo el cuadro y memorizándolo.

Técnicas de memoria y estándar, poco detalle. Se exploya, pero brinda poca

información, repite parte de las preguntas o mis comentarios en la explicación de cómo preparó POA y MOA. Cuando se le muestra el cuadro de doble entrada de POA y MOA dice haber trabajado con el mismo.

Sus relatos no son demasiado extensos y no involucran anécdotas personales que provean demasiada información sobre ella misma o sobre sus enfoques frente al aprendizaje. Pese a ser una alumna experimentada sus aproximaciones son limitadas, estándar, no utiliza múltiples estrategias ni las combina, no utiliza múltiples estilos de aprendizaje.

Contó que encontró la experiencia de transcribir en el pizarrón muy positiva, no le importa exponerse, lo considera algo ventajoso, porque es una oportunidad para aprender y que el docente supervise sus errores, siendo una alumna experta tiene auto-confianza. Ella es una falsa principiante en lo que respecta a fonética.

“...cuando estás ahí ya te están preguntando directamente...¡Ya estás en el horno!!”

“Mostrás todos tus errores, todo (risas)”

Aprender de los errores que da la devolución de exponerse a hacer una transcripción en el pizarrón frente a sus compañeros y docente. No le importa exponerse de esa manera, rescata lo positivo.

En la siguiente consigna, se le pidió recorrer mentalmente su trayecto por las transcripciones fonéticas, para sí poder compartirlo.

“En BA me resultaba mucho más complejo, pero porque la teoría no me había quedado bien...entonces en la práctica no tenía mucho sustento, de nada...no me había quedado bien la teoría de nada...en cambio tener tantas clases de teoría, y tan divididas...con diferentes profesores, dos profesores para la teoría, en el laboratorio que también le podíamos hacer preguntas de teoría, me quedaba mucho más después para poder hacer la práctica y ver, “Bueno me equivoqué acá, por qué? Por esto, viste?”

Tiene conciencia de la teoría como base y sustento de la práctica, la práctica sola

no es suficiente. Por lo expresado anteriormente, Spice up no tiene la costumbre de trabajar en su casa o fuera del horario d clase, se maneja solamente con lo visto en clase. Tiene como una reticencia a dedicarse a la teoría, inclusive ha perdido la cursada x causa de la misma. Insiste que en BA “*no me había quedado bien la teoría*”, como si fuera un proceso ajeno a ella...

I: *¿Y vos practicabas mucho en tu casa? ¿Le dedicabas mucho tiempo?*

S: *No, más que nada acá, en clase aprendí mucho más, viendo los que pasaban, corrigiendo, yendo al pizarrón, que pasé muchas veces, así me quedó más, en casa hice, pero no tanto como acá...*

Cuenta que en su casa no le dedicaba tiempo a la materia, ya que “*en clase aprendí mucho más, viendo los que pasaban, corrigiendo, yendo al pizarrón, que pasé muchas veces, así me quedó más, en casa hice pero no tanto como acá...*”. Las actividades que menciona están muy bien, pero es necesario consolidarlas con labor en el hogar, en particular en un contexto de aprendizaje de la escritura fonética en el que se insiste sobre la importancia de la práctica extra en casa.

Se confirma: no le dedicaba tiempo a trabajar en casa, ni a la teoría ni a la práctica, se apoya en la práctica en clase y la observación, a eso se le suma que desempeñaba actividades laborales a la tarde cuando estudiaba en CABA. En varias oportunidades, en lugar de responder la pregunta, la repetía:

“I: *Bien. ¿Qué obstáculos encontraste? ¿Qué te pareció más difícil de transcribir?* S: *Qué me pareció más difícil...*”

Le cuesta encontrar ejemplos o ahondar en su memoria o experiencia casos concretos para responder las preguntas, aunque sea una pregunta tan sencilla como determinar qué le fue difícil en las transcripciones, repite la pregunta y no puede responder. No aborda experiencias personales, tal vez interprete que no es pertinente

Recuerda que le pareció difícil transcribir el cierre glótico, el cual no es un sonido importante que pueda atentar contra la inteligibilidad o una pronunciación aceptable, sus estándares son raros

Mencionar la “a” como sonidos problema para transcribir tiene más sentido. Parece que en su caso “tener un diccionario” al lado durante la transcripción vendría a ser una excepción, en vez de la regla. Otra opción era tener alguien cerca que le advirtiera de ciertas complejidades de la pronunciación, como por ejemplo las que suscitaba la letra <a> ante la transcripción.

Le sugería que las reglas de escritura eran muy importantes para dilucidar la pronunciación de la <a> en escritura común, ante lo cual comentó que en CABA no las habían abordado. Es muy extraño que no hubiera visto reglas de escritura en BA, es algo básico, casi la única herramienta contra la naturaleza no-fonética de la lengua objeto. Inclusive me tomé el trabajo de inspeccionar el programa, el cual está online. El profesor a cargo de la asignatura es un distinguido fonetista al que conozco personalmente.

Ante la pregunta de qué estrategias facilitadoras había encontrado, siguió un silencio. Le cuesta entender ciertas preguntas personales como ésta, pese a que le gusta abrirse y hablar, aparentemente. Le proporciono más ejemplos

Usar mucho el diccionario...o mirar mucho tus errores...

Tengo que ofrecerle disparadores todo el tiempo como para que pueda relacionarlo con alguna experiencia personal. Insiste en que le gusta más trabajar en clase que en casa, en especial observando los errores.

No está acostumbrada a trabajar en casa, pese a ser una alumna experimentada, no cree que necesite apoyo extra, aunque los resultados de las evaluaciones, en especial la teoría, indican que necesita trabajar en casa. Es posible que no disponga del tiempo, ese era el caso en BA. Me muestro comprensiva ante su preferencia.

Se sabe que para estudiar la teoría es necesario hacer resúmenes y “encontrarse” con el material fuera de la clase, ya que el docente explica el tema teórico, pero no es suficiente para que el alumno pueda desarrollarlo por escrito, aún con la ayuda de la tecnología como presentaciones PP. No quiere reconocer que es necesario el trabajo en casa luego de la clase. Insiste en que aprovecha bien la clase, ya que pregunta dudas y practica.

“Aprovechar bien en clase...preguntar todas las dudas, practicar...todo en clase”

Al discutir su preparación para el parcial, comenta que dedicó mucho tiempo a la práctica de transcripciones, pero reconoce que falló la teoría porque no estudió en su casa, pese a que *“la había entendido”*. Había aprobado la transcripción fonética y el examen oral, sin embargo.

Relata que no cambió el enfoque para la práctica con símbolos fonéticos a medida que se complejizó la materia, pero reconoce que necesitaba dedicarle tiempo en casa a la teoría, ya que le fue mal la primera vez, lo que la concientizó a dedicarle más tiempo a su preparación en el segundo parcial. Nunca practicó en pareja o compañeros para reforzar transcripciones o dictados.

A continuación se le preguntó a Spice up de qué manera le había facilitado su pericia en las transcripciones el abordaje a los dictados. No contestaba nada... Le volví a formular la pregunta de manera más directa: *“Cómo te ayudaban las transcripciones para tomar dictados?”*

S: *Ehhh*

Le cuesta relacionar este tipo de cosa: la ayuda que el dominio de las transcripciones puede aportar a la hora de tomar dictados, o aunque sea en qué manera son diferentes o similares. Le cuesta conceptualizar.

E: Yo creo que uno lo incorpora directamente, con la práctica y tantas clases, así lo incorporas, ya después salía naturalmente...

Esa era su enfoque, *“se daba naturalmente”*.

I: Está bien... dice *“¿Qué nuevo desafío te generó el dictado que no te generaban las transcripciones?”*

E: Ehm...

Le cuesta establecer asociaciones, reflexionar meta-cognitivamente sobre las dificultades que puede generar el dictado, necesita disparadores para arrancar, lo que sorprende, porque es una persona que parece disfrutar charlar y expresarse en forma oral. Nuevamente debo reformular la pregunta e ilustrarla.

I: Por ejemplo...que tenés menos tiempo... que no podés ir a tu ritmo...¿Cómo los comparás?

E: Tenés que organizar mucho más, tenés que estar muy atento...No podés perder el tiempo en algunas cosas como ...ya ahí te das cuenta de lo que sirve agarrar las cosas de entrada...no dejar todo para último momento también...entender bien desde el principio para llegar al dictado...o sea...no te va bien.

Las reflexiones no son claras...el factor atención en el dictado es real sin embargo, hay que estar totalmente atento para no perder nada...Lo que quiere decir es que conviene aprender la teoría en la que se apoya la notación fonética en la primer etapa, que sería la transcripción y no el dictado...

Para el relato de su preparación para el dictado del parcial no tiene claras sus técnicas de estudio, ni organización ni estrategias...no las puede verbalizar, ya que ella más que nada confía en el trabajo en clase y en lo que pueda aprovechar de la clase, correcciones y devoluciones, análisis de errores, etc. No posee un plan de estudio, ya tampoco puede improvisar uno...

Ella traía ya una base de su carrera anterior, más que nada de práctica de transcripciones y dictados, aunque una base floja de fundamentos teóricos, en donde falló eventualmente. Vuelve a repetirse el patrón de trabajo en aula pero no fuera de ella, y así aprobó el dictado. Para preparar el examen final no practicó transcripciones, y nunca trabajó en pareja o en grupo para la práctica de dictados.

Reconoce que durante la práctica de dicción no prestaba atención a los puntos de teoría, paradójicamente el objetivo de la formación en fonética articuladora es apuntalar la producción oral...disociar ambos aspectos es una creencia incorrecta...como si concentrarse en un solo aspecto fuera lo correcto. Recordemos que esta es una asignatura teórico-práctica, existe una constante retroalimentación entre ambas.

“No...en las clases de laboratorio me concentraba...no quería poner la teoría ni nada, me concentraba solamente en escuchar y captar bien lo que decían y en repetir, nada más, en la pronunciación básicamente”

Con respecto a los sonidos problema para producir, lo fueron *Long, short u, r, long shwa, roof, e*, Apparently no tenía sonidos problema en la fase producción, ya que en el laboratorio le decía el profesor

Porque en el laboratorio además me decían “tenés una muy buena pronunciación”. Tiene buenos sonidos, verdad, naturales, y en el laboratorio se la alentaba por sus buenos sonidos. Estudió en un colegio bilingüe, aunque eso no puede justificar sus buenos sonidos, los cuales pueden estar relacionados con variantes de aptitud personal. Se le pide que realice un recorrido mental de su relación con la vocal shwa, pero no puede, responde

S: Eh...

Sistemáticamente le cuesta comprender los planteos enunciados en las preguntas...tengo que reformular las preguntas, aportar ejemplos, disparadores. Puede ser producto de la falta de consolidación de sus conocimientos teóricos, que van más allá de sus sonidos.

Entonces le pregunto si ya la conocía al entrar al profesorado, como para animarla. Me contesta que sí, pero no tan clara ni tan explicada como la llegó a conocer aquí.

Es más importante saber que *shwa* sólo ocurre en posición inacentuada que destacar que proviene del hebreo, lo que ciertamente no es de ayuda en la mejora de la pronunciación, es sólo una nota cultural...Su creencia sobre la importancia de la *shwa* es errónea, o incompleta, excepto que sabe que es la vocal de ocurrencia más alta.

Le costaba reconocer la vocal en BA, pero las reglas de escritura como <re> o <ure> era shwa, la ayudaron a identificarla. Las reglas de escritura para *shwa* son mucho más complejas de lo que ella ejemplifica, no alcanza saber estas dos combinaciones para comenzar a entender la naturaleza de este sonido...

Finalmente menciona que sólo ocurre en posición inacentuada, sabe la importancia del patrón de acentuación para elegir *shwa* u otra vocal...

“...cuando una profe te lo está diciendo suave...es shwa, no está stressed....”

Destaca la importancia de saber pronunciarla e identificarla también, más allá

de saber dónde puede ocurrir en la transcripción, para ella se asemeja a una a/e, y hasta que no entendés eso también... *“no entendés qué es shwa”*.

Habían terminado las preguntas, y aparentemente también la entrevista. Sin embargo, no para Estefanía, quien luego de mis agradecimientos, comenzó a contar en qué instituto estaba trabajando, y que *“no voy a seguir trabajando ahí toda la vida...porque no me pagan bien”*

Era su momento de desahogarse, de hablar de lo que ella realmente quería, de su joven vida profesional. Era como si todas las carencias teóricas que se revelaron durante la entrevista, fueran a ser llenadas por sus experiencias laborales, las cuales en parte eran responsables que no pudiera leer luego de clase. Rescata lo positivo, que gracias al instituto comenzó a trabajar con niños, ya que en su casa trabajaba con adultos y adolescentes, lo cual fue una buena experiencia. También aprendió nuevas técnicas y estrategias, libros, quería a sus compañeras de trabajo, pero

“... no me pagan casi nada...el día de mañana....”

Necesita plata para vivir, si quiere tener hijos no puede con ese sueldo, ya que no es nada, y destaca el tiempo que lleva preparar las clases. Todas objeciones valederas. Ya tiene 30 años...debe pensar en su futuro. Valora tener dos obras sociales, y cuenta que perdió mucho tiempo durante los dos primeros años. *“Me perdí tiempo de la universidad por trabajar y quedar bien con el CEM”*

“...este año dije voy a tomar suplencias, particulares, pero ningún curso pago...voy a estudiar, este año quiero meter materias...quiero promocionar, quiero que me vaya bien...”

Reflexiona sobre la situación de sus estudios universitarios, justifica su atraso por su carrera en el instituto, de lo cual se arrepiente. Pero tiene planes: de ahora en más pensará en sí misma.

Tabla 37 Areas temáticas y creencias en la entrevista de Spice-up.

Areas temáticas	Creencias
AFI	-Había cursado la asignatura en una licenciatura en lengua inglesa en CABA, por lo que estaba familiarizada con el mismo. -Es necesario manejar los símbolos para luego utilizarlos en la producción oral
Diccionario de Pronunciación	-No lo utiliza en clase para no perder tiempo, sino que lo consultaba al llegar a su hogar. -Destaca la incomodidad de trabajar con el diccionario, opina que no es para trasladarlo.
Organos del habla	-Los había aprendido en la LO, por lo cual no le generaron dificultad. -No le funcionó el recurso táctil de poner la mano contra la garganta para identificar vibración de las cuerdas vocales.
	-Recurriendo a estrategias de memoria, optó por memorizar los 9 (nueve) sonidos sordos. -El tema más importante de la cursada.
Descripción de las vocales	-Son más sencillas de describir que las consonantes, aunque estas últimas son más interesantes. -No le encontró utilidad al cuadrilátero -Shwa y shwa larga fueron las vocales más sencillas de describir, aunque no explica la razón. -Las tres variedades de “A” y las dos “U” fueron las más complicadas. -Sólo menciona abordajes a la teoría vistos en clase, hay ausencia de abordajes más personales o individuales o en el hogar.
Reglas de escritura de vocales	-No comprende la pregunta referida a este tópico, ni siquiera la segunda vez que se formula. -Su aproximación fue estudiarlas de memoria -No se habían cubierto en su anterior carrera (Lic. en Lengua Inglesa)

Formas débiles y fuertes	-No recuerda el tema y necesita disparadores (explicación y ejemplos), establece relaciones entre la fonética y la gramática partiendo del rol de esta última en el tema en cuestión. -Entendió el tema mediante un cuadro que resumía los aspectos básicos del tópico, pese a que el material didáctico incluía explicaciones ilustradas. -No estudió la teoría subyacente para el parcial.
Pronunciación de inflexiones	-Sin una buena base de gramática es casi imposible explicar este tema. -Segundo tema más importante de la asignatura -No puede explicar cómo preparó el tema, se limita a describir la presentación del material didáctica pertinente.
Clasificación de consonantes	-No comprende la diferencia entre modo y punto de articulación de las consonantes. -Las consonantes dentales fueron las más complicadas -Las consonantes oclusivas le parecieron las más sencillas de describir -Para preparar el tema, vió la carpeta y el cuadro y lo memorizó.
Transcripciones fonéticas	-Le resultó difícil el cierre glótico /ʔ/ -Le costó identificar los contextos de ocurrencia de los tres tipos de “A”.
	-Es necesario organizarse mucho más y estar alerta, no
Dictados fonéticos	se puede perder tiempo. -No puede verbalizar un plan de abordaje para preparar el parcial, ya que depende del trabajo en clase exclusivamente.
Práctica de dicción en lab	-Durante la ejercitación en dicción “<i>no prestaba atención a los puntos de teoría</i>”. En las clases de laboratorio “<i>No quería poner la teoría ni nada</i>”. -Le cuesta vincular la teoría subyacente a la fonética articuladora con la producción oral. -Se concentraba en escuchar y en repetir en el laboratorio, le decían que tenía una muy buena pronunciación. -Sonidos problema: las u, e, <i>roof</i>, r y <i>long shwa</i>. -Reconoce la importancia del patrón de acentuación para identificar contexto de ocurrencia de <i>shwa</i>

Vinculación teoría y práctica	-En esta carrera la teoría vista en clase “me quedaba mucho más” para poder hacer la práctica. -En la licenciatura “la teoría no me quedaba” -No la identifica porque tiene una gran carencia de soporte teórico.
Rasgos singulares	-Reconoce ser muy repetitiva -Encuentra difícil abordar la teoría, lo que puede ser su peor obstáculo. -Todo lo que sabe de teoría es lo experimentado en clase (viendo los que pasaban, corrigiendo, yendo al pizarrón), no le dedica tiempo en su hogar. -Las relaciones entre la fonética y la gramática son recurrentes en su relato -Enseñaba a adultos y aplicaba lo aprendido en sus clases, dándole un espacio a la pronunciación. -Tiende a repetir las preguntas formuladas por el entrevistador o responde con un sonido de vacilación -Toma riesgos (como pasar al pizarrón) -Luego de la entrevista relata de manera espontánea su situación laboral, cómo se atrasó en los estudios por trabajar y sus planes académicos para el futuro cercano.
Aportes a la enseñanza	

Tabla 38 Otras categorías y sus características en la entrevista de Spice-up.

Otras categorías	Características
Estilos/estrategias de aprendizaje	Estilo - Visual: un cuadro y un diagrama. -Le cuesta abordar cuestiones teóricas. -Prefiere un cuadro sintetizado al texto narrativo teórico. -Técnicas de estudio de la teoría: “<i>Lo estudié, lo visual, de verlo en clase, de escribirlo</i>” se repiten Estrategias de Aprendizaje -Toma riesgos al pasar a escribir dictado en el pizarrón, aprovecha de sus errores y de la devolución y corrección de la docente.

Frases	-“ <i>Estamos en un mundo tecnológico</i> ” -“ <i>La fonética es tan importante como la gramática</i> ”
Obstáculos	-Le cuesta comprender varias preguntas relacionadas con la teoría -Trabajaba a la tarde y no podía dedicarle tiempo a la teoría.
Grupos de estudio	-Le gusta estudiar con alguien más pero no ha encontrado la persona adecuada en la cursada -Parece ser muy selectiva, no puso encontrar pares compatibles como le ocurrió en “Gramática Inglesa I”

Tabla 39 Creencias e interpretaciones en la entrevista de Spice-up.

Creencia	Interpretación
El uso del diccionario de pronunciación en clase es una pérdida de tiempo	Falta de concientización de la importancia de habituarse al uso del diccionario en clase con el fin de familiarizarse con las convenciones del mismo, de verificar las hipótesis formuladas en torno a la pronunciación de un vocablo y de llevar a cabo auto-corrección.
Los órganos del habla es el tema más importante de la materia	-Es necesario conocer la ubicación y el funcionamiento de los mismos para comprender el proceso de fonación, así como la descripción de la articulación de los fonemas vocálicos y consonantes. -La posición de las cuerdas vocales determina si un sonido es sordo o sonoro -La posición del paladar blando decide si un sonido es oral o nasal.
No comprende la consigna	
relacionada con las reglas de escritura de las vocales	No aborda aspectos teóricos de la asignatura fuera del ámbito áulico
No recuerda el tema de formas débiles y fuertes por su nombre	No aborda aspectos teóricos de la asignatura fuera del ámbito áulico

Es necesario tener una base de gramática para comprender las formas débiles y fuertes	La pronunciación de determinadas palabras funcionales dependerá de su función gramatical en la cláusula u oración
La pronunciación de las inflexiones es el segundo tema más importante de la materia	Este tópico comprende la pronunciación de la inflexión “s” de la tercera persona del singular del presente simple, la inflexión “ed” del pasado simple de los verbos regulares y el apóstrofe “’s” del caso genitivo del sustantivo.
No puede explicar abordaje de la pronunciación de las inflexiones para el parcial	No prepara aspectos teóricos de la asignatura fuera del ámbito áulico
El objetivo del aprendizaje de los símbolos del AFI es lograr una pronunciación adecuada	Spice up es una falsa principiante que anteriormente había cursado la materia en una licenciatura en lengua inglesa, la cual abordaba la enseñanza de la pronunciación desde un enfoque que priorizaba la práctica por sobre la teoría (según la información que provee la informante)
No comprende consigna sobre modo y punto de articulación de fonemas consonantes	Vió notas y un cuadro de la carpeta, ausencia de abordaje formal mediante lectura extensiva del material
No puede verbalizar su abordaje para entrenarse en dictados para el parcial	Carece de un plan de estudio o práctica en el hogar, luego del horario de clase, depende exclusivamente de la práctica en clase. Por las tardes trabajaba así que no tenía tiempo de practicar en su casa
En el laboratorio “ <i>no quería poner la teoría ni nada</i> ”	No es capaz de relacionar la teoría con la práctica debido a que carece de una base teórica sólida como para establecer una vinculación apropiada entre ambos campos.
No pudo conseguir una compañera de estudio como encontró en “Gramática Inglesa I”	Perdió una oportunidad para favorecerse del uso de estrategias sociales (de cooperación, empatía y formulación de preguntas)

Mediante el informe narrativo fue posible identificar y describir las creencias en torno al aprendizaje de la pronunciación de cada participante del presente estudio. La información inherente al recorrido personal como alumno de ILE y del profesorado de inglés aporta elementos

valiosos que permitieron la interpretación de diversas dimensiones plasmadas en las creencias. Las grillas fueron el vehículo mediante el cual se visualizaron aquellos aspectos singulares y únicos de las creencias de cada participante, los cuales recibieron soporte teórico en algunos casos para su interpretación, en otros casos el contexto mismo ofreció apoyo para su comprensión.

Capítulo VII: Conclusiones

El objetivo de este capítulo es la configuración de los datos (las creencias) inspeccionados en el capítulo anterior, en dos macro-categorías: por un lado, las creencias facilitadoras del aprendizaje, y por otro lado aquellas creencias que complican el aprendizaje, o sea las creencias obstaculizadoras. Los participantes se agruparán según el tipo de creencia que predomine en su relato, ya sea del primer o el segundo tipo. A partir de las mencionada macro-categorías, surgirán categorías centrales, de las cuales se desprenderán sub-categorías, de este modo se evidenciará la explicitación y jerarquización de las categorías facilitadoras y obstaculizadoras. Asimismo, se delinearán las etapas del proceso de investigación, y se abordarán las potencialidades y debilidades del estudio. Finalmente, se indicarán los caminos que se abren a partir de este estudio y los aportes conceptuales que derivan de la misma.

