



LAS VOCES DE LOS PROFESORES DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA. REFLEXIONES SOBRE LA BUENA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN A FUTUROS FORMADORES

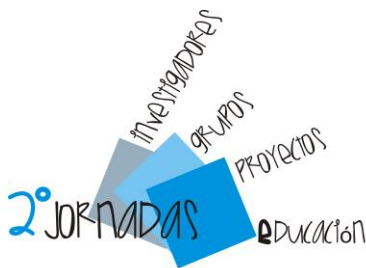
Claudia Patricia Cosentino

Dto. Lenguas Extranjeras, UNMdP.

claudicarp@hotmail.com

Resumen

El presente proyecto de investigación se sitúa en el marco de la buena enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés. Pretende interpretar cuales son las creencias de los profesores de fonética y fonología inglesa sobre la buena enseñanza de la pronunciación a alumnos de profesorado de inglés. El contexto de la investigación se desarrollará en profesorado de inglés universitarios de diferentes ámbitos de educación superior de la República Argentina. Se indagará y detallará cuales son las preocupaciones y opiniones de estos profesores sobre la buena enseñanza de la pronunciación y en una segunda fase se indagará sobre las creencias de los profesores del área en cuestión de la universidad de Mar del Plata y como inciden estas creencias en su práctica docente. Para

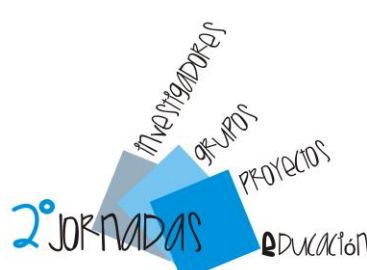
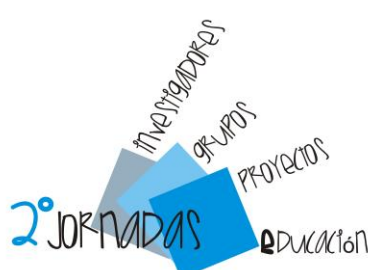


este estudio interpretativo se tendrá en cuenta las narrativas de los docentes en cuestión, encuestas a los alumnos y observación de clases. Se espera así poder hacer un análisis en profundidad del impacto que estas creencias tienen en la práctica docente de estos formadores de futuros formadores. Para llevar a cabo esta investigación se elige en una primera parte un diseño de la investigación cualitativa exploratoria y en una segunda parte un diseño de investigación biográfica narrativa basado en el paradigma interpretativo (crítico hermenéutico). El sustento teórico del presente proyecto tiene su base en las investigaciones sobre la buena enseñanza y los buenos profesores. (Bain 2004; Fenstermacher 1989,2005; Jackson 1998,2002; Litwin 1997,2008; Perkins 1995, Stone Wiske 1999. 2006)

Palabras clave: Buena enseñanza; educación superior; fonética y fonología inglesa; pronunciación; creencias

Introducción

El presente proyecto de investigación se sitúa en el marco de la buena enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés. Pretende interpretar cuáles son las creencias de los profesores de fonética y fonología inglesa sobre la buena enseñanza de la pronunciación a alumnos de profesorado de inglés. El contexto de la investigación se desarrollará en diferentes profesorado de inglés universitarios de la República Argentina. Se indagará y detallará cuáles son las preocupaciones y opiniones de estos profesores sobre la buena enseñanza de la pronunciación y en una segunda fase se indagará sobre las creencias de los profesores del área en cuestión en la Universidad de Mar del Plata (UNMdP) y cómo inciden estas creencias en su práctica docente. Para este estudio interpretativo se tendrán en cuenta las narrativas de entrevistas a docentes, encuestas a los alumnos, análisis de documentos y observación de clases. Se espera así poder hacer un



análisis en profundidad de las huellas de estas creencias en la práctica docente de estos formadores de futuros formadores.

Problema

Dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) no sería equivocado decir que la pronunciación ha sido históricamente el aspecto más cuestionado y más ignorado, al punto que los profesores de inglés no enseñan pronunciación al menos planificadamente; si hacen alguna referencia a este aspecto, es simplemente al corregir a los alumnos informalmente cuando cometen algún error en su producción oral. Este hecho se sustenta con una afirmación frecuentemente citada por varios especialistas en fonética y fonología cuando se llama a la pronunciación “la cenicienta de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera” -The Cinderella of ELT” (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Dalton, 1997; Kelly, 1969)-, es decir, la que nunca debería haber asistido al baile, demostrando fehacientemente el poco énfasis que se le da a la enseñanza de la pronunciación en las clases de inglés. Es posible que esta situación de descuidar la enseñanza de la pronunciación sea uno de los factores del por qué los alumnos de los profesorado de inglés encuentran mucha dificultad a la hora de cursar materias del campo disciplinar de la fonética y la fonología ya que los contenidos que se enseñan y las habilidades que se espera los alumnos desarrollen en las asignaturas en cuestión son prácticamente inéditos para los estudiantes. Es un hecho que la investigación en el campo de la enseñanza de la pronunciación no ha sido abordada en forma muy amplia en los diferentes enfoques de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, especialmente cuando se trata de la enseñanza de la pronunciación en la educación superior para futuros profesores de inglés. Estas diferentes cuestiones, y considerando que la enseñanza de la fonética y la fonología sigue siendo una parte importante de la formación de un profesional docente del idioma inglés como lengua extranjera que será el modelo de un aula en el



futuro, se presenta la necesidad imperiosa de llevar a cabo una investigación rigurosa que indague e interprete la voces de los actores docentes del campo disciplinar a tratar.

