

DIARIOS DE CLASE: CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DE ALUMNOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS (UNMDP)

Sordelli María Laura

UNMDP

sordellilaura@gmail.com

Resumen

No se tiene referencia concreta sobre lo que nuestros alumnos en la formación del profesorado de inglés creen acerca del aprendizaje de diferentes aspectos de la pronunciación. Dicha información es necesaria para mejorar nuestras prácticas y también los modos en los que ellos aprenden. La investigación acerca de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero es reconocida como un área sólida en el campo de la lingüística aplicada y está compuesta por una extensa cantidad de volúmenes (Barcelos 2014: 302). Las investigaciones de tipo normativo acerca de las creencias del aprendizaje de un idioma superan cuantitativamente a los dos otros tipos: el contextual y el meta-cognitivo. El presente es un estudio interpretativo que toma características de estos dos últimos enfoques. Se recogió información sobre las creencias acerca del aprendizaje de diferentes aspectos de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” durante un cuatrimestre en la forma de un diario de clase que los alumnos escribían semanalmente. Los datos se analizaron utilizando técnicas del método narrativo. El objetivo es identificar y describir las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la pronunciación.

Palabras clave: formación del profesorado de inglés; aprendizaje de la pronunciación; creencias

Introducción

El alumno ingresa al profesorado de inglés desconociendo absolutamente la escritura fonética. Cuando se lo introduce al alfabeto fonético, toma conciencia que su producción del discurso oral tomará una dimensión diferente y que podrá mejorar, al menos en lo que respecta a forma, entre un 40%- 50% estimativamente. Pero sucede que dominar dicho

sistema es casi como aprender a escribir de nuevo, requiere constancia, perspicacia, desvelo.

Casi por regla no se generan debates en clase acerca de lo que los estudiantes piensan sobre los diferentes aspectos del aprendizaje de la pronunciación, ya que la mayoría del tiempo el foco está en un área muy técnica de la pronunciación de la lengua objeto: la transcripción fonética.

Esa podría ser la razón por la cual se conoce muy poco acerca de lo que ellos creen que es el aprendizaje de la pronunciación. Poco sabemos nosotros, los docentes, de cómo ellos creen que se aprende a pronunciar el inglés: los recortes que realizan del objeto de estudio en el campo teórico y cómo ejercitan el aspecto práctico de la pronunciación entre otros

Partimos de una definición amplia del concepto de *creencia* que aporta (Elaine Horowitz, 1988) “se entiende por creencias nociones preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma”. La contribución de la literatura sobre el tema de creencias acerca del aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado es limitada. La mayoría de los trabajos giran en torno a las creencias de docentes o sea acerca de la enseñanza y no del aprendizaje, y aun cuando tratan sobre el aprendizaje, son investigaciones de corte cuantitativo que utilizan técnicas de recolección de datos en forma de cuestionarios en la mayoría de los casos.

No se han registrado hasta el momento trabajos sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado que se encuentren dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo.

El objetivo del presente trabajo es identificar y describir las creencias de los alumnos del profesorado de inglés acerca del aprendizaje de la pronunciación. En esta primera etapa del proyecto se han recolectado datos por medio de los registros de diarios de clase que los alumnos cursantes de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” realizaron semanalmente durante el primer cuatrimestre del año 2015.

Creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de lengua extranjera

La investigación acerca de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero es reconocida como un área sólida en el campo de la lingüística aplicada y está compuesta por una extensa cantidad de volúmenes (Barcelos, 2014, p. 302)

Los resultados de una investigación realizada por (Altan, 2006, p. 51) confirman que los practicantes llegan a la tarea del aprendizaje de un idioma con definidas nociones preconcebidas de cómo hacerlo. Docentes del profesorado y de las prácticas no pueden ignorar dichas creencias si esperan que sus alumnos estén abiertos a métodos particulares y reciben el máximo beneficio de los mismos. Conocer las creencias sobre el aprendizaje de un idioma también debería aumentar el entendimiento de los docentes del profesorado sobre cómo sería la manera de enseñar de sus alumnos