Categorías centrales que surgen a partir de la interpretación de los datos

Las categorías centrales en torno a las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación que se extrajeron tanto de los datos de los diarios como de las entrevistas fueron similares. Por un lado, las creencias provenientes de los diarios se agruparon en creencias facilitadoras del aprendizaje, e inversamente otras creencias se clasificaron como creencias obstaculizadoras del aprendizaje. El mismo procedimiento se utilizó con los datos provenientes de las entrevistas.

De este modo, cuatro participantes se vincularon con las creencias facilitadoras, mientras que otros cuatro fueron asociados a las creencias obstaculizadoras del aprendizaje, en el caso de los diarios. Algo similar aconteció con los participantes entrevistados, dado que mientras cuatro alumnos se vincularon con creencias predominantemente facilitadoras, tres fueron relacionados con creencias obstaculizadoras del aprendizaje.

En algunos casos, las categorías centrales surgidas a partir de los datos de los diarios en oposición a los datos recogidos mediante las entrevistas tienen denominaciones diferentes, según los aspectos predominantes. Las categorías centrales surgidas a partir de las creencias recolectadas a través de los instrumentos utilizados, diarios y entrevistas, se vinculan con las siguientes áreas temáticas.

Tabla 40 Categorías centrales emergentes de los diarios de clase.

Creencias Facilitadoras	Creencias Obstaculizadoras
1-Práctica de la escritura fonética	1-Habilidades prácticas
2-Técnicas para abordar los contenidos teóricos	2-Contenidos teóricos
3-Articulacion teoría/ práctica	3-Cuestiones no-académicas

Tabla 41 Categorías centrales emergentes de las entrevistas

Creencias Facilitadoras	Creencias Obstaculizadoras
1-Conocimientos prácticos	1-Conocimientos prácticos
2-Contenidos teóricos	2-Contenidos teóricos
3-Articulación teoría/práctica	3-Cuestiones no-académicas

Las categorías principales fueron medianamente previsibles, dado que tanto las consignas para la escritura de los diarios como las preguntas del guion de las entrevistas apuntaban a las mismas. Se observa la ausencia de la categoría relacionada con el vínculo teoría- práctica en las creencias obstaculizadoras, tanto en los datos derivados de los diarios como en aquellos extraídos de las entrevistas. Esta categoría parecería ser precisamente lo que caracteriza a las creencias facilitadoras, y lo que diferencia al participante en cuyos relatos predominan creencias facilitadoras

del alumno en cuyas historias priman las creencias obstaculizadoras del aprendizaje. La concientización de la simbiosis entre estas dos dimensiones requiere un nivel de madurez avanzado en torno a los contenidos de la materia y como las mismas se articulan, que no todos los alumnos alcanzan.

Tanto en el caso de los diarios como en las entrevistas, la categoría “relación entre la teoría y la práctica” en las creencias obstaculizadoras es reemplazada por la categoría “cuestiones no-académicas”, las cuales aluden a aquellas cuestiones que los participantes responsabilizan de sus fracasos u obstáculos en el aprendizaje.

Explicitación y jerarquización de las categorías centrales

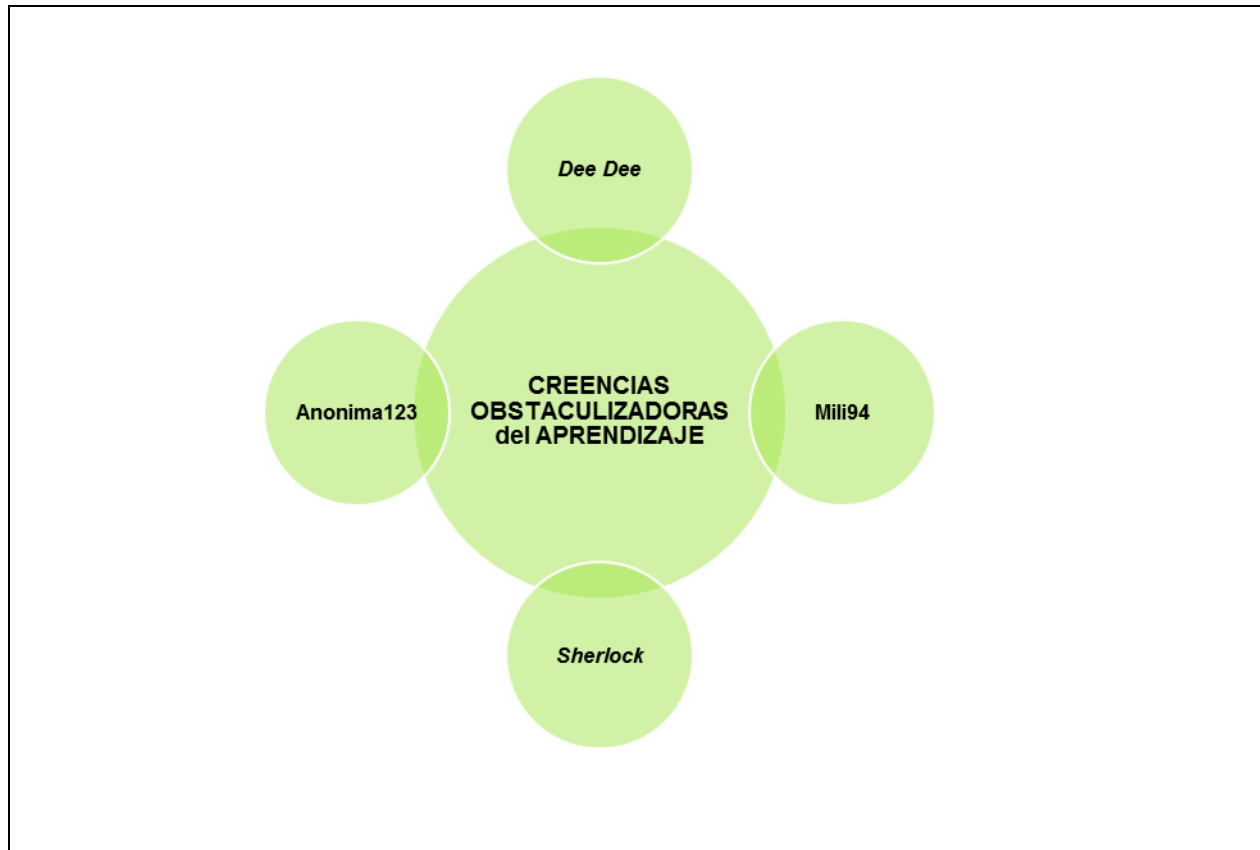
Los datos recogidos por medio de los diarios de clase, o sea las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación, se agruparon según predominaron creencias facilitadoras u obstaculizadoras del aprendizaje en los relatos seleccionados. Las categorías principales entonces son las creencias facilitadoras y las creencias obstaculizadoras del aprendizaje de la pronunciación. No fue el caso que en un diario solo se encontraron creencias facilitadoras u obstaculizadoras, siempre se identificaron ambos tipos de creencias, pero en todas las instancias prevaleció uno de los dos tipos, o fue más potente desde el punto de vista cualitativo. Entonces, dado que en los relatos de Fone2015, *Chloe94*, *Alwayslearning* y *Mdq85* priman las creencias facilitadoras del aprendizaje de la pronunciación, los nombres de dichos participantes fueron agrupados en un diagrama de *Venn* radial ya que los datos de las cuatro historias comparten ciertas características comunes. Los colores brillantes representan las cualidades positivas de este tipo de creencia.

Fig. 1 Diagrama de *Venn* radial de los participantes en cuyos relatos priman las creencias facilitadoras del aprendizaje (diarios de clase)



Del mismo modo, una figura similar exhibe los nombres de los participantes cuyas historias destacan principalmente creencias obstaculizadoras del aprendizaje, esta vez en un tono monocromático y uniforme acorde a la connotación que las mismas implican: *Dee Dee*, *Anonima123*, *Mili94* y *Sherlock*.

Fig. 2 Diagrama de *Venn* radial de los participantes en cuyos relatos priman las creencias obstaculizadoras del aprendizaje (diarios de clase)



Participantes asociados con las creencias Facilitadoras

En la siguiente sección, se intentará encontrar una explicación fundamentada en torno al aspecto más singular/característico de cada participante relacionado con el aprendizaje de la pronunciación en el contexto de la asignatura. Asimismo, se eligió una creencia (facilitadora) extraída de sus relatos que caracteriza a cada uno por medio de la cual se plasma su aporte al aprendizaje de la pronunciación.

Pese a que haber cursado la materia reiteradas veces, Fone2015 siempre demostró una actitud positiva, además de compartir por medio de sus relatos sus numerosas estrategias y recursos para el aprendizaje. Es probable que tuviera un conflicto con su auto-confianza y una baja tolerancia al fracaso, dado que se anotó en varias ocasiones al examen final sin concurrir. La frase que la caracteriza es *“Podes articular cada consonante y a partir de ahí describirla, o describirla*

y así darte cuenta de cómo se articula”, lo cual destaca a Fone2015 como una seguidora del pensamiento reversible. Mediante este razonamiento es posible describir los aspectos articulatorios de un fonema recurriendo a la introspección (la producción de un sonido prestando atención especial a los movimientos de los articuladores), o de la manera inversa, articular el sonido a partir de la descripción formal estudiada previamente. Este enfoque demuestra una comprensión adecuada de la articulación de la teoría con la práctica en el contexto de la asignatura, y hasta qué punto ambas “*van de la mano*”. Fone2015 terminó cursando la materia nuevamente en el año 2022 y aprobándola por promoción, ante la imposibilidad de aprobar el examen final.

Chloe94 Es la única participante de este grupo que cursa la asignatura por primera vez. Altamente reflexiva, rescata la ventaja que le proporcionó el taller de pronunciación, y en la segunda clase ya es capaz de identificar sus fonemas problema. Comparte en su diario múltiples abordajes al material tanto práctico como teórico. Posee una actitud positiva en torno al nivel de dificultad de las evaluaciones y reconoce de manera objetiva las áreas que le presentan desafíos, lo cual acompaña con algún curso de acción orientado a su superación. Su frase característica es: “*Para tratar de entender y darme cuenta de ciertas características de los fonemas voy a reproducir los sonidos, lo cual me hará recordar más que estudiar de memoria*”. Pese a que los alumnos cuentan con la descripción formal de cada sonido, el mérito de este abordaje es que no había sido planteado de esta manera en clase. Asimismo, revela un cuestionamiento en torno a la efectividad de la memorización como técnica de estudio.

Los relatos de *Alwayslearning* están atravesados por la manera en la cual fue capaz de superar los desafíos que le plantearon las transcripciones fonéticas. En diferentes ocasiones, la ausencia de práctica de las mismas en su hogar se revela como la razón principal por la cual no aprobó la cursada durante sus dos primeros intentos, y se vuelve el *leitmotif* de sus narraciones. *Alwayslearning* puede vencer sus obstáculos porque no solo tiene una actitud reflexiva, sino que toma decisiones producto de dichas consideraciones y las ejecuta. Se optó por la siguiente frase dado que fue la única participante de esta sección que logró hacer semejante conexión: “*El aprendizaje de las formas fuertes y débiles nos obliga a darnos cuenta de qué tan relacionadas están fonética y gramática*”. Efectivamente, el uso de una pronunciación determinada en el ámbito de las palabras funcionales dependerá de un contexto gramatical particular, por lo cual, si el mismo se malinterpreta, la elección de la pronunciación podría ser incorrecta.

Mediante las entradas de su diario, Mdq85 analiza los aspectos positivos y negativos del aprendizaje de los contenidos de la materia y se fija metas para vencer los obstáculos que estos le imponen, insistiendo en el tiempo y la práctica que son necesarios dedicar para abordar los diferentes tópicos, aunque las mismas parecerían ser “a futuro”, ya que en sus relatos faltan referencias sobre las estrategias de aprendizaje que realmente aplicó con éxito. La cita memorable de esta participante se vincula con el rol de la teoría en el parcial: si bien para “aprobar” la sección teórica se valió de la confección de resúmenes basados en los textos disciplinarios, concluye que en donde realmente cobran sentido los contenidos teóricos es durante su aplicación en la práctica: *“Para la parte teórica del parcial sirve hacer resúmenes, pero lo que más me sirvió fue saber cómo utilizar los contenidos en la práctica”*. Entonces, estar familiarizado con la articulación de un fonema permitirá la pronunciación correcta del mismo en un parcial oral, mientras que los contenidos teóricos sobre las reglas de las inflexiones facilitarán la escritura fonética de los mismos en una transcripción.

Creencias Facilitadoras: Categorías

La figura 1 esquematiza las categorías centrales surgidas del análisis de las creencias facilitadoras de Fone2015, *Alwayslearning*, *Chloe94* y Mdq85. El hecho que las mismas se hayan configurado en torno la notación fonética y los contenidos teóricos no es casual, debido a que la mayoría de las consignas que guiaban la escritura de los diarios de clase apuntaban al desarrollo de aspectos relacionados con el aprendizaje de la notación fonética y los contenidos teóricos introducidos en la asignatura. Una tercera categoría, la articulación entre la teoría y la práctica, representadas por los contenidos teóricos y la notación fonética respectivamente, surge como resultado del aporte de aquellos participantes que lograron descifrar este vínculo que logra dar sentido a la simbiosis existente entre ambos, y de esa manera tal vez desentrañar las intrincadas rutas que atraviesan la asignatura.

Fig. 3 Categorías surgidas de las creencias facilitadoras del aprendizaje de la pronunciación

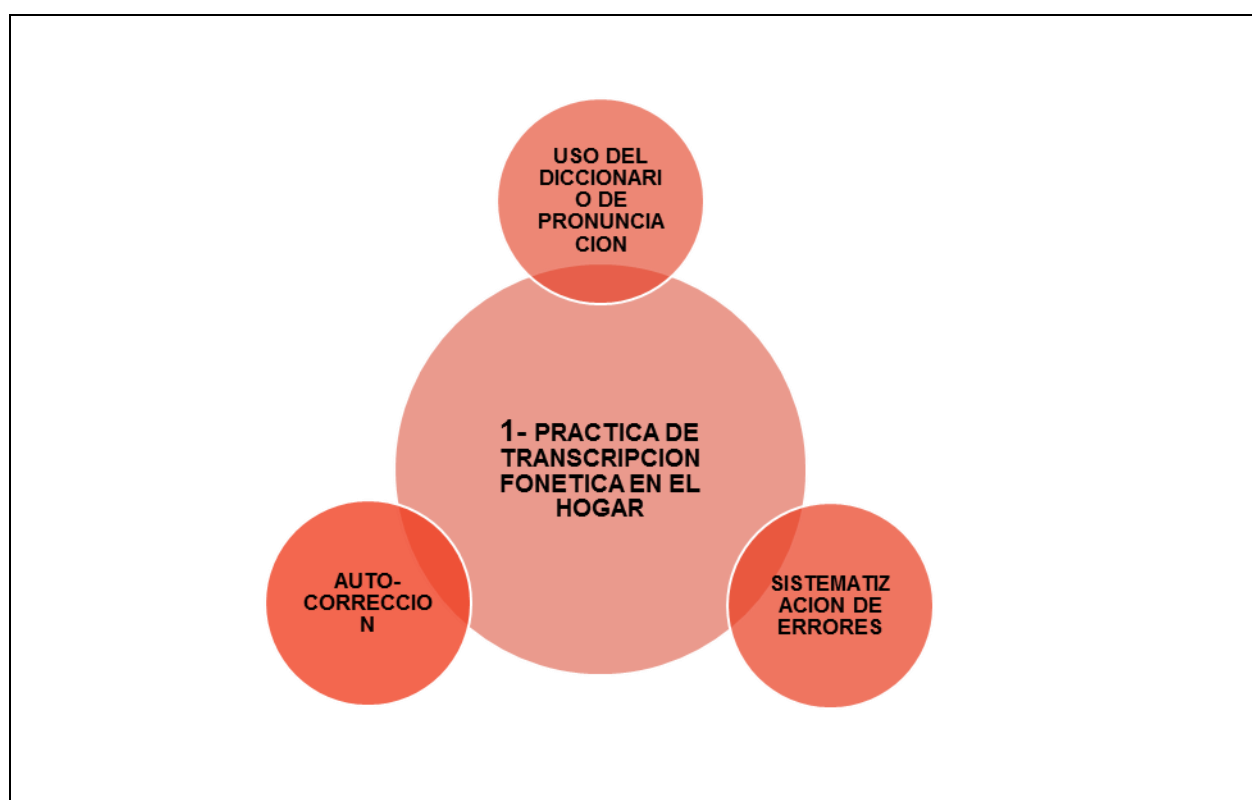


En cuanto a la primera categoría que se desprende de la escritura fonética, la centralidad de la **práctica de la notación fonética en el hogar**, siendo que el alumno promedio no está familiarizado con el AFI antes de ingresar a la carrera, será necesaria practica extra en el hogar para alcanzar un nivel de experticia avanzado en un solo cuatrimestre. A diferencia de otras áreas de primer año como gramática o discurso escrito, en las cuales el alumno ya ha tenido experiencias de aprendizaje previas en cursos de ILE en escuelas e institutos, el AFI (tampoco la pronunciación como sub-área) no tiene un lugar claro en los libros de texto ni en el currículo.

De la misma emergen tres sub-categorías: la importancia de la auto-corrección (*Alwayslearning*, Fone2015) la cual puede realizarse durante la transcripción de un pasaje o una vez finalizada la misma, ya sea mediante la sistematización de reglas ya conocidas (de escritura, gradación o de inflexiones principalmente) o con la ayuda del diccionario de pronunciación (*Alwayslearning*, Fone2015) con el objeto de obtener una devolución del desempeño, es decir si la

palabra se ha transcripto correctamente y en qué medida. Casi siempre es el caso que se recurre al diccionario ante una palabra nueva, sobre la cual existe duda o es complejo aplicar reglas de escritura. De no mediar la utilización de este recurso, las hipótesis formuladas no son confirmadas ni refutadas, por lo cual el acto de transcribir pierde todo el sentido y se transforma en algo mecánico y sin propósito. Siempre un paso adelante e hilando más fino, *Chloe94* clasifica sus errores, sistematizándolos e intentando encontrar una configuración en el caos: la concientización sobre el tipo de error genera un plan de acción a seguir, al conocer la debilidad existiría una cura. Saber que cometo 40 errores en un dictado representa una perspectiva cuantitativa que me indica que necesito más práctica extensiva, pero saber que 10/30 se relacionan con gradación y 10/30 con el fonema *shwa* me permite buscar estrategias puntuales para superar los temas identificados como conflictivos en el proceso de aprendizaje.

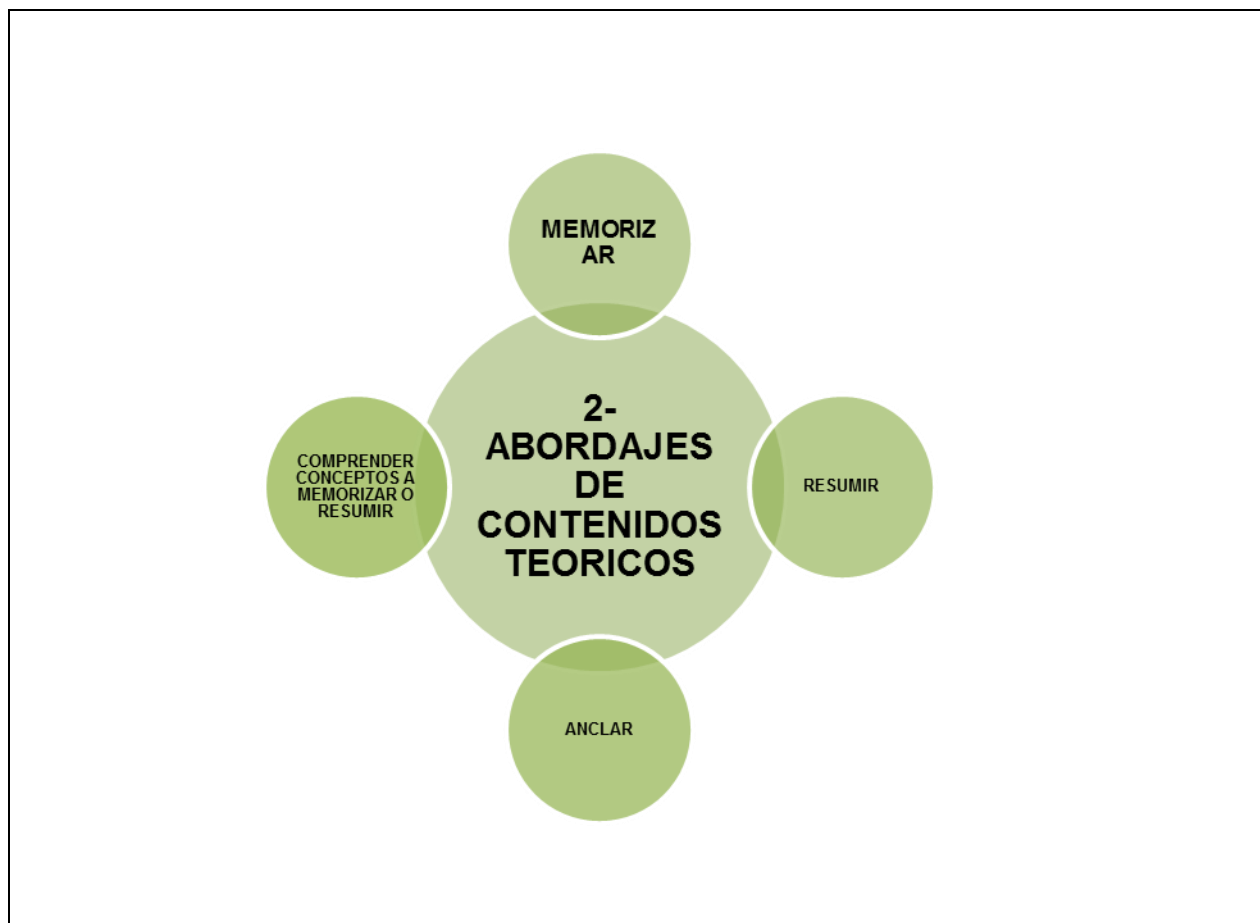
Fig. 4 Práctica de escritura fonética en el hogar: sub-categorías (Venn radial)



La segunda categoría central se relaciona con las creencias relacionadas con los **abordajes a los contenidos teóricos**, los cuales pueden generar conflictos en el aprendizaje debido a su

novedad, ya que al igual que el AFI, se trata de conceptos técnicos que no se discuten en los cursos de AFI convencionales. Sin embargo, y a diferencia de los abordajes para asimilar el AFI, los alumnos ya vienen preparados con ciertas técnicas para estudiar contenidos teóricos de la escuela media. De esta dimensión también se desprenden las siguientes sub-categorías: resumir (Fone2015, Mdq85), memorizar (Mdq85) y anclar (*Alwayslearning*, *Chloe94*, Fone2015), siendo esta última también una técnica nemónica. *Alwayslearning* destaca la importancia de razonar los conceptos a memorizar, mientras que *Chloe94* enfatiza la necesidad de comprender los elementos a resumir.