Preguntas

¿Cuáles son las creencias de los profesores de fonética y fonología inglesa de diferentes profesorado de inglés universitarios de la República Argentina sobre la buena enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés?

¿Cuáles son las creencias de los profesores de fonética y fonología inglesa del profesorado de inglés de la UNMdP sobre la buena enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés?

¿Cuáles de estas creencias son recurrentes?

¿Cómo han influido la trayectoria de vida y profesional de los profesores en cuestión en la construcción de esas creencias?

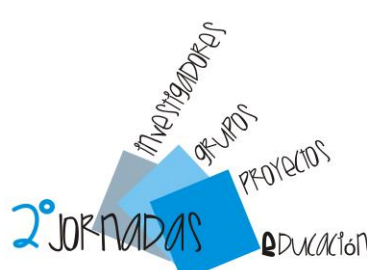
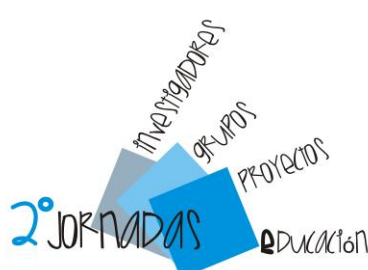
¿Cómo inciden esas creencias en sus prácticas docentes?

Objetivos Generales

- Interpretar cuáles son las creencias de los profesores de fonética y fonología inglesa sobre la buena enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés y cómo inciden dichas creencias en sus prácticas docentes.

Objetivos Particulares

- Explorar las creencias de los profesores de fonética y fonología de diferentes profesorado de inglés de la República Argentina sobre la buena enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés a través de encuestas virtuales de sondeo.

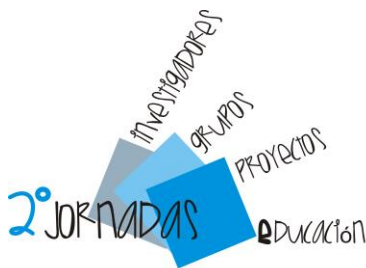


- Indagar cuáles son las creencias más frecuentes que tienen los profesores de fonética y fonología inglesa de la UNMdP sobre la buena enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés a través de sus relatos en encuestas virtuales de sondeo.
- Identificar las creencias de los profesores de fonética y fonología inglesa de la UNMdP sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés a través de la narrativa obtenida en entrevistas biográfico narrativas a los docentes en cuestión
- Analizar cómo la trayectoria de vida y profesional de los profesores en cuestión influyeron en la construcción de dichas creencias a través de la narrativa obtenida en entrevistas biográfico narrativas.
- Analizar cómo dichas creencias inciden en sus prácticas docentes a través de datos recolectados en las entrevistas a los docentes, encuestas a alumnos, observación de clase y análisis de documentos.

Marco conceptual

Fonética y Fonología

Los términos fonética y fonología son comúnmente usados en el estudio de los sonidos y/o la pronunciación del inglés. Algunas veces son tratados claramente como conceptos diferentes y otras veces se usan aparentemente en forma indistinta. Aun cuando se establezca una clara diferencia entre los dos siempre tiende a ser confusa. Lo cierto es que entre ambas disciplinas hay una importante y fundamental diferencia pero al mismo tiempo hay una obvia e igualmente fundamental conexión que las hace convivir en una constante simbiosis; fonética y fonología son dos formas diferentes de mirar al mismo

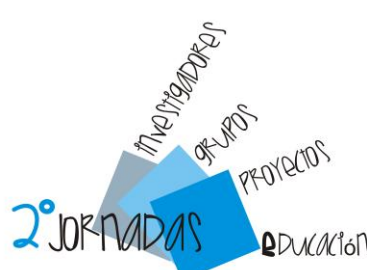
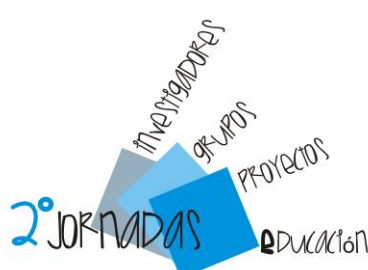


objeto de estudio. Cuando se trata de enseñar la pronunciación del inglés es necesario entender y considerar ambos puntos de vista (Roach P, 2001).