Desde sus inicios a mediados de la década del ochenta, la investigación sobre las creencias del alumno se había basado en cuestionarios tipo Likert, utilizando metodologías de investigación descriptivas y cuantitativas (Barcelos & Kalaja, 2011, p. 282). En el pasado, la investigación sobre las creencias se encontraba dentro de una perspectiva *ética*, recientemente ha habido un movimiento hacia la perspectiva *émica* (Negueruela-Azarola en Barcelos & Kalaja, 2011, p. 282)

Dentro del paradigma cualitativo, algunos instrumentos de recolección de datos han sido entrevistas con cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas combinadas con diarios de clase, auto-informes, historias sobre el aprendizaje de idiomas, video-grabaciones de clases, conversaciones informales, dibujos, tareas de recuerdo estimuladas, observaciones de clase, tareas de completar oraciones y cuestionarios (Barcelos & Kalaja, 2011, p. 282)

Metodología

La investigación narrativa facilita una estructura para analizar y producir historias explicativas a partir de la masa de información recuperada de las entrevistas (Maple & Edwards, 2010, p. 35).

En la investigación cuantitativa, se enfatizan los procedimientos estandarizados, manteniendo la similitud y la consistencia, lo cual resulta en una aparente objetividad y

percepción (Maple & Edwards, 20xx, p.38). Polkinghorne 1995 explica (en Maple & Edwards, 2010, p. 39) que el objetivo del análisis de la investigación narrativa es descubrir temas comunes o tramas en la información, se utilizan técnicas hermenéuticas de análisis para notar patrones a través de ejemplos de historias. Maple & Edwards (2010) prosiguen explicando que no existen pasos detallados para llevar a cabo el análisis en la investigación narrativa, lo cual también ofrece la ventaja de libertad y flexibilidad que no se encuentra en otros métodos a la hora de analizar los datos.

El modelo paradigmático de funcionamiento cognitivo (también conocido como lógico-científico) pretende ser ejemplo de un sistema formal y matemático de descripción y explicación, empleando categorizaciones y conceptualizaciones. Su objetivo es usar procedimientos para asegurar una referencia verificable y testear la verdad empírica (Bruner, 1986, p. 11). Se conoce mucho sobre este modelo, algunos ejemplos son la lógica y la matemática.

El segundo modelo, el narrativo, conduce a buenos relatos, cuentos históricos creíbles, aunque no necesariamente verdaderos. El relato debe construir dos paisajes a la vez: el de la acción (la intención y la situación) y el de la conciencia (lo que los protagonistas saben y no saben, lo que sienten o no, piensan y demás). (Bruner, 1986, p. 11) Mientras que ciencias como la física necesitan capacidad de prueba, los relatos no, sólo es necesario que sean creíbles.

Existen dos tipos de investigación narrativa: paradigmática y narrativa propiamente dicha (Bolívar Botía, 2002, p.9). Ambas utilizan procedimientos analíticos no-computacionales y trabajan con datos en forma de lenguaje natural (Polkinghorne, 1995, p.21). El primero recolecta datos, identifica categorías, se basa en el razonamiento paradigmático que discute Bruner y produce conocimiento de conceptos. El segundo recoge eventos, sucesos y acciones, produce informes relatados basados en razonamiento narrativo y también conocimiento de situaciones particulares.

La escritura del relato en sí es el último paso: la mera compilación de los hechos no es posible, sino que deben ser unidos en un todo. El significado de cada parte es el producto

de las relaciones recíprocas con el todo y las partes entramadas. La trama es el pegamento que conecta todas las partes por así decirlo, aportando unidad (Polkinghorne, 1995, p. 18). No debe olvidarse el rol del investigador como constructor del relato y el efecto que sus puntos de vista pueden haber tenido en darle forma a los hallazgos (Polkinghorne 1995: 19). La configuración narrativa es un modo de encontrar el sentido a los pensamientos y acciones del protagonista y mostrar la significación en el contexto del desenlace.

Contexto y participantes

Los participantes fueron alumnos del profesorado de inglés que cursaban la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I”, los datos se recogieron durante el primer cuatrimestre del año 2015.

