



LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO DEL PROFESORADO DE INGLÉS: DOS APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DE DATOS NARRATIVOS.

María Laura Sordelli

Facultad de Humanidades, UNMDP

sordelli@mdp.edu.ar

Susana Chiatti

Facultad de Humanidades, UNMDP

schiatti@mdp.edu.ar

105

Resumen: 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). Sin embargo, no se ha enfocado la atención sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación de los docentes de inglés en formación (Rotti & Barbeito 2013:3) Como primer paso, se recogieron datos sobre las creencias acerca del aprendizaje de diferentes aspectos de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” en 27 alumnos del primer año del profesorado de inglés de la UNMDP durante un cuatrimestre en la forma de un diario de clase. En una segunda etapa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 8 alumnos de la misma cohorte. La información brindada por los diarios de clase se analizó utilizando el análisis narrativo paradigmático, mientras que las entrevistas se analizaron mediante el método narrativo propiamente dicho (Bolívar Botía 2006: 6). El objetivo de este trabajo es identificar y describir las creencias de los alumnos de la asignatura mencionada sobre el aprendizaje de la pronunciación del inglés, para luego analizarlas y reflexionar sobre las mismas.

Palabras clave: formación del profesorado -aprendizaje de la pronunciación-creencias- proceso reflexivo- narrativas

Introducción. Necesidades a las que responde la investigación.

No se dispone de suficiente bibliografía sobre las creencias de los procesos de aprendizaje en la formación del profesorado de inglés, en especial en el área del aprendizaje de la pronunciación. Las escasas investigaciones son de corte cuantitativo y utilizan instrumentos tales como encuestas. La información recabada es fruto de alguna charla ocasional con alumnos o durante sesiones de *feedback* luego de una evaluación, en general como parte de explicaciones de fracasos. Prima una necesidad de escuchar las voces de nuestros alumnos: sus dificultades, las estrategias que utilizan para superarlas y los resultados de las mismas entre otros.

Elaine Horwitz, la primera investigadora que indagó en las creencias sobre el aprendizaje de un idioma en los alumnos, mediante la utilización del cuestionario *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* afirma que comprender las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de un idioma es esencial para entender las estrategias de aprendizaje y planear instrucción lingüística apropiada (Hoowitz 1999)

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, Richardson 2006 (en Van Schoor 2012: 3), sostiene que las creencias son entendidos, premisas o preposiciones sostenidas psicológicamente que el sujeto considera verdaderas. Arnold 1999 (en Van Schoor 2012:3) define a las creencias como filtros de la realidad, mientras que para Horowitz (1988 en Van Schoor 2012: 3) las creencias del alumno en una situación de aprendizaje de un idioma son nociones preconcebidas sobre el mismo.

Cuando un alumno ingresa al profesorado, ya posee un conjunto de ideas o representaciones con respecto a la educación, las cuales jugarían un papel clave en su interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje y los diferentes aspectos involucrados en el mismo. Parece no existir consenso sobre la definición de “creencias”, sin embargo existe un consenso sobre la relevancia de su estudio (Blazquez en Wallace 2002: 3)

Numerosos investigadores han sugerido que las creencias preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma afectaría 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)

Elaine Horowitz asegura que entender las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de un idioma es esencial para comprender las estrategias de aprendizaje y planear instrucción lingüística apropiada (Horowitz 1999: 557)

Se han realizado numerosas investigaciones acerca de las creencias de alumnos aprendiendo un idioma extranjero, la mayoría de corte cuantitativo, varias de las cuales utilizan la encuesta como modo de recolección de datos: Elaine Horwitz (1985, 1987), Mantle-Bromley (1995), Mori (1999), Peacock (1999), Rifkin (2000), Bernat & Gvozdenko (2005), Zehra Gabillon (2007), Uribe (2008), Kolokdaragh (2009), Blázquez Entonado & Tagle Ochoa (2010), Yokomoto (2011), Kartchava (2013) y Nhapulo (2013). El objetivo de este trabajo es identificar, describir y analizar las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en alumnos de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” en el profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

La investigación narrativa en educación

En los últimos años ha habido un importante giro hacia la narrativa en el campo de la investigación educativa. La narrativa es una capacidad básica del ser humano y en consecuencia su lugar en la educación es fundamental (McEwan & Egan 1998: 9). La narrativa en la enseñanza tiene sentido siempre que permita devolver las emociones humanas a diversos aspectos de la enseñanza (Mc Ewan & Egan 1998: 10). Como ejemplos de narrativas podemos mencionar autobiografías, confesiones, biografías, estudios de caso y otras manifestaciones narrativas didácticas (Mc Ewan & Egan 1998: 13).

La conversación informal, lejos de ser una charla vana, posee importancia básica para comprender temas nuevos. Desafortunadamente, en nuestros tiempos existe cierta decadencia del narrador, la cual tal vez se deba a una tendencia a cierta objetividad, neutralidad o imparcialidad. Un retorno a la narrativa significa reconsiderar el valor de la forma y la función de los relatos, en oposición a las tendencias no-narrativistas y conductistas que han dominado la educación en los últimos tiempos (Mc Ewan & Egan 1998: 16).