Ambas disciplinas se ocupan del habla, de las formas en las que los humanos producen y perciben los sonidos. Aunque se trate de una conversación simple siempre se requiere que lo que hablan el hablante y el receptor tenga sentido y se entiendan. Su habilidad para comunicarse depende de una correcta función orgánica (del cerebro, pulmones, laringe, oídos etc.), de que reconozcan su pronunciación y de que interpreten las ondas sonoras que viajan a través del aire. Un análisis del habla se puede hacer desde distintos enfoques. Por un lado el habla tiene que ver con la anatomía y la fisiología, entonces se puede estudiar órganos como la lengua, la laringe, etc. y sus funciones en la producción del habla (fonética articuladora). Tomando otra perspectiva se puede enfocar el análisis sobre los sonidos del habla producidos por esos órganos, es decir se puede investigar las propiedades de las ondas sonoras (fonética acústica). Desde otro enfoque el término *sonidos* hace referencia a que el habla se escucha, se percibe y que por lo tanto es posible concentrarse en la forma en que el receptor analiza o procesa una onda sonora (fonética auditiva). El estudio de todas estas facetas del habla se llama fonética. Es decir que la fonética es la ciencia que se ocupa del estudio de los sonidos del habla sin hacer referencia a la función o rol de esos sonidos en ningún idioma en particular.

Por otro lado es pertinente reconocer que el habla es una actividad humana con propósito, es decir no es solo movimiento, energía o ruido, sino una actividad sistemáticamente organizada, cuya intención es transmitir significado. El término fonología es frecuentemente asociado con el estudio de este alto nivel de organización del habla. Entonces la fonología es la ciencia que se ocupa del estudio de la organización del habla en lenguas específicas y/o de los sistemas y patrones de sonidos que ocurren en idiomas específicos (Clark J, Yallop C. 1995).

La fonética y la fonología son dos disciplinas diferentes pero básicamente relacionadas y mutuamente condicionadas. Sin conocer la fonología de una lengua no se



puede describir su fonética y obviamente que sin algún conocimiento de sus sonidos, no se puede describir la fonología de una lengua.

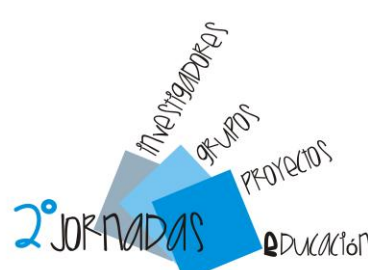
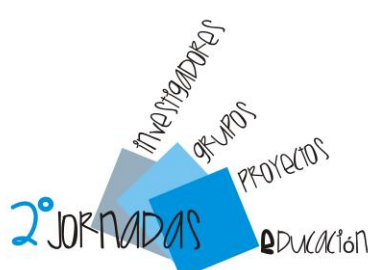
La fonética y la fonología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (English Language Teaching (ELT))

Lo llamativo es que en el proceso de comunicación, la pronunciación de aspectos segmentales (sonidos) y suprasegmentales (elementos prosódicos como la entonación, la acentuación etc) es de gran importancia, ya que no puede haber comunicación sin una pronunciación precisa (Celce Murcia, Brinton & Goodwin, 1996). Errores en la pronunciación de elementos segmentales o suprasegmentales pueden desorientar al receptor e interferir en la comprensión del mensaje.

En la historia de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera distintos enfoques de instrucción la han abordado en formas diferentes.

Enfoques de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XX

Uno de los métodos más antiguos es el de gramática- traducción y tenía como objetivo principal desarrollar habilidades de lectura y escritura sin tener en cuenta la competencia oral. El método directo fue el primer modelo de instrucción que abordó el lenguaje oral a través de la imitación y repetición de un modelo que era o el profesor o una grabación. La instrucción de la pronunciación se basa en la similitud con la adquisición de la lengua materna, y no se hace referencia a explicaciones en el campo de la fonética o fonología. El Movimiento de Reforma del siglo XIX en la enseñanza de idiomas estuvo muy influenciado por Henry Sweet y Paul Passy que eran fonetistas ingleses y miembros de la Asociación Internacional de Fonética (International Phonetic Association). Ellos desarrollaron el Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet (IPA) en 1886. En la declaración de principios de la enseñanza de lenguas extranjeras del Alfabeto



Internacional Fonético, el lenguaje oral es considerado como elemento principal y el entrenamiento en fonética debe ser esencial tanto para docentes como para alumnos. Muchos historiadores dentro de la enseñanza de idiomas (Howatt 2004) creen que ese movimiento de reforma fue en gran parte el responsable de la aparición del método audio-lingual a principios del siglo XX por medio del cual la pronunciación se toma como un requisito para desarrollar la habilidad oral. Entre las décadas de 1930 y 1960 la pronunciación tuvo prioridad en el enfoque audio-lingual en Estados Unidos para enseñar lenguas extranjeras y en el enfoque oral y situacional de enseñanza de lenguas extranjeras en el Reino Unido. Estos enfoques introdujeron el lenguaje oral antes del escrito y tenían como objetivo el desarrollo de buenos hábitos de pronunciación a través de diálogos y ejercicios mecánicos de repetición.