El primer día de clases se les explicó a los alumnos en qué consistía el proyecto de investigación y todos estuvieron de acuerdo en participar, asimismo se les comunicó que su participación sería anónima, o sea no era necesario que firmaran con sus nombres verdaderos. Sin embargo, debería hacerlo con un alias o un nombre de usuario para poder agrupar las entradas de manera cronológica o en caso que fuera necesario identificarlos de alguna manera para contactarse con alguno de ellos por algún motivo.

Cada clase se les asignaba una consigna sobre la cual escribir relacionada con sus creencias sobre el aprendizaje de los temas vistos en la semana en cuestión, los cuales fueron:

- Símbolos del IPA y uso del diccionario fonético
- Vocales del inglés
- Reglas de pronunciación e inflexiones
- Formas débiles y fuertes, clasificación de consonantes
- Preparación del examen parcial
- Diptongos y vocales del inglés

Se recogieron datos de alrededor de 8 clases, durante algunas clases hubo parciales orales y escritos o paros, por lo cual no se escribieron diarios, o sea que se recolectaron datos de

tipo de dos meses. Se recibían hojas separadas de cada alumno cada clase con su nombre de usuario y luego se armó un legajo de cada uno de ellos con el informe de cada clase.

Se prefirió esta modalidad a llevar un diario con formato de tal para evitar perder informes en caso de olvido o pérdida del mismo. De esta manera, el alumno no puede “olvidar su diario en casa” ya que una hoja de cuaderno (o la mitad) es lo suficientemente buena como para volcar las creencias de aprendizaje.

Una vez que se compilaron los diarios de cada clase de cada alumno, se realizó el análisis narrativo de cada informe. En el presente trabajo se reproducen las entradas del diario y los análisis se encuentran a continuación de las mismas.

Se trabajó con los diarios de diez alumnos, se eligieron los alumnos que tenían mayor cantidad de entradas en el diario, alrededor de 8 (ocho) entradas. Se especifican los casos en los que los alumnos cursan la asignatura por segunda vez, ya que lógicamente sus creencias serán diferentes de las creencias de los alumnos que cursan la asignatura por primera vez.

Recolección de datos y análisis

La recolección de datos por medio del diario de clase fue la primer técnica para recoger datos del proyecto. Se pensó que de esta manera se podrían analizar e identificar las creencias de los alumnos de manera cronológica y ordenada. Los descubrimientos fruto de los diarios allanarían el terreno para el diseño del libreto de las posteriores entrevistas. Además el diario contribuiría como una herramienta de reflexión para el alumno durante toda la cursada.

Los diarios de clase son beneficiosos para los estudiantes y también para los docentes como investigadores (Tapia Carlín, 2013, p. 81)

En un estudio sobre el uso de los diarios de clase en un curso para docentes, Jennifer Jarvis (1992) menciona varios tipos de dificultades que experimentaron los participantes al llevar registros de clases: hacer listas de las actividades desarrolladas (en vez de reflexionar acerca de ellas), realizar resúmenes generales (sin ningún tipo de justificación ni desarrollo

de un marco), complacer al docente (careciendo de una justificación por la evaluación), un sentido de competitividad (comentarios que se relacionan con la enseñanza pero que no revelan una reflexión positiva sobre la práctica). Cabe aclarar y ejemplificar estos puntos con el alumnado antes de comenzar con la escritura periódica.

El análisis del material encontrado en el diario nos permite situarnos en el lugar del alumno y ponernos los “anteojos” mediante los cuales ellos ven el mundo, sus problemas y necesidades. Mediante la indagación en el diario, podemos saber cómo viven nuestras acciones didácticas, reflexionar e introducir innovaciones en nuestras prácticas (Rekalde Rodríguez, 2009, p. 110).

El diario es una herramienta de aprendizaje y reflexión para el alumno, un documento en el cual el estudiante narra las actividades de la clase, impresiones, las reflexiones correspondientes y las observaciones al docente (Rekalde Rodríguez, 2009, p. 111).