Fig. 5 Abordaje de los contenidos teóricos: sub-categorías (*Venn* radial)



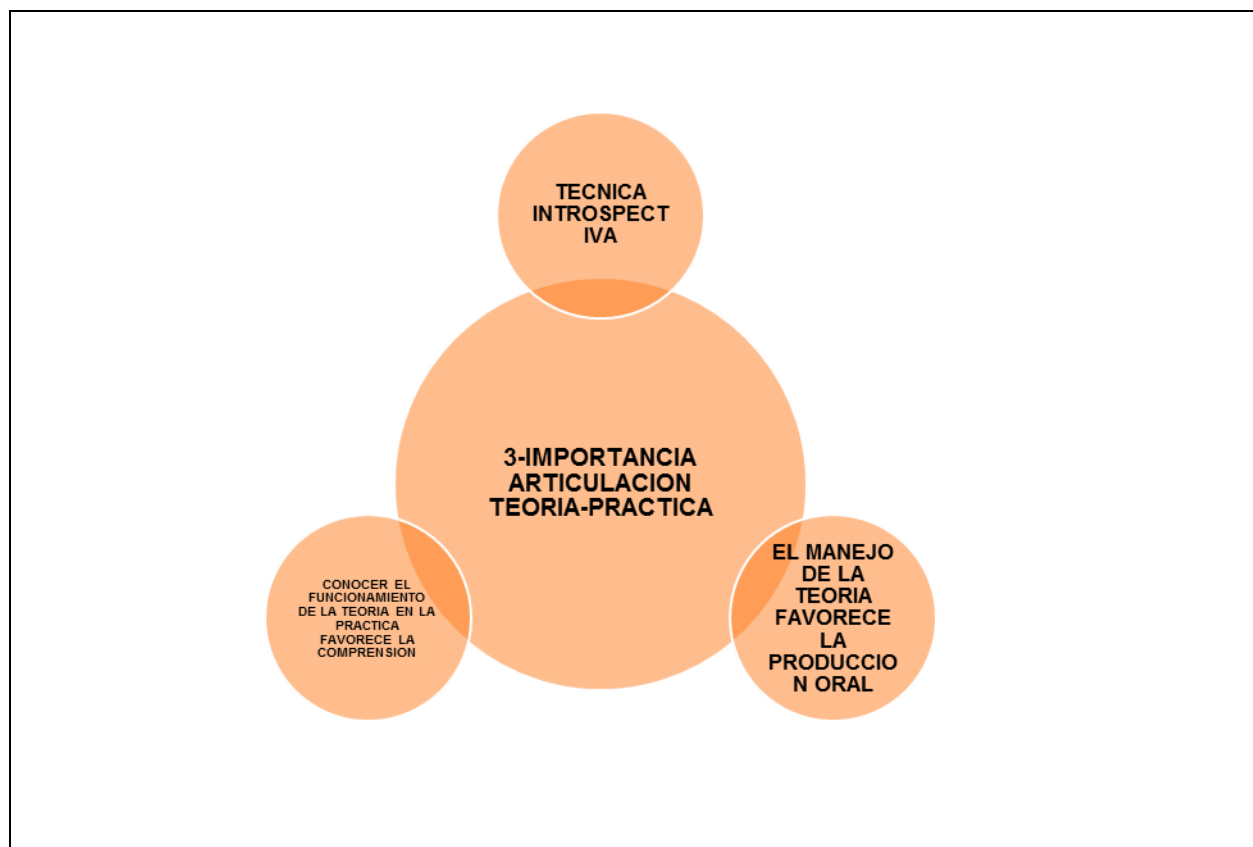
La tercera categoría vincula de alguna manera las dos primeras dimensiones: la importancia de la **articulación entre la teoría y la práctica** (de las cuales la transcripción de notación fonética es solo una instancia, como lo podría ser la práctica de dicción). Esta categoría es genuina en el

sentido que las consignas de escritura del diario nunca se refirieron a la misma de manera explícita, o sea que la asociación surgió de los alumnos mismos. De la misma se desprenden diversas sub-categorías: conocer el funcionamiento de la teoría en la práctica favorece la comprensión (Mdq85), manejar la teoría favorece la producción oral (*Alwayslearning*), técnicas de razonamiento reversible que implican articular un sonido y a partir de su producción describir sus rasgos (introspección) recurriendo a saberes teóricos y vice-versa (Fone2015), dominar ciertas funciones gramaticales es necesario para comprender la aplicación de las formas fuertes y débiles (*Alwayslearning*), la introspección como técnica más confiable que la memorización para abordar contenidos teóricos (Chloe94).

Cada una de las participantes de esta sección hace alusión a esta dimensión, ya sea mediante instancias o a través de enunciados más generales. La introspección surge como una sorpresa ya que la técnica no es por lo general discutida o modelada en clase, por lo que se desprende de la creatividad de Fone2015 y *Chloe94*, siendo Fone2015 lo suficientemente atrevida como para haber explorado la reversibilidad de la técnica en funcionamiento. *Chloe94* sostiene una actitud crítica al cuestionar la efectividad de la memorización a la luz de la introspección en el contexto de la descripción de los rasgos de los fonemas vocálicos. *Alwayslearning* destaca la mejora lograda en la producción oral al alcanzar el manejo de la teoría, lo cual se asemejaría a la introspección, aunque plasmada de manera más general.

En conclusión, las perspectivas discutidas hacen referencia a una mejora en la comprensión de la teoría y/o la producción oral al relacionar aspectos prácticos con fundamentos teóricos (o vice-versa) de diferentes temáticas centrales para la asignatura

Fig. 6 Articulación entre teoría y práctica: sub-categorías (*Venn* radial)



Participantes asociados con las creencias Obstaculizadoras

En esta sección intentaremos identificar los motivos por los cuales en sus relatos primaron creencias obstaculizadoras, y de qué manera afectaron sus trayectos de aprendizaje, o las razones por las cuales no lograban aprobar evaluaciones o la asignatura.

El *leitmotif* de las entradas de *Dee Dee* es su tono desesperanzado y pesimista, pese a ser una alumna de 25 años que asistió a un colegio bilingüe y ya contaba con experiencia universitaria. En un punto, *Dee Dee* revela que sus compromisos laborales no son compatibles con la práctica de transcripciones en el hogar, asimismo, en su relato nos encontramos con un manojito de creencias negativas que dan sentido al tono de sus historias, tales como pensar que no podrá “aferrarse” a una sola pronunciación y que está en desventaja por no haber concurrido al “Taller de pronunciación” (el cual es optativo). Es por ese motivo que sus frases memorables son “*Creo que arranque el curso en desventaja por no haber asistido al taller de pronunciación. Todos saben más que yo*”. Sus entradas de diario fueron pocas pero intensas y muy potentes. El desenlace de esta

historia es sorprendente: en 2021 aprueba la cursada de manera virtual, luego de varios años de vivir y trabajar en el exterior.

Pese a que Mili94 concluye que la notación fonética es el aspecto más difícil de la asignatura, no sigue ningún curso de acción para superarlo, por lo cual la reflexión queda en el plano de lo meramente informativo. No se muestra motivada por superarse en la materia, ni aun al reconocer que desconoce el nombre de la mayoría de los símbolos. *“Aun desconozco el nombre de la mayoría de los símbolos, lo cual resulta complicado a la hora de hacer los ejercicios”*. Establece una relación entre la performance en la materia y el nivel de inglés del alumno, motivo por el cual podría sentirse insegura o que no estaba a la altura de la materia por su propio nivel de inglés. Sin embargo, uno de los objetivos didácticos del trabajo de dicción en el laboratorio de idiomas es justamente aplicar los aspectos teóricos y teórico-prácticos de los sonidos en la práctica: establecer relaciones entre los grafemas y la notación fonética, mejorar la pronunciación de sonidos problema mediante la aplicación de los rasgos articulatorios discutidos en las descripciones formales de los fonemas, entre otros. Es decir, es en el laboratorio de idiomas donde las tres áreas de la asignatura deberían plasmarse: aspectos teóricos, notación fonética y la lectura en voz alta de textos en escritura ordinaria.

Tal como *Alwayslearning*, Anonima123 cursa la materia por tercera vez, sin embargo, no ha superado aun los obstáculos que no la dejan avanzar dado que carece de auto-crítica, no es capaz de identificar sus errores ya que tiende a atribuirlos a factores ajenos a su persona. *“Creo que los contenidos se están dando muy rápido y en general no se llega a una buena interpretación de los contenidos teóricos y prácticos”*. *“Estoy re-cursando por tercera vez la materia y me parece que los contenidos deberían ser dados más lentos o que haya “Fonética y Fonología III” para poder dividir los temas más ampliamente”*. Asimismo, proponer la imitación como técnicas de aprendizaje de las vocales luego de haberla cursado dos veces, significa que no ha comprendido la esencia del paradigma del aprendizaje que ofrece la materia. La misma pretende sistematizar el aprendizaje de la pronunciación para ir más allá de la imitación, la técnica a la cual el alumno recurre ante la ausencia de abordajes docentes.

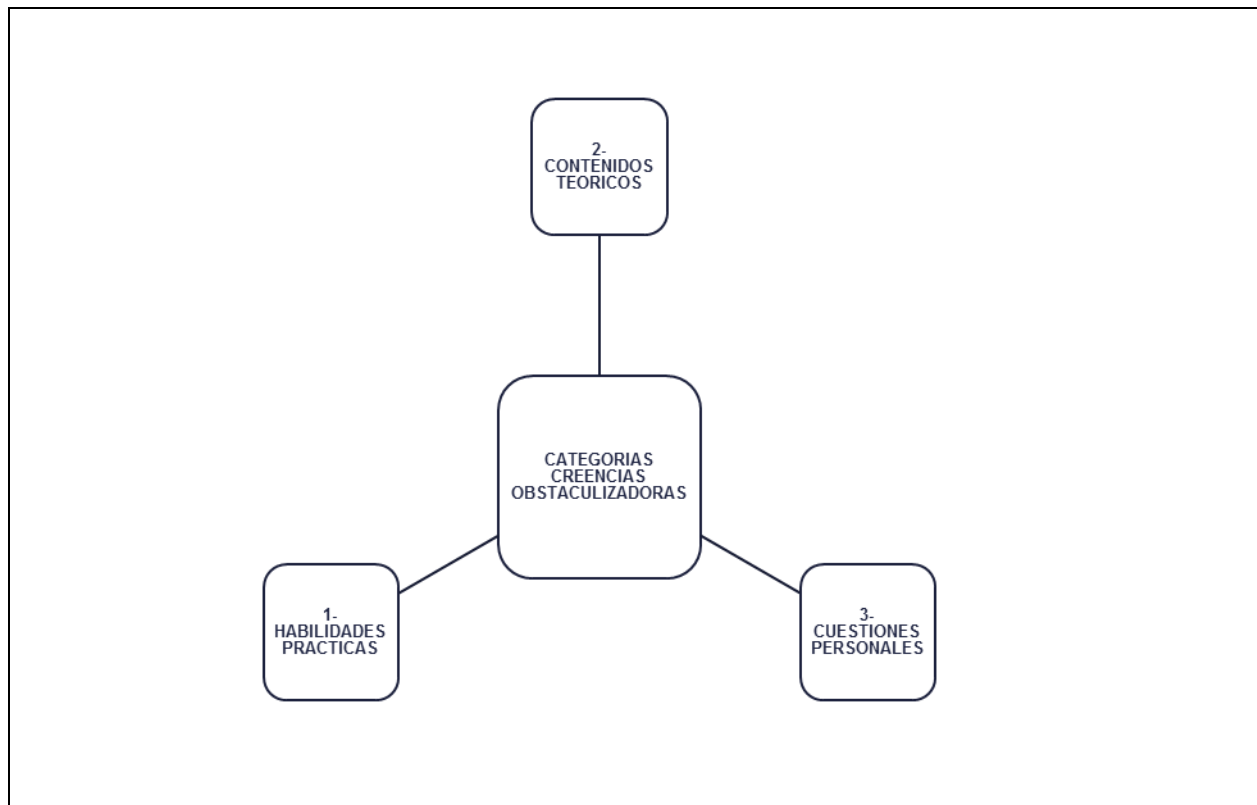
El relato de *Sherlock* está atravesado por el sentimiento de agobio que le causa la novedad implícita en la introducción al AFI (alfabeto fonético internacional) y *“todos los temas relacionados con la teoría”* pese a ser su segundo cuatrimestre de cursada. En su frase memorable elegida, *“Yo creo que es difícil aprender algo tan diferente a lo conocido en cuanto a la*

pronunciación", *Sherlock* se refiere al AFI y a contenidos teóricos tales como los órganos del habla, la descripción formal de los fonemas y tópicos más relacionados con la notación fonética como asimilación y elisión cuando menciona "*algo tan diferente a lo conocido*", dado que no son temáticas que se aborden en ningún curso de ILE en colegios o institutos. Como técnica para estudiar la teoría menciona la memorización, mientras que para avanzar en la notación fonética planea realizar numerosas transcripciones. Es probable que los escollos en su aprendizaje se relacionen con la incapacidad de vincular los contenidos teóricos y las habilidades prácticas, ya que al compartimentarlos es difícil encontrar el sentido a cada uno. Una de las dificultades planteadas en las entradas de su diario se refieren a la escritura en notación fonética de palabras cuya pronunciación desconocía en el contexto de un parcial, lo que revelaría que no habría utilizado las reglas de escritura a sonido cuyo objetivo es justamente anticipar la pronunciación de palabras desconocidas.

Categorías Creencias Obstaculizadoras

Este tipo de creencias se configuraron en diferentes grupos, según se relacionen con los contenidos teóricos o la práctica de escritura fonética, y en este sentido la organización de estas creencias se asemeja a la de las creencias facilitadoras, mientras un tercer grupo se vincula con problemáticas de índole personal más que académica.

Fig 7 Categorías centrales que surgen a partir de las creencias obstaculizadoras



Asimismo, de cada una de estas áreas se desprenderán sub-categorías que han constituido la razón de ser de cada una de ellas. La categoría más prolífica en cuanto a sub-categorías será la referida a la notación fonética, lo cual la posicionaría como el área más conflictiva y compleja, tal como sucedió en la configuración de las categorías de las creencias facilitadoras.

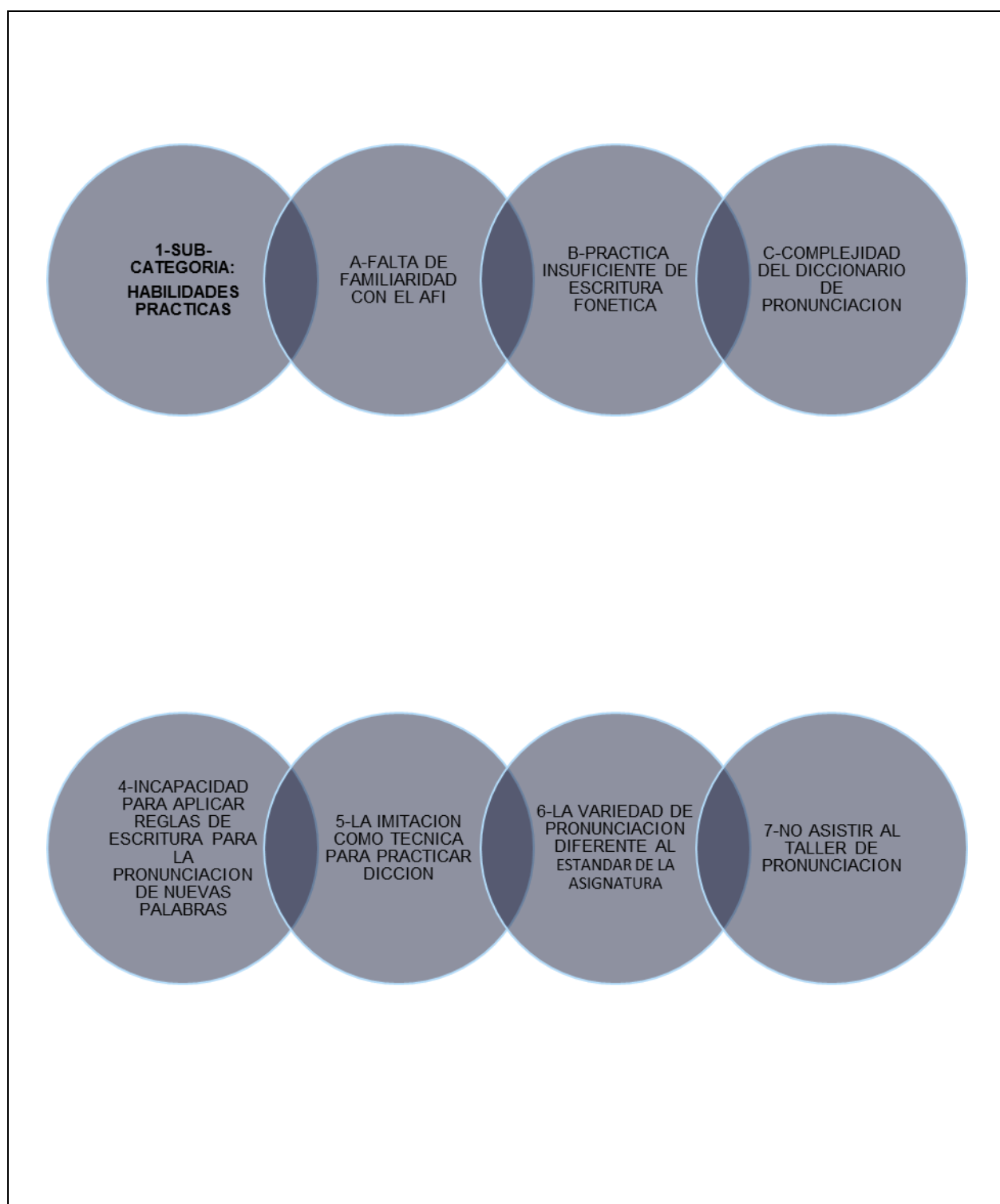
La primer sub-categoría se refiere a la falta de familiaridad con el AFI (*Dee Dee*, Mile94), la cual es de esperar ya que son las únicas participantes que cursan la materia por primera vez, y como se indicara en la sección anterior, el mismo representa una novedad (abrumadora para ciertos alumnos) ya que no forma parte de los contenidos de los cursos de ILE en el sistema educativo y tampoco a nivel instituto. Una segunda sub-categoría (*Dee Dee*, Mile94) está muy vinculada con la primera, y a veces surge como una consecuencia de la misma, ya que el alumno tarda en tomar conciencia de la necesidad de la práctica extra en el hogar para familiarizarse con el AFI y adquirir la experticia mínima en escritura fonética, al punto que la real concientización ocurriría recién al desaprobado una o más evaluaciones. La siguiente sub-categoría, la complejidad del recurso diccionario de pronunciación (*Sherlock*), también se asocia cercanamente a las dos anteriores, dado

que, si no se lo consulta asiduamente, el proceso de familiarización con todas sus convenciones (pronunciaciones principales y alternativas, pronunciaciones regionales, variedad británica o de los EEUU entre otras) será lento como consecuencia.

La siguiente sub-categoría, la incapacidad para aplicar las reglas de escritura ante la pronunciación de una palabra desconocida (*Sherlock*), se relaciona con la desconexión entre la teoría y la práctica, ya que justamente uno de los objetivos de conocer las reglas de escritura (a sonido) de las vocales es la habilidad para anticipar la pronunciación de una palabra desconocida o una palabra cuya pronunciación es incierta, mediante la aplicación las reglas estudiadas. Si estos últimos saberes no se transfieren para la generación de las hipótesis correspondientes, conocer las reglas de escritura fonética perdería el sentido. Tener una variedad de pronunciación del inglés diferente a la referencia propuesta por la asignatura surge como la siguiente sub-categoría (*Dee Dee*), pese a que la cátedra acepta variedades que no sean inglés británico *RP* para la producción oral, en especial variedades de inglés americano. En el área de las habilidades de la escritura fonética se debe mantener el estándar propuesto por la asignatura, aunque como el alumno ingresa a la carrera sin ninguna preparación, deberá empezar de cero de cualquier manera por lo cual la variedad de inglés no será un aspecto de peso.

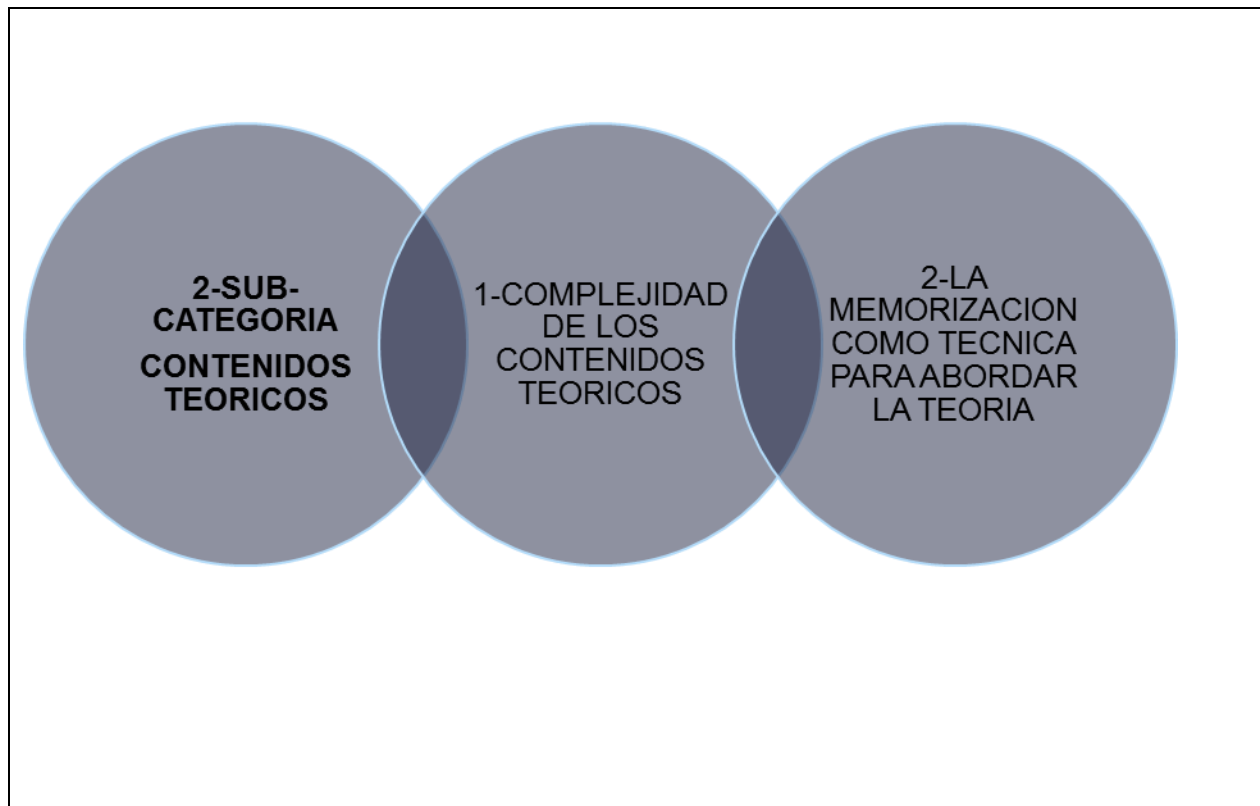
La siguiente sub-categoría es la única que hace alusión a la práctica de dicción, y está asociada con el abordaje de un participante para practicar esta habilidad: la imitación (*Anonima123*), la cual surge como obstaculizadora ya que es un abordaje no-sistemático al cual el alumno recurre ante la ausencia de abordajes (por ejemplo, en el ámbito escolar, en el cual la pronunciación no se enseña de manera sistemática). Esta asignatura pretende justamente equipar al alumno con un abanico de estrategias y técnicas para el aprendizaje, la mayoría de las cuales están fundamentadas en bases teóricas. La última sub-categoría relacionada con las creencias obstaculizadoras hace referencia al “Taller de Pronunciación”, un curso optativo que se ofrece los días previos al inicio de las clases que consta de cinco encuentros que introducen al alumno al AFI. Si bien el mismo no garantiza el éxito en la materia, el alumno comienza la materia con ciertas ventajas como la familiarización con el AFI. No haber asistido al mismo puede ser visto como una desventaja importante por aquellos alumnos que no han concurrido (*Dee Dee*) ya que el taller suele ser mencionado durante las primeras clases ya sea por los alumnos que concurrieron o por los docentes de la cátedra.