Enfoques de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera entre las décadas de 1960 y 1980

El enfoque denominado Modo silencioso (Silent way) es discutido por Gattegno (1972) y considera que la pronunciación no se aprende sino que se adquiere naturalmente como la lengua materna mediante la exposición a modelos competentes. Le da importancia a la precisión, se enfatizan los sonidos individuales, y los procesos de asimilación, acento y entonación para que el alumno pueda perfeccionar y lograr una buena pronunciación. Otro enfoque que acentúa la práctica de la pronunciación es el enfoque Comunidad de Aprendizaje de Idiomas (Community Language Learning) (Curran, 1976). El rol del docente es el de consejero y el radio grabador es un elemento esencial para aproximarse a la pronunciación deseada. Otros enfoques referentes de este período fueron el desarrollado por Asher (1977) Respuesta física total (Total Physical Response) y el enfoque Natural por Krashen y Terrell (1983). El enfoque (Natural Approach) propone un período de incubación para el alumno durante el cual es expuesto al lenguaje sin recibir presión para producir oralmente. Este período le permite internalizar aspectos fonológicos al mismo

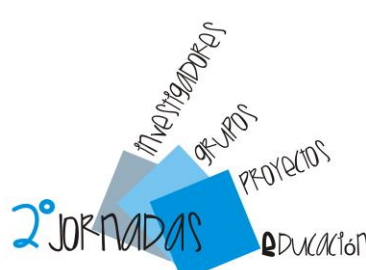
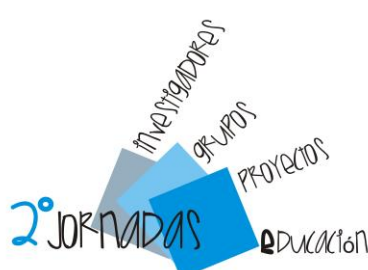


tiempo que comprenden al lenguaje. Sólo cuando el alumno está listo para producir oralmente es que el proceso de articulación tiene lugar. Ambos enfoques aceptan errores de pronunciación como parte del proceso de aprendizaje y se espera que éstos desaparezcan cuando el alumno obtenga competencia adecuada en la lengua que está adquiriendo

Enfoques de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera desde la década de 1980 hasta el presente.

Con la llegada del enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching (CLT) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera se crea un dilema en la metodología de la enseñanza de la pronunciación. Generalmente se acepta que la pronunciación inteligible es un componente esencial de la competencia comunicativa (Morely 1991) junto con aspectos segmentales y supra segmentales del lenguaje. Con el enfoque comunicativo el énfasis de la pronunciación ha cambiado el uso de ejercicio mecánicos de repetición por actividades basadas en una interacción comunicativa que dirige la atención del alumno hacia el mensaje que quiere transmitir y no tanto hacia la estructura gramatical. Dado que este enfoque no ha tratado sistemáticamente el rol de la pronunciación en la enseñanza del lenguaje y no ha acordado acerca del uso de estrategias específicas para enseñar pronunciación en forma comunicativa, uno de los problemas que se presenta es el de tratar de encontrar una forma de ayudar a los docentes a mejorar la pronunciación de los alumnos que presentar problemas de inteligibilidad (Jones 2002:178).

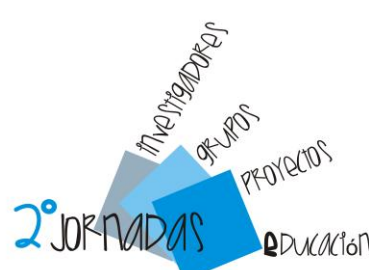
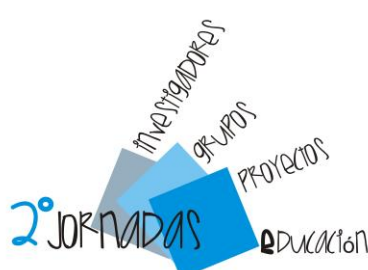
En los comienzos del enfoque comunicativo hacia finales de la década del 1970 (Widdowson 1978), la mayoría de las técnicas y materiales que habían sido usados para enseñar el aspecto segmental de la pronunciación fueron rechazadas sobre bases teóricas y prácticas al no considerarse compatibles con la enseñanza comunicativa del lenguaje. Es entonces que se empiezan a enfatizar los aspectos supra segmentales del lenguaje (entonación, ritmo, acento) para ser incluidos en cursos de pronunciación a corto plazo que ayuden a la comprensión del inglés (McNerney y Meldensohn 1992:186).



En la actualidad, la enseñanza de la pronunciación se aleja cada vez más de la dicotomía de los aspectos segmentales/ suprasegmentales y se posiciona en encontrar un balance entre los dos.