Las narraciones son fundamentales para comprender el currículum, las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje y la práctica de una enseñanza rica y sutil. Además, la narrativa es una herramienta fundamental utilizada por los docentes para comunicar y organizar los contenidos (Mc Ewan & Egan 1998: 18-19). Un retorno a la narrativa implica volver a concentrarnos en rasgos de la vida humana, lo afectivo y lo moral (Mc Ewan & Egan 1998: 19). La narrativa es con frecuencia utilizada por los maestros para ampliar, enriquecer y reflexionar sobre sus prácticas (Mc Ewan & Egan 1998: 20)

La “función epistemológica” de los relatos aplica al caso en el que el relato es en sí mismo el saber que queremos transmitir, mientras que la “función transformadora” se refiere a las modificaciones que un relato puede generar en el individuo. El maestro introduce la narración no sólo cuando la ocasión lo requiere, sino de manera espontánea y natural. (Jackson 1998: 26-45)

Decisiones metodológicas

Bolívar Botía (2002: 13) menciona dos tipos de investigación narrativa en educación: el “análisis paradigmático de datos narrativos” y el “análisis narrativo propiamente dicho”. El primero analiza los datos recogidos basándose en tipologías y categorías establecidas de manera inductiva. Su interés se basa en determinar temas comunes, comparar casos y generalizar. El informe de investigación es objetivo y las voces de los protagonistas solo sirven para ilustrar, utiliza técnicas como el análisis de contenido convencional.

En el análisis narrativo propiamente dicho, por otro lado, se conjugan los datos y las voces en una historia o trama, el objetivo es revelar el carácter único de cada caso, rescatando la singularidad y tornando significativos los datos. Los criterios utilizados son la coherencia y el carácter único, los resultados son una nueva historia narrativa. Ejemplos de este segundo tipo son los buenos reportajes periodísticos o los informes antropológicos. Según Bruner (en Bolívar Botía 2002: 20) ambos modos de investigación narrativa son complementarios. En el razonamiento narrativo se trabaja con un grupo de casos individuales, se procede de un caso a otro y no de un caso hacia una generalización (Bolívar Botía 2002:11).

Desde la óptica científicista-paradigmática, solo el primer tipo de investigación narrativa produce conocimiento científico, mientras que el segundo tipo pertenece al campo del “conocimiento práctico” (Bolívar Botía 2002: 59). Sin embargo, desde un punto de vista hermenéutico-interpretativo, ambos tipos de investigación serían aceptados.

La ventaja del informe narrativo es que no se expropian las voces de los entrevistados ya que no se imponen categorías pautadas, sin embargo si se respeta el discurso *emic* en exceso, no hay posibilidad de explicaciones comparativas o teóricas y por lo tanto hace que cualquier tarea de análisis sea superflua (Bolívar Botía 2002: 53).

La investigación narrativa es un proceso colaborativo que implica una mutua explicación y re-explicación de historias mientras que la investigación avanza (Clandinin & Connelly 1995: 21)

La recogida de datos en el presente trabajo se realizará de dos maneras: en la primera etapa, se recolectarán por medio de diarios de clase que llevará el alumno, y en la segunda, a través de entrevistas semi-estructuradas a los alumnos. Los datos de los diarios se analizarán utilizando el enfoque narrativo-paradigmático, mientras para analizar los datos de las entrevistas se usará en enfoque narrativo. De esta manera, la triangulación de datos se verá enriquecida ya que serán producidos por aproximaciones distintos de análisis de datos narrativos.

Es de interés mencionar que los datos recogidos mediante los diarios de clase de los alumnos representan alrededor de un 10% de la investigación (análisis paradigmático de datos), ya que éste es un estudio interpretativo, por lo cual los datos obtenidos en las entrevistas (análisis propiamente dicho de datos) aportan la información más relevante.

El diario de clase del alumno

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 colaborar, 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* (Alfabeto Fonético Internacional) y uso del diccionario fonético
- Vocales del inglés *RP* (variedad de inglés británico usada como referencia de pronunciación)
- 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

alrededor 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.

En un estudio sobre el uso de los diarios de clase en un curso para docentes, Jennifer Jarvis (1992: 136) 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: 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: 111).

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 2006:13)

La entrevista semi-estructurada

La primer serie de entrevistas comenzó a principios de febrero del 2017, en un período en el cual el alumno no está cursando y no está bajo la presión de horarios de cursadas y evaluaciones. Si bien un número importante de los alumnos estaba trabajando por el verano y algunos estudiantes residentes recién vuelven a la ciudad en marzo, se pudieron establecer algunas citas con alumnos elegidos de manera aleatoria.

Previo a la entrevista, el alumno tenía tiempo de leer de manera silenciosa los temas a ser abordados, de manera de bajar el nivel de ansiedad que puede provocar ignorar las preguntas puntuales que se harán a continuación. Antes de cada tema, el investigador proveía un disparador, o sea un objeto que ayudaba al entrevistado a recordar un tema en particular, o a recuperar información previa.

Los temas estaban relacionados con las unidades temáticas del plan de trabajo docente de la asignatura, y eran los siguientes:

Alfabeto Fonético Internacional- Diccionario de Pronunciación- Organos del habla- Formas fuertes y débiles- Pronunciación de inflexiones- las Vocales inglesas- Modo y Punto de articulación de las consonantes inglesas- Transcripciones fonéticas- Dictados fonéticos- Práctica de dicción.

Este medio de recolección de datos es una intervención poderosa al estudiar creencias y es usada para obtener panoramas profundos de las opiniones de los participantes, sin embargo su uso en el estudio de las creencias fue criticado ya que las mismas pueden ser sensibles y emocionales, por lo que no están abiertas a discusiones orales o de fácil investigación (Borg 2006 en Debrelí 2011: 61)

111

Reflexiones finales

Sin ánimo de enfocarse en los resultados del presente proyecto, aunque ya existen y han sido compartidos, el presente trabajo pretende ejemplificar cómo pueden co-existir dos modos de analizar datos dentro de la metodología narrativa.

En una primera etapa, se recogieron narraciones por medio del diario de clase del alumno, las cuales se analizaron extrayendo categorías que se conceptualizaron como estrategias de aprendizaje (análisis narrativo paradigmático). En otra etapa del proyecto, se reunieron datos por medio de la entrevista semi-estructurada, dichos datos se analizaron usando el enfoque narrativo propiamente dicho, el cual se interesa por los rasgos únicos de los casos particulares en su contexto singular. En el caso de este trabajo en particular, las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado. Teniendo en cuenta el tiempo que involucra la entrevista y su posterior análisis, la reunión de datos por medio del diario y los datos que brindaron, proporcionó categorías generalizables con cierta rapidez, las cuales no solo actuaron como datos tempranos que formaron parte del informe de avance, sino que también pavimentaron el camino para el guión de las entrevistas.

La investigación sobre la adquisición de un segundo idioma que no tiene en cuenta variables personales debe ser interpretada con mucha precaución, ya que una apreciación acerca de las diferencias individuales conduce directamente a la importancia de estudiar alumnos individuales en profundidad (Bailey 1991: 88). Por eso si bien las categorías elaboradas por medio de los datos recogidos por los diarios, que cuantificaron datos narrativos, pueden ser aplicadas a una clase en general, ignoran a los individuos que por sus rasgos particulares no encajan en las clasificaciones normativas.

Obviamente es útil, en la búsqueda de hallazgos que puedan ser generalizados, medidas de tendencia central, pero las estadísticas relacionadas no aportan todo lo que necesitamos saber sobre el aprendizaje de un idioma. No podemos empezar a entender los factores que alejan a las personas de las aulas (los que dejan, los desalentados, los que siguen hasta el final sin nunca saber por qué les fue mal) a menos que escuchemos a los alumnos. En su entusiasmo por generalizar, la investigación sobre la adquisición de un segundo idioma no debe perder de vista al alumno individual (Bailey 1991: 89).

Referencias Bibliográficas

- 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>
- Bailey, K. (1991) Bailey, K. M. (1991) “Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game” en: Sadtono, Eugenius, Ed. *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Anthology Series 28*
- Barcelos, A “Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities”, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5(2) 2015 (301-325)
- Bernat, E & Gvozdenko, I “Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions”, *TESL-EJ*, 9 (1), 2005
- Bolívar A & Domingo J (2006) “*De novis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol 4 (1) 2002 <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J (1986) *Actual Minds, possible worlds*, Cambridge MA: Harvard University Press

- Bruner, J “The narrative construction of reality”, *Critical Enquiry* 18 (Autumn 1991)
- 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.
- Connelly, M & Clandinin, J (1994) J “Telling teaching stories”, *Teacher Education Quarterly*, 21 (1) 145-158
- 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
- Gonzalez Maura, V “El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación* 38(2) 2006
- Horwitz, Elaine “Using student beliefs about learning and teaching in the foreign language methods course”, *Foreign Language Annals*, 18 (4), 1985.
- Jarvis, J (1992) “Using diaries for teacher reflection on in-service courses”, *ELT Journal*, 46(2), 133-43
- Larrosa, J (comp.) (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- 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
- Mc Ewan, H & Egan, K (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu: Buenos Aires
- Oxford, B (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle
- Polkinghorne, D (1991) “Narrative and self-concept”, *Journal of Narrative and Life History*, 1 (2 & 3), 135-153, 1991, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rotti, A & Barbeito, M (2013, septiembre) El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación. Creencias de docentes de inglés en formación, Trabajo presentado en las Terceras Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología 2013, Mar del Plata (en prensa)

- 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.
- Wesely, P. “Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning”, *Foreign Language Annals*, Summer 2012
- Zabalza, M (2005) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid: Macea