Fig 8 Categorías centrales que surgen a partir de las creencias obstaculizadoras



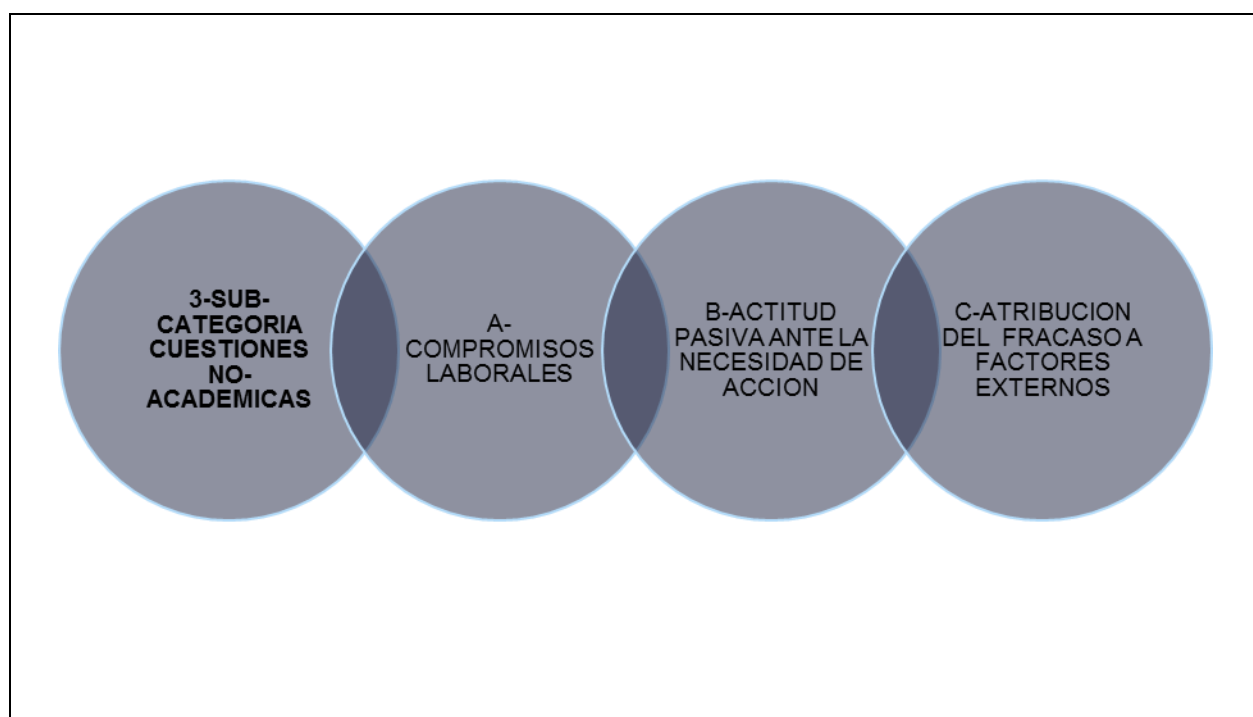
Un segundo grupo de sub-categorías se vincula con los obstáculos relacionados con los contenidos teóricos, girando el primero en torno a la complejidad de los mismos (*Sherlock*). Como se indicara previamente, tanto un aspecto práctico de la materia (el AFI) como la totalidad de los contenidos teóricos constituyen un desafío para el alumno debido a su novedad, sin embargo existen diferencias entre ambas áreas, ya que si bien el alumno entra a la universidad con nociones sobre el abordaje de los contenidos teóricos, poco conoce sobre los abordajes al AFI, cuya existencia desconocía previamente. La segunda sub-categoría se refiere justamente a la memorización como técnica de aprendizaje de los contenidos teóricos (Anonima123), la cual podría ser poco efectiva si es la única técnica utilizada y no se vincula con la práctica, o sea si no se aplica en la práctica, ya que sería su razón de ser.

Fig 9 Sub-categorías de las creencias obstaculizadoras relacionadas con los contenidos teóricos



La ultima sub-categoría tiene que ver con cuestiones personales no-académicas, aspectos que no están directamente relacionadas con el aprendizaje o sus modalidades pero que lo afectan de manera directa. El primer elemento se refiere a los compromisos laborales (*Dee Dee*), los cuales pueden ser centrales ya que significarían un obstáculo para la práctica de notación fonética en el hogar, por ejemplo, y de esa manera ir en detrimento del aprendizaje. Un segundo factor estaría constituido por una actitud pasiva frente a la necesidad de modificar una situación desfavorable para el aprendizaje (Mili94) producto de una serie de observaciones meta-cognitivas. El solo hecho de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje no es de gran utilidad si no se aplican las técnicas y/o estrategias necesarias para revertir una situación adversa de aprendizaje. Finalmente, la atribución de los fracasos en el aprendizaje a factores externos a sí mismo (Anonima123) tales como la corta duración del cuatrimestre podría no permitir al alumno concentrarse en los verdaderos motivos que obstaculizan el aprendizaje relacionados con decisiones como la cantidad de tiempo dedicada a la materia más allá de la carga horaria o sus actitudes frente a las devoluciones de los docentes.

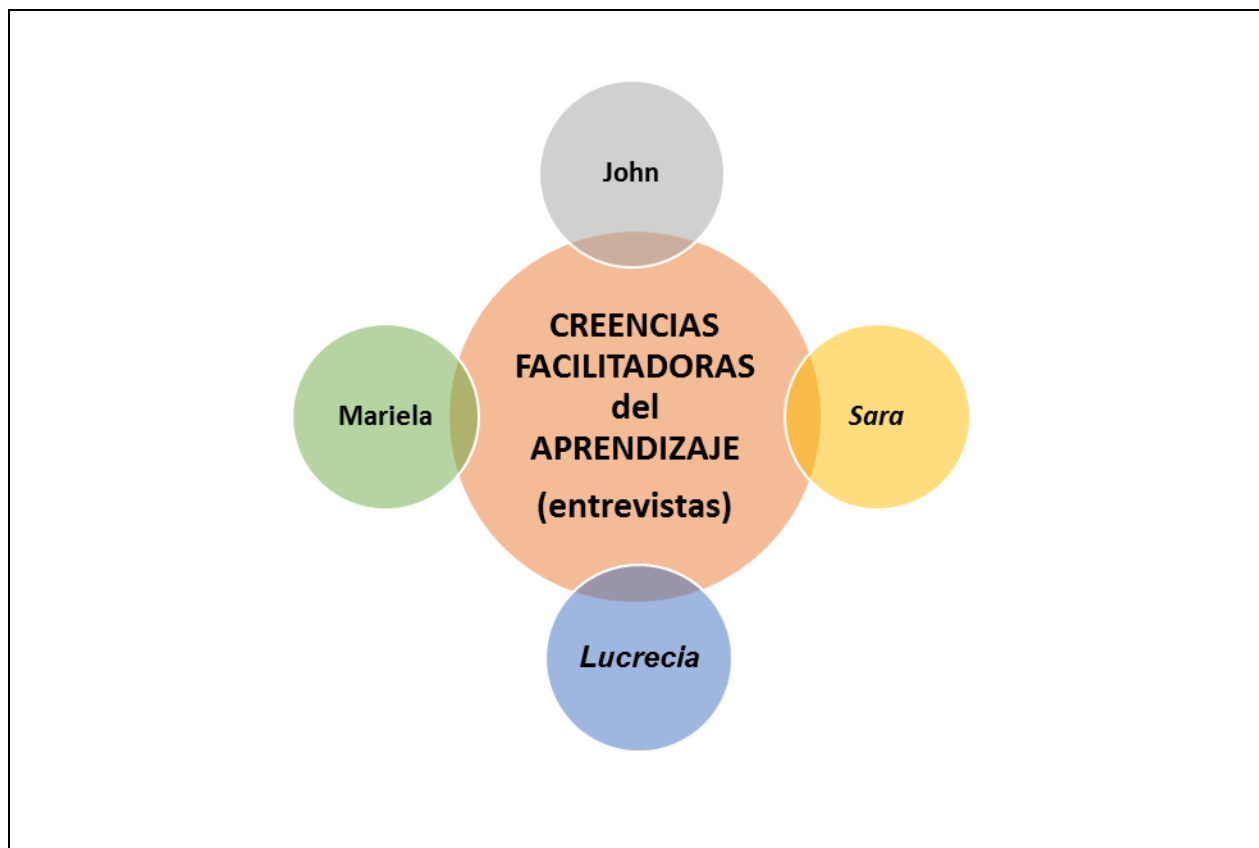
Fig 10 Sub-categorías de las creencias obstaculizadoras relacionadas con los contenidos teóricos



Configuración de las creencias facilitadoras y obstaculizadoras del aprendizaje de la pronunciación (entrevistas)

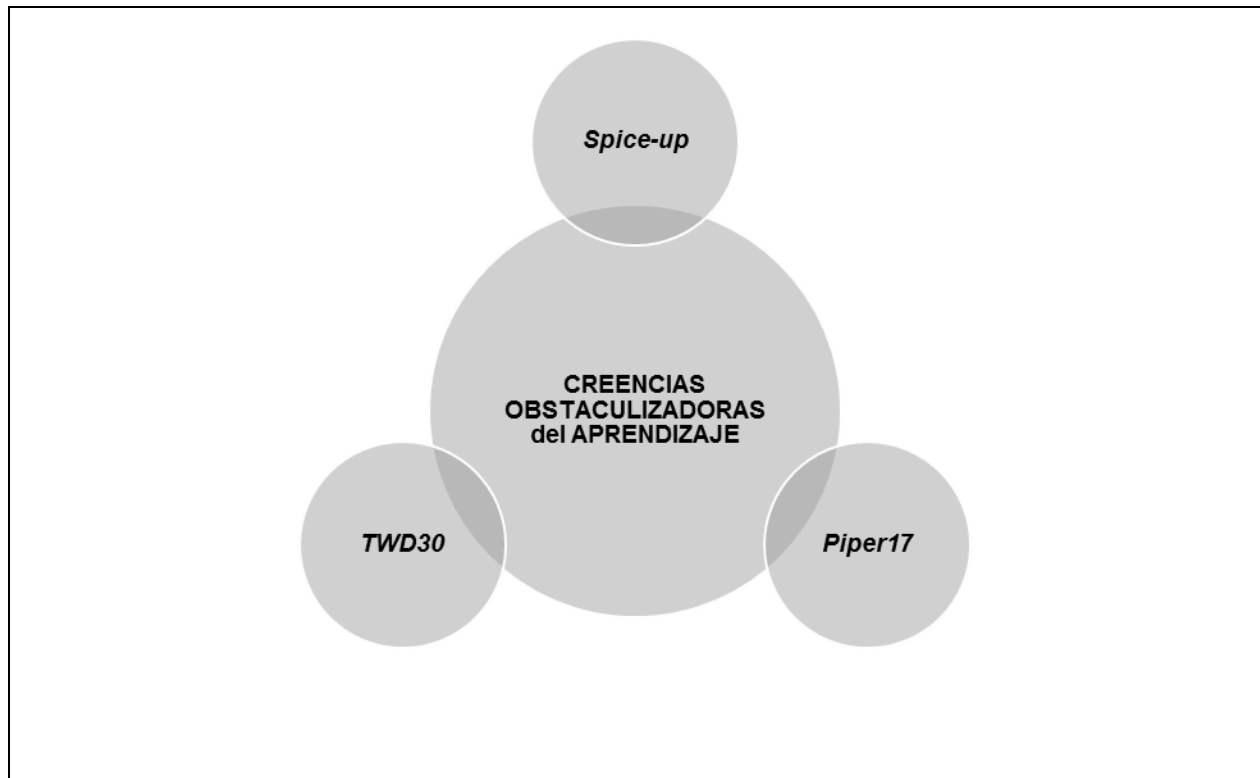
Los datos recogidos por medio de las entrevistas, o sea las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación, se agruparon según predominaban creencias facilitadoras u obstaculizadoras del aprendizaje tal como sucedió en el caso de los diarios de clase. Tampoco fue el caso que en una entrevista solo se encontraron creencias facilitadoras u obstaculizadoras, siempre se identificaron ambos tipos de creencias, pero en todas las instancias prevaleció uno de los dos tipos, o fue más potente desde el punto de vista cualitativo. Entonces, dado que en los relatos de *John*, *Sara*, *Lucrecia* y *Mariela* priman las creencias facilitadoras del aprendizaje de la pronunciación, los nombres de dichos participantes fueron agrupados en un diagrama de *Venn* radial ya que los datos de las cuatro historias comparten ciertas características comunes. Los colores brillantes representan las cualidades positivas de este tipo de creencia.

Fig. 11 Diagrama de Venn radial de los participantes asociados con creencias facilitadoras



Del mismo modo, una figura similar exhibe los nombres de los participantes cuyas historias destacan principalmente creencias obstaculizadoras del aprendizaje, esta vez en un tono monocromático y uniforme acorde a la connotación que las mismas implican: *Spice-up*, *Piper17* y *TWD30*.

Fig. 12 Diagrama de Venn radial de los participantes asociados con creencias obstaculizadoras



Participantes asociados con las creencias Facilitadoras

En la siguiente sección, se intentará encontrar una explicación fundamentada en torno al aspecto más singular/característico de cada participante relacionado con el aprendizaje de la pronunciación en el contexto de la asignatura. Asimismo, se eligió una creencia (facilitadora) extraída de sus relatos que caracteriza a cada participante por medio de la cual se plasma su aporte al aprendizaje de la pronunciación.

Lucrecia acababa de terminar la escuela media cuando comenzó a cursar la asignatura, y a pesar de ser neófita en la universidad, contaba con una batería de abordajes clave para descifrar las áreas más conflictivas de la materia. En el área de los contenidos teóricos, en sus relatos se

evidencia que transfirió saberes previos de anatomía de la escuela media para lidiar con el tema de los órganos del habla que suele ser dificultoso para el alumnado en general por la novedad implícita. Asimismo, además de utilizar el cuadrilátero como ayuda visual para neutralizar la abstracción que puede representar la descripción de las vocales, comprende cuál es el objetivo del mismo y el motivo por el cual es fundamental para “destrabar” el tema. Lucrecia aporta los motivos que fundamentan su elección de abordajes, el sentido del grupo de estudio es aportar apoyo y acompañamiento ante la cantidad y calidad de los saberes que la cátedra espera que el alumno asimile en un corto periodo de tiempo. Este recurso es coherente con su carácter sociable y extrovertido. También es de esperar que una alumna con recursos tan variados y valiosos se refiera al estrecho vínculo entre la teoría y práctica de una manera particular “...*abordar la teoría a través de la práctica para que fluya mejor... por su nivel de abstracción*. Lucrecia también parece estar un paso adelante que la mayoría de los alumnos al hacer alusión a su futuro rol docente en relación tanto a los contenidos teóricos como a los prácticos. Puede que sea esa actitud de pensar en el largo plazo y anticiparse la que podría vincularse con la cantidad y calidad de sus recursos de aprendizaje. La centralidad que otorga al dominio de las reglas de escritura para aprobar la materia es una instancia del alcance/trascendencia de la asociación teoría-práctica. En el área de los saberes relacionados con la escritura fonética, Lucrecia es pionera compartiendo un enfoque cualitativo de los errores en notación fonética, mediante el cual el error se identifica y clasifica para su posterior remediación, lo que es innovador si se lo compara con la perspectiva cuantitativa frente al error históricamente sostenida por la cátedra. También es capaz de discriminar el tipo de concientización que la ayudó a desarrollar el taller de pronunciación, al referirse a la práctica extensiva (la cual sería la contracara de la práctica intensiva que involucra la atención al error). Otra instancia que demuestra su preocupación por su formación en pronunciación es la necesidad de superar ciertas dificultades relacionadas con la producción oral de ciertos sonidos, dado que en el futuro ella debería estar capacitada para identificar esas mismas dificultades en sus alumnos. *El proceso de la fonética es internalizar los rasgos del habla o llevarlo a “lo consciente” (darse cuenta de lo que uno hace) para estar capacitado para corregir al alumno en el futuro (ejemplo formas débiles) “Los contenidos de otras materias como Discurso Escrito son más similares a los que uno pudo ver en un instituto o en el colegio...aquí es todo nuevo”*

Los diversos relatos de **John** durante la entrevista se ven atravesados por los abordajes pedagógicos que lo marcaron en una carrera universitaria previa, en particular la búsqueda de

patrones característica de los estudiantes de matemática, estrategia que hábilmente acomoda en el nuevo contexto para encontrar los rasgos fonológicos que se repiten en la escritura fonética y que son claves para desentrañarla con éxito. Es esta cualidad que comparten ambas ciencias la que le inspira un sentimiento de afinidad con la fonética. Diferentes tipos de soporte visual también han dejado huellas en su aprendizaje, tanto los posters en su habitación con contenido teórico como el cuadrilátero que indica la posición de la lengua durante la articulación de las vocales, del cual John también extraía patrones para localizar la articulación de las vocales. Otro rasgo que vuelve a John tan especial es que fue el único participante que recurrió a situaciones o anécdotas vinculadas con el aprendizaje de la pronunciación que tuvieron lugar más allá del ámbito universitario, en especial la situación en la que debido a limitaciones en la habilidad de escucha no le fue posible oficiar de interprete para sus amigos al ver una película en inglés sin sub-títulos. Su modo de abordar los contenidos teóricos también es novedoso ya que sistematiza diferentes técnicas: resumir-memorizar-razonar y narrar. John tiene una actitud crítica ante varias cuestiones, una de las cuales es la memorización como técnica de estudio. En el campo de la notación fonética también aplica un enfoque con tendencia a sistematizar: identificar el error, analizarlo, registrarlo y revisarlo de manera recurrente. En este contexto recurre al grupo de estudio, pero no para la preparación de los saberes teóricos antes del parcial. Como no podía ser de otra manera, *John* destaca la importancia de concientizarse sobre la ocurrencia del fonema clave *shwa* solo en sílaba acentuada para entender su verdadera naturaleza. Su frase memorable “...esto es lo que nos abre la cabeza como futuros docentes, ver una palabra y ya darnos cuenta como se pronuncia ” encierra dos cuestiones centrales: por un lado, la preocupación por el rol de la pronunciación en su futuro rol docente, tema que fue muy poco abordado en general en los relatos de diarios y entrevistas, y por otro la vinculación entre la teoría y la práctica. Al ver una palabra escrita en notación común, la persona con entrenamiento en escritura fonética es capaz de anticipar su pronunciación (o escritura fonética) al recordar las reglas de escritura a sonido para cada fonema, las cuales también son significativas para *John* puesto que representan patrones que lo orientan al intentar desentrañar las complejas relaciones entre los símbolos del AFI.

Sara también es una alumna experta dueña de una variada batería de técnicas y estrategias de aprendizaje que comparte con entusiasmo, ya que viene de haber cursado algunos años en otra carrera universitaria. Tal como era el caso de John, se trataba de una carrera que distaba mucho de ser afín a una carrera humanística: las ciencias biológicas. Su manera de analítica de razonar la

lleva a desconfiar de la memorización como la mejor técnica para el aprendizaje de los saberes teóricos, en cambio confía en esquemas y gráficos para alcanzar la comprensión y de esa manera evitar comenzar con la memorización como la primera opción. Siendo una persona muy sociable, también encuentra apoyo en el grupo de estudio tanto para abordar temáticas relacionadas con los saberes teóricos como con los prácticos. Su visión experta la ayuda a hacer hincapié en la importancia de la práctica tanto extensiva como intensiva de la notación fonética, al igual que del registro de las palabras problema (las cuales marca con un *post it* en el diccionario de pronunciación) y su posterior revisión sistemática para alcanzar una correcta internalización de las formas correctas. Asimismo, Sara también se apoya en la confección de cuadros esquemáticos para sistematizar todas las áreas de la materia, el origen de dicha tendencia podría rastrearse a su primera carrera, en la cual prima la clasificación paradigmática. Frase memorable: *“Si hubiera agarrado una boca y hubiese empezado a tocar todas las partes, lo hubiese recordado más”*

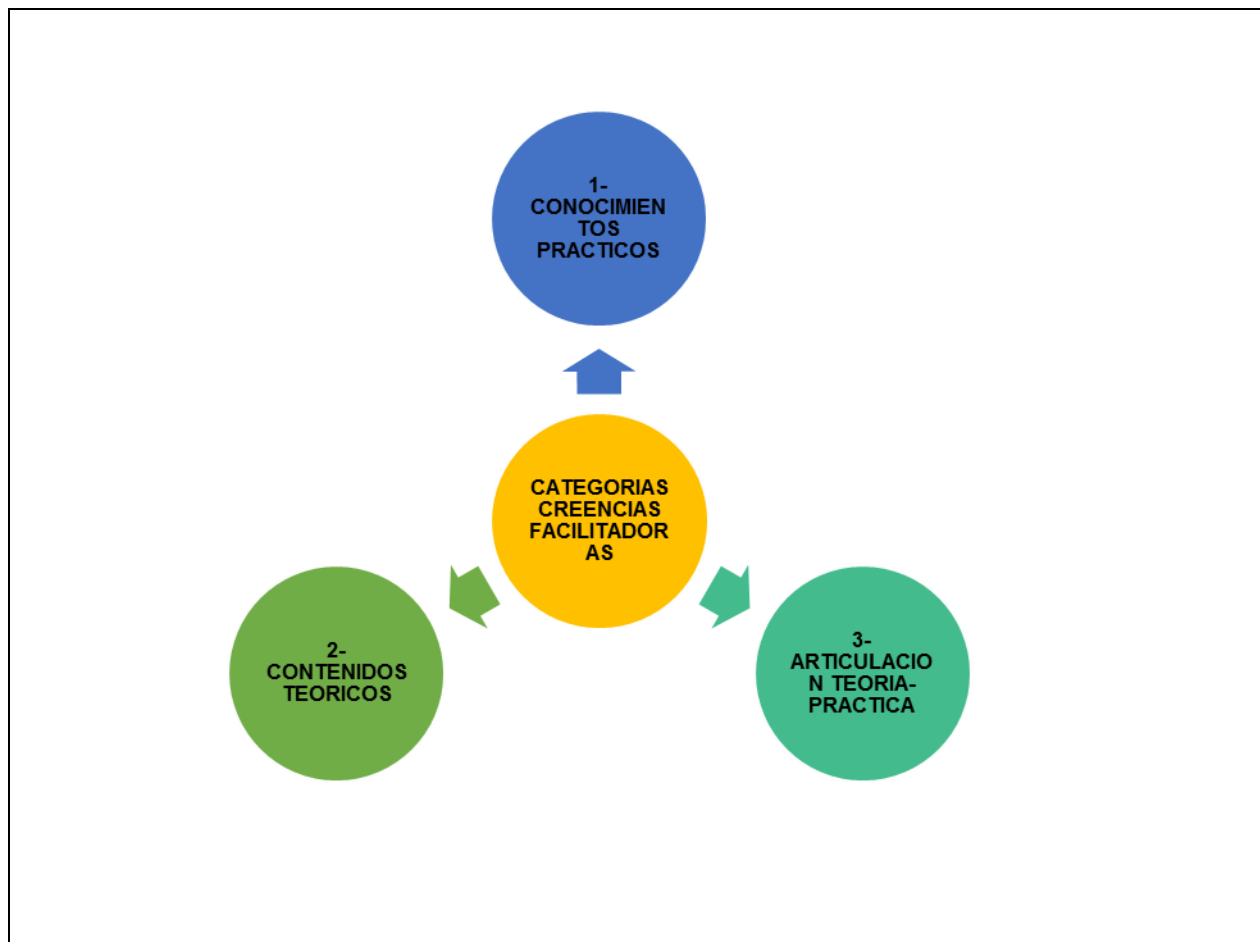
El último participante de las entrevistas, **Mariela**, concurre a la reunión convenida para las 09.00 am con su hijo de 9 años, cosa que dice bastante acerca de su persona. Por un lado, denota su interés por compartir sus experiencias de aprendizaje como alumna de la materia, y por ende su interés por la materia misma. Por otro lado, no pone su rol de madre como excusa, lo cual es coherente con su actitud al respecto durante la entrevista, ya que en ningún momento se refiere a su maternidad como un obstáculo para el estudio. Tal vez la singularidad de Mariela se relaciona con su carácter sociable, muy extrovertido, lo cual marca de alguna manera su enfoque al aprendizaje, todo lo socializa, todo lo comparte, todo es en grupo (o casi todo). Es capaz de acomodar sus horarios de estudio a los horarios de su hijo, por lo que estudia una vez que su hijo se ha dormido, y de esta manera no sacrifica tiempo de calidad con su niño. Su enfoque para la discusión de temas relacionados con los saberes teóricos y prácticos también está marcado por lo social, ya que el mismo tiene lugar por medio de redes sociales (en especial *Whatsapp*) y antes o después de la clase. Mariela es generosa, maternal con sus compañeros, comparte su cuadro sobre los rasgos de los fonemas consonantes con sus compañeros y se enorgullece de haber recibido reconocimiento por su trabajo. También tiene recursos de aprendizaje extra ya que busca en la *web* gráficos relacionados con la articulación de las consonantes. Se apoya mucho en el modo de aprendizaje visual como el cuadrilátero de las vocales para su identificación espacial, así como en los posters con gráficos varios que pegaba en las paredes de su habitación. Tiene una actitud crítica

respecto a la memorización como técnica de estudio, la cual utiliza a falta de otra técnica para estudiar las reglas de pronunciación de inflexiones. Como es el caso de los alumnos expertos, destaca la importancia del vínculo teoría-práctica, afirmando que van de la mano. *“Es el día de hoy que a veces miro una palabra y la pienso en simbolitos”*