Cabe considerar el hecho que hasta aproximadamente la década de 1990 los alumnos de inglés como lengua extranjera aspiraban a comunicarse con nativos de habla inglesa, que eran considerados como los dueños del idioma, guardianes absolutos de sus estándares y jueces de las normas aceptables para su uso. Para alcanzar este objetivo se consideraba fundamental aproximarse al estándar nativo (especialmente en lo concerniente a la pronunciación). Sin embargo, con el fenómeno popularmente conocido como la globalización justamente a comienzos de los 90, más el crecimiento de la comunicación internacional a través de Internet, el rol tradicional del inglés custodiado por sus hablantes nativos fue seriamente desafiado (Crystal 2003). En un contexto global y post imperial los hablantes del inglés como lengua extranjera superaron en número a aquellos hablantes que tienen al inglés como lengua madre caracterizándolo como una lengua internacional (English as an International Language EIL) (Stevens, 1992; Jenkins, 2000; McKay, 2003). Una idea central de esta orientación es el hecho de que como lengua internacional el inglés no está ligado a ningún país o cultura en particular, en otras palabras el idioma inglés está desnacionalizado. Por otra parte, ya que los estudiantes de inglés como lengua extranjera internacional tienen diferentes objetivos para aprender el idioma no necesitan adquirir la competencia lingüística de un nativo. Esta realidad ha convertido al dominio de los acentos nativos en el blanco de fuertes críticas. El consenso general avala entonces una mirada hacia la comunicación intercultural, las interacciones internacionales y la inteligibilidad mutua (Acar 2006).

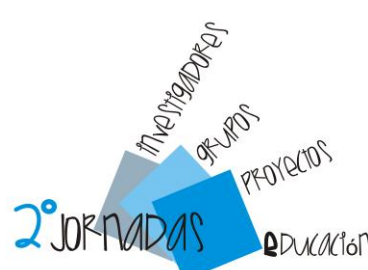
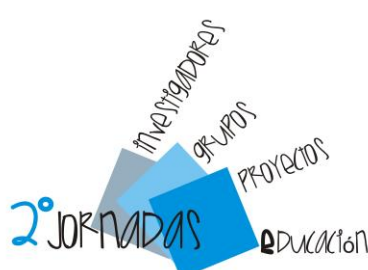
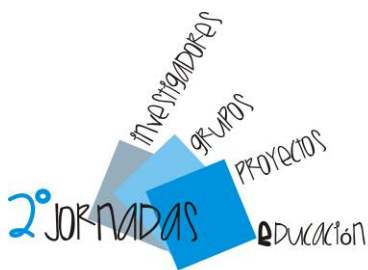
Dadas estas condiciones, ha sido inevitable que los objetivos tradicionales de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera hayan sido cuestionados. Los dos principales temas de debate han sido, por un lado, hasta qué punto es pertinente insistir con normas de pronunciación de una supuesta lengua madre a hablantes que



probablemente se van a comunicar con hablantes no nativos de inglés y, por otro lado cómo promover estándares mínimos de inteligibilidad mutua sin recurrir al modelo del hablante nativo. Este debate se ha tornado mucho más arduo cuando se trata de la enseñanza del saber disciplinar específico, la fonética y la fonología, en los profesorados de inglés en la educación superior. Considerando que la instrucción de la fonética y la fonología debe ser parte esencial de la formación de un profesional docente del idioma inglés como lengua extranjera internacional se presenta la necesidad urgente de llevar a cabo una investigación profunda en el campo disciplinar en cuestión.

La buena enseñanza

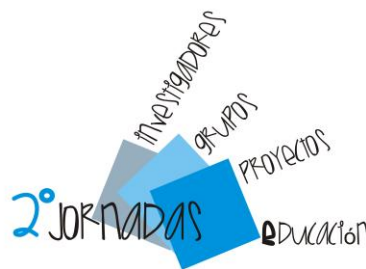
En el marco de la nueva agenda de la didáctica, la preocupación por definir la buena enseñanza y las características de un buen docente ha ocupado un lugar primordial. Gary Fenstermacher, especialista en Filosofía de la Educación, ha sido sin duda uno de los eruditos que más ha profundizado la teoría de la buena enseñanza. Para Fenstermacher (Fenstermacher 1989:158).la buena enseñanza tiene que ver por un lado con “acciones docentes” que estén basadas en “principios morales”. Estos principios morales son la base del profesor que muestra responsabilidad, respeto y buen trato a sus alumnos, y se caracteriza por sus actitudes justas y equitativas. Por otro lado, Fenstermacher expresa que la buena enseñanza tiene un sentido epistemológico. Todo lo que el buen docente enseña debe ser “racionalmente justificable” y “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” Años después Fenstermacher, junto con Richardson (2005), agregan a la idea de buena enseñanza el concepto de que el conocimiento que se enseña debe ser adquirido por los estudiantes a un nivel apropiado o aceptable, introduciendo así el concepto de “enseñanza de calidad” con sus dos sentidos enseñanza como tarea, es decir que el docente intenta que el alumno aprenda, y enseñanza como logro: el alumno aprende lo que el docente enseña (enseñanza exitosa que fomenta y logra que el alumno adquiera el conocimiento que le transmite el docente) . Estos autores entienden que la enseñanza de



calidad requiere no solamente prácticas docentes sino también acciones definidas que sustenten el aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, se trata de una combinación de la buena enseñanza con la enseñanza exitosa.