También reflexiona sobre su propio accionar tales como su compromiso con la asignatura, Debido a la reflexión sistemática, el diario como instrumento diagnóstico en el profesorado es valioso para detectar problemas y plantear posibles estrategias de solución (González Maura, 2006, p.13)

Park (2003) afirma que aunque proporcionalmente no hay una relación entre calidad y cantidad, por lo general las entradas que proporcionan reflexiones más profundas son más largas que las que sólo describen hechos. Llevar un diario es más que mantener un registro de lo que se ha visto en el curso, ya que la escritura es una experiencia de aprendizaje en sí misma (Park, 2003, p.190)

Resultados y discusión

Se incluyeron las entradas de los diarios de sólo dos alumnos por una cuestión de espacio. Las citas entre comillas son las entradas de los diarios, luego de cada cita se encuentran los comentarios:

Nombre de usuario: “Polly5”

ISBN: 978-987-544-705-9

“Las mejores formas de aprender son leyendo previamente a las clases prácticas y teóricas y sacar dudas. Mirar videos es una buena opción”.

La primer tarea que se asignó a los alumnos fue reproducir por escrito los símbolos del alfabeto internacional de fonética, lo cual hizo casi a la perfección (solamente cometió un error). Polly5 afirma que la mejor manera de avanzar con la cursada es leer previamente a las clases teóricas y prácticas para hacer preguntas en caso que haya dudas, lo que es acertado ya que si no se pudo leer para la clase teórica la lectura asignada, es positivo preparar el tema para la clase práctica ya que es el contexto en el que se aplicará dicho material. También menciona los videos sobre el aprendizaje de la fonética inglesa disponibles en *You Tube* como una fuente interesante para complementar las clases teóricas.

“Pienso que el diccionario es una herramienta que nos va a ser útil en esta materia, es una buena inversión. El lab no me gustó, quizá porque fue la primera clase y se perdió mucho tiempo. Debería administrarse mejor la hora ya que es sólo una”.

La alumna ve la compra del diccionario de pronunciación inglesa como una buena inversión ya que lo considera una herramienta útil, aunque en realidad es indispensable para aprobar la asignatura ya que provee las transcripciones correctas de las palabras en fonética, es la referencia por excelencia. Expresa su disgusto absoluto por el laboratorio de idiomas de manera terminante ya que cree que en la primer clase se perdió mucho tiempo, explicando que el tiempo se debería administrar mejor ya que es solamente una hora por semana. La primera clase en el laboratorio de idiomas consiste en la explicación del funcionamiento de la consola que opera el caset y cómo se organiza la clase en términos generales: qué se espera del alumno, cuál es el objetivo del laboratorio, etc. Polly5 insiste en que el tiempo debería administrarse mejor, sin embargo parte del tiempo que se pierde se debe a que los alumnos ignoran cómo operar sistemas que no sean digitales y el docente los debe instruir. Algunos aparatos no funcionan bien, por ejemplo no graban o los auriculares

no funcionan bien, por lo cual el alumno pide ayuda al profesor, o deben leer sin la corrección del docente, etc.

“Al IPA lo había visto muy por arriba en el taller de fonética dado en el verano. Ayer profundizamos un poco más, vimos ejemplos, analizamos el por qué (reglas y excepciones) y tuvimos una breve explicación del posicionamiento de la boca. Todo esto me ayudó a entender un poco más acerca del porqué de algunas cosas pero a la vez despertó en mí un montón de interrogantes de los cuales espero encontrar respuesta”

Esta alumna había cursado el taller de fonética optativo que el centro de estudiantes ofrece antes del comienzo de las cursadas, o sea que comenzó la asignatura con una gran ventaja, esta preparación extra explica en parte por qué pudo reproducir todos los símbolos a la perfección en la primer entrada del diario de clase. Si bien la explicación del funcionamiento general del IPA (alfabeto fonético internacional) junto con algunas reglas, sus excepciones y el posicionamiento de la boca le ayudaron a entender el origen de algunas cuestiones, también despertaron en ella “un montón de interrogantes acerca de los cuales espero encontrar respuestas”.