Categorías creencias facilitadoras

Al igual que las creencias facilitadoras extraídas de los diarios de clase, estas se agrupan en creencias relacionadas con saberes teóricos, con conocimiento práctico y con la vinculación entre la teoría y la práctica, tal como puede visualizarse en la siguiente figura:

Fig 13 Categorías principales creencias facilitadoras entrevistas



A su vez, cada una de estas tres categorías se agrupará en varias sub-categorías, como puede observarse a continuación:

Tabla 42 Sub-categorías relacionadas con creencias facilitadoras en entrevistas (contenidos teóricos, conocimientos prácticos y vinculación teoría-practica)

A-Conocimientos prácticos	B-Contenidos teóricos
1-Perspectiva cualitativa frente al error en escritura fonética, sistematización y clasificación del mismo.	1-Cuestionamiento en torno a la memorización como técnica de estudio, se proponen alternativas como esquemas y gráficos, tanto como de la combinación de diferentes técnicas de estudio.
2-Practica extensiva en escritura fonética como la contracara del enfoque cualitativo que apunta al análisis del error.	2-Centralidad de las reglas de escritura como tema teórico que permite anticipar la pronunciación de la mayoría de las vocales (en especial <i>shwa</i>)
3-El grupo de estudio para mitigar la novedad que implica el AFI (alfabeto fonético internacional) y ofrecer contención y practica grupal.	3- El grupo de estudio para amortizar la novedad implícita en los contenidos teóricos, ofrecer contención y compartir diferentes abordajes.
4-Transferencia de saberes previos: búsqueda de patrones en escritura fonética para su vinculación para su vinculación con reglas fonológicas y posterior aplicación.	4-Transferencia de saberes previos de la escuela media para abordar el tema órganos del habla
5-Práctica naturalista para aplicar lo aprendido en la asignatura en un contexto semi-autentico y analizar la pronunciación de aquellos hablantes sin entrenamiento fonético.	5-Soportes facilitadores para el aprendizaje de contenidos teóricos: visual (posters y el cuadrilátero vocálico) y táctil (molde de la boca para familiarizarse con los órganos del habla)
6-Necesidad de superar obstáculos en la producción de sonidos en la lengua meta para poder identificar errores en el alumno durante el futuro rol docente.	6- Dominar las reglas sobre el debilitamiento vocálico (formas débiles y fuertes) permite interpretar el habla coloquial del hablante nativo del inglés.

C-Creencias relacionadas con la vinculación entre la teoría y la práctica
1-La práctica fluye mejor a través de la teoría
2-Centralidad de las reglas de escritura para el rol docente
3-La teoría y la práctica van de la mano

Participantes asociados con las creencias obstaculizadoras (entrevistas)

En esta sección intentaremos identificar los motivos por los cuales en los relatos de los siguientes participantes primaron creencias obstaculizadoras, y de qué manera estas afectaron sus abordajes de las diferentes cuestiones inherentes a los saberes prácticos y/o teóricos.

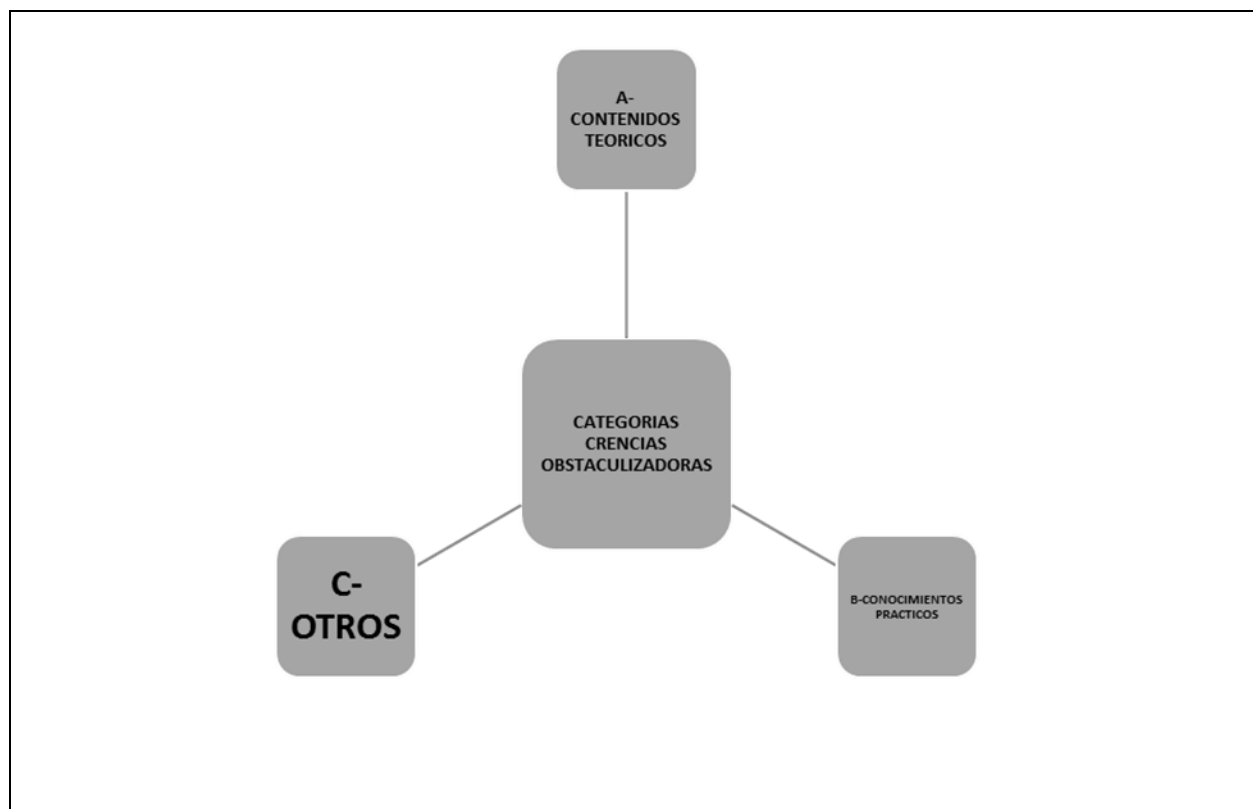
Pese a tener una pronunciación natural y fluida, y de haber cursado la asignatura previamente en otra institución, *Spice-up* no puede vencer los obstáculos que le impiden avanzar en la materia. Su negación por estudiar los contenidos teóricos sistemáticamente le impide aprobar la sección del parcial que evalúa los mismos. Esta actitud le dificulta resolver ciertos procesos fonológicos como la asimilación en los dictados fonéticos, ya que no comprende su dinámica debido a su resistencia a abordar los saberes teóricos detrás del mismo. Tal vez su dificultad más grave sería el hecho que evita abiertamente vincular elementos de la teoría y la práctica (“...*en el laboratorio no quería poner la teoría ni nada*”). Es claro que no le encuentra el sentido a la teoría en la práctica, posiblemente le haya faltado el modelaje de esta relación simbiótica por parte del docente. Es probable que dado que era consciente que su pronunciación era buena (también se lo habían dicho), consideraba que invertir tiempo en los aspectos teóricos era algo así como una pérdida de tiempo. Su experiencia anterior con la asignatura puede haber contribuido de manera desfavorable fomentando una actitud negativa hacia el estudio de los aspectos teóricos. *Spice-up* reconoce la complejidad de los mismos y las dificultades que le genera su abordaje, en particular la pronunciación de las inflexiones. Otra área conflictiva está representada por el abordaje utilizado para acceder a los contenidos teóricos, ya que solo menciona la memorización como técnica de estudio.

Las creencias obstaculizadoras que frenan el progreso de *Piper 17* tienen múltiples orígenes: desde la falta de práctica intensiva de transcripciones en notación fonética desde el inicio del curso hasta la sensación de estar abrumada debido a la cantidad de materias que cursaba, a lo que se le sumaban conflictos de índole familiar y personal. También existen creencias obstaculizadoras relacionadas con aspectos fonológicos concretos como desconocer el contexto de ocurrencia de la *shwa* y la oposición planteada por /s/ y /z/. Sus relatos se limitan a describir lo solicitado en las consignas, con aporte de muy pocas notas personales. “*Antes del parcial me preparaba haciendo transcripciones, como dictados no hay*”. Abrumada por la gran cantidad de símbolos. Si no podía ir otra vocal, ponía *shwa*.

Para *TWD30*, al igual que con *Piper17*, los conflictos resultantes de las creencias obstaculizadoras tienen múltiples orígenes. Por un lado, se ve limitada por los horarios escolares de su hija y sus obligaciones familiares que no le permiten integrar un grupo de estudio, también por los de sus trabajos. Alude a la gran cantidad de errores que presentaban sus transcripciones, aunque no ahonda en el tipo de error predominante. No tenía diccionario de pronunciación en soporte papel y le costaba identificar los patrones acentuales detrás de la aparición del fonema vocálico *shwa*. Una creencia muy negativa se asocia con la toma de dictados fonéticos en escritura normal para luego transcribirlos en notación fonética. Su fracaso se debe principalmente a no disponer de tiempo para dedicarle a la materia, aunque nunca lo expresa con esas palabras. También atribuye sus dificultades a factores externos, como por ejemplo al hecho que la cursada del segundo cuatrimestre tiene una dinámica más veloz y por ende más desafiante que la del primero.

Categorías creencias obstaculizadoras entrevistas (generales)

Fig 14 Categorías principales creencias obstaculizadoras entrevistas



Creencias obstaculizadoras entrevistas: saberes teóricos

Los pensamientos obstaculizadores relacionados con los saberes teóricos se manifiestan a través del relato de Spice-up particularmente, quien expresaba una fuerte resistencia a su abordaje, lo cual iba de la mano con la compartimentación que realizaba en su mente y verbalizaba entre los saberes prácticos y los contenidos teóricos. Al no ser capaz de aplicar la teoría en la práctica, no le encuentra sentido ni utilidad a la teoría. Se observa que esta tendencia a compartimentar estos dos tipos de saberes (teóricos y prácticos) en alumnos relacionados con creencias obstaculizadoras es opuesta a la inclinación a destacar la relación simbiótica entre ellos que caracteriza a la mayoría de los participantes vinculados con las creencias facilitadoras

Fig 15 Sub-categorías creencias obstaculizadoras relacionadas con contenidos teóricos
(entrevistas)



Creencias obstaculizadoras entrevistas saberes prácticos

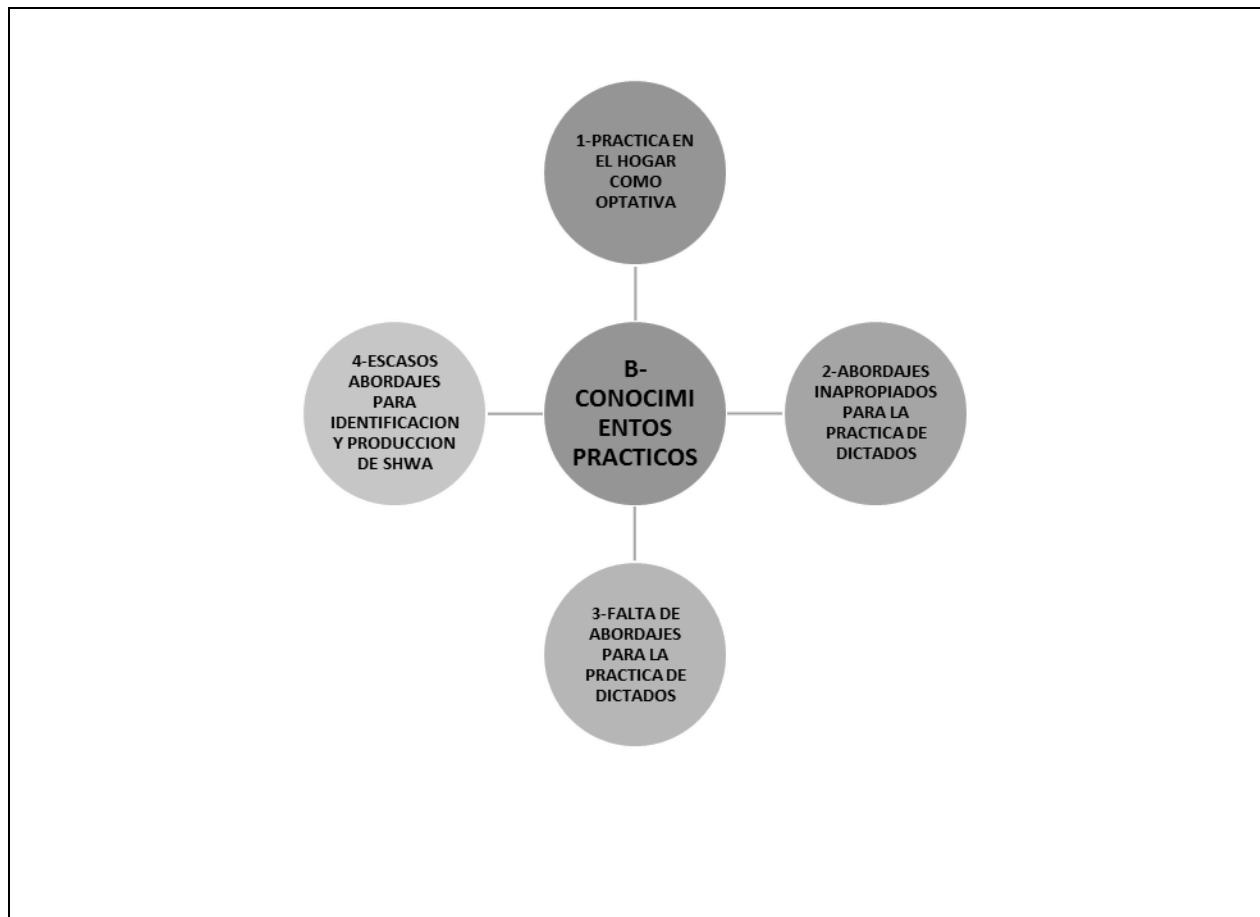
La segunda dimensión emergente de las creencias obstaculizadoras se refiere a los saberes prácticos, en especial aquellos relacionados con la notación fonética. Un aspecto que tiende a marcar el desempeño del alumno en las transcripciones fonéticas es suponer que la práctica en el hogar es optativa. Sin embargo, esta tarea es totalmente necesaria, tal como lo exponen los docentes desde el momento que se presenta el AFI. La razón es que el alumno llega a la materia sin ningún conocimiento del AFI, por lo que el tiempo en clase no es suficiente para que se familiarice con las convenciones que implican los 44 símbolos y las complejas reglas fonológicas que rigen el sistema.

Las siguientes cuestiones se relacionan con los dictados fonéticos. Por un lado, los abordajes inadecuados para la práctica de dictados para las evaluaciones, como realizar transcripciones fonéticas ante la suposición que no es posible obtener practica mediante dictados.

Existen sitios que comparten archivos de audio online con dictados fonéticos los cuales también incluyen las transcripciones fonéticas correspondientes. Otra opción es solicitar permiso al docente para grabar los dictados que realiza en clase a modo de práctica. Un enfoque desalentado por la cátedra es tomar el dictado en escritura normal y luego transcribirlo en fonética, ya que se pierden todas las características del habla concatenada, y de ser una evaluación, el procedimiento consume demasiado tiempo.

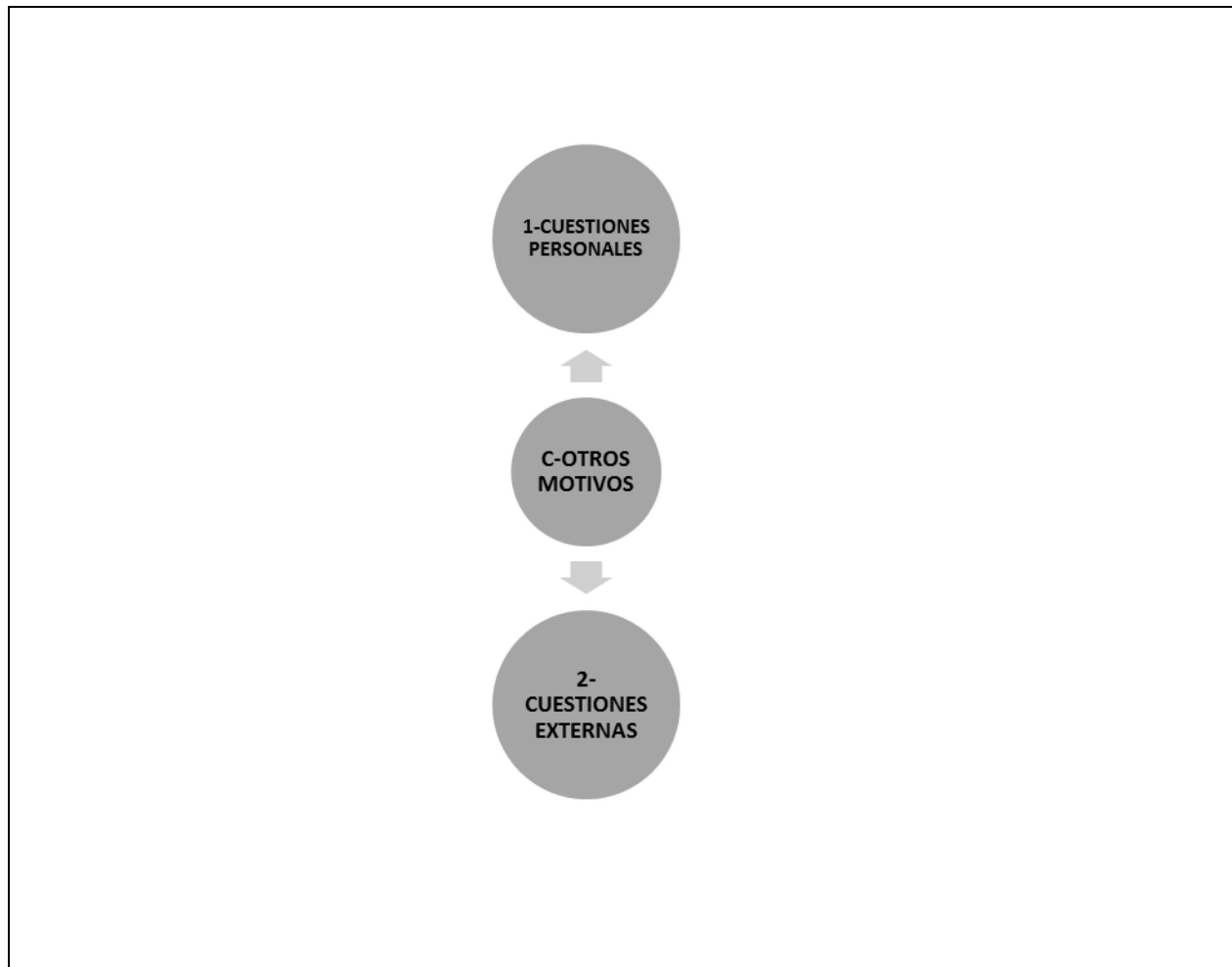
Otra dimensión que afecta tanto a transcripciones como dictados apunta al fonema vocálico shwa, el cual posee la más alta frecuencia de ocurrencia entre las doce vocales del inglés, por lo cual estar familiarizado con sus rasgos principales, y en particular poder anticipar los contextos fonológicos en los cuales una letra o combinación de letras debería pronunciarse con esta vocal, es central para el alumno de esta asignatura. Piper no lograba relacionar la ocurrencia de la vocal shwa con las sílabas inacentuadas, ya que el rasgo clave para dominar este fonema es ser consciente que solamente ocurre en posición no acentuada. Para llegar a dicha conclusión, es necesario conocer y considerar el patrón acentual de la palabra meta, o sea la palabra que se desea transcribir, con el propósito de seleccionar la sílaba inacentuada que podría incluir la vocal shwa. Su técnica consistía en escribir shwa en caso que otra vocal no fuera apropiada para representar una o más letras en escritura común.

Figura 16 Sub-categorías principales creencias obstaculizadoras relacionadas con conocimientos prácticos



Una tercera categoría que expone creencias obstaculizadoras que van más allá de cuestiones teóricas o prácticas son de índole personal, tales como compromisos laborales o aquellos relacionados con el cuidado de hijos menores. La falta de tiempo o la distracción que insumen dichas tareas permitirían escaso tiempo para el estudio y para el desarrollo de actividades como la de formar parte de un grupo de estudio. Otra sub-categoría incluye factores externos tales como el hecho que la cursada del segundo cuatrimestre tendría un ritmo diferente a la del primero, una dinámica más veloz, por lo cual sería más desafiante y difícil.