Desde un punto de vista más empírico y basado en sus extensas observaciones, Jackson sostiene que “la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas” (Jackson 2002:34). Las decisiones del docente sobre qué estrategia elegir, de qué manera explicar, qué tipo de preguntas hacer, cómo inspirar y alentar a los alumnos a aprender y cómo comprobar la comprensión de los alumnos son indicios de esas diferentes maneras de actuar que sirven para “analizar las practicas espontáneas de los docentes” (Litwin 2008:27). Quien ha llevado a cabo un estudio empírico sobre la buena enseñanza en el ámbito universitario es Ken Bain (2007). Junto con sus colaboradores, y tras quince años de observación e investigación sobre la actuación de casi un centenar de docentes de diferentes universidades en los Estados Unidos, Bain llegó a describir criterios que usó para identificar a los mejores profesores y logro establecer conclusiones de las cuales se desprenden seis cuestiones generales que el grupo se planteó sobre los profesores identificados como extraordinarios: lo que saben y entienden los mejores profesores sobre cómo se aprende, cómo los profesores excepcionales preparan sus clases, aquello que los mejores profesores esperan de sus estudiantes, lo que los mejores docentes hacen cuando enseñan, cómo los mejores docentes tratan a sus estudiantes y cómo los profesores más efectivos evalúan a sus alumnos y se auto evalúan.

Dado que la comprensión de los alumnos es el objetivo primordial inmerso en la buena enseñanza, es natural que se hayan desarrollado diferentes enfoques e intervenciones didácticas para mejorar la comprensión. En 1988-1989 Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, miembros de la Escuela de Graduados de Harvard, invitaron a un pequeño grupo de colegas que trabajaban en esa universidad y en escuelas medias a ser partícipes de una investigación para desarrollar un enfoque sobre la enseñanza para la comprensión, que denominaron Proyecto Cero. Durante cinco años, los investigadores desarrollaron



currículos, los pusieron a prueba en las aulas, observaron clases, entrevistaron a alumnos y docentes, realizaron estudios de casos y llegaron a reconocer aspectos centrales en la planificación de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje que fomenten la comprensión de los alumnos (Stone Wiske 1999). La investigación dio como fruto el desarrollo del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, dentro del cual se han identificado cuatro elementos: *los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua* (Stone Wiske 1999:95-126). Los tópicos generativos son aquellos que los docentes eligen para formar parte del currículo porque consideran que son relevantes para ser comprendidos. Deben ser tópicos que comprometan al alumnado, que sean accesibles e interesantes para docentes y alumnos y que lleven a una investigación constante y hagan que los que alumnos vean conexiones más amplias. Las metas de comprensión “afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender” (Stone Wiske 1999: 101). Deben ser explícitas y públicas, es decir que el docente debe presentarlas bien en claro frente a alumnos, padres, autoridades y colegas para que todos tengan oportunidad de participar en la construcción o redefinición de las metas de comprensión una vez que se han hecho públicas y conllevan al dialogo. Además deben estar vinculadas entre sí, es decir que la meta de comprensión del tópico de una clase particular debe establecer nexos con metas de comprensión más abarcadoras. Las metas de comprensión deben apuntar a ideas, formas de indagación y formas de comunicación que sean relevantes para la materia que se dicta. En cuanto a los desempeños de comprensión constituyen la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Este criterio de desempeños flexibles demuestra la presencia de la comprensión. Se los puede definir como actividades que llevan al alumno a ir más allá de memorizar contenidos y de acciones rutinarias. Un desempeño de comprensión siempre nos impulsa a ir más allá, sin desestimar habilidades básicas y absolutamente necesarias para incorporar conocimiento como son la memorización y la rutina. Por último la evaluación diagnóstica continua refuerza y se convierte en instrumento elemental en el proceso de

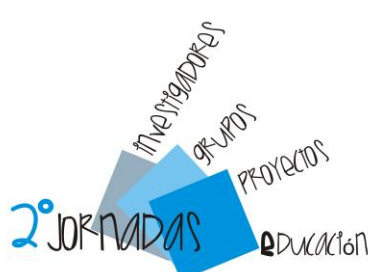


evaluación educativa ya que prioriza las ideas de que la evaluación sea constante, formativa, crítica y lleve a comprensiones más profundas y eventualmente al éxito académico, sin dejar de lado el rol fundamental del docente como agente crítico dispuesto a dar devoluciones con información relevante que lleve a los alumnos a autoevaluarse, a evaluar a sus pares y a mantener canales de diálogo abierto entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el libro *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*, Martha Stone Wiske (1999) introduce el quinto elemento del marco de la EpC: *Comunidades reflexivas y colaborativas de aprendices* (Stone Wiske Rennebohm y Breit 2006): Si bien está planteado en el primer libro *La enseñanza para la comprensión* (1999), la importancia de la interacción social y la conversación reflexiva dentro de las comunidades de aprendizaje como ingredientes esenciales para desarrollar la comprensión no se especifica como un elemento del marco. El quinto elemento fomenta el aprendizaje basado en el concepto de comunidad que se da en un contexto social donde los actores interactúan, colaborando con una tarea propuesta, dialogan y esto ayuda a reflexionar sobre los aprendizajes y a proyectar nuevos modos de mejorar la comprensión.