“Creo que el aprendizaje de las formas débiles y fuertes es lo más difícil que vi hasta ahora. Me cuesta un poco y tengo que prestar atención. En cuanto a la clasificación de consonantes tengo que decir que es algo que no me gusta ya que me tengo que aprender los órganos y sus articulaciones”

Durante la escritura del diario de la cuarta clase declara que las formas fuertes y débiles son el tema que más le ha costado hasta el momento ya que tiene que prestar mucha atención. Tampoco le gusta la descripción de las consonantes, ya que implica conocer los órganos de fonación y el lugar y modo de articulación. En general la escritura del diario refleja una actitud bastante negativa durante toda la cursada, pese a que ha escrito el diario durante más

de ocho encuentros o sea que ha aprobado la cursada al menos, o sea su rendimiento ha sido muy bueno.

“La revisión de conceptos fue útil, el ejercicio incluía varios temas. Algunos temas plasmados me parecieron esenciales de aprender y otros no tanto. Algunos conceptos no tenía muy claro así que voy a tratar de estudiar y aprenderlos bien en lo que queda del tiempo”

En lo que respecta a la “Guía de Revisión de Conceptos Importantes”, (un documento diseñado por la profesora titular a cargo de la cátedra que provee definiciones acerca de 50 conceptos fundamentales acerca de la materia), Polly5 cree que algunos son esenciales para aprender mientras otros no tanto, lo que revela su auto-confianza, ya que se considera dueña de la pericia suficiente para emitir semejante juicio (lo que importa...y lo que no!). Mientras que ella tiene algunos conceptos muy claros, otros no los ve con tanta transparencia, por lo cual los va a “estudiar y aprenderlos bien” en el tiempo que le queda antes del parcial, que son cinco días. En este aspecto la escritura del diario es significativa, ya que gracias a este despliegue de estrategias meta-cognitivas auto-evaluativas, se da cuenta de los temas sobre los cuales no está segura, o no ha estudiado, y tienen peso. Existe una probabilidad que esta “epifanía” puede llegar a hacer la diferencia entre aprobar y fracasar...Es una pena que Polly5 no haya mencionado o explicado las técnicas de estudio que planeaba utilizar.

“La transcripción en el examen fue más difícil para los que tuvimos el tema de Birdman, las palabras eran un poco más complicado, ya el nombre de la peli fue difícil porque algunos creían que era con ash y otros creíamos que era con shwa, se prestó para confusión. La única estrategia realmente es sentarse todos los días y practicar. Es una materia que realmente necesita práctica. Podes saberte la teoría pero siempre va a haber excepciones a las reglas, y eso no se puede saber sólo practicando. En la clase de hoy transcribimos parte de lo que fue la transcripción y una idea tenemos. No me acuerdo muy bien o exactamente cómo transcribí cada

palabra, pero no creo que me haya ido bien. Más allá de la teoría o práctica, o del examen en sí, fue mi primer examen de fone y estaba nerviosa, no sabía con qué me iba a encontrar”.

Es la clase posterior al parcial. En esta entrada se pide a los alumnos que escriban sus creencias sobre lo que fue el parcial en sí, como su nivel de complejidad y características. Polly comienza “denunciando” que el tema que le tocó es el más complejo, ya que tuvo que transcribir un párrafo de 200 palabras acerca del film “Birdman”. Para empezar, la pronunciación del nombre de la película en sí es ambigua y confusa, violando una de las reglas fundamentales de la fonética: el fonema “shwa” solo ocurre en sílabas inacentuadas. Concluye con decepción que “la única estrategia es sentarse todos los días y practicar”, insistiendo que es una materia que realmente necesita práctica. Continúa declarando que aunque te sepas toda la teoría, existen excepciones, y eso sólo se puede saber practicando. Lo que Polly tal vez no está teniendo en cuenta es que la teoría apuntala de alguna manera a la práctica, por ejemplo las reglas de escritura de las vocales, las cuales incluyen escrituras minoritarias y excepciones son parte de la descripción formal de las mismas, el cual es un punto teórico. Tiene más o menos una idea de cómo le fue ya que en la clase que culminó con la escritura del diario, la profesora junto con los alumnos reconstruyeron parte de la transcripción, aunque Polly no recuerda muy bien cómo transcribió cada palabra. Lamenta declarar que no cree haber aprobado, ya que había sido su primer examen de fono y estaba nerviosa ya que no sabía con qué se iba a encontrar.

“Estuvo bueno el aprendizaje de los diptongos en inglés porque muchas veces se confunden o inventamos diptongos que no existen. Me interesó la parte de la diferenciación y las interpretaciones que los estudiantes de inglés tenemos sobre los diptongos en inglés. Me ayudó a ver desde otra perspectiva las cosas”

Esta entrada corresponde al último tema teórico de la cursada, “Comparación entre vocales españolas y del inglés”. Polly parece satisfecha con la presentación de este tema, lo

“válida” ya que recuerda cuando al principio de la cursada los alumnos “inventan” las convenciones que representan a los diptongos ingleses, que son solo siete, algunos muy parecidos entre sí, por lo que generan confusión. En particular le interesó una tabla que muestra de qué manera los alumnos cuya lengua materna es el español interpretan los diptongos y las vocales de la lengua objeto, naturalmente lo hacen teniendo en cuenta o desde la perspectiva de los sonidos de su lengua materna.

Nombre de usuario: mdq_85 (recursante)

“Para aprende las vocales trato de practicar mucho su pronunciación y transcribir. Para las inflexiones trato de escribirlas y memorizarlas”.

No explica cómo practica la pronunciación de las vocales, tal vez lo haga mediante la lectura en voz alta, o grabándose y luego escuchándose. Tampoco se entiende cómo escribe las inflexiones: si escribe las reglas y las memoriza. No explica si las dice en voz alta.

“Al hacer la materia por segunda vez me siento más confiada y entiendo mejor las reglas y/o los signos. Tengo como objetivo personal no sólo la aprobación de la materia sino lograr hablar más fluido y con una mejor pronunciación. Para ello soy consciente que necesito mucha práctica, (para) la (lo) cual trato de todos los días transcribir un texto y practicar los sonidos proporcionado por el material del laboratorio”.

El objetivo primordial de la asignatura es una mejor pronunciación, mdq parece percibirlos como dos cosas diferentes: por un lado aprobar la materia y por otro lograr una pronunciación más fluida y mejor. Una será el natural resultado de la otra. A primera vista parecería que mdq no comprende cuál es el objetivo de la materia, pese a que es recursante, lo cual es grave. También debería haber agregado que para que el transcribir sea útil, necesita usar el diccionario; por otro lado para que la práctica oral sea eficaz, se debe contar con alguna persona preparada que provea devolución oral, o sea una devolución oral de la

producción luego de escuchar a alguien leer en el laboratorio o cara o cara, o escuchar un archivo de audio recibido via correo electrónico por ejemplo.

“Es difícil recordar aquellos sonidos que no son habituales en el español pero creo que con práctica es posible. Los diptongos son parecidos a los que usamos cotidianamente así que no creo tener muchos problemas pero sí se me hace un poco difícil diferenciar los diferentes tipos de vocales. Es decir, diferenciar entre los tres tipos de “a” pero me parece que estudiando los spelling-to-sound rules voy a poder diferenciarlos mejor...”

La práctica suena muy abarcativa, no menciona la ayuda que proporciona analizar y estudiar las posiciones de la lengua para mejorar a pronunciar las vocales puras y los diptongos. De hecho, hay marcadas diferencias entre los diptongos del español y los del inglés. Cuando dice “cotidianamente” supongo que se refiere al español. La dificultad que significa que existan tres tipos de sonidos “a” del inglés mientras en nuestro idioma sólo existe uno, es verdadera. Para nuestros alumnos es muy duro percibir la diferencia entre los tres tipos de “a”, y reproducirlas es aún más difícil, la elección de ejemplos por parte de la alumna es muy acertada. De hecho los alumnos hispanoparlantes perciben los tres tipos de “a” de la lengua objeto (vocal número 12, a larga y “ash”) como el único sonido de “a” /a/ que existe en español.

“Con respecto a las formas débiles y fuertes son fáciles de aprender su escritura pero a veces cuesta darse cuenta en qué momentos aplicarlas sobretodo los auxiliary verbs and verb to be. 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 consonantes como por ejemplo si son sonoras o obstruentes y si es egresivo o ingresivo el aire. Pero es cuestión de aplicarle tiempo, estudio y mucha práctica”.

ISBN: 978-987-544-705-9

Su reflexión sobre las formas débiles y fuertes es genuina, aún no las domina. Es muy optimista con respecto a la descripción de las consonantes, confía en que saber las características generales la ayudará, y demuestra que conoce términos específicos como el componente de ruido. Muestra una actitud realista con respecto a los sacrificios que tendrá que hacer para aprobar, o simplemente avanzar...

“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 muy claros del todo. Igualmente es necesario tener los apuntes completos para preparar el parcial. En cuanto a los temas te ayuda a saber y tener en cuenta los conceptos más importantes para la preparación del parcial”.

Lamentablemente no se sabe cuáles son los conceptos que no han quedado claros, ni por qué esto ha sido así. Lo que es claro es que manejar los saberes de la guía no es suficiente, hay que ampliar con las notas completas del libro. La reflexión final es algo redundante ya que hace hincapié en la importancia de los conceptos....

“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 las sentimos al pronunciar como las bilabiales y dental. 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”.

Mdq utiliza estrategias de organización de estudio propias del buen alumno, del alumno experto, del que conoce cómo y cuándo estudiar, utiliza varias fuentes: resúmenes, apuntes de clase y los libros. También identifica los temas complicados y sabe por qué son complejos: en este caso los puntos de articulación de algunas consonantes, ya que no los podemos ver ni tocar. Tal es el caso de la “n” que se articula en el paladar blando, o sea al

fondo del paladar, o los modos de articulación, ya que no son visibles, sólo se comprenden con la ejemplificación; modos y puntos de articulación involucran varios nombres y ejemplos para recordar...

“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. Lo que me resultó más difícil (y me resulta más difícil en las transcripciones en general) fueron los nombres propios.

Para la transcripción (la técnica de estudio que utilicé) fue mucha práctica, transcribir diferentes tipos de textos y el material de laboratorio me ayudó mucho a simular muchas palabras comunes y weak forms. Para el teórico sirve hacer resúmenes pero lo que más me sirvió fue saber cómo utilizar los contenidos en la práctica.

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”.

Su preocupación por la pronunciación de nombres propios revela que no utiliza las reglas de pronunciación con regularidad, o que las ha utilizado pero le han fallado por la cantidad de excepciones existentes, pero no “responsabiliza” a las excepciones como lo hacen otros alumnos. Tampoco proporciona los nombres que encontró difíciles pronunciar, para comprobar si no aplicó las reglas o si en verdad se cruzó con una o más excepciones.

Su reflexión acerca de la relación teoría-práctica es muy interesante, en su caso la teoría le sirvió para comprender aspectos de la práctica, y ese es precisamente la razón por la cual enseñamos teoría. Se muestra insegura con la transcripción, lo que es normal porque el alumno no recuerda de qué manera escribió cada palabra, en caso que las quisiera comprobar en el diccionario. El hecho que no esté segura si aprobará la parte teórica es mayormente porque desconoce los criterios con los que el docente evaluará.

El método de análisis de datos *narrativo paradigmático* es complementario al método *narrativo propiamente dicho* utilizado en el análisis de cada caso particular o sea de cada diario, en el que se analizaron las singularidades de las entradas de cada alumno. Esta triangulación enriquece la investigación. En este caso se realiza una generalización, es decir se hará hincapié en un rasgo que caracteriza a las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés de la UNMdP en general. Dicho rasgo es un denominador común en las entradas de los diarios analizados, y está relacionado con las estrategias de aprendizaje.

Se observa que un bajo porcentaje de alumnos menciona el uso de estrategias de aprendizaje, y en los casos en los que se las menciona, sólo se hace referencia a las estrategias más convencionales como son la confección de resúmenes y estudiar de memoria

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas llevadas a cabo por el alumno para facilitar el aprendizaje, hacerlo más rápido, mejorarlo, más auto-dirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones (Oxford, 1990, p.8)