Fig 17 Sub-categorías relacionadas con creencias obstaculizadoras (entrevistas)



Entrecruzamiento de datos: diarios de clase y entrevistas

A continuación, se analizarán los datos en función de los instrumentos utilizados para su recolección, o sea los diarios de clase y las entrevistas. El entrecruzamiento de datos se realizará a la luz de las categorías generales extraídas, o sea las creencias sobre el aprendizaje facilitadoras, y en ese ámbito, también se considerarán las sub-categorías referidas a saberes teóricos, conocimientos prácticos y la relación teoría-práctica. En este sentido, las categorías provenientes de las creencias facilitadoras en torno al aprendizaje de los conocimientos prácticos de los datos originados en los diarios de clase se emparejarán con las categorías surgidas de los datos de las creencias facilitadoras en torno al aprendizaje de los conocimientos prácticos provenientes de las entrevistas y así sucesivamente.

Las **creencias facilitadoras** de los datos provenientes de ambos instrumentos se agruparon en las siguientes sub-categorías: conocimientos prácticos, saberes teóricos y vinculación teoría-práctica. Las sub-categorías referidas a los saberes prácticos en los diarios son más limitadas que las sub-categorías extraídas de las entrevistas. Eso se debe a que el tiempo para la escritura del diario era limitado, y algunos participantes realizaban la actividad de manera mecánica y la consideraban obligatoria, aunque era optativa). Mientras las categorías producto de los datos de los diarios arrojaron solamente tres categorías, las mismas solo giraban en torno a la escritura fonética. Los datos de las entrevistas arrojaron seis sub-categorías, las cuales se relacionaban con áreas como la producción oral y abordajes de estudio. Las sub-categorías extraídas de los diarios se repiten en las sub-categorías provenientes de las entrevistas, y de esta manera se afirma la centralidad de la sistematización de los errores en escritura fonética. Tiene sentido que hayan emergido una mayor cantidad de sub-categorías a partir de los datos recogidos por medio de las entrevistas, ya que algunas de ellas duraron alrededor de una hora reloj. Asimismo, una de las sub-categorías alude al futuro rol docente como referente en la producción de los sonidos correctos. El mismo patrón cuantitativo se repite en lo que respecta a las sub-categorías de las creencias relacionadas con los contenidos teóricos. Mientras las categorías provenientes de los diarios de clase solo revelan distintas técnicas para abordar este tipo de saber, los datos provenientes de las entrevistas plantean temáticas como el cuestionamiento de la memorización como técnicas de estudio de la teoría, contenidos centrales como las reglas de escritura y abordajes de aprendizaje como el grupo de estudio. La memorización como técnica de estudio es el denominador común que resulta de las sub-categorías vinculadas a ambos instrumentos de recolección de datos. La articulación entre la teoría y la práctica es la tercera dimensión emergente a partir de las categorías vinculadas a las creencias de aprendizaje en torno a la pronunciación. Tanto de los datos provenientes de los diarios como de los datos revelados mediante las entrevistas se delinean tres sub-categorías en cada caso. El denominador común de todas las sub-categorías radica en el consenso sobre el beneficio que implica en términos del aprendizaje la interacción entre ambas dimensiones. Mientras que entre los datos provenientes de los diarios se destaca la técnica introspectiva como un vínculo entre la teoría y la práctica, la mención de las reglas de escritura como central para el futuro rol docente se observa entre los datos provenientes de las entrevistas.

La segunda macro-categoría comprende la agrupación de las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en **creencias obstaculizadoras** del aprendizaje. Es notable que la cantidad de

sub-categorías de la categoría habilidades prácticas procedentes de los diarios sea mayor que las de aquellas que surgen de las entrevistas, las cuales presentan relatos más extensos. Una interpretación posible sería que los estudiantes utilizaban los diarios para canalizar sus frustraciones relacionadas con las habilidades prácticas (en particular la escritura fonética) de manera anónima durante el transcurso de la cursada. Siendo que las entrevistas tuvieron lugar a posteriori de la cursada y eran de carácter voluntario, dichos sentimientos se habrían disipado, o tal vez los participantes habrían aprobado el curso. Las temáticas de las sub-categorías sobre creencias obstaculizadoras vinculadas a los diarios de clase son variadas, y cubren áreas diversas tales como el taller de pronunciación y la aplicación de las reglas de escritura, mientras que el tema predominante en los datos que surgen de las entrevistas es el dictado fonético. El denominador común entre las categorías de los diarios y las entrevistas es la notación fonética, en especial el dictado fonético, mientras que en ambos casos se alude también a la producción oral. Las sub-categorías vinculadas a los contenidos teóricos son escasas en lo que respecta a ambos instrumentos de recolección de datos, solo dos en cada caso, lo cual tiene sentido ya que el área más desafiante de la constituye la notación fonética y no el bagaje teórico que forma parte de la materia. Una tercera categoría aflora a partir del análisis de los datos provenientes de ambos instrumentos: cuestiones no-académicas. En ambos casos, aluden tanto a compromisos laborales como a familiares.

Finalmente, los datos surgidos de los diarios de clase y las entrevistas como instrumentos diferentes se solapan y complementan, no se ha observado ninguna contradicción entre los mismos, por lo cual la entrevista reafirma los datos recogidos mediante los diarios y vice-versa. Las diferencias que pueden existir como producto del entrecruzamiento son producto de los rasgos propios de cada uno de los instrumentos y de los diferentes momentos de recolección de datos.

Desarrollo del proceso de investigación a partir de los objetivos

Recordemos los objetivos del presente estudio:

Identificar, describir e interpretar las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en “Fonética y Fonología Inglesa I”

El primer paso de este estudio fue el diseño del plan de tesis. En una primera etapa se relevó y analizó bibliografía para desarrollar el marco teórico. Las primeras lecturas giraron en torno al aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del ILE (inglés como lengua extranjera). En una segunda etapa, se relevó material sobre las creencias relacionadas con el aprendizaje del ILE, su naturaleza y características. A continuación, se recogió literatura vinculada a la metodología a utilizar en el estudio: el enfoque narrativo, así como de los instrumentos a utilizar en la recolección de datos, diarios de clase y entrevistas semi-estructuradas.

La siguiente etapa consistió en la recolección de los datos por medio de diarios de clase o *journals* durante un cuatrimestre entero, de manera semanal. La lectura y el análisis preliminar de los mismos comenzaron a medida que los participantes realizaban su entrega semanal. Luego se diseñó el guion de la entrevista, y se recolectaron datos de ocho participantes. Un análisis preliminar de las entrevistas comenzó con la transcripción de las mismas. A continuación, comenzó el análisis de los diarios, y fue necesario volver sobre la bibliografía referida al análisis narrativo propiamente dicho. Se realizaron informes narrativos mediante los cuales se identificaron las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación, las cuales también fueron descriptas e interpretadas. Para una visualización más clara de las mismas, se diseñaron grillas visualizadoras de los datos.

Posteriormente, tanto los datos de los diarios como los de las entrevistas, se agruparon en dos: por un lado, los relatos en los cuales predominaban creencias facilitadoras del aprendizaje y por otro lado las historias en las cuales primaban creencias obstaculizadoras del aprendizaje. De esta manera, los datos se configuraron así:

Tabla 43 Creencias facilitadoras y obstaculizadoras del aprendizaje de la pronunciación (datos diarios de clase)

Creencias facilitadoras	Creencias obstaculizadoras
Alwayslearning	DeeDee
Chloe	Mili94

Mdq85	Sherlock
Fone2015	Anonima123

Tabla 44 Creencias facilitadoras y obstaculizadoras del aprendizaje de la pronunciación (datos entrevistas)

Creencias facilitadoras	Creencias obstaculizadoras
John	Spice-up
Sara	Piper17
Lucrecia	TWD30
Mariela	

A posteriori, se extrajeron categorías y sub-categorías de las principales creencias de cada grupo, las cuales se plasmaron en forma de gráficos *Smart Ad*, y también se realizó una nueva interpretación de las creencias en el marco de la nueva configuración (creencias facilitadoras y obstaculizadoras). Se intentó encontrar explicaciones que justificaran los pensamientos, decisiones y modos de afrontar la asignatura de cada participante.

De este modo, se ha ganado un entendimiento claro y profundo sobre lo que creen los alumnos de esta asignatura acerca del aprendizaje de la pronunciación, un conocimiento del que antes no se disponía, saberes relacionados con el aprendizaje que nos ayudaran a tomar decisiones más eficientes y facilitadoras del aprendizaje.

Potenciales y debilidades del estudio. Posibles proyecciones.

El presente estudio adolece de las limitaciones típicas que padecen los estudios interpretativos, en especial los que dependen de la recogida de datos mediante entrevistas. Siendo

que el análisis de estos datos requiere de mucho tiempo, se recogen datos de una cantidad limitada de individuos, lo que hace que los hallazgos no sean representativos de la mayoría del alumnado. La generalización y la representatividad, sin embargo, no son los objetivos del análisis narrativo propiamente dicho, que busca rescatar lo que es particular y singular de cada informante. No obstante, la pertinencia de un estudio de estas características reside en que numerosos rasgos encontrados en los informantes se repetirán en alumnos de cohortes futuras mediante la analogía (Polkinghorne 1995)

Este trabajo sólo cubre la identificación, el análisis y la interpretación de las creencias en torno a la pronunciación del alumno en la formación de profesores, mientras que estudios contemporáneos sobre las creencias del aprendizaje de un idioma extranjero en otras regiones abordan aspectos más complejos como las relaciones entre las creencias y las emociones. A pesar de ello, esta investigación es pionera en la región por su enfoque metodológico y el contexto de investigación (la formación del profesorado).

Caminos que se abren a partir de la presente investigación

Se han difundido resultados parciales del presente estudio en eventos científicos y se han publicado en actas de congresos, así como en revistas especializadas (*journals*)

Los resultados finales se socializarán por medio de revistas especializadas (*journals*) cuyas temáticas giran en torno a la educación, investigación en educación, enseñanza y aprendizaje de ILE entre otras, a nivel nacional e internacional, en inglés y/o en español.

-Estudios sobre creencias en torno al aprendizaje de ILE: La investigación en torno a las creencias sobre el aprendizaje de ILE comprende un gran número de volúmenes, libros completos y hasta ejemplares especiales de prestigiosos *journals* dedicados solamente a este tema.

-Indagaciones sobre alumnos de idioma experimentados o buenos alumnos de idioma

-Diseñadores de libros de textos (tareas en torno a la pronunciación)

-Estrategias de aprendizaje del idioma: dado que gran parte de las discusiones giran en torno a los saberes de las estrategias de aprendizaje, se podría utilizar parte de los datos recolectados para diseñar una taxonomía con estrategias de aprendizaje de la pronunciación en el contexto de la formación del profesorado, lo cual nunca se ha investigado hasta el momento. Por cuestiones de espacio dicha clasificación no se ha integrado al presente trabajo.

Aportes conceptuales de la investigación (gráfico donde quedan explicitadas las categorías emergentes)

Tabla 45 Aportes conceptuales de las categorías emergentes: creencias facilitadoras del aprendizaje (datos: diarios de clase)

Categorías: creencias facilitadoras	Aportes conceptuales (sub-categorías)
A-Práctica de la escritura fonética	La auto-corrección, en especial mediante el uso del diccionario, es indispensable, tal como lo indica la literatura correspondiente. El aporte de los datos indica que el análisis del error es necesario para la superación del mismo, se sugiere la implementación de un enfoque cualitativo del error, mediante la sistematización, o sea por medio de su clasificación seguido por técnicas de remediación. Se diseña e implementa el D.A.C. (dispositivo de auto-corrección) para abordar el error de manera sistemática y cualitativa en la notación fonética.
B-Técnicas para abordar contenidos teóricos	La memorización surge como la técnica de estudio más utilizada, seguida por el resumen, el anclaje (técnica nemónica) y el uso de diferentes tácticas combinadas: la comprensión combinada con la memorización o el resumen. En consecuencia, posteriormente a la introducción de contenidos teóricos, se propondrán posibles técnicas para su abordaje, entre ellas las mencionadas anteriormente. Las técnicas sugeridas dependerán de la naturaleza del contenido teórico en cuestión. Esta discusión se retomará como parte de tareas de pre-calentamiento antes de iniciar la clase en modalidad trabajo en pareja oral.
	La referencia en torno a las ventajas que aparece comprender la aplicación de la teoría en la práctica y su carácter simbiótico surge como el rasgo más

C-Articulación teoría-practica	característico de aquellos participantes en cuyos relatos predominan las creencias facilitadoras del aprendizaje. Dada su importancia, se diseña e implementa en cuadro de doble entrada que explicita la vinculación teoría-practica para concientizar al alumno sobre la centralidad de las tres dimensiones que atraviesan la materia (teoría-notación fonética y dicción)
--------------------------------	---

Tabla 46 Aportes conceptuales de las categorías emergentes: creencias obstaculizadoras del aprendizaje (datos: entrevistas)

Categorías: creencias obstaculizadoras	Aportes conceptuales (sub-categorías)
A-Habilidades prácticas (en particular la escritura fonética)	La mayoría son mitos o creencias erróneas que es necesario explicitar y desmitificar durante las primeras clases. Una de las creencias obstaculizadoras más potentes relacionadas con la falta de familiaridad del alumno con el AFI (alfabeto fonético internacional) es el mito que el resto de los alumnos sí entra a la carrera con conocimientos sobre la escritura fonética. La pronunciación es una sub-habilidad que ha sido dejada de lado históricamente en el área de la enseñanza del ILE, tal como lo reconoce la literatura. Por ende, los docentes de ILE no dedican tiempo a tareas que ponen en foco en la pronunciación, y ciertamente no introducen símbolos del AFI a sus alumnos. Este mito, sin embargo, tiene sus orígenes en el hecho que el alumno ingresante percibe que otros alumnos ya están familiarizados con el AFI por los comentarios que realizan en clase. El hecho es que la mayoría de esos alumnos está cursando la materia por segunda vez, lo que explicaría su familiaridad con el AFI. En otros casos, esos alumnos han asistido al taller de pronunciación, un curso corto y optativo de introducción al AFI que ofrece

	un grupo de alumnos que pertenece a una agrupación estudiantil. Se sugiere desmitificar esta creencia obstaculizadora justo antes de presentar el AFI, con el objeto de bajar el filtro afectivo de los alumnos que cursan la materia por primera vez. Otra cuestión de peso es la práctica insuficiente de escritura fonética en el hogar, dado que la práctica en clase no es suficiente para desarrollar las habilidades necesarias. Es primordial explicitar esta cuestión durante la clase introductoria y volver sobre el tema todas las clases. Aun así, hay alumnos que no tienen el tiempo para dedicarle, o carecen de la voluntad de hacerlo. La complejidad del diccionario de pronunciación se plantea en otra de las sub-categorías. Este diccionario incluye una configuración nueva para todos los alumnos, la familiaridad con sus convenciones se logra mediante su uso frecuente. La catedra alienta al alumnado a llevarlo a clase con el fin de consultarlo con frecuencia y de ese modo alcanzar una familiaridad con el mismo. Hoy en día el alumno cuenta con una versión digital sin cargo, la cual puede consultar desde su celular. La incapacidad para aplicar reglas de escritura tiene dos orígenes: por un lado, la falta de familiaridad con las mismas, y por otro lado, el alumno puede conocer esas reglas pero no es consciente de la ventaja que representa en términos de la anticipación de pronunciaciones de nuevas palabras. O sea, el alumno no puede establecer el vínculo entre la teoría y la práctica: las reglas de escritura por un lado, y su aplicación durante la escritura fonéticas por otro. Recordemos que este contenido teórico es considerado como el tema clave para prosperar en la materia por participantes en cuyos relatos predominan creencias facilitadoras del aprendizaje. Otra sub-categoría está representada por
--	--

	considerar la imitación como una técnica para la práctica de dicción. La materia apunta a la mejora de la pronunciación mediante un enfoque sistemático que toma saberes de tres grandes áreas. La imitación, por el contrario, es una técnica a-sistemática utilizada cuando no existe un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación. La última sub-categoría se refiere a la variedad de pronunciación, principalmente las variedades de EEUU y la británica, la cual es la referencia del curso. Algunos alumnos comienzan el curso con una variedad de los EEUU, lo cual les preocupa ya que no es la variedad propuesta por el curso. Sin embargo, mientras sean coherentes y no mezclen rasgos de ambas variedades, se les permita utilizar la variedad de EEUU en las evaluaciones orales.
B-Contenidos teóricos	De acuerdo con los datos recogidos, las creencias obstaculizadoras apuntan a aspectos como la complejidad de los temas teóricos y la memorización como la única técnica para abordarlos. Dado que la complejidad de los temas es un obstáculo difícil de modificar, el foco se pondrá en reforzar o modificar las técnicas para abordar dichos contenidos. Con tal propósito, se implementará el enfoque expuesto en el cuadro anterior referido a los aportes que surgen de las creencias facilitadoras en torno al aprendizaje de los contenidos teóricos.
C-Cuestiones no-académicas	Se observa la ausencia de alusiones en torno a la centralidad de la relación teoría y práctica, dado que los participantes en cuyas historias predominan creencias obstaculizadoras, no llegan a desarrollar las estrategias meta-cognitivas necesarias para comprender el modo en el cual la teoría se plasma en la práctica. Dicha categoría se ve reemplazada por

	cuestiones no-académicas tales como compromisos laborales, factores externos a los cuales atribuyen su fracaso y una actitud pasiva ante el aprendizaje-o la ausencia del mismo. De estos tres, solo el ultimo podría modificarse.
--	---

Tabla 46 Aportes conceptuales de las categorías emergentes: creencias facilitadoras del aprendizaje (datos: entrevistas)

Categorías: creencias facilitadoras	Aportes conceptuales (sub-categorías)
A-Práctica de la escritura fonética	La primera categoría es una aproximación cualitativa antes el error, lo cual implica un análisis y clasificación del mismo para un abordaje más eficiente. Este enfoque es la contracara de una perspectiva cuantitativa, la cual se limita a contabilizar la cantidad de errores. La práctica extensiva en escritura fonética representa una segunda categoría, e implica la transcripción de una amplia cantidad de textos de cualquier temática. Esta etapa solo puede tener lugar una vez que se han superado los obstáculos planteados por la práctica intensiva en notación fonética, o sea la superación de errores elementales en torno a la escritura fonética. El grupo de estudio se propone como un espacio que ofrece contención ante la novedad que representa el AFI y la asignatura en general. También provee espacios para la discusión de contenidos relacionados con la notación fonética y la práctica grupal. La transferencia de saberes previos también se perfila como una categoría influyente, sobretudo en el caso de los participantes que ya habían comenzado otra carrera universitaria. En el caso de John, las huellas del razonamiento

	matemático se revelan en su búsqueda de patrones de reglas de escritura en notación fonética. La práctica naturalista implica un espacio de práctica de la pronunciación más allá del contexto áulico, en el cual se pueden poner en práctica los saberes recogidos en clase, por ejemplo, los grupos de conversación ofrecidos en ciertos establecimientos gastronómicos. También implica una oportunidad para analizar la pronunciación de aquellos hablantes del idioma sin entrenamiento en técnicas de auto-monitoreo de la pronunciación. El último ítem gira en torno a la necesidad de superar obstáculos en la producción de ciertos sonidos en vistas al futuro rol docente. Es menester lograr una producción adecuada de los sonidos problema para en el futuro estar capacitado para identificarlos en el alumno.
B-Técnicas para abordar contenidos teóricos	La primera cuestión gira en torno al cuestionamiento de la memorización como técnica de estudio para aproximarse a los saberes teóricos. Se proponen otros enfoques de técnicas combinadas como resumir, memorizar, razonar y narrar. Las reglas de escritura se afirman como centrales como el tema teórico fundamental para anticipar pronunciaciones y desentrañar la escritura fonética. El grupo de estudio emerge como el seno que ofrece contención emocional frente a la abrumadora novedad de los contenidos teóricos, asimismo es el espacio para discutir aspectos de los contenidos teóricos más complejos. La transferencia de saberes emerge como característica de la huella plasmada en aquellos alumnos que han comenzado otra carrera universitaria, tal como es el caso de John quien utiliza la lógica matemática para detectar patrones en escritura fonética. Los soportes facilitadores del aprendizaje son principalmente de tipo visual, como el cuadrilátero de las vocales y los cuadros

	que sintetizan ciertos contenidos teóricos. El aporte novedoso lo constituye el molde de la boca que facilita el aprendizaje de los órganos del habla, al permitir aproximarse a los mismos mediante el sentido táctil. La utilidad de las reglas sobre el debilitamiento vocálico no solo reside en una dicción más adecuada, sino que también permiten comprender el discurso oral de los hablantes nativos al poder anticipar la gran cantidad de sílabas oscurecidas y comprimidas.
C-Articulación teoría-práctica	La práctica adquiere sentido a través de la teoría, dado que las intrincadas combinaciones de fonemas solo se comprenden si se relacionan con los contenidos teóricos, en particular con las reglas que los regulan. En caso contrario, la escritura fonética podría revelarse como caótica y caprichosa. La centralidad de las reglas de escritura se destaca una vez más, esta vez su importancia se reafirma en el futuro rol docente, ya que las mismas le permitirán al profesor anticipar la pronunciación de nuevas palabras. Finalmente, se indica que la teoría y la práctica van de la mano: por un lado, la teoría ofrece el soporte para comprender tanto la notación fonética como la articulación de los sonidos, entre otros. Del mismo modo, la teoría cobra sentido a través de las actividades prácticas, ya que su razón de ser es precisamente ofrecer el soporte necesario para la comprensión tanto de la escritura fonética como de la articulación de los sonidos.

Tabla 47 Aportes conceptuales de las categorías emergentes: creencias obstaculizadoras del aprendizaje (datos: entrevistas)

Categorías: creencias obstaculizadoras	Aportes conceptuales (sub-categorías)
A-Habilidades prácticas (en particular la escritura fonética)	La primer sub-categoría se refiere al mito o la creencia incorrecta que la práctica de notación fonética en el hogar es optativa, cuando en realidad es obligatoria si se quiere alcanzar un nivel de experticia avanzado en notación fonética. El segundo concepto gira en torno a abordajes inapropiados para la práctica de dictados, tales como escribir el dictado en escritura ordinaria y luego transcribirlo en fonética. Otra categoría comprende la ausencia de técnicas para practicar dictados, lo que conlleva a la transcripción como única herramienta para desarrollar habilidades en dictados fonéticos. Finalmente, el último ítem incluye el fonema vocálico <i>shwa</i>, la vocal más importante ya que es la de mayor aparición. Se trata de limitados modo de aproximarse no solo a la identificación sino también a la producción de este sonido. Se advierte un desconocimiento del rasgo que define a este sonido: su aparición en sílabas inacentuadas exclusivamente.
B-Contenidos teóricos	La sub-categoría principal se refiere a la compartimentación de la teoría y la práctica, lo cual representaría la contracara de la concientización en torno la centralidad del vínculo entre la teoría y la práctica destacado en las creencias facilitadoras que caracterizan a ciertos participantes. Otra sub-categoría gira en torno a la resistencia a estudiar los contenidos teóricos, lo cual encontraba su origen en una experiencia negativa de cursada en otra institución.
C-Cuestiones no-académicas	En este apartado se advierten cuestiones personales (tales como compromisos laborales y conflictos familiares) y también cuestiones externas, como la percepción

	que la cursada del segundo cuatrimestre es más difícil que la del primer cuatrimestre.
--	--

En este último capítulo, se presentaron e inspeccionaron las creencias sobre el aprendizaje interpretadas en el capítulo anterior, mediante su configuración en dos grandes macro-categorías (creencias facilitadoras y obstaculizadoras), luego en categorías centrales agrupadas según el tipo de saberes en cuestión (teóricos, prácticos y el vínculo entre la teoría y la práctica o cuestiones no-académicas). Se entrecruzaron los datos provenientes de los instrumentos de recolección de datos (diarios y entrevistas), revelando de este modo aspectos significativos en torno a las creencias recogidas por cada una. A su vez, se desprendieron sub-categorías de estas categorías centrales. En una última etapa, se discutieron los aportes conceptuales que surgen de cada sub-categoría. También se expusieron las etapas del proceso de investigación, y se discutieron las potencialidades y debilidades del presente estudio. Los caminos que se abren a partir de los resultados de este trabajo se vinculan directamente con sus potencialidades.

Reflexiones finales

Con el propósito de lograr una presentación más ordenada, esta sección se ha configurado en tres secciones: aquellas conclusiones vinculadas a la **dimensión docente**, aquellas relacionadas con la **producción de nuevos saberes** ¿Qué aporte yo con todo esto? y las que refieren a la **aplicación didáctica** de los nuevos saberes que resultan de este estudio.

Es debatible si el primer tema a abordar luego de un estudio de este tipo debería ser la transformación en la dimensión docente/personal resultante a posteriori del mismo, o la relevancia del estudio en términos de producción de nuevos conocimientos. Dado que las primeras ideas del borrador apuntaron a lo **docente/personal**, será la primera temática a abordar. Las primeras preguntas surgidas para justificar tanta indagación y esfuerzo son ¿Qué me aportó este estudio? ¿De qué manera me cambio? Naturalmente los nuevos saberes recogidos que componen el marco teórico y el estado del arte fueron necesarios como fundamentos para un posicionamiento sólido en cuanto al área de estudio de este trabajo, que es el aprendizaje de la pronunciación del ILE (inglés como lengua extranjera) en la formación del profesorado. Debido a la familiaridad con el contexto de estudio luego de 30 años de trabajo en la cátedra, la fundamentación teórica del trabajo

resultó interesante y placentera, en particular porque se la oriento en la dirección deseada, con el objeto de explorar aquellos aspectos de la enseñanza de la pronunciación que siempre había encontrado fascinantes y misteriosos, pero que por varios motivos nunca había investigado anteriormente. En ese sentido, la primera parte del trabajo fue similar a mis caminatas diarias por la costa de la ciudad: pese a que la conozco muy bien, siempre existe aquel nuevo rincón o perspectiva que me sorprende y reafirma esa conexión especial. El relevamiento y lectura de la bibliografía sobre la perspectiva metodológica fue interesante y me creó una falsa sensación de tranquilidad, dado que en la superficie parecía un enfoque que ofrecía diversas normas, pautas, pasos a seguir que conducían a un aparente éxito en el análisis de los datos: etapa novata.

La fase siguiente consistió en la transcripción de las entrevistas, lo cual nuevamente fue una tarea de disfrute por la relevancia de la temática y de manera inconsciente ya comenzaba un pre-análisis de los datos a medida que los tipaba en la computadora (¿Por qué habrá dicho eso? Nunca me lo hubiera imaginado. ¡Qué buena idea! ¡Que capaz resulto ser tal o cual alumno! Esta técnica la podría implementar en clase). A eso le siguió el análisis de los diarios de clase, durante el cual se resaltaron conceptos relevantes y se apuntaron notas en el margen de los mismos, que prácticamente consistió en la clasificación de los temas predominantes, los cuales naturalmente coincidían con las consignas planteadas clase tras clase. Para el análisis de las entrevistas se aplicó una dinámica similar: secciones de las impresiones de las extensas entrevistas fueron resaltadas y acompañadas por notas en los márgenes superiores e inferiores. Se confeccionaron diferentes tipos de grillas que albergaban los datos tipificados para cada participante, los más importantes, lo que sería de mayor utilidad supuestamente. Sin embargo, se sentía como que esa clasificación no reflejaba la esencia de la indagación narrativa, por lo cual, como sucede por regla en el proceso de investigación, hubo una vuelta atrás para revisar la literatura relacionada con el análisis narrativo de los datos, lo cual parecía ser la raíz de la problemática, o del mal entendido, o de lo que no se sentía bien. Una segunda lectura de la bibliografía reveló que existían dos tipos de análisis de datos narrativos: la primera, narrativa propiamente dicha, y la segunda narrativa paradigmática (Bruner 1997, Bolívar 2001). Había leído esas definiciones años atrás, sin embargo, mientras las diferencias entre ambas se veían razonables y claras, recién lograba comprenderlas al momento de realizar el análisis de los datos de manera concreta. El primer enfoque encierra una agobiante complejidad ya que implica ahondar en los motivos por los cuales un individuo expresa algo particular o actúa

de una manera y no de otra, la explicación que el investigador debe aportar debe responder a dos palabras que parecen simples, pero sin embargo esconden múltiples implicancias: ¿Por qué?

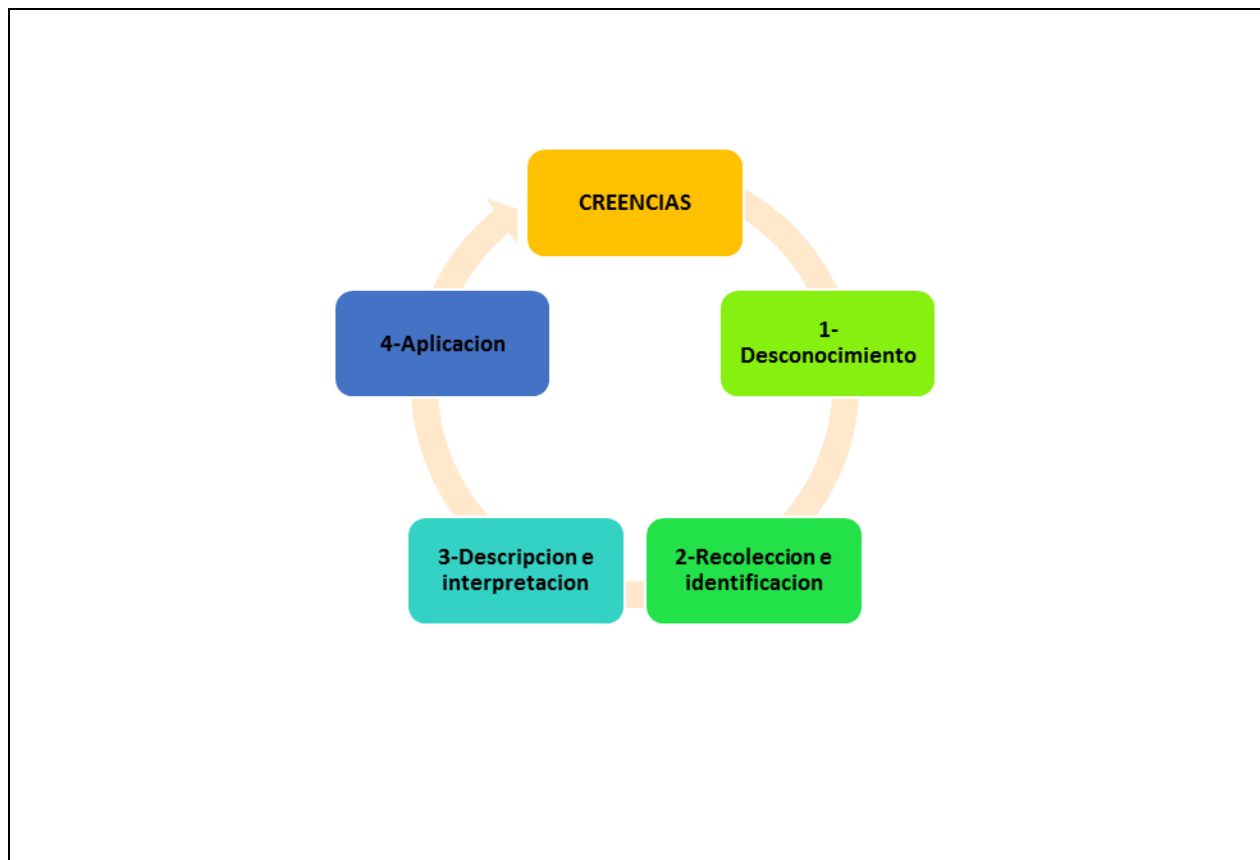
Entonces, los datos del estudio habían sido exitosamente configurados de manera paradigmática, ahora restaba intentar encontrar una explicación a las opiniones y procederes de los participantes de la investigación, o sea mis alumno y exalumnos. La pregunta a formular debía ser: ¿Por qué John no confiaba en la memorización como técnica de estudio? O ¿Por qué Fone2015 fracasaba en las evaluaciones que implicaban la escritura fonética? La tarea no se veía nada fácil, ya que responder semejantes preguntas involucraba por un lado ser fiel a los datos, o sea a la información que proporcionaba la entrevista que apuntaba a John y su relación con la memorización como técnica de estudio. Sin distorsionar o manipular las ideas de John, mi labor consistía en explicar su falta de confianza en torno a memorizar contenidos teóricos, aportando posibles razones producto de mi criterio. La palabra clave parecía ser la reflexión, el análisis, la consideración de diversas variables que podrían haber influenciado su postura frente a la memorización. Dado que las mencionadas explicaciones son resultado de explicaciones elaboradas por el investigador, es innegable que las mismas están cargadas de subjetividad. De replicarse el mismo estudio en un contexto similar, los resultados serían marcadamente diferentes, debido a que media la subjetividad implícita en la interpretación de cada investigador, lo que hace que cada estudio interpretativo sea único y singular, posicionando a este tipo de análisis de datos como un enfoque altamente enriquecedor y valioso, dada la cantidad de interpretaciones diferentes que podrían surgir.

Retomando el carácter transformador de los relatos, escuchar la voz del alumno es una experiencia transformadora en sí misma. Las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en el profesorado de inglés tal como eran concebidas previamente por mí, no volverán a ser las mismas, ya que ahora poseo los saberes sobre dichas creencias tal como los vivieron los protagonistas en primera persona. Si a eso se le agrega que el investigador procede a intentar entender dichas creencias, la transformación es completa. Naturalmente, luego de haber analizado los datos y arribado a conclusiones vinculadas a diversas áreas del aprendizaje, siento que comprendo mejor a estos alumnos, porque ahora se lo que ellos piensan, o al menos estoy familiarizada con lo que algunos alumnos piensan sobre las áreas más centrales de la asignatura. En consecuencia, conocer e intentar desentrañar sus creencias ha modificado mis propios pensamientos sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado, por lo que

me ha transformado como docente, yo diría de manera positiva, porque ahora estoy equipada con otras herramientas para tomar decisiones más apropiadas para los que aprenden.

El camino recorrido inicia desde el punto en el cual se ignora casi totalmente lo que cree el otro (el alumno) hasta el punto en el cual se toma conocimiento de estas creencias, pasando por una etapa en la cual se intenta comprenderlas y finalmente se presenta la posibilidad de hacer algo con ese conocimiento, como transformarlo en saberes con aplicación didáctica.

Fig. 18 Etapas en el estudio de creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación del inglés en la formación del profesorado



Bibliografía

- Abercrombie, D (1967) *Problems and principles in language study*, London: Longmans
- Alghazo, S “Advanced ELT learners’ beliefs about pronunciation teaching”, *International Education Studies*, 8 (11) 2015
- Altan, M (2006) “Beliefs about Language Learning of Foreign Language- Major University Students”, *Australian Journal of Teacher Education*, (31) 2
<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol31/iss2/5>
- Anderson, S. (1985) *Phonology in the Twentieth Century*, Chicago: The University of Chicago Press
- Ashby, P (1995) *Speech sounds*, London: Routledge
- Bain, K (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV
- Barbeito, M. (2009). “A strategic approach to the teaching of pronunciation”. En Leighton, G. (Comp.). *Publicación de las I Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: UNSAM Edita. ISBN 978-987-1435-17-3 (CD) (pp.1-14)
- Barcelos, A & Kalaja, P “Introduction to *Beliefs about SLA revisited*”, *System* 39 (2011) 281-289
- Barcelos, A. “Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities”, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (2). 301
- Bernat, E & Gvozdenko, I “Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions”, *TESL-EJ*, 9 (1), 2005
- Bernat, E & Lloyd, R “Exploring the gender effect on EFL learners’ beliefs about language learning”, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 7, 2007.
- Bernat, E “Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions” *TESFL Journal June 2005 Volume 9, Number 1*
- Blazquez Entonado, F. & Tagle Ochoa, T. “Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés” *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 54/4 – 15/12/10
- Bolívar Botía, A. (2002) “De nobilis ipsis silemus? Epistemología de la narración biográfico-narrativa en investigación” *Revista electrónica de investigación*

educativa 4 (1). Online
 en:<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>

Borg, S. “Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do”, *Language Teaching*, 36 (2), 2003

Borg, S. & Al-Busaidi, S. “Learner autonomy: English language teachers’ beliefs and practices”, *ELT Research Paper*, 12-07

Bourdieu, P. “La creencia y el cuerpo”, en *El sentido práctico*, 2007

Bowen, T. & Marks, J (1992) *The pronunciation book*, London: Longman.

Bruner, J. (1986) *Actual Minds, possible worlds*, Cambridge: Harvard University Press

Bruner, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*, Buenos Aires: Gedisa.

Bruner, J. “Life as narrative”, *Social Research* vol 71: No 3 Fall 2004

Bruner, J. “The narrative construction of reality”, *Critical Enquiry* 18 (Autumn 1991)

Burgess, J & Spencer, S “Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education”, *System* 28 (2000) 191-215

Calderón Guevara, C. et al “Teoría y práctica: bases del aprendizaje significativo, reflexiones y orientaciones metodológicas”, *Lecturas: educación física y deporte. Revista digital. Buenos Aires*, año 22, número 231, agosto de 2017. <http://www.efdeportes.co>

Campos Valdéz, G. & Medina Pérez, S. “Creencias y Desempeño académico en el aprendizaje del Inglés de Estudiantes Indígenas en la Universidad de Quintana Roo.” (s/f)

Catford, J. (1988) *A practical introduction to phonetics*, Oxford: OUP

Cauldwell, R. (2013) *Phonology for listening*, Birmingham: Speech in action.

Celce-Murcia, M. Goodwin, J. & Brinton, D. (1996) *Teaching pronunciation*, CUP:

Cambridge. Celce-Murcia, M. (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle & Heinle

Cenoz, J. & García Lecumberri, M. “The acquisition of pronunciation: learner’s views”,

International Journal of Applied Linguistics, 9 (1999)

Chamot, A. (1994) *The CALLA Handbook: implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Reading: Addison-Wesley

Chang, C. & Shen, M “The effects of beliefs about language learning and learning strategy use of junior high-school EFL learners in remote districts”, *Research in Higher Educations Journal*, January 2010.

Chase, S “Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces” en Denzin, N & Lincoln, Y. (comps) (2015) *Manual de investigación cualitativa: métodos de preselección y análisis de datos vol IV*, Gedisa: Buenos Aires.

Chatouphonexay, A “Beliefs about English language learning held by EFL pre-service and in-service teachers in Laos”, *The International Journal of Educational Administration and development*, 3 (1), 504-513, 2012.

Chien, C “Non-Native Pre-Service English Teachers’ Narratives about their Pronunciation Learning and Implications for Pronunciation Training”, *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3 (4), 2

Cieri, L. & Barbeito, C “Cómo enseñar fonética inglesa en el profesorado universitario. Una propuesta innovadora”, *Revista Contextos de Educación*, Año IV, N° 5, Editorial UNRC, pp266-273

Clandinin D, Steeves P & Chung, S “Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado” en Porta, L & Sarasa, M (eds) (2009) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, Gráfica Tucumán: Mar del Plata

Clandinin, D J & Huber J (en prensa) “Narrative Enquiry”. En B Mc Gaw, E Baker & P P Petersen (eds.) *International Encyclopaedia of education* (3^{ra} edición). New York, NY: Elsevier.

Clandinin, J “Stories to live by on the professional knowledge landscape”, *Waikato Journal of Education*, Special 20th anniversary Collection, 2015

Coffey, A & Atkinson, P “Narrativas y relatos”, en (2006) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Universidad de Antioquía: Medellín.

Coffey, A & Atkinson, P “Escribir y representar”, en (2006) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Universidad de Antioquía: Medellín.

Cohen A, Oxford R & Chi, J “Learning style survey: assessing your own learning styles”, en Oxford’s style analysis survey, January 2001.

Collins B & Mees I (2013) *Practical Phonetics and Phonology: a resource book for students*, (3rd edition), Routledge: New York.

Connelly, F. & Clandinin, J. (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Connelly, F. & Clandinin, J “Relatos de experiencia e investigación Narrativa” en Connelly, M & Clandinin, J (1994) J “Telling teaching stories”, *Teacher Education Quarterly*, 21 (1) 145-158

Connelly, M & Clandinin, J. (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Cotterall, S “Key variables in language learning: what do learners believe about them?”, *System* 27(4), 1999

Cotterall, S. “Readiness for autonomy: investigating learner beliefs”, *System* 23 (2) 195-205

Cruttenden, J. (2014) *Gimson’s Pronunciation of English*, H. Arnold: London.

Debreli, E “Use of diaries to investigate and track pre-service teachers’ beliefs about teaching and learning English as a foreign language throughout a pre-service training program”, *Procedia Social & Behavioural Sciences* 15 (2011) 60-65

Denzin, N “The reflexive interview and a performative social science”, *Qualitative Research* 2001 1(1), 23-26

Derwing, T & Rossiter, M “ESL learners’ perceptions of their pronunciation needs and strategies”, *System* 30 (2002)

Dewey, J “The problem of training thought”, en (1910) *How we think*, D.C. Heath & co: Boston
Dixo Lieff, C & Pow, E. “Understanding and empowering the learner-teacher in pronunciation instruction: key issues in pronunciation course design”, *Humanizing language teaching*, Year 2, issue 6, November 2000.

Eisner, E “The promise and perils of alternative forms of data representation”, *Educational Researcher*, 26 (6), 1997.

Ellis, R “Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: a study of two learners”, *System* 17 (2), 1989

Ellis, R (1998) *Second language acquisition*, OUP: Oxford.

Ellis, R “Learner beliefs and language learning”, *Asian EFL Journal*, 10 (4), 2008

Femenía, M. et al (2018) “Las creencias de los estudiantes de nivel superior sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los profesorado del instituto de formación docente continua san luis: sus implicancias pedagógicas”, *Kimun-Revista interdisciplinaria de Formación Docente*, Año IV N° 6 Enero-Junio 2018.

Fernández Cruz, M “La investigación (auto) biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente”, en Porta, L & Sarasa, M (eds) (2009) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, Gráfica Tucumán: Mardel Plata

Field, J “Bottom-up and top down”, *ELT Journal* 53 (4), octubre 1999, OUP

Finch, D & Ortiz Lira, H (1982) *A course in English phonetics for Spanish speakers*, Heineman & Heineman: London.

Flege, E. “Language Contact in Bilingualism: phonetic system interactions”, en Cole, J. & Hualde, J.(Eds.) (2007) *Laboratory Phonology 9*, Mouton de Gruyter: New York.

Fletcher, C. (1992) *Pronunciation dictionary study guide*, Longman: London.

Flowerdew, J & Miller, L (2005) *Second Language Listening: theory & practice*, CUP: Cambridge.

Gabillon, Z. “Learner beliefs on L2 attitudes and motivation: an exploratory study”, *Lengua et Lingüística*, 2007, 1 (1) pp 68-90

Garcia Lecumberri, M & Maidment, J. (2013) *English transcription course*, Routledge: New York.

Gilbert, J. “Pronunciation as orphan: what can it be done?” *IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter Issue 2010*

Gómez Lacabex, E, Lecumberri ML & Cooke, M “English vowel reduction by untrained Spanish learners: perception and production”, *Phonetics Teaching & Learning Conference 2005 Proceedings*

Gómez Lacabex & Lecumberri, M “Perception of the contrast full vowel/shwa in English by

untrained Spanish learners”, *Phonetics Teaching & Learning Conference 2007 Proceedings*

Goodwin, J “Teaching Pronunciation”, en Celce-Murcia, M (2001) *Teaching English as a Second Foreign Language*, Heinle & Heinle: Boston.

Grant, L (Ed.) (2014) *Pronunciation Myths: applying second language research to classroom teaching*, Ann Arbor: University of Michigan Press

Hansen Edwards, J & Zampini, M (2008) *Phonology and second language acquisition*, John Benjamins: Philadelphia.

Hansen Edwards, J “Pronunciation and individual differences”, en Kang, O (ed.) (2017) *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*, Routledge: London

Henderson, E. (1971) *The indispensable foundation. A selection from the writings of Henry Sweet*, OUP: London.

Horwitz, E “Cultural and situational differences in foreign language learner’s beliefs about language learning: a review of BALLI studies” *System* 27 (1999) 557-576

Horwitz, E “Using student beliefs about learning and teaching in the foreign language methods course”, *Foreign Language Annals*, 18 (4), 1985

Hosseini, S & Pourmandnia, D. “Language learners’ attitudes and beliefs: brief review of the related literature and frameworks”, *International Journal on New Trends in Education and their implications*, October 2013 (4) 4

Jafari, S & Shokrpour, N “The belief of Iranian ESP students about language learning”, *Journal of Educational and Social Research*, 2 (3), 2012

Jarvis, J (1992) “Using diaries for teacher reflection on in-service courses”, *ELT Journal*, 46(2), 133-43

Jenkins, J. “English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom”, *ELT Journal Volume 66/4 Special issue October 2012*

Jones, T. (Ed.) (2016) *Pronunciation in the language classroom: the overlooked essentials*, Alexandria: TESOL Press.

Kalaja, P & Barcelos, A (2016) *Beliefs, agency and identity in Foreign Language Learning and Teaching*, Palgrave Mc Millan

Kartchava, E. & Ammar, A. “Learner’s beliefs as mediators of what is noticed and learnt in the language classroom”, *TESOL Quarterly* 48 (1) March 2014.

Kayaoglu, M “Poor and good learners’ language beliefs and their influence on their language learning strategy use”, *Novitas Royal*, 7 (1), 2013

Kern, R “Students’ and teachers’ beliefs about language learning”, *Foreign Language Annals*, 28(1), 1995.

Knowles, G (1987) *Patterns of spoken English*, Longman: London.

Kolokdaragh, V. (2009) “ESL/EFL Learners’ Perception of their Pronunciation Needs and Strategies”

Ladefoged, G (2001) *A course in English phonetics*, Heinle & Heinle: Boston.

Larrosa, J (comp.) (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Li, F. “Relationship between EFL learners’ beliefs and learning strategy use by English majors in vocational colleges”, *Journal of Language Teaching and Research* (2010) volumen 1(6) 858-866

Lintunen, P. “Analyzing phonetic transcription: a typology of errors” en Pietilä, P. & O-P. Salo (eds.) 1999. *Multiple Languages – Multiple Perspectives. AFinLA Yearbook 1999. Publications de l’Association Finlandaise de Linguistique Appliquée* 57. pp. 165–170.

Listerri, J “Relationships between speech production and speech perception in a second language”, *ICPPPhS 1995, Proceedings of the 13th International Congress of Phonetic Sciences*. Vol 4 (pp 92-9). Stockholm, Sweden, August 13-19, 1995.

Lleó, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Visor: Madrid.

Loewen, S & Li, S “Second language learners’ beliefs about grammar instruction and error correction”, *The Modern Language Journal*, 93 (1) 2009

Malmberg, M. (1986) *La Fonética*, Eudeba: Buenos Aires

Macuch, R & Leite, C “Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior”, *Tendencias pedagógicas* N° 24 2014

Maftoon, P & Shakouri, N “Relationship between learners’ beliefs system and the choice of language learning strategies: a critical study”, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2013 April, 2 (2), 39-48

- Mantle-Bromley, C “Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency”, *The Modern Language Journal*, 79, 1995.
- Maple, M & Edwards, H “Locating and understanding voices in narrative enquiry” en Minichiello, V & Kottler, J (2010) *Qualitative Journeys*, Sage: Los Angeles
- Martínez Agudo, J. “Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera” *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n° 28, 2005/págs. 219-234.
- Mayer, R. “Rote versus meaningful learning”, *Theory into Practice*, 41 (4) Autumn 2002.
- Mc Bride, K “Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”, *Revista Universum*, (2009) volumen 2 (24)
- Mc Ewan, H & Egan, X (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- McCarthy, P (1978) *The teaching of pronunciation*, CUP: Cambridge.
- Mercer, S “The beliefs of two expert EFL learners”, *The Language Learning Journal*, 39:1, 57-74
- Mori, Y “Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning?”, *Language Learning* 49 (3), 1999.
- Mott, B. (2011) *English phonetics & phonology for Spanish speakers*, Universitat: Barcelona.
- Murphy, J. (2018) “Teacher training in the teaching of pronunciation” in Kang R, Thompon L & Murphy J (Eds.) *The Routledge Handbook of Second language pronunciation*, Routledge: UK.
- Nhapulo, M “Teacher and learner beliefs and expectations about English language teaching and learning at a Mozambican university”, *Afrika Focus*, volumen 26 (2) 2013, 81-109
- Nunan, D (1994) *Research methods in Language Learning*, Cambridge: CUP
- O’Malley & Chamot, A (2012) *Learning strategies in second language acquisition*, CUP: Cambridge.
- Ormeño, V. & Rosas, M. (2015) “Creencias del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile”, *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), pp. 207-228
- Orta Gracia, A. (2009): “La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE” *Biblioteca Phonica*, 9

Osle Ezquerro, A “Enseñanza de la pronunciación: creencias de los profesores de español en la escuela secundaria inglesa” *SIGNOS ELE*, octubre 2009

Oxford, B (1999) *Language Learning strategies: what every teacher should know*, Heinle & Heinle: Boston

Padilla Gálvez, J at al (2007) *El laberinto del lenguaje*. Servicio de publicaciones de la UCM

Pawlak, M “Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies”, *Research in Language*, 2010, Vol 8

Peacock, M. “Beliefs about language learning and their relationship to proficiency”, *International Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 1999.

Perakyla, A “Análisis de la conversación y el texto”, en Denzin, N & Lincoln, Y. (comps) (2015) *Manual de investigación cualitativa: métodos de preselección y análisis de datos vol IV*, Gedisa: Buenos Aires.

Perclova, R. “Primary and lower-secondary learners’ beliefs about foreign language learning”, *The European Language Portfolio*, January 2003.

Perkins, D (1995) *La escuela inteligente*, Gedisa: Barcelona.

Perkins, D “Teaching for understanding”, *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*; v17 n3, pp. 8,28-35, Fall 1993.

Peterson, S. (2000) “Pronunciation Learning Strategies: a first look”, Informe de Investigación sin publicar (ERIC Document Reproduction Service ED 450 599, FL 026 618). Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED450599> (consultado el 17/09/18)

Polat, N. “Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: an experimental study”, *International Journal of Educational Research* 49 (2010) 195-209

Polkinghorne, D (1991) “Narrative and self-concept”, *Journal of Narrative and Life History*, 1 (2& 3), 135-153, 1991, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Polkinghorne, D “Narrative Configuration in Qualitative Analysis”, *Qualitative Studies in Education*, 1995, Vol. 8 No1, 5-23

Reed, M & Levis, J (Eds.) (2015) *The Handbook of English Pronunciation*, Oxford: Wiley

Rekalde Rodríguez, I “¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado”, *Bordon* 61 (4), 2009, 109-122

Rifkin, B “Revisiting beliefs about foreign language learning”, *Foreign Language Annals*, 33

(4), 2000

Richardson, V. "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en Sikula, J (1996) *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan

Ricoeur, P "La vida: un relato en busca de narrador", *Agora-Papeles de Filosofía*, (2006), 25/2:9- 22

Rotti, A & Barbeito, M (2013) "El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación y la entonación: creencias de docentes de inglés en formación" *Terceras jornadas de la enseñanza de la fonética y fonología de Lenguas Extranjeras, UNMdP/CAECE, Septiembre 2013, Mar del Plata*

Settar, A & Rana, A. "Investigating EFL Iraqi Learners' Beliefs about Learning English as a Foreign Language", *Journal of the College of Arts, University of Basrah, No. (60) 2012*

Schnitzer, M. (1995) *Fonología contrastiva español-inglés*, Piedras Press: San Juan.

Sparks, A & Devis Devis, J (2003) "Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte" *Agora para la educación física y el deporte, N°2-3, pp 51-60*

Spencer, A (1996) *Phonology*, Blackwell: Oxford.

Stefanova, D. & Shenkova, T. "Theoretical aspects of studying beliefs about language learning (based on the piloting of a research questionnaire)", 2010 (49) 6.3

Stockwell, R & Bowen, D. (1965) *The Sounds of English and Spanish*, The Univeristy of Chicago Press: Chicago.

Tantaleán Smith, C. & Ascoy Villanueva, S. "Las Creencias del Aprendiz Tardío del idioma Inglés: el caso de los estudiantes de maestría y doctorado", *Revista Ciencia y Tecnología. Escuela de Posgrado. UNT*.

Tapia Carlin, R "Pre-service teacher's beliefs about the roles of thesis supervisors: a case study", *Gist Education and Learning Research Journal N° 7, November 2013, pp 74-92*

Tench, P (2011) *Transcribing the sounds of English*, CUP: Cambridge.

Tercanlioglu, L "Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender", *Electronic Journal on Research in Educational Psychology*, 5 (3) 1, año falta

Toyama, M "Japanese EFL Learners' Beliefs About Pronunciation Learning and their Pronunciation Skills"

http://sucra.saitama-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/BKK0003071.pdf?file_id=35255

Uribe, D. & Gutierrez, J. "Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como

idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de Francia”. *Porta Linguarum*, junio 2008, pp 85-100

Uso Viciado, L. (2008) “La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta”, *Phonica Vol IV 2008*

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*, Síntesis, Madrid

Valsecchi, M & Ponce, S “Creencias de docentes de inglés de escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente”, *VIII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, 29-30 y 31 de Octubre 2015, Mar del Plata, Argentina.

Vandergrift, L “The Cinderella of communication strategies: reception strategies in interactive listening”, *The Modern Language Journal*, 81 (4) 1997.

Van Schoor, D. (2010) “Learner’s beliefs about pronunciation training in Flanders” Universiteit Gent, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte

https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/851/RUG01-001457851_2011_0001_AC.pdf

Victori, M & Lockhart, W “Enhancing metacognition in self-directed language learning”, *System* 23 (2), 1995

Vera Diettes, K (2009) “Perception and production of the vowel /a/ by Colombian Spanish speakers of L2 English”, Dissertation (Phonetics & Linguistics)

Walker, R. “Pronunciation for International Intelligibility”, *English Teaching Professional* 21, October 2001.

Wells, J (1990) *Pronunciation Dictionary*, Longman: London.

Wells, J C “Why phonetic transcription is important”, *Maisori (Phonetics)*, *The Journal of the Phonetic Society of Corea*, 31-32, 239-242, December 1996.

Wells, J (2008) (3rd edition) *Pronunciation dictionary*, Longman: London (CD-rom)

Wenden, A “Helping language learners think about learning”, *ELT Journal*, 40 (1), 1986.

Wenden, A. “An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics”, *System* 27 (1999) 435-441

Wesely, P. “Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning”, *Foreign Language Annals*, Summer 2012.

Wilcox Petersen, P. “Skills and strategies for proficient listening”, en Celce-Murcia, M (ed.) (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle: Boston.

Yang, N. "The relationship between EFL learner's beliefs and learning strategy use" *System* 27(1999) 515-535

Yoshida, M. (2016) *Beyond repeat after me: teaching pronunciation to English learners*, TESOL Press: Alexandria.

Zabalza, M (2005) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Marcea: Madrid

Fuentes:

Plan de estudios del profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Portal de la UNMdP <https://humanidades.mdp.edu.ar/departamento-de-lenguas-modernas/profesorado-en-ingles/> Recuperado el 19/09/2023

9. Agradecimientos

A mi marido y mis hijas por su paciencia y apoyo constante, Jose Tranier y Luis Porta, Susana Chiatti, John Murphy, Elaine Horwitz (Universidad de Texas), los participantes del estudio por compartir sus enriquecedoras creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación. Tambien a todas a quellas personas que leyeron los artículos que se desprendieron de este estudio y compartieron su devolución.

10. Anexos

Apéndice A: Guión Entrevista semi-estructurada

01-El AFI (alfabeto fonético internacional)

- ¿Cómo llegaste a comprender (el rol de) los símbolos/sonidos del IPA en el aprendizaje de la pronunciación del inglés *RP*?
- ¿Qué tipo de dificultad te generó el hecho que hay un número fijo de convenciones para representar los fonemas? (por ejemplo, que sólo se usan letras minúsculas etc.)
- Contanos cuál sería la mejor manera de recordar el sistema de los símbolos fonéticos que representan los sonidos del *RP*, según tu propia experiencia durante la cursada y posteriormente.

02-Uso del diccionario de pronunciación

- Contanos acerca de tu proceso de descubrimiento de esta herramienta como referente de la pronunciación de todas las palabras de inglés *RP*.
- ¿Qué tipo de uso le dabas al diccionario en la clase y en casa?
- ¿Con qué frecuencia lo consultabas y a qué tipo de cosas específicas le prestabas atención?
- ¿Qué ventajas y desventajas tiene el diccionario digital de tu portátil o celular con respecto al diccionario de soporte papel?

03-Fonética articulatoria: los órganos del habla:

- ¿Qué te pareció lo fácil y lo difícil acerca de recordar el nombre, la posición y la función de cada órgano?
- Posición de las Cuerdas Vocales: contanos el camino recorrido que te llevó a comprender la importancia de distinguir entre sonidos sordos (*voiceless*) y sonoros (*voiced*)
- ¿De qué manera preparaste el tema para el parcial? (O sea, qué técnicas de estudio utilizaste para estudiar los órganos del habla)
- ¿Aproximadamente en qué momento de la cursada relacionaste la relevancia de este tema para pronunciar inglés correctamente? (principio-mitad-fin)
- ¿Podés recordar de qué manera te preparaste para estudiar este tema para el parcial y/o final? (estrategias, técnicas de estudio, cualquier soporte pedagógico o recuerdo será de utilidad)
- ¿Alguna vez has preparado este tema con algún compañero o grupo de estudio? Justificar respuesta si es posible.

04-Formas débiles y fuertes (“*gradation*”)

- Contame qué tipo de desafío te generó tomar conciencia que existen dos formas de pronunciar algunas palabras del inglés y cómo lo manejaste.

-¿En qué medida encontraste el tema sencillo/complicado y útil/irrelevante? Por favor ampliá tu respuesta lo más posible.

-¿Qué técnicas de estudio utilizaste para preparar este punto para el parcial, en tu caso? (por técnicas de estudio entendemos cualquier curso de acción que hayas tomado para tratar de comprender o recordar este tema)

-¿Alguna vez has preparado este tema con algún compañero o grupo de estudio? Justificar respuesta si es posible.

05- Pronunciación de las inflexiones

-¿Dirías que este tema está entre los más sencillos o los más complejos de la asignatura?
¿Entre los más importantes o secundarios? Favor de justificar tu respuesta.

-¿Qué técnicas de estudio utilizaste para preparar este punto para el parcial, en tu caso? (por técnicas de estudio entendemos cualquier curso de acción que hayas tomado para tratar de comprender o recordar este tema)

-¿Alguna vez has preparado este tema con algún compañero o grupo de estudio? Justificar respuesta si es posible.

06-Las vocales inglesas

-Reflexiona brevemente sobre la utilidad/importancia de aprender las reglas de escritura de las vocales ("*Spelling-to-sound rules*")

-¿Cómo podés comparar el nivel de dificultad que suscita la descripción de las vocales (la posición de la lengua por ejemplo) con el de la descripción de las consonantes del inglés *RP*?

-Explicar la importancia del gráfico del cuadrilátero como herramienta de soporte para visualizar más claramente la posición de la lengua durante la pronunciación de cada vocal.

-¿Qué vocales te resultaron las más sencillas para describir y por qué razón? ¿Y las más difíciles?

-¿Podés recordar de qué manera te preparaste para estudiar este tema para el parcial y/o final? (estrategias, técnicas de estudio, cualquier soporte pedagógico o recuerdo será de utilidad)

-¿Alguna vez has preparado este tema con algún compañero o grupo de estudio? Justificar respuesta si es posible.

07- Las consonantes inglesas: modo y punto de articulación

-¿Que actitud y enfoque utilizaste frente a la confusión que pueden generar estas dos categorías?

-¿Cuáles fueron las consonantes más sencillas de describir según su modo y punto de articulación? ¿Y las más complicadas?

-¿Podés recordar de qué manera te preparaste para estudiar este tema para el parcial y/o final? (estrategias, técnicas de estudio, cualquier soporte pedagógico o recuerdo será de utilidad)

-¿Alguna vez has preparado este tema con algún compañero o grupo de estudio? Justificar respuesta si es posible.

08-Utilizando símbolos fonéticos I: transcripciones

-¿Cuáles fueron en tu caso los aspectos claves que te ayudaron para progresar en las transcripciones fonéticas?

- Intentá bosquejar mentalmente tu recorrido particular
- ¿Qué obstáculos encontraste? ¿Qué estrategias facilitadoras encontraste a medida que progresabas?
- ¿Qué tipo de práctica realizabas antes de los exámenes? ¿La metodología de estudio fue cambiando a medida que progresaba la cursada o fue siempre igual?
- ¿Alguna vez has preparado este tema con algún compañero o grupo de estudio? Justificar respuesta si es posible.

09-Utilizando símbolos fonéticos II: dictados

- ¿De qué manera te facilitó saber transcribir textos en fonética para tomar dictados fonéticos?
- ¿Qué nuevos desafíos te presentaron los dictados que no ofrecían las transcripciones?
- ¿En qué consistió tu entrenamiento para los parciales dictados o finales, o sea cómo te preparaste o estudiaste?
- ¿Alguna vez te preparaste con un compañero o en grupo? Por favor profundizar en la experiencia.

10-Práctica de dicción

- ¿Cómo has podido relacionar el trabajo de dicción del laboratorio con los conceptos de fonética articuladora presentados en las clases teóricas?
- Por favor describir cómo te preparabas para los parciales (modalidad, horas por día, número aproximado de días, de manera individual o en pares)
- ¿Qué vocales/consonantes/procesos fueron para vos problemáticos en lo que concierne a su pronunciación?
- ¿Por qué crees que fue así?
- ¿Cómo has superado dichas dificultades?
- Menciona los sonidos que aún necesitas mejorar.
- Realiza una breve reflexión en torno a tu “relación” con la vocal *shwa*

¡Muchas gracias por tu valiosa colaboración!! ☺

Apéndice B: Consignas Diario de Clase

Consignas Diario de Clase

Clase 1

¿Cuáles son tus creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación?

Clase 2

Dibujar el chart con los sonidos del IPA

- ¿Cuáles te parece que son las mejores formas de aprender lo siguiente:
- descripción de las vocales
- las reglas de pronunciación de las inflexiones?

Clase 3

- ¿Qué pensás sobre el uso del diccionario de pronunciación?
- El IPA: ¿Cuál es la mejor manera de aprenderlo?

Clase 4

- ¿Qué pensás sobre el aprendizaje de los siguientes temas?
- Formas débiles y fuertes
- Clasificación de consonantes

Clase 5

Reflexionar sobre los siguientes temas:

- ¿Cuáles fueron en tu opinión los temas más difíciles del parcial?
- ¿Qué técnicas de estudio utilizaste para preparar los temas del parcial?

Clase 6

- ¿Qué opinas sobre el nivel de complejidad de la transcripción del primer parcial?
- ¿Qué técnicas de estudio utilizaste para preparar las transcripciones?

Clase 7

- ¿Qué pensás sobre el aprendizaje de los diptongos ingleses?
- ¿Cuál es la mejor manera de aprender las diferencias entre las vocales inglesas y las españolas?

Apéndice C: Encuesta historial formación académica en ILE

(Anexo a la entrevista tesis Prof. Sordelli)	
Favor completar y re-enviar	
1) Nombre colegio primario	
2) Nombre colegio secundario	
3) Clases particulares o instituto de inglés (indicar hrs semanales y cantidad de años)	
4) Exámenes internacionales	
5) Año ingreso al profesorado de inglés	
6) Carreras(s) previas al profesorado (indicar carrera y cantidad de años cursados)	
7) Viajes al exterior (indicar lugar y fechas)	
8) Curso "INI" o dio examen final	
9) Curso "INA" o dio examen final	
10) Realizó curso introductorio a la asignatura "Fonética y Fonología Inglesa I"	
11) Lee en inglés (indicar hrs semanales)	
12) Ve películas en inglés (indicar horas semanales)	
13) Está en contacto con hablantes nativos /no-nativos del idioma via <i>Skype</i>	
14) Ha trabajado en el exterior (indicar lugar y años)	
15) Fecha y lugar de nacimiento	

Anexo D: Plan de estudios del profesorado de inglés (UNMdP)

¿Qué se estudia?

El título de Profesor/a de Inglés acredita en sus egresado/as:

1. Competencia lingüística, comunicativa, intercultural y crítica en el uso y la enseñanza de la lengua inglesa en diversos géneros soportes comunicativos.
2. Competencias profesionales para el ejercicio de la docencia en la Educación Artística, Inicial, Primaria, Secundaria, Especial y Superior provistas por su formación amplia y diversificada.
3. Conocimientos teórico-prácticos actualizados y fundados en las disciplinas pedagógicas, didácticas, psicológicas, culturales, humanas, sociales y lingüísticas necesarias para llevar a cabo su labor tanto profesional como investigadora.
4. Empatía intercultural co-construida en los espacios liminales entre el español y el idioma inglés y los contextos socio-histórico-culturales de estas dos lenguas y sus usuario/as.
5. Capacidades para el trabajo académico y profesional colegiado en equipos docentes y de investigación multi, inter y transdisciplinarios sensibles a sus participantes y contextos de producción y de acción.
6. Actitudes creativas, comprometidas y solventes de permanente co-construcción de conocimientos en las áreas disciplinares propias, y en aquellas afines, en torno a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, así como la formación docente en este campo, en contextos áulicos y educativos más amplios.
7. Potencialidades críticas para autoevaluar el desempeño profesional, llevando a cabo procesos de intervención didáctica, indagaciones científicas, planificaciones, evaluaciones y asesoramientos de variados programas, cursos, planes y proyectos educativos.

Perfil del egresado

En consonancia con los propósitos del Estatuto de la UNMDP, los/as egresados/as del Profesorado de Inglés alcanzarán una formación disciplinar teórico-práctica de calidad y socialmente comprometida, interesada en abordar las problemáticas de su entorno y en efectuar contribuciones relevantes mediante acciones transformadoras tanto profesionales como científicas. Una visión clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimientos que definen los campos multi, inter y trans-disciplinares que se ocupan de la enseñanza y del aprendizaje del inglés como lenguaje de comunicación internacional que sustente procesos de generación de nuevos conocimientos co-fundados colegiadamente. Una idea precisa acerca de la inserción socio-histórica de su formación y de las prácticas de sus campos en las realidades latinoamericana, nacional, regional y local. El afianzamiento de su rol ciudadano y de una actitud comprometida para situar sus conocimientos y formación al servicio de la inclusión, a través de la realización de prácticas de trabajo comunitario, llevadas a cabo durante la formación académica en el Profesorado de Inglés. Éstas habilitarán la percepción de su profesión en su función socio-comunitaria-inclusiva. Y un posicionamiento crítico ante la propia formación docente inicial y el desarrollo profesional, reconociendo dentro de estas áreas sus soportes éticos,

ontológicos y epistemológicos; su complejidad histórica, social y cultural; su estado del arte y las posibles tendencias futuras, siempre legitimadas por la investigación.

Incumbencias del título

El Profesor/a de Inglés se desempeña en entidades, organismos y establecimientos educativos oficiales y no oficiales, formales y no formales y en entidades u organizaciones que lleven a cabo actividades educativas presenciales o a distancia. Se encuentra habilitado/a para realizar las siguientes actividades de desempeño profesional:

1. Ejercer la docencia en la Educación Artística, Inicial, Primaria, Secundaria, Especial y Superior de acuerdo a lo normado las “Titulaciones para las carreras de Formación Docente” (2008) emitidas por el Consejo Federal de Educación.
2. Proyectar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como trayectos de formación, perfeccionamiento y actualización docente; de formadores docentes y de extensionistas.
3. Realizar y evaluar diseños y propuestas curriculares a niveles educativos macro y micro para los trayectos de formación, perfeccionamiento y actualización docente; de formadores docentes y de extensionistas.
4. Concebir, llevar a cabo y evaluar diseños educativos administrativos y organizativos.
5. Elaborar y ejecutar proyectos de investigación educativa.
6. Diseñar, crear y evaluar materiales educativos impresos y digitales.
7. Gestionar y organizar servicios y actividades de carácter pedagógico y educativo.
8. Asesorar en la producción de normas jurídicas inherentes a la educación y al ejercicio profesional.
9. Ofrecer asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias.
10. Promover y asesorar respecto de las dimensiones educativas de los medios y redes de comunicación social.
11. Asesorar en el diseño y planificación de espacios para actividades recreativas, educativas y culturales.

Materias por año

1º AÑO – 1º CUATRIMESTRE

- Idioma Inglés Nivel Intermedio/Post-Intermedio
- Discurso Escrito
- Gramática Inglesa I
- Fonética y Fonología Inglesa I
- Problemática Educativa

1º AÑO – 2º CUATRIMESTRE

- Idioma Inglés Nivel Avanzado
- Nivel de Idioma
- Proceso de la Escritura I
- Fonética y Fonología Inglesa II
- Discurso Oral I

2º AÑO – 1º CUATRIMESTRE

- Discurso Oral II
- Proceso de la Escritura II
- Teorías del Sujeto y del Aprendizaje
- Sistema Educativo y Currículum

2º AÑO – 2º CUATRIMESTRE

- Gramática Inglesa II
- Comunicación Integral
- Historia Inglesa
- Metodología de la Enseñanza

3º AÑO – 1º CUATRIMESTRE

- Comunicación Avanzada I
- Literatura Inglesa
- Historia de Inglaterra y EE.UU
- Didáctica y Currículum

3º AÑO – 2º CUATRIMESTRE

- Literatura Contemporánea de Inglaterra y EE.UU
- Lingüística
- Residencia Docente I

4º AÑO – 1º CUATRIMESTRE

- Comunicación Avanzada II
- Didáctica e Investigación Educativa
- Metodología de la Investigación Científica

4º AÑO – 2º CUATRIMESTRE

- Historia de la Lengua Inglesa
- Residencia Docente II
- Literatura Comparada