Marco metodológico

En el presente proyecto se elige un diseño de la investigación cualitativa de carácter exploratorio a principio de la investigación y biográfico narrativo más adelante, basándose en el paradigma interpretativo (crítico hermenéutico). De acuerdo al paradigma crítico hermenéutico se trata de adquirir la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos y describir los escenarios y los actores que participan en las disciplinas del área disciplinar de la Fonética y la Fonología inglesa con estrategias que proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes. No existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan las situaciones en las cuales se encuentran inmersos. La realidad social



se construye en base a los marcos de referencia de los actores. Este tipo de investigación termina en una descripción ideográfica en profundidad y el objeto que se estudia queda claramente identificado. Como objetivo final se pretende comprender la conducta de las personas estudiadas logrando interpretaciones.

Se elige un diseño de investigación de carácter exploratorio, al comienzo de la investigación ya que se intenta interpretar un objeto poco estudiado de modo que se puedan recoger datos que den lugar a futuras investigaciones. Para la segunda parte se recurrirá a la realización de entrevistas de corte biográfico narrativas estandarizadas a docentes (Bolívar; Domingo, & Fernández, 2001; Bolívar, 2004; Eisner 1999; Erickson 1997; Goetz y LeCompte 1988). A través de este tipo de entrevistas se podrán anticipar cuestiones generales, así como la información específica que se desea recabar. Los informantes claves son individuos que poseen conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar. Se los elige porque, en general, tienen acceso a datos de importancia, aportando a la indagación intuiciones culturales que no se podrían conseguir de otro modo, todo lo cual conduce hacia hallazgos concretos. (Goetz y LeCompte 1988). La narrativa de los relatos de estos informantes es una forma de construir la realidad (Bruner 1988). La subjetividad de contar las propias historias es una condición del conocimiento social de la realidad dentro de un proceso dialógico (Bolívar, 2004). Esto permitirá tener una visión particular del Profesorado de Inglés, de la cátedra en cuestión, de sus docentes y de sus alumnos. Se esbozará así un informe descriptivo narrativo de los escenarios y los actores que participan en las asignaturas del área de la Fonética y la Fonología. Las estrategias de indagación proporcionarán datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los actores a través de su propia voz. Este tipo de enfoque tiene la ventaja de respetar las voces de los investigados (Bolívar; Domingo, & Fernández, 2001)

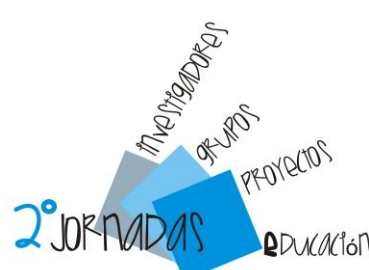
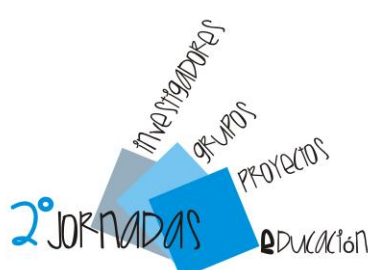
La narración prioriza el yo dialógico y ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano. “Compartir la vida, los



significados y las comprensiones dialécticamente mediante un relato de vida posibilita la creación y mantenimiento de una comunidad discursiva.” (Bolívar, Domingo, & Fernández., 2001). Como dicen estos autores, el relato, como forma de construir conocimiento, capta la riqueza y detalles de los significados en las motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos humanos. “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” Bruner (1988: 27).

Para la recolección de datos se recurrirá a la realización de encuestas virtuales de sondeo en diferentes profesorado de inglés de la República Argentina y en la UNMdP, entrevistas biográfico narrativas a docentes del área disciplinar de la fonética y la fonología inglesa de la UNMdP, encuestas a alumnos del área, observación de clases y al análisis de documentos. (Eisner, 1999; Erickson 1997; Goetz y LeCompte 1988). Para el recorte de la muestra para las encuestas virtuales de sondeo se consideraran las universidades que ofrezcan profesorado de inglés en las siguientes zonas geográficas: Zona sur: Universidad Nacional del Comahue, zona Norte: Universidad Nacional de Salta; zona oeste: Universidad nacional de San Juan; zona este: Universidad Nacional de Mar del Plata; zona central: Universidad Nacional de Córdoba. Para las entrevistas biográfico narrativas a docentes del área en cuestión de la UNMdP, se contemplaran las narrativas más potentes de las encuestas de sondeo, se observaran clases y se procederá al análisis documental de los grupos de alumnos de los docentes elegidos.

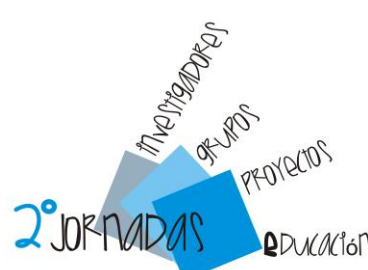
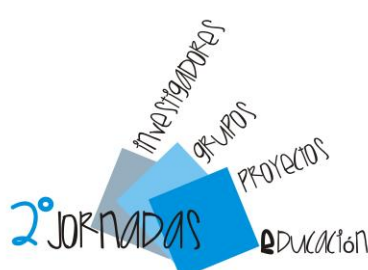
Para analizar las creencias de estos docentes sobre la buena enseñanza de la pronunciación, se analizara la narrativa proveniente de las entrevistas, que incluirá preguntas sobre las buenas prácticas docentes discutidas en el marco teórico. Para examinar estas cuestiones, la narrativa resulta apropiada ya que las prácticas educativas suelen tomar la forma de relatos que rescatan la subjetividad de los actores. El discurso narrativo es fundamental para comprender la enseñanza y el aprendizaje ya que permite generar y reconstruir significados (Mc Ewan y Egan 1998).



Una vez definido el marco conceptual, y delineadas las categorías de análisis, se planea el análisis de los datos obtenidos y el señalamiento de criterios de relevancia en las encuestas y entrevistas a los docentes. Al triangular todas las fuentes de datos provenientes de las observaciones de clase, análisis de documentos, encuestas y entrevistas se espera así definir con mayor precisión y rigurosidad los aspectos que se presentarán como conclusiones sobre las creencias de los docentes entrevistados sobre la buena enseñanza de la pronunciación a futuros formadores de inglés y que incidencia tienen dichas creencias en las prácticas docentes de los entrevistados.

Referencias

- Acar, A. (2006) "Models, Norms and Goals for English as an International Language Pedagogy and Task Based Language Teaching and Learning," *The Asian EFL Journal* 8 . Online en http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_aa.php
- Asher, J. J. (1977) *Learning another language through actions: The complete teachers' guide-book*, Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Bolívar, A. (2004) "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa
- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton y J. M. Goodwin (1996) *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark J. y C. Yallop (1995) *An Introduction to Phonetics and Phonology*, 2nd Ed. Oxford: Blackwell.



Curran, C. (1976) *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River: IL: Apple River Press.

Crystal, D. (2003) *English as a global language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton, D. (1997) “Some Techniques for teaching pronunciation”, *The Internet TESL Journal*. Online en <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>

Eisner, E. (1999) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Bs. As: Paidós.

Erickson F.(1997) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. D. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. D. and V. Richardson (2005) “On Making Determinations of Quality in Teaching”, *Teachers’ College Record* 1: 186-213.

Gattegno, C. (1972) *The common sense of teaching foreign languages in schools: The Silent Way*, New York: Educational Solutions.

Goetz, J.; y M. LeCompte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

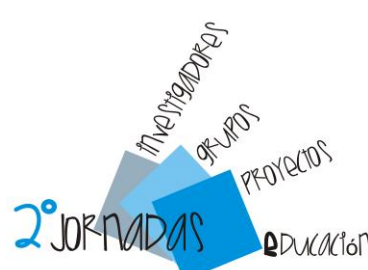
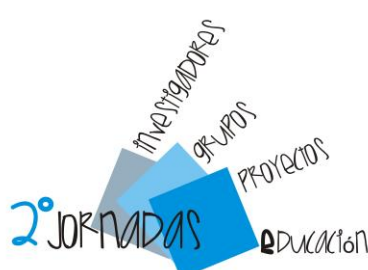
Howatt, A. P. R. y H. G. Widdowson (2004) *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: OUP.

Jones, R. (2002) “Beyond Listen and Repeat: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition” En J.C. Richards y W.A Renandya. Eds. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, L. (1983) *25 centuries of language teaching*, New York: Newbury House Publishers.



- Krashen, S. D. y T. D. Terrell (1983) *The Natural Approach*, Hayward, CA: Alemany Press.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*, Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.)(1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu.
- McKay, S. L. (2003) "Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions" *International Journal of Applied Linguistics* 13 (1): 1-22.
- McNerney, M. y D. Mendelsohn. (1992) "Suprasegmentals in the Pronunciation Class: Setting Priorities" En P. Avery y S. Ehrlich Eds. *Teaching American English Pronunciation*, Oxford: Oxford University Press.
- Morley, J. (1991) "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages" *TESOL Quarterly* 25 (1): 51-74.
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- Roach, P. (2001) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stone Wiske, M. (1999) "¿Qué es la enseñanza para la comprensión?" en M. Stone Wiske *La enseñanza para la comprensión*, Bs. As: Paidós.
- Stone Wiske, M, K. Rennebohm Franz y L. Breit (2006) *Enseñar para la Comprensión con nuevas tecnologías*, Bs. As., Paidós.
- Stevens, P. (1992) "English as an international language: directions in the 1990s" in B. B. Kachru Ed. *The other tongue: English across cultures*, Urbana: University of Illinois Press.
- Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.