En el área de las *estrategias directas*, (involucran la lengua objeto de manera directa y requieren procesamiento mental de la misma, los tres grupos llevan a cabo este procesamiento de manera diferente y con propósitos diferentes, (Oxford, 1990, p. 37) el índice de utilización de estrategias de memoria, como la creación de imágenes mentales, la aplicación de imágenes y sonido, la revisión profunda y el empleo de acción es nula. En el segundo tipo de *estrategias directas*, denominadas cognitivas (practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar, crear estructura para entrada y salida), se advierte un uso del 80 % de este tipo de las estrategias. Los alumnos tampoco hacen uso de las estrategias compensatorias, como adivinar de manera inteligente y superar limitaciones en escritura y escritura

En lo que respecta a las *estrategias indirectas* (llamadas así porque apuntalan el aprendizaje del idioma en algunos casos sin involucrar al idioma mismo) (Oxford, 1990, p.135), los alumnos hicieron un 50% de uso de estrategias meta-cognitivas (centrar el aprendizaje,

acomodar y planearlo, evaluar el aprendizaje), ningún uso de estrategias afectivas (reducir la ansiedad, auto-alentarse y tomar la temperatura emocional). Se notó un 5% de uso de estrategias sociales (hacer preguntas, cooperar con otros y empatizar con otros)

Conclusiones

Las creencias incluyen ideas preconcebidas acerca del aprendizaje, en este caso las ideas del alumno sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés.

Este proyecto es novedoso en que se sitúa en el contexto del paradigma hermenéutico-interpretativo cualitativo, y se sitúa desde el punto de vista del alumno.

La recolección de datos mediante diarios de clase fue el primer paso del proyecto que será seguido por una serie de entrevistas a alumnos que cursen esta asignatura para triangular los resultados obtenidos.

Se advierte un sub-uso de las estrategias de aprendizaje, en especial de las estrategias directas, lo cual es lógico, ya que se requiere un entrenamiento en estrategias. Algunas estrategias son impartidas por el docente o están ligadas a los objetivos de la asignatura, en otros casos son parte de la naturaleza misma de la materia.

El objetivo de la escritura de los diarios de clase no fue recolectar datos acerca del uso de estrategias de aprendizaje, sino que fue un elemento que se destacó durante el análisis narrativo acerca de las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la pronunciación.

Como resultado de las conclusiones y la discusión se propone entonces

- Analizar taxonomías de estrategias de aprendizaje disponibles y confeccionar una grilla de estrategias adaptada según las necesidades del alumno del profesorado de inglés
- El diseño de un dispositivo para el entrenamiento del alumno de la formación del profesorado de inglés en estrategias de aprendizaje de la pronunciación.

Se cree que un entrenamiento sistemático en estrategias ayudará a explotar el potencial total del alumno del profesorado de inglés, en especial aquellas estrategias que por sus

características sean pertinentes a las habilidades necesarias para lidiar con los contenidos de la asignatura, ya sea el material teórico que fundamenta las teorías fonéticas y fonológicas como las destrezas asociadas a la práctica de la dicción de la lengua objeto.

Referencias

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>

Barcelos, A “Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities”, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5(2) 2015 (301-325)

Bolivar, A (2000) “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Consultado el día mes año en el www: <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bruner, J “The narrative construction of reality”, *Critical Enquiry* 18 (Autumn 1991)

Bruner, J “Life as narrative”, *Social Research* vol 71: No 3 Fall 2004

Bruner, J (1986) *Actual Minds, possible worlds*, Cambridge MA: Harvard University Press

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

Gonzalez Maura, V “El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación* 38(2) 2006

Jarvis, J (1992) “Using diaries for teacher reflection on in-service courses”, *ELT Journal*, 46(2), 133-43

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

ISBN: 978-987-544-705-9

Macuch, R & Leite, C “Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior”, *Tendencias pedagógicas* N° 24 2014

Maple, M & Edwards, H “Locating and understanding voices in narrative enquiry” en Minichiello, V & Kottler, J (2010) *Qualitative Journeys*, Los Angeles: Sage

Moon, J (2010) “Assessment” UCD Teaching & Learning/Resources www.ucd.ie/teaching

O'Malley J & Chamot A (1990) *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: CUP

Oxford, B (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle

Rekalde Rodriguez, 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

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

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

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.

Zabalza, M (2005) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid: Macea.