



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**APRENDIZAJE DE LA ENTONACIÓN DE INGLÉS COMO LE EN AMBIENTES DE
AUTONOMÍA POR ALUMNOS DE CCH: UN ESTUDIO DE CASO.**

TESIS

Que para optar por el grado de
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA

ALAN SÁNCHEZ VÁZQUEZ

DIRECTOR DE TESIS

Dra. María del Carmen Contijoch Escontria
Escuela Nacional de Lingüística y Traducción

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., diciembre 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Dra. María del Carmen Contijoch, porque en el proceso de ser mi tutora de tesis se convirtió en un referente de lo que un universitario debe ser, sus valores, su calidad académica, su compromiso con la universidad, su calidad humana, en fin, por todo lo que me ha enseñado a través de su ejemplo en todo este proceso, me siento muy honrado de haber contado con usted a mi lado.

MUCHAS GRACIAS.

A los miembros del jurado: Dra. Dulce Gilbón, Dra. Laura García Landa, Dra. Natalia Ignatieva y Mtra. Ma. Elena Delgado por tomarse el tiempo para revisar mi trabajo y darme la retroalimentación y atinadas sugerencias a mi trabajo de tesis. Por su paciencia.

A la UNAM y al Conacyt por el apoyo otorgado para realizar mis estudios de maestría.

A mis padres por ayudarme siempre a crecer y mirar adelante. A mis hermanos por acompañarme.

Mi más profundo agradecimiento a Sandra Paola Muñoz, por ser mi compañera en este viaje que iniciamos hace ya casi 20 años, tus sabios y sensatos consejos me ayudaron a entender la vida y esta tesis de otra forma. Gracias por darme ánimos para continuar, gracias por ayudarme a perseguir mis sueños, nuestros sueños.

MiCiel, ¡lo logramos!

Language. The very word is like a bell...I put it on a mental pedestal and view it from different angles, to try to grasp its totality. All I see is a multiplicity of angles, models, options, possibilities...stories. I see it interacting with lives and with my own life, in a profusion of ways, some predictable some unervingly unpredictable.

David Crystal

ÍNDICE

SINOPSIS	v
CAPÍTULO 1. Introducción	1
1.1 Justificación	1
1.2 Contexto de la investigación	3
CAPÍTULO 2. Marco teórico	7
2.1 Qué caracteriza a la estructura prosódica	8
2.1.1 Stress o énfasis	10
2.1.2 Ritmo o la musicalidad de la lengua	13
2.1.3 Entonación	15
2.2 Adquisición de la entonación en L1 bajo la óptica de distintas teorías lingüísticas	17
2.2.1 Conductismo y rasgos suprasegmentales	18
2.2.2 Innatismo y entonación	19
2.2.3 Teoría cognitiva y la estructura prosódica	20
2.2.4 Hacia una sistematicidad de la entonación: lo que aprendemos de L1 y aplicamos a LE	22
2.3 La estructura entonativa y el nivel pragmático	26
2.3.1 Interpretación pragmática y entonación	27
2.4 Aprendizaje de LE en autonomía	30
2.4.1 Aprendizaje autónomo o aprendizaje autodirigido de una LE	31
2.4.2 Describiendo el proceso de autonomía	33
2.4.2.1 El proceso de autonomía por niveles	34
2.4.2.2 El proceso de autonomía por áreas de control	37
2.4.3 Hacia una conceptualización de la autonomía	39

2.5 Investigación en diseño de materiales en aprendizaje autodirigido	40
2.6 Diseño de materiales en línea: algunas consideraciones teóricas	42
2.7 La relevancia de la investigación en entonación	45
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	50
3.1 Propuesta metodológica	50
3.2 Estudio de caso	51
3.2.1 Participantes del estudio	53
3.2.2 Fases del estudio	55
3.3 Recolección de datos	56
3.4 Instrumentos y técnicas utilizadas	57
3.4.1 Fase exploratoria. Instrumentos y técnicas empleadas	57
3.4.2 Fase de tratamiento pedagógico. Instrumentos y técnicas empleadas	59
3.4.2.1 Actividades dentro de <i>intonation4pronunciation</i>	62
3.4.2.2 Secuencia pedagógica tipo	68
3.4.3 Fase final del estudio: valoración de datos	74
3.5 Análisis de datos	75
3.6 Validez y confiabilidad del estudio	76
3.7 Aspectos éticos a considerar	78
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	80
4.1 Resultados de la primera fase de la investigación	80
4.1.2 Cuestionarios	81
4.1.2.1 Cuestionario de profesores	81
4.1.2.2 Cuestionario para aprendientes	86
4.1.3 Entrevista exploratoria a aprendientes	88
4.2 Resultados de la segunda fase	95

4.2.1 Bitácoras	95
4.2.1.1 Los aprendientes y la entonación	96
4.2.2 Entrevistas de la segunda fase del estudio	99
4.2.2.1 Tiempo dedicado al curso	100
4.2.2.2 Aprendizaje tradicional <i>versus</i> aprendizaje en autonomía	103
4.3 Resultados de la tercera fase: valoración	107
4.3.1 Bitácoras finales y autoevaluación del proceso de aprendizaje	108
4.3.2 Entrevista final	112
4.3.2.1 El proceso de aprendizaje de la entonación	114
4.3.3 Consideraciones para el análisis de algunos de los contornos entonativos de los participantes del estudio	122
4.3.4 Análisis de algunos de los contornos entonativos de los participantes del estudio	125
4.4 Discusión de hallazgos del estudio y su relación con el marco teórico	136
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	141
BIBLIOGRAFÍA	154
LISTA DE APÉNDICES	164

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.

Figura 2.1. Componentes del aprendizaje autónomo de acuerdo con Holec	32
Tabla 2.1. Modelo de 5 niveles en la autonomía del aprendizaje	35
Figura 2.2 Modelo de proceso de autonomía	36
Figura 2.3. Modelo de 3 etapas propuesto por Littlewood	37
Tabla 3.1 Participantes del estudio	54
Tabla 3.2. Fases del estudio e instrumentos/técnicas	56
Figura 3.1. Organización del curso <i>intonation 4 pronunciation</i>	61
Figura 3.2. Página de inicio del sitio <i>intonation 4 pronunciation</i>	63
Figura 3.3. Esquema de contenidos del sitio <i>intonation 4 pronunciation</i>	65
Figura 3.5. Sistema en línea para la grabación de audio	66
Figura 3.6 Uso de videos para la toma de conciencia de la entonación	67
Figura 3.7 Audios del sitio <i>intonation 4 pronunciation</i>	68
Figura 3.8 Secuencia pedagógica. Presentación	69
Figura 3.9 Secuencia pedagógica. Contextualización	70
Figura 3.10 Secuencia pedagógica. Reflexión acerca del fenómeno	71
Figura 3.11 Secuencia pedagógica. Producción	72
Tabla 4.1 Muestra de profesores de CCH Vallejo	81
Gráfica 4.1 Importancia del aprendizaje de la pronunciación	82
Gráfica 4.2 Gramática vs pronunciación	83
Gráfica 4.3 Entonación implícita en la pronunciación	84
Gráfica 4.4 Autonomía desde el salón de clase	85
Gráfica 4.5 Nativo hablantes vs buena pronunciación	86
Gráfica 4.6 Aprendizaje autónomo en mediateca	87
Gráfica 4.7 Aprendizaje autónomo y profesor	88
Figura 4.1 Proceso de autonomía de acuerdo con aprendientes de CCH	91
Figura 4.2 La pronunciación vista por aprendientes de CCH	94
Figura 4.3 Ventajas y desventajas aprendizaje autónomo. Fase preliminar	104
Figura 4.4 Ventajas y desventajas del trabajo autónomo. Segunda fase	105
Figura 4.5 La toma de conciencia de la entonación vista por los participantes	111
Figura 4.6 Motivación en el enfoque orientado al proceso	115
Figura 4.7 Motivación en el enfoque orientado al proceso en un participante	119

Figura 4.8 Inventario de tonos e índices en la transcripción en ToBi	121
Figura 4.9 Oración I was here first descontextualizada	127
Figura 4.10 Oración I was here first contextualizada	128
Figura 4.11 Oración I was here first por un N.H	129
Figura 4.12 Oración Oh no! I totally forgot it (a)	130
Figura 4.13 Oración Oh no! I totally forgot it (b)	131
Figura 4.14 Oración Oh no! I totally forgot it (c)	132
Figura 4.15 Oración Oh no! totally forgot it (d)	133
Figura 4.16 Oración oh no! I totally forgot it. Estructura entonativa	135
Figura 4.17 Oración oh no! I totally forgot it. estructura entonativa por un N.H	135

SINOPSIS

En este trabajo de investigación, abordamos el elemento lingüístico de la entonación del inglés desde el punto de vista del aprendizaje autónomo. Elaboramos una plataforma en línea a partir de la cual los participantes del estudio en su totalidad alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, trabajaron durante un periodo de dos meses. Se llevaron a cabo grabaciones dentro de la plataforma que sirvieron para el análisis de los contornos entonativos, al tiempo que se realizaron entrevistas para conocer de manera más cercana el proceso por el cual atravesaron los alumnos a lo largo de la duración del estudio. Se desarrollo un estudio con un enfoque mixto de la investigación. Dentro de los principales resultados podemos notar que no todos los alumnos del CCH Vallejo se encuentran preparados para realizar trabajo de manera autónoma y sin ningún tipo de acompañamiento, es decir, existe todavía la necesidad de una figura guía que dirija y haga un seguimiento de las actividades de los alumnos. En lo que respecta al fenómeno lingüístico, pudimos observar que los alumnos reconocían algún grado de mejoría en lo que se refiere al proceso de toma de conciencia, aunque al análisis de los audios en PRAAT, no pudo observar un avance significativo. Esta investigación se encuentra dividida en 5 capítulos. En el primero de ellos hacemos un análisis del contexto macro y del contexto micro de nuestra investigación. EN el capítulo 2 realizamos una breve investigación documental del fenómeno con el fin de fundamentar la puesta en marcha de nuestro estudio. EL capítulo 3 es nuestra propuesta metodológica donde abordamos el tipo de estudio, los participantes y describimos el proceso para la realización del estudio. En el capítulo 4 discutimos los resultados obtenidos en la investigación y las contrastamos con nuestro marco teórico. Finalmente en el capítulo 5 tenemos las conclusiones del trabajo y algunas consideraciones finales para futuras investigaciones.

Capítulo 1 Introducción.

El aprendizaje de una lengua representa en nuestros días en una actividad cada vez más común. Al respecto, todos nosotros como aprendientes de una segunda lengua, (L2) encontramos habilidades que nos son más difíciles que otras. En este sentido, la posibilidad de desarrollar una buena pronunciación y facilidad en la habilidad oral es en muchas ocasiones aquello que significa “saber un idioma” siempre y cuando seamos capaces de utilizarla de manera adecuada y en los contextos necesarios. No obstante la importancia que tanto docentes como alumnos ven en la pronunciación y el desarrollo de la habilidad oral, en los salones de clase es reducido el tiempo dedicado a la práctica de la pronunciación. De esta manera nació nuestra inquietud por diseñar un sitio en ambiente digital que pudiera sentar las bases para poder desarrollar una mejor pronunciación de manera autónoma. En el siguiente apartado explicaremos las motivaciones y argumentos que nos llevaron a desarrollar nuestro estudio. Asimismo, revisaremos las preguntas de investigación que guiaron cada una de las partes que conforman el trabajo.

1.1. JUSTIFICACIÓN

Frecuentemente, cuando aprendemos una L2 tenemos la oportunidad de conocer el mundo a través de una óptica distinta. Particularmente, en el caso de la pronunciación somos capaces de transmitir no sólo información, aunado a ello transmitimos actitudes y emociones que aunque no forman parte estructural del contenido de nuestro mensaje sí constituyen información contextual que develamos a nuestros interlocutores. De hecho, para autores como Halliday (1994), la entonación afecta la representación de la experiencia humana y crea relevancia para el contexto. Por otra parte, cabe mencionar que la entonación crea vínculos entre distintos niveles de la lengua: sintáctico, semántico e incluso pragmático; por lo tanto la cantidad de información que revelan los rasgos prosódicos, y particularmente la entonación, es tal que es posible lograr una mejora considerable en la inteligibilidad en la pronunciación y en la comprensión auditiva si se

pone atención a este aspecto ya sea durante las horas de clase o como hemos dicho durante un proceso de autonomía (Gilbert, 2008). Es así, que la importancia de focalizar este elemento lingüístico dentro una intervención pedagógica resulta necesaria para que los aprendientes tengan una visión más completa e integral de lo que significa la pronunciación concretamente. A pesar del peso específico que la entonación tiene en la fluidez de la producción oral y la inteligibilidad, frecuentemente está ausente de la enseñanza en los salones de clase por distintas razones, como por ejemplo la necesidad de cubrir distintos temas gramaticales y habilidades de la lengua dentro del programa de estudios.

En este sentido, el aprendizaje autónomo surge como la posibilidad más viable para cubrir esta veta de desarrollo de habilidades y conocimientos en los aprendientes. Considerando que el profesor de lengua debe cubrir otros temas en la enseñanza de una L2 y por tanto queda este fenómeno lingüístico sin ser abordado, el aprendizaje autónomo permite desarrollar conocimientos y habilidades basado en la responsabilidad del propio aprendiente, y en las estrategias que debe desarrollar para la autorregulación de su proceso de aprendizaje. No obstante, como apunta Ladomery (2002), existe una dificultad en definir y establecer parámetros claros de lo que el término autonomía significa y la serie de implicaciones que se desencadenan a partir de dicha concepción. Para autores como Dickinson (1987) u Holec (1992) el término autonomía implica una serie de condiciones que deben cumplirse como la generación de espacio para la metacognición, el desarrollo de un sentido de responsabilidad y la toma de conciencia de cómo es que aprendemos.

En este sentido, cabe destacar que este enfoque hacia el aprendizaje se encuentra inserto dentro de la propia filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de manera más particular en uno de sus dos subsistemas de bachillerato el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) donde el fomento al desarrollo de aprendientes activos y críticos de su proceso de aprendizaje es uno de sus grandes objetivos, por ello la creación de nuevos espacios para el aprendizaje de lenguas como los laboratorios multimedia y mediatecas proporcionan el espacio y las herramientas que los aprendientes utilizan en el desarrollo de sus estrategias para el aprendizaje de lenguas en ambiente de aprendizaje autodirigido.

Los objetivos centrales de esta investigación son:

1. Conocer si es posible abordar la entonación del idioma inglés en ambiente de aprendizaje autodirigido.
2. Identificar las estrategias empleadas por los aprendientes durante su proceso de aprendizaje.
3. Identificar si los aprendientes perciben que mejoran su entonación al realizar actividades relacionadas con este fenómeno dentro de un ambiente de aprendizaje autodirigido.

Aunque se han llevado a cabo otros estudios con respecto al fenómeno de la entonación (Santiago, 2011; Henriksen, 2010) y sus características y variables tales como edad, o conocimiento lingüístico o con referencia a la didáctica de su enseñanza, la contribución de este estudio radica en la posibilidad que significa la toma de conciencia y práctica de la entonación del idioma inglés bajo un enfoque de aprendizaje autónomo que se puso en práctica a través de un sitio en línea y en el tipo de instrumentos empleados para el análisis de los contornos entonativos y el proceso de análisis de la experiencia de aprendizaje de los aprendientes participantes en este estudio.

A continuación, se describe el contexto dentro del cual se encuentra inserta nuestra investigación. En este apartado abordaremos aspectos fundamentales que dan pauta para la conformación de este estudio.

1.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años, la necesidad de aprender un idioma extranjero se ha hecho patente particularmente en el caso del idioma inglés, de acuerdo con el documento publicado por el Programa Nacional de Inglés para Educación Básica (PNIEB), publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) intitulado Fundamentos Curriculares, donde se señala la necesidad de preparar a los alumnos para los nuevos retos que una sociedad globalizada y de constantes transformaciones demanda. De manera muy específica, este documento publicado a nivel nacional reconoce como saberes fundamentales el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el conocimiento de una lengua distinta a la

materna. Para ello ha implementado la enseñanza de estos dos vastos campos de conocimiento desde el nivel primaria, con el objetivo de que los ciudadanos cuenten con las competencias necesarias para enfrentarse a los retos que se les presenten.

Por otro lado, en el Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM propuesto por el ex rector, el DR. José Narro Robles para el periodo 2011-2015 se promueve, de igual manera, el desarrollo de competencias en el uso de las TIC, además de establecer el aprendizaje del idioma inglés como un tema inaplazable y de manera obligatoria como parte del fortalecimiento al bachillerato. Es en este sentido que la creación de nuevas estructuras que apoyan la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en bachillerato como los laboratorios de idiomas, y las mediatecas crean un vínculo estrecho entre el uso de las nuevas tecnologías y el aprendizaje del inglés como parte fundamental del desarrollo de habilidades y saberes necesarios para enfrentar los retos del siglo XXI. En el caso del subsistema de bachillerato CCH, el Plan de Trabajo 2012-2013 intitulado Programas Prioritarios, enfatiza los apoyos extraordinarios que desde la Rectoría de la UNAM se han instrumentado para el beneficio de los estudiantes en el dominio del idioma inglés y francés. En el caso específico del idioma inglés, este documento plantea la necesidad de promover en un 100% la utilización de los espacios mediateca y laboratorios de idioma además de comprometer a los docentes en la elaboración de distintos materiales para fomentar la práctica del inglés. Finalmente, la Coordinación General de Lenguas, entidad que depende directamente de la Secretaría General de la Rectoría de la UNAM publica el documento El papel de las Mediatecas y Laboratorios Multimedia en el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde enfatiza de manera particular que estas nuevas estructuras dentro del CCH forman parte del esfuerzo que la UNAM está haciendo en el ámbito de políticas lingüísticas y experiencias de enseñanza aprendizaje encaminados a mejorar los procesos de aprendizaje de lenguas, además pone de manifiesto que el fomento del aprendizaje autónomo en los aprendientes es el propósito fundamental de estos espacios. En el caso particular de la mediateca, el documento señala que todo el equipo y material empleado busca que el alumno practique o refuerce el aprendizaje de una lengua y además adquiera estrategias para aprender de manera autónoma.

En este sentido, una investigación como la que planteo adquiere una gran importancia en el ámbito del fomento al aprendizaje y perfeccionamiento de una L2 particularmente el inglés

que es, sin duda, una lengua necesaria para enfrentar los retos que el mundo nos presenta, y por otro lado representa una posibilidad de poner en marcha una intervención pedagógica que vaya de la mano con el fomento del aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias que permitan al alumno tomar responsabilidad dentro de su propio proceso.

Para este estudio se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- I. ¿Es posible que el aprendiente en contexto de autonomía tome conciencia de la entonación?
- II. De ser así ¿cómo es el proceso por el que el aprendiente atraviesa?
- III. ¿Qué estrategias utilizan los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de la entonación?
- IV. ¿El desarrollo de estrategias metacognitivas (autorregulación y autoevaluación) coadyuvan a mejorar la entonación del aprendiente?
- V. De ser así, ¿En qué medida los propios aprendientes perciben una mejora en la entonación?

Estar en posibilidades de dar respuesta a estas preguntas que nos hemos planteado nos servirá para profundizar en el conocimiento de los procesos que atraviesan los aprendientes cuando se enfrentan a un fenómeno lingüístico del que no están suficientemente conscientes. De igual manera, se profundiza en el tratamiento que los rasgos suprasegmentales tienen dentro de ambientes de aprendizaje autónomo, que es sin duda distinto a cómo podrían abordarse dentro de un salón de clases. Para llevar a cabo este estudio y dar cuenta del proceso de toma de conciencia y aprendizaje de la entonación hemos planteado un estudio de caso exploratorio con un enfoque mixto. La realización de nuestro estudio incluye el diseño de una serie de instrumentos entre los que destacan la creación de un sitio web donde se alojan una serie de actividades en línea cuyo tratamiento pedagógico permite que el alumno pueda tomar conciencia de la importancia de la entonación en la comunicación, además de otros instrumentos como cuestionarios, y entrevistas estructuradas cuyo fin más importante fue dar cuenta del proceso por el que atravesaron los participantes en nuestra investigación.

En este capítulo hemos esbozado algunas consideraciones importantes para el desarrollo de este estudio, como son la importancia de la habilidad oral y de manera particular de la pronunciación del idioma inglés y su anclaje en la educación básica en México tal como se

puede vislumbrar en el PNIEB propuesto por la Secretaría de Educación Pública. En este mismo sentido la UNAM ha impulsado importantes proyectos para fortalecer la enseñanza de la lengua inglesa. Es en este contexto donde el fomento al aprendizaje autónomo adquiere una gran relevancia al ser este modelo la esencia misma de la universidad. Como puede vislumbrarse desde este momento existen tres grandes áreas involucradas en la propuesta de nuestro estudio: aprendizaje autónomo, rasgos suprasegmentales y diseño y elaboración de materiales en ambientes de autonomía. Cada una de estas áreas aporta información de trascendencia para la elaboración de nuestra propuesta. En el siguiente capítulo abordaremos los preceptos fundamentales de las áreas que componen el marco teórico de nuestro estudio.

Capítulo 2 Marco teórico.

Una parte fundamental de la investigación en lingüística aplicada es el constructo teórico que subyace a toda puesta en marcha de un estudio y en ese sentido, para la investigación acerca del aprendizaje de los rasgos suprasegmentales bajo ambiente de aprendizaje autónomo ha sido necesario poder establecer un vínculo entre el aprendizaje de la entonación, como parte importante de la pronunciación de la lengua inglesa, y el aprendizaje autónomo como elemento esencial para el desarrollo de esta propuesta metodológica. La investigación en diseño y elaboración de materiales nos ha permitido conformar una base para la presentación de nuestro estudio. De esta manera, el marco teórico que da sustento a este estudio se encuentra conformado en primer instancia por los estudios realizados en el área de fonología de la lengua inglesa, particularmente en el caso de la entonación al ser ésta el elemento lingüístico focalizado en el estudio. En segundo lugar, la investigación en el área de aprendizaje autónomo conceptualiza la filosofía que subyace al trabajo realizado primordialmente por los aprendientes a lo largo del estudio. Finalmente, son los estudios en diseño y elaboración de materiales en ambientes digitales, el andamiaje sobre el cual se construye la estructura del estudio.

En este capítulo se abordan algunos conceptos y nociones relevantes dentro de estas tres áreas de investigación, poniendo especial énfasis en su relación con la conformación de nuestro estudio.

Comenzaremos por abordar el constructo lingüístico de la entonación.

2.1 ¿QUÉ CARACTERIZA A LA ESTRUCTURA PROSÓDICA?

Antes de describir el proceso que ocurre en el desarrollo de la prosodia es importante definir el término y aclarar algunos conceptos que puedan causar cierta confusión, debido a que la literatura en el área los emplea como sinónimos en algunas ocasiones aunque existen matices distintos. Posterior a las definiciones pertinentes se hablará desde las posturas más prominentes acerca del proceso de adquisición de la prosodia en L1. La importancia de conocer acerca de este proceso radica en el hecho de que podemos conocer qué lo caracteriza, en contraste con el proceso que los participantes de nuestro estudio atraviesan, pues aunque nos referimos en realidad a aprendizaje autónomo, es posible que al ser expuestos a los rasgos suprasegmentales atraviesen por procesos en cierto modo parecidos a los procesos de adquisición. Con el fin de profundizar en esta área de la lingüística abordaremos a continuación algunos términos relacionados con la entonación para, en un segundo momento, relacionarlos con los procesos de adquisición y aprendizaje de los rasgos suprasegmentales.

Desde el punto de vista lingüístico, existen tres términos que de manera recurrente son empleados de manera similar, ellos son prosodia, rasgos suprasegmentales y entonación. En un sentido amplio, los tres términos hacen referencia a elementos que se caracterizan por extenderse más allá de un segmento o grupo de segmentos que no afectan el valor individual de cada segmento, sino el significado en su conjunto (Roach, 1983; Chun, 2002; Celce-Murcia, 2000; Dalton & Seidlhofer, 1995).

Sin embargo, lo que permite hacer la distinción entre dichos términos es en realidad los elementos que los componen. Para Spencer (1996) el término rasgo suprasegmental

incluye el *stress* (acento), *length* (duración), tono y entonación; mientras que el término prosodia lo integra el stress, ritmo y la entonación. Finalmente Spencer precisa que el término prosodia tiene otros sentidos técnicos. Para Chun (2002) los rasgos suprasegmentales son unidades fonológicas que contrastan con los rasgos segmentales o sonidos, donde el rasgo suprasegmental se extiende sobre más de un segmento en una oración. Los rasgos suprasegmentales se componen por tanto de *pitch* (tono), *tempo* y ritmo. Por otro lado, la prosodia es definida como un continuo de funciones que van del extremo no lingüístico al extremo lingüístico.

Por su parte Ladefoged (1993) define los rasgos suprasegmentales como características superimpuestas a las sílabas, y entre tales características incluye variaciones de énfasis –*stress*- y de tono –*pitch*-. Sin embargo, lo que parece más relevante de la definición de Ladefoged es su precisión sobre el hecho de que los rasgos suprasegmentales se describen a partir de su relación con otros elementos dentro de la oración. Además, habla de un valor relativo de aspectos tales como el tono –*pitch*-, énfasis –*stress*-, y duración –*length*-. Como se puede observar en este breve esbozo, existe una amplia discusión sobre qué es lo que caracteriza a los rasgos suprasegmentales y cuáles son sus componentes, tal como afirma Hirst & Di Cristo (1998) esta discusión se centra en la perspectiva que se tiene de dichos rasgos. Es decir, si el fenómeno es visto desde un punto de vista amplio, el término prosodia incluiría elementos tales como el énfasis, tono y duración, que de manera individual afectan a los segmentos. Si el fenómeno es visto desde una perspectiva más detallada, existen dos niveles que pueden definir a los rasgos suprasegmentales el nivel acústico y el nivel formal o fonológico, donde en el nivel acústico están la frecuencia

fundamental -F₀- , intensidad, duración; mientras que en el nivel fonológico están el tono, énfasis, cantidad –esto es a nivel léxico- y la propiedad entonativa a nivel supraléxico.

Para el desarrollo del sitio en línea *intonation4pronunciation* diseñado para este estudio se ha contemplado la perspectiva amplia que proponen Hirst & Di Cristo (1998), pues de acuerdo con el modelo diseñado para abordar el aprendizaje de la entonación en autonomía los componentes de la entonación: tono, énfasis y duración, intensidad, y ritmo permiten al aprendiente tomar conciencia de su importancia para mejorar su pronunciación y naturalidad con que pronuncian el idioma inglés.

Ahora bien, si la toma de conciencia y la práctica de la entonación y los componentes incluidos en el término, proveerán al alumno de la posibilidad de mejorar de forma sustantiva su pronunciación en el idioma inglés es necesario definir cómo es el proceso que se sigue en la adquisición de L1, para a su vez realizar un análisis del proceso que se sigue en aprendizaje autónomo de una L2.

A continuación definiremos un poco más a detalle los elementos que conforman la entonación desde la perspectiva que nos hemos planteado para el estudio.

2.1.1 *STRESS* O ÉNFASIS

Como profesores de lenguas nos vemos constantemente en la necesidad de atender algunos aspectos de la producción oral de los alumnos y particularmente de su pronunciación. Ya sea con el fin de corregir, focalizar algún segmento que resulte importante en un momento determinado, o para servir de modelo para la posterior repetición de algún patrón, como profesores conocemos la importancia que tiene la pronunciación en la comunicación. En este sentido, como afirman Celce-Murcia (2000) y Chapman (2007) los profesores de pronunciación -aunque de manera intuitiva- saben que los rasgos suprasegmentales juegan un papel fundamental dentro de la producción oral, no sólo para poder comunicar un mensaje determinado, sino también para evitar confusiones en la transmisión del mensaje. Por su parte Gilbert, (2010) advierte de igual manera que los profesores de lengua al enfrentarse a la enseñanza de la pronunciación deben rebasar la barrera psicológica -que tanto a profesores como a alumnos- que produce el pensamiento de que al enseñar y al aprender pronunciación se debe lograr casi un acento nativo, cuando en realidad se debe enseñar al alumno a reconocer los elementos fundamentales del inglés hablado. Es así que, tal como precisa Gilbert se debe fomentar la toma de conciencia de los elementos fundamentales que permitan mejorar la producción oral. Por otra parte, a lo largo de mi carrera como profesor de inglés, he podido observar en distintos momentos que si bien es cierto que los profesores demandamos un esfuerzo por parte de nuestros alumnos, también he podido advertir que las metodologías empleadas para la enseñanza de la pronunciación no siempre han resultado exitosas.

De acuerdo con distintos autores (Chun, 2002; Hirst, D & Di Cristo, A. 1998; Dalton & Seidlhofer, 1995; Prieto, 2003; Santiago, 2009) el fenómeno de la entonación suele describirse como la melodía en el discurso o la melodía de los enunciados. Como se mencionó anteriormente, los rasgos suprasegmentales se describen a partir de su relación con otros elementos en el discurso. Dos de los elementos más importantes vinculados con la entonación son el ritmo y el *stress*. A continuación precisaremos el término *stress* pues ello nos permitirá entender más claramente cómo funciona la entonación y por ende estaremos en posibilidades de proponer un acercamiento a este rasgo suprasegmental desde una perspectiva de aprendizaje autodirigido.

El término *stress* generalmente se describe como la manera en que se enfatiza una sílaba en una palabra determinada (Dalton & Seidlhofer, 1995, Spencer, 1996) Para Hualde (2005) el *stress* es la prominencia relativa que una sílaba recibe en contraste con otras sílabas. Además de la definición anterior que va en concordancia con las definiciones propuestas por otros autores, para Hualde el español y el inglés son lenguas de *stress* lo que significa que en los elementos léxicos de ambos idiomas existe una sílaba que recibe un énfasis mayor en la pronunciación. Es importante señalar que, para este estudio estamos empleando el término énfasis como un equivalente para *stress*, pero si hacemos una búsqueda en algún diccionario bilingüe al respecto del significado de la palabra *stress* seguramente encontraremos que el término propuesto es acento. Cabe destacar que el término acento en español tiene una referencia muy directa con el acento ortográfico y de cierta manera con las definiciones que hacen referencia a una sílaba con mayor prominencia en contraste con otras sílabas en una palabra, a éste último se le conoce como acento prosódico. Como se puede observar en la literatura (Roach, 1983; Dalton &

Seidlhofer, 1995 y Chun, 2002) el término *stress* es un poco más amplio ya que puede verse desde dos perspectivas, la perspectiva de producción y la perspectiva de percepción. Desde el punto de vista productivo, hace referencia a la energía muscular necesaria para enfatizar una sílaba primaria dentro de una palabra (Roach, 1983; Celce-Murcia, 2000), y desde el punto de vista de la percepción, el término *stress* hace referencia a los componentes tales como fuerza, duración, y calidad. En este sentido, es que empleamos el término énfasis pues consideramos que cubre los aspectos más importantes de la prominencia de una sílaba desde el punto de vista de la producción y la percepción además es el término que en la literatura del área se emplea más frecuentemente por su capacidad inclusiva.

2.1.2 RITMO O LA MUSICALIDAD DE UNA LENGUA.

Uno de los aspectos prosódicos más internamente relacionados con el énfasis es indudablemente el ritmo. Considerando la idea que dentro de una palabra existen sílabas primarias y secundarias (Chun, 2002) debe recordarse que es la sílaba primaria la que recibe una mayor prominencia o énfasis. En este sentido, la prominencia dada a cada palabra es igualmente observada no sólo a nivel de palabra sino a nivel de frase (Celce-Murcia, 2000; Chun, 2002) Es decir, a nivel de frase existen palabras que reciben dentro de la estructura del discurso un énfasis mayor. De esta manera autores como Roach, (1983); Dalton & Seidlhofer, (1995); Ladefoged, (1993), Celce-Murcia, (2000) y Chun, (2002) entre otros, hablan de palabras de contenido y palabras de función. Las palabras de contenido son aquellas que nos remiten a sustantivos, verbos principales, adjetivos entre otros. Mientras que las palabras de función son aquellas que nos remiten a artículos, verbos

auxiliares y preposiciones. En este sentido, aquellas palabras que reciben mayor énfasis dentro de la oración son las palabras de contenido, pues transmiten de manera general la información que el hablante desea expresar. De lo anteriormente expuesto podemos concluir que la noción de énfasis es percibida y realizada tanto por el idioma español como por el idioma inglés, incluso como menciona Hirst (1998) y Spencer (1996) se puede hablar de una concepción universal del énfasis debido a que distintas lenguas la consideran como un elemento de significado ya sea que se trate de lenguas tonales o lenguas entonativas como sería el caso del español y el inglés.

En este sentido, para el diseño de las actividades que componen el sitio *intonation4pronunciation* se consideró de suma importancia que es posible que los aprendientes estén familiarizados con el énfasis en las sílabas en un nivel inicial, sin embargo como hablantes nativos del español puedan dejar de lado esta significativa característica de nuestra lengua. No obstante la toma de conciencia de este hecho redundará en la capacidad no sólo de un reconocimiento como tal sino en el mismo desempeño en la habilidad oral particularmente en el mejoramiento de su pronunciación en inglés.

Como hemos ya mencionado líneas arriba cuando se habla del ritmo se define de manera general como la regularidad percibida de unidades prominentes en el discurso (Chun, 2002) Dichas regularidades se pueden describir en torno a duración *-length-* o tono *-pitch-* ya sea alto o bajo. Como afirma Setter, J (2006) el ritmo es un aspecto prosódico que describe y aborda componentes más grandes que sonidos individuales. En otras palabras, a partir de la combinación del énfasis en las distintas sílabas de las palabras y la prominencia de algunas palabras sobre otras a nivel de oración se puede identificar el ritmo de una lengua. En términos generales, es aceptado que tanto el inglés como el

español son lenguas entonativas, sin embargo el ritmo de cada una de estas lenguas es distinto. En el caso del español como lo precisa Hualde (2005) se trata de una lengua entonativa con ritmo silábico, donde cada sílaba en la palabra tiene una fuerza y duración definidas. Para Chun (2002) en el inglés al ser una lengua de ritmo acentual *-stressed-timed-*, los hablantes toman el mismo tiempo en producir una palabra y otra sin importar el número de sílabas no acentuadas que contenga. Setter (2006) precisa que en el ritmo acentual como es el caso del inglés, el inicio de cada sílaba acentuada es equidistante al inicio de la siguiente sílaba acentuada, mientras que en el ritmo silábico, donde el inicio de cada sílaba es equidistante de la siguiente sílaba sin importar si es acentuada o no.

2.1.3 ENTONACIÓN

Una vez que hemos abordado algunos de los componentes más importantes de la entonación, es importante definir específicamente este constructo acerca del cual se ha realizado nuestro estudio.

Como ha podido observarse, son diversos los componentes que confluyen en la musicalidad de una lengua. Sin embargo, aunque pudiera parecer que se trata sólo de una conjunción de elementos, en realidad se trata de un sistema perfectamente conformado. Una descripción acústica del fenómeno de la entonación como la que propone Hualde (2005) nos permite entender de qué manera se produce dicho fenómeno. Para este autor, la entonación es el resultado del tono que empleamos al producir una sílaba o secuencia de sílabas. Por su parte Santiago (2009) caracteriza a la entonación como el número de vibraciones de las cuerdas vocales en un lapso de tiempo. Como hemos analizado anteriormente existen tres

factores que son fundamentales en la percepción de los rasgos prosódicos. Particularmente Gussenhoven (2004); Ladefoged, (1993) hablan de tono, duración e intensidad, cada uno de los cuales le provee de ciertas características o significados a la unidad entonativa. Esta unidad entonativa o unidad tonal como la llaman Dalton & Seidlhofer (1995) describe en realidad lo que para algunos autores como Celce-Murcia (2000) es un grupo de pensamiento mejor conocido por su término en inglés *thought group*, en lo subsecuente emplearemos el término en español con el objetivo de homogeneizar a español los términos definidos en este apartado. Dichos grupos de pensamiento son unidades significativas que pueden ser caracterizadas por ser segmentos del discurso que contienen ideas completas que el escucha utiliza para comprender el mensaje del hablante. La diferencia más importante entre los términos grupo de pensamiento y unidad entonativa es que en la segunda no sólo se habla de una unidad lingüísticamente significativa sino que además, posee un contorno entonativo propio.

Uno de los aspectos más importantes que hay que entender en el nivel fonológico de la entonación es que, a diferencia de las lenguas tonales donde el tono nos puede marcar una diferencia léxica, en las lenguas entonativas como es el caso del inglés y el español la entonación es utilizada con propósitos discursivos y pragmáticos como veremos más adelante. En otras palabras, un individuo es capaz de expresar distintos mensajes empleando las mismas palabras con la ayuda de la entonación. Como afirma Ramirez (2005) es justamente en esta área del discurso y la pragmática donde residen muchos de los problemas de los hablantes de español al hablar en inglés, pues a pesar de que pueden estar utilizando los segmentos o el léxico adecuado, si la entonación no es la precisa para el

mensaje que desean transmitir, la comunicación puede ser deficiente y puede llevar a una incompatibilidad pragmática.

Una parte muy importante de este estudio es justamente proponer la toma de conciencia de la entonación y de las distintas funciones que a través de ella son expresadas como la actitudinal, gramatical o pragmática. La contribución más importante de nuestro estudio radica particularmente en las características que subyacen a la filosofía de aprendizaje autónomo y la manera en que podemos insertar la toma de conciencia y el mejoramiento de la entonación por aprendientes de CCH. Con el fin de analizar la pertinencia de establecer una relación entre los procesos de aprendizaje en autonomía y los procesos de adquisición en primera lengua, revisaremos algunas de las más prominentes teorías de adquisición y su contribución al conocimiento de los rasgos suprasegmentales.

2.2 ADQUISICIÓN DE LA ENTONACIÓN EN LENGUA 1 (L1) BAJO LA ÓPTICA DE DISTINTAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS.

Este apartado no pretende ser una revisión exhaustiva de la literatura sobre la adquisición de L1 o de las teorías lingüísticas existentes, por el contrario, el objetivo es obtener únicamente una perspectiva somera de los procesos de adquisición de la entonación en L1 para establecer una relación con los procesos que los aprendientes llevan a cabo bajo aprendizaje autodirigido. Es así que a continuación se esbozan algunas de las teorías lingüísticas y el modo en que los rasgos suprasegmentales se entienden en ellas.

El punto de partida de este apartado es el hecho de que la prosodia juega un papel fundamental en la adquisición de la L1, es un fenómeno que representa la puerta de

entrada a la lengua. Desde la perspectiva del niño, la prosodia es el elemento que le permite descifrar el código lingüístico, de ahí que su desarrollo vaya de la mano con el crecimiento del niño. A través de la prosodia el niño segmenta el continuo del sonido que es producido e identifica unidades lingüísticas de la lengua pues en muchas ocasiones las variaciones acústicas coinciden con unidades sintácticas. Aunado a esto, es a través de la prosodia que el niño emplea funciones comunicativas y pragmáticas en el discurso (Halliday, 2004). Es precisamente este papel relevante de la prosodia y más específicamente de la entonación de la lengua lo que nos permite darnos cuenta de la importancia que tiene en el aprendizaje de una L2, y en el desarrollo de subhabilidades tan importantes como la pronunciación. De ahí que, sea fundamental que en principio el aprendiente pueda tomar conciencia del fenómeno de la entonación y los elementos que la integran así como de las funciones que tiene en la comunicación.

2.2.1 CONDUCTISMO Y RASGOS SUPRASEGMENTALES

Existen distintas posturas al respecto del grado en que la estructura prosódica es adquirida. En principio, para el conductismo las características del ambiente determinan la adquisición de la lengua. Recordemos que para el conductismo, la lengua se adquiere en el mismo modo que cualquier otra conducta adquirida, en este sentido, en el nivel fonológico el niño realiza vocalizaciones, distingue sonidos similares de sonidos diferentes, pero sobre todo desarrolla la capacidad de repetir los sonidos que escucha. La importancia del estímulo se vuelve determinante para el proceso de aprendizaje, para Bloomfield (1933) cuando la madre usa la palabra *doll* el niño es capaz de producir un sonido que asemeja en

cierto modo a esa palabra *da* y en cada momento que la madre muestre una muñeca el infante produce, gracias al estímulo, un sonido determinado por el ambiente. En este sentido, la prosodia juega el papel de determinar cuando un estímulo –lo cual hace que el niño produzca un sonido- se encuentra por ejemplo ausente o presente. Es evidente, que en esta perspectiva, la percepción –y comprensión- precede a la producción, pero lo que es más relevante y que caracteriza de manera particular la visión de esta teoría de aprendizaje es, sobre todo, que la producción no es una invención del niño, sino una imitación del lenguaje adulto, en otras palabras los niños tendrían que producir sólo aquello que ya han escuchado antes.

No obstante los argumentos proporcionados por esta teoría lingüística, como ya lo afirma Crystal (1979) aunque el desarrollo de la prosodia requiere de cierta cantidad de exposición para que podamos hablar propiamente del desarrollo de la prosodia, no siempre es claro que tanta información es necesaria para el desarrollo de la prosodia.

2.2.2 INNATISMO Y ENTONACIÓN.

Sin duda, un elemento constante en el comportamiento humano es la actividad a que hacen referencia los términos en inglés *motherese* o *babytalk* o discurso dirigido al niño (*child direct speech*). Se trata de un tipo de habla especial empleada para comunicarnos con los infantes el cual se caracteriza desde un punto de vista prosódico por el uso de tonos altos, por contornos entonativos exagerados, pausas largas, incremento en la duración de las sílabas y susurros. Existe, en este sentido, una preferencia de los niños por los tonos altos, pues desde el punto de vista extralingüístico a través de la prosodia se muestran ciertas

expresiones de afecto; incluso para autores como Mehler (1988) el discurso dirigido al niño (DRN) y por supuesto a la adquisición de la prosodia facilitan en los niños el reconocimiento de su lengua materna. De hecho en diferentes estudios llevados a cabo con neonatos, se describe una habilidad perceptual innata en los niños (Ferguson, 2004; Ingram, 1989; Crystal, 1979; Nazzi, 2003; Mazuka, 2007; Cruttenden, 1981). Para algunos autores, los niños son capaces de discriminar a tan sólo unos días de nacidos diferencias en los tonos y exhiben una preferencia por los tonos agudos, de ahí que se habla de esta correlación que ya mencionamos anteriormente. A medida que los niños crecen, sus habilidades perceptivas mejoran y en este sentido Crystal (1979) retoma un estudio hecho por Kaplan donde los niños de alrededor de 3 meses son capaces de discriminar entre tonos descendentes de tonos ascendentes. Lenneberg (2004) por su parte establece que los patrones entonativos comienzan a ser distintos alrededor de los 8 meses, además de que el uso de la prosodia es empleada por los niños para señalar un énfasis y para una función actitudinal. De hecho, es tal la importancia que se le ha conferido a esta correlación que se habla de una *prosodic bootstrapping hypothesis*; hipótesis que básicamente afirma que hay elementos dentro de la prosodia, como el ritmo de la lengua materna, duración de los segmentos terminales, caída de la frecuencia fundamental, entre otros, que le permiten al niño segmentar el continuo del discurso en unidades lingüísticas, al grado de incluso de tener la capacidad de diferenciar entre lenguas con ritmo silábico y ritmo acentualmente acompañado (Nazzi, 2003).

En otras palabras, si bien por una parte resulta un factor importante en el desarrollo de la prosodia el uso del DRN ya que sus características permiten al niño codificar la lengua materna, es fundamental reconocer su sensibilidad innata hacia los sonidos,

particularmente a los tonos agudos como ya ha sido mencionado. Es entonces esta correlación lo que permite el desarrollo de la estructura prosódica.

2.2.3 TEORÍA COGNITIVA Y LA ESTRUCTURA PROSÓDICA.

Desde la perspectiva de la teoría cognitiva la Información Lingüística Primaria (o PLD por sus siglas en inglés *Primary Linguistic Data*) corresponde a una combinación de sonido con experiencia extra-lingüística (Lust, 2006) a partir de la cual el niño debe realizar un mapeo del conocimiento de su lengua específica. En este sentido, resalta la importancia de la exposición del niño a la lengua y por otra parte de su sensibilidad hacia la prosodia, pues es justamente este fenómeno lo que permite en un momento dado descubrir las unidades que conforman su lengua materna y sus funciones. Sin embargo, enfatiza que la entonación no sólo revela información puramente lingüística sino también actitudinal y además pragmática, pues un mismo mensaje puede adquirir diversas interpretaciones si únicamente hacemos variaciones en los contornos entonativos. A este respecto, aunque desde distintos ángulos de análisis de los contornos entonativos, diversos autores coinciden en que la interpretación y la comprensión del significado pragmático en el discurso dependen en gran medida de los contornos entonativos y además del contexto que éste permite crear. (Crystal, 1979; Gusenhoven, 2002; Halliday, 2004; Ramirez, 2005).

Es entonces a partir de la llamada Información Lingüística Primaria que el niño organiza un marco rítmico en sus vocalizaciones. Cabe la aclaración de que, para la teoría cognitiva el desarrollo de la prosodia en los niños demuestra que existe un mapeo y computo lingüístico de la lengua materna (Lust, 2006) básicamente debido al hecho de que el

desarrollo de la prosodia es paralelo al desarrollo de la producción de los segmentos, hecho que se relaciona con el Proceso Distribuido en Paralelo (PDP por sus siglas en inglés *Parallel Distributed Processing*), perspectiva que afirma que el cerebro emplea varios procesos separados pero simultáneos y paralelos para procesar la información que recibimos ya sea por medio escrito o hablado. En este sentido, como ya lo ha mencionado Levitt (1993) en su estudio de adquisición de la prosodia por infantes en inglés y francés, el proceso de adquisición puede seguir primero un proceso de imitación de los rasgos prosódicos de su lengua materna, antes de perfeccionar la producción de los segmentos, de acuerdo con su estudio, las propiedades más globales de la prosodia como la frecuencia fundamental o la duración de la sílaba se adquieren antes de los patrones de amplitud. En las actividades que desarrollamos para la puesta en marcha de nuestro sitio en línea *intonation4pronunciation*, hemos intentado seguir el proceso descrito por Levitt; para ello, las primeras actividades que fueron presentadas a los aprendientes promueven en primer instancia una etapa de sensibilización y posterior a esta, la etapa de imitación de sonidos, a través de estas dos etapas buscamos en todo momento promover por una parte la toma de conciencia del fenómeno y por otra facilitar este proceso de aprendizaje de los elementos propios de la entonación.

2.2.4 HACIA UNA SISTEMATICIDAD DE LA ENTONACIÓN: LO QUE APRENDEMOS DE L1 Y APLICAMOS A LÉ.

Como ha venido mencionándose en los dos apartados anteriores, aunque estamos enfatizando que la prosodia juega un papel fundamental para la adquisición de la lengua debido a las características que la constituyen y por supuesto a la misma sensibilidad de los

niños hacia este fenómeno desde sus primeros años de vida, es fundamental para los propósitos de este estudio reconocer que la prosodia no sólo ofrece elementos que nos remiten a unidades sintácticas de la lengua, por el contrario su importancia radica en el abanico de posibilidades de comunicación que permite a nivel actitudinal y pragmático.

Una de las aportaciones más relevantes al respecto del proceso por etapas que involucra la adquisición de la entonación en L1 es propuesta por Halliday (1994). Él identifica una relación importante entre los tonos ascendentes y tonos descendentes. A través de la investigación realizada con su hijo Nigel, Halliday identifica que a los 19 meses -etapa que se corresponde con lo que Stoel-Gammon (2006) identifica como transición al discurso significativo- el niño es capaz de codificar de manera sistemática la realidad en una estructura prosódica, donde los actos pragmáticos en los cuales el niño requiere una respuesta se realizan con un tono ascendente, mientras que los actos matéticos donde la naturaleza de la oración es narrativa o no requiere respuesta se realizan con un tono descendente. Para Halliday, esto expresa la posibilidad de los niños en esta etapa de hacer una distinción entre el significado como acción y el significado como reflexión. Aunque esta distinción es importante en el proceso de adquisición de la prosodia pues le permite establecer una relación de significado muy importante con la L1, el proceso no termina aquí, ya que como apunta Halliday existen actos de significado que pueden ser en igual medida pragmáticos y matéticos.

Finalmente es relevante mencionar que la estructura prosódica sigue jugando un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje adulto, pues como ya lo afirma Crystal (1979) es muy probable que el desarrollo de la prosodia continúe hasta la pubertad, por ejemplo en el habla dramática en la vida adulta.

Como hemos podido observar a lo largo de este breve esbozo los niños aprenden mucho de la lengua a través del uso de la prosodia, no sólo a nivel lingüístico en el reconocimiento de unidades lingüísticas o sintácticas, sino a nivel extralingüístico como la toma de turnos en el diálogo, la expresión de emociones o de necesidades. Es así, que la estructura prosódica y particularmente la entonación constituyen un puente entre el significado lingüístico, el significado extralingüístico y la realidad de los individuos.

Cada una de estas teorías aporta fundamentos importantes presentes en la concepción del tratamiento pedagógico que proponemos respecto a la toma de conciencia de la entonación; dichas nociones subyacen al diseño y elaboración del instrumento empleado en nuestro estudio, así como al análisis y discusión que se hacen de los resultados. Dentro de las actividades desarrolladas para el tratamiento pedagógico retomamos de la teoría conductista la noción de que la percepción precede a la producción, en otras palabras valorar la importancia del aprendizaje por repetición; de esta manera el alumno se enfrentó a elementos de audio donde tenía la oportunidad de poner el audio tantas veces como considerara necesario previo a que tuviera que producir un elemento similar. Por otra parte, también resultó fundamental como parte del proceso en autonomía que el individuo reflexionara sobre las implicaciones comunicativas y pragmáticas que tiene la entonación en un determinado elemento del discurso, tal como plantea Halliday (2004) que ocurre con el proceso de sistematicidad de los significados pragmáticos y matéticos.

Por su parte, la teoría cognitiva explica de forma más integral el proceso que nuestros aprendientes de inglés como LE atraviesan. Es decir, es claro que existe un proceso inicial de imitación en la adquisición de la prosodia, pero es la sensibilidad del ser humano para identificar la estructura prosódica lo que le permite a un aprendiente tener la posibilidad

de que pueda en ambiente de autonomía tomar conciencia de los componentes de la entonación de una LE, y emplear esa información para mejorar tanto su pronunciación como su desempeño en actividades comunicativas.

En esta investigación es importante considerar que el individuo que aprende una LE posee ya una gran variedad de contornos entonativos ya sistematizados en su L1; no obstante el manejo que tienen de su lengua, los alumnos no son conscientes de que podrían emplear ese conocimiento sobre la entonación de la LE. En otras palabras, el aprendiente no es totalmente capaz de hacer un uso amplio de la entonación en la LE. Como se ha analizado en la revisión anterior, la prosodia aparece desde los primeros momentos de contacto con la lengua materna, no obstante no ocurre de la misma manera en la LE, donde la entonación aparece hasta mucho tiempo después en el proceso de aprendizaje. Para Gilbert (2010), la aparición tardía de la estructura prosódica en los libros de texto tiene un efecto negativo para los aprendientes en el desarrollo de las distintas funciones tanto comunicativas como pragmáticas que tiene la entonación. Al presentar la entonación como un elemento posterior a los segmentos fonémicos estaríamos incluso contradiciendo los estudios realizados en los procesos de adquisición (Levitt, 2006) en donde, como hemos mencionado líneas arriba, la adquisición de la estructura prosódica antecede al perfeccionamiento de los fonemas.

Consideramos entonces que el estudio de la estructura prosódica de una L2 para el aprendizaje en ambientes de autonomía radica precisamente en dos importantes y no desvinculadas vertientes: la comprensión auditiva y la producción oral. Desde el punto de vista de la comprensión auditiva, reconocer la estructura prosódica de la L2 y la musicalidad derivada de sus propiedades específicas como tipo de ritmo, acentuación de

palabras compuestas, duración de sílabas, frecuencia fundamental, permitirá al individuo reconocer de manera más clara las unidades de contenido en una oración, pues será capaz de segmentar de manera adecuada la información contenida en el continuo del discurso. Y desde el punto de vista de la producción oral, estos mismos elementos otorgan a la pronunciación fluidez y naturalidad además de ayudar a transmitir un mensaje adecuadamente. En el siguiente apartado veremos las implicaciones que tiene la estructura entonativa en el nivel pragmático de la lengua.

2.3 LA ESTRUCTURA ENTONATIVA Y EL NIVEL PRAGMÁTICO

La importancia de la entonación y de los rasgos que la componen dentro del análisis del discurso radica en las distintas interpretaciones que pueden existir a partir de un mismo mensaje únicamente variando algunos de los elementos que la componen. Por medio de la entonación es posible transmitir una actitud, un elemento afectivo, o incluso información adicional que no está explícita en el mensaje, pero que se encuentra allí y que descubrimos gracias a la entonación que empleamos y que nuestro interlocutor descodifica.

Con el objetivo de generar una visión integral del fenómeno de la entonación en la comunicación y su relevancia en la pronunciación, es menester abordar uno de los aspectos más interesantes de que se compone la entonación de una lengua. Por su complejidad, el nivel pragmático de la entonación requiere un análisis muy detallado. No obstante el interés particular de este apartado es abordar las características más importantes que la entonación tiene a nivel pragmático para el proceso de comunicación. A través de esta revisión se definen aquellos elementos que fueron tomados en cuenta en el instrumento

desarrollado para este estudio, debido a la relevancia que proveen a la toma de conciencia de la entonación.

2.3.1 INTERPRETACIÓN PRAGMÁTICA Y ENTONACIÓN

De acuerdo con Escandell-Vidal (2011) se debe establecer una barrera entre los patrones prosódicos naturales y los patrones convencionales simbólicos, siendo los primeros de origen paralingüístico y los últimos con un contenido de origen lingüístico. EL término paralingüístico puede ser sin duda un poco difuso, porque de manera literal implicaría comunicación no verbal, no obstante para este estudio utilizaremos el término bajo una óptica distinta; Noth (1990) describe el término paralingüístico como un conglomerado de elementos que incluyen la comunicación verbal como la no verbal, los elementos segmentales y los elementos suprasegmentales. De este modo cuando nos referimos a un origen paralingüístico, hacemos referencia a un término que puede ligarse a una comunicación afectiva; el elemento paralingüístico es un componente importante para los rasgos suprasegmentales, pero no debe entenderse como un elemento único, ya que la paralingüística puede ser transmitida como apunta Noth a través de segmentos.

Aunque existen distintas maneras en que la estructura prosódica se comporta, el modelo prototípico que ejemplifica la interpretación pragmática a partir de la prosodia es la referente a la entonación ascendente y descendente, las cuales generalmente se atribuyen a oraciones interrogativas y oraciones declarativas; no obstante, como hemos analizado en el apartado anterior, para Halliday (1994) la distinción de ascendente y descendente adquiere una visión distinta.

Esto significa que la prosodia contribuye de manera sistemática a la construcción semántica de una oración sin que ello tenga que suponer necesariamente diferencias en su estructura de constituyentes, de tal manera que a través de la prosodia se pueden considerar oraciones como:

- (1) a. ¿Quién ha venido? (entonación descendente del tipo: deseo saber quién)
- b. ¿Quién ha venido? (entonación ascendente del tipo: sé quien vino)

En (1a) se trata de una oración interrogativa neutra, es decir, una pregunta cualquiera, mientras que (1b) presenta una oración interrogativa orientada del tipo oración interrogativa de adivinanza (Escandell-Vidal, 2011. 199). En este sentido, cabe entonces la afirmación de que, aún el cambio más sutil en la entonación aunque pueda parecer insignificante a la percepción, implica cambios en la semántica y la pragmática del mensaje. Justamente esta sutileza en los cambios de significado es aquello en lo que el aprendiente de una L2 debe ser consciente, pues una adecuada entonación en un contexto redundante de forma clara en la comprensión de los interlocutores en un proceso de comunicación.

Sin embargo, los tonos ascendentes y descendentes poseen otra cualidad. Como hablantes, dentro de un discurso somos capaces de recurrir a elementos informativos que son, para nuestros interlocutores, información que escuchan por primera ocasión. Estos elementos nuevos son, por lo general, acentuados dentro de la estructura prosódica, mientras que aquellos elementos conocidos son elementos no acentuados. Uno de los principales problemas con la noción anterior, dentro del ámbito de la pragmática y el análisis del discurso, es que un interlocutor puede tratar –utilizando una estructura prosódica determinada– un elemento informativo como información conocida asumiendo que el interlocutor así lo perciba. Es decir, la información puede ser conocida o no para el

interlocutor, pero si el hablante expresa dicho elemento informativo como si esto fuera conocido, puede repercutir de manera importante en cómo se interpreta el mensaje. A través de un análisis discursivo, Brown (1980) explica que las expresiones que pueden considerarse, dentro del continuo del discurso, como información conocida son generalmente no acentuadas, y aquella información que el hablante requiere que su interlocutor infiera, es acentuada.

Por tanto, la entonación es un factor decisivo en la comunicación, ya que no sólo es –como ya hemos observado- un principio que influye en la expresión actitudinal o emotiva, sino en las metafunciones interpersonales de la lengua, pues como plantea Halliday (1994), la entonación posee la capacidad para crear relevancia al contexto. En la medida en que un aprendiente de LE sea capaz de identificar y ser consciente de los elementos pragmáticos que subyacen a la entonación estará en condiciones de emplear una gran variedad de contornos entonativos en las situaciones que se le presenten. La relevancia de esto estriba en que muchos efectos pragmáticos no deseados ocurren dentro de la comunicación por que cuando el individuo se enfrenta a la LE quiere aplicar los mismos patrones entonativos de su lengua materna en la lengua meta.

Cuando nos adentramos en el estudio de la entonación, debemos comprender que, ser conscientes de la importancia de la entonación no es sólo para hacernos entender, o en su caso para tener una buena pronunciación –aunque en ciertos ámbitos pueda ser un elemento deseable- en realidad se trata de todo ello en su conjunto, es decir, tener una perspectiva sistemática e integral de la entonación es entender que podemos expresar y comprender distintos significados o distintas actitudes emotivas, además de tener una buena pronunciación.

A través del instrumento diseñado para abordar de manera sistemática la entonación en aprendizaje autónomo intentamos proponer algunos de estos aspectos pragmáticos de la entonación con el objetivo de que los alumnos estén en posibilidades de tomar conciencia de ello. Es verdad que lograr una comprensión a profundidad de este fenómeno requiere de una gran cantidad de tiempo invertido en la actividad, sin embargo se han logrado presentar fundamentos básicos para comenzar con este proceso.

A continuación se abordan otros de los preceptos teóricos en los cuales se fundamenta nuestro estudio. Primeramente se aborda el aprendizaje autónomo y posteriormente la investigación en diseño de materiales que en su conjunto conforman el andamiaje del instrumento utilizado para este estudio.

2.4 APRENDIZAJE DE LE EN AUTONOMÍA

Como se ha mencionado en el capítulo 1, cuando hacemos referencia al contexto al que se circunscribe este estudio, para la Universidad Nacional Autónoma de México y particularmente para el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) una de las premisas fundamentales es precisamente la de *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*. Dicha concepción del proceso de aprendizaje nos remite de forma inequívoca a la noción de aprendizaje autónomo. De este modo, emprender un estudio que evoca a una de las nociones inherentes a nuestra Universidad Nacional, resulta muy importante pues nos permite estar en posibilidades de observar el modo en que la filosofía de la Universidad va moldeando la actitud que los aprendientes tienen hacia el conocimiento, particularmente como es el caso en este estudio del aprendizaje de la entonación en inglés.

El aprendizaje autónomo está basado en lo que ya apuntan distintos autores en el área (Dickinson, 1987; Holec, 1991; Gremo, 1995) que resaltan la importancia de este enfoque al proceso de aprendizaje en virtud del creciente número de aprendientes de lenguas con necesidades distintas entre sí, y que devienen en características muy diversas de aprendientes. Para estos autores, el término autonomía significa en todo momento tomar decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, los recursos y materiales a emplearse y sobre el tiempo dedicado al estudio. Uno de los aspectos que más se enfatizan en el proceso de aprendizaje es la oportunidad que tiene el aprendiente para regular y evaluar su propio proceso, ya que, en este proceso, el aprendiente logra involucrarse de forma relevante consigo mismo.

Dado que uno de los objetivos centrales de este estudio es describir el proceso que los aprendientes atraviesan cuando son expuestos a la entonación de la lengua inglesa en ambiente de autonomía, es importante adentrarse en este paradigma de aprendizaje para poder ofrecer un panorama, que aunque breve, pueda mostrar los conceptos teóricos que se relacionan con este proceso.

2.4.1 APRENDIZAJE AUTÓNOMO O APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO DE UNA LE.

Hablar del origen del aprendizaje autodirigido en el área de lenguas extranjeras es sin duda un tema difícil de abordar como ya lo apunta Contijoch (2006), pues para ello es necesario mencionar que no sólo dentro del área del aprendizaje de lenguas ha sido abordado, sino también dentro de la filosofía y la psicología.

Desde distintas ópticas, el proceso de aprendizaje es un proceso individual que requiere de la responsabilidad del aprendiente como aspecto inherente. Es, sin embargo, interesante notar que hay ciertas diferencias en las definiciones que algunos autores han dado a las nociones de aprendizaje autónomo y aprendizaje autodirigido. De las definiciones más relevantes que han surgido dentro de esta área del conocimiento están la provista por Holec (1981) quien nos habla de la habilidad del individuo por hacerse cargo de su propio aprendizaje, tomando como componentes necesarios: responsabilidad en el aprendizaje, las estructuras que deben facilitar este proceso, la práctica como necesaria para el desarrollo de la autonomía y un principio de control total por parte del aprendiente como se ilustra en la Figura 2.1.:

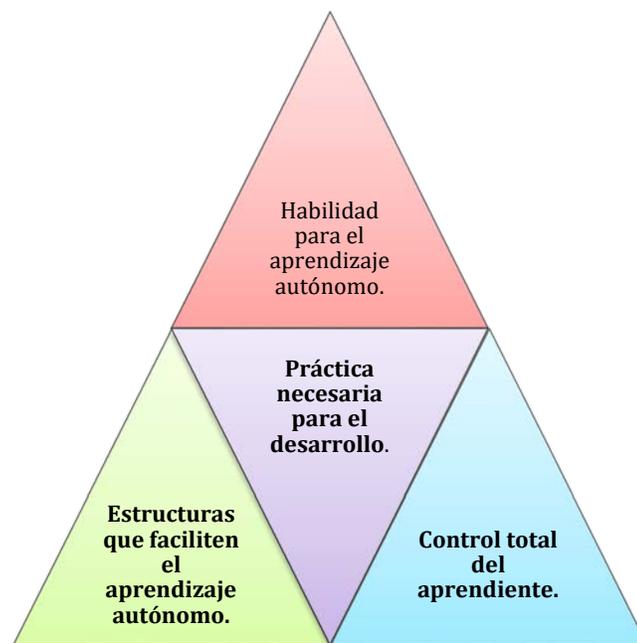


Figura 2.1. Componentes del aprendizaje autónomo de acuerdo con Holec (1981)

En la Figura 2.1 puede verse el énfasis que hace Holec no sólo en la habilidad y la práctica en la autonomía, sino en las estructuras que deben ser provistas para facilitar el desarrollo de ésta. Sin embargo, para algunos autores el aprendizaje en sí mismo es ya de por sí un proceso individual, en donde a pesar de las condiciones que el entorno proponga, la voluntad de aprender sigue siendo del individuo ya que, como apunta Wenger (1999) el aprendizaje ocurre con diseño o sin él. No obstante la visión distinta que se tiene al respecto de la influencia del entorno, diversos autores enfatizan la importancia del carácter social del aprendizaje (Benson, 1997; Wenger, 1999; Little, 2002) y en este sentido el papel que juegan los materiales de estudio en la interacción con los aprendientes, donde estos últimos tienen un papel central.

Por ello, para los propósitos de este estudio y el desarrollo de los instrumentos empleados tomaremos la definición de aprendizaje autónomo propuesta por Little (2002) que nos habla de la capacidad que el individuo posee para la reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente. Para Little, el aprendizaje autónomo tiene su fundamento en la facultad metacognitiva del aprendiente que, dentro de los límites de su capacidad desarrollada es capaz de aceptar responsabilidad de su proceso. Esto es, para Little no existe como tal un estado finito en el aprendizaje, por el contrario existen niveles de autonomía que el aprendiente está en posibilidad de desarrollar.

Dado que la autonomía es por tanto un continuo, se vuelve relevante identificar y caracterizar dichos niveles de autonomía por los que los aprendientes transitan. A continuación abordaremos brevemente dichos niveles de autonomía y los tres principios que deben guiar el desarrollo en los aprendientes.

2.4.2. DESCRIBIENDO EL PROCESO DE AUTONOMÍA.

Como se ha mencionado líneas arriba, el concepto de autonomía es quizá uno de los más ambiguos que existen dentro del paradigma de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, existe cierto consenso en lo que respecta a los componentes que la constituyen particularmente en el caso del trabajo de forma individual o independiente. En el caso de las etapas que constituyen el desarrollo de este proceso ocurre un fenómeno en cierta manera similar. De acuerdo con Dang (2012) existen seis distintos modelos que describen el proceso de autonomía que pueden ser clasificados en dos tipos: aquellos que describen etapas o niveles en el proceso de autonomía y el segundo que hace referencia al desempeño de la autonomía del aprendiente en los distintos contextos de aprendizaje. A continuación profundizaremos en algunos de los más aspectos de estos dos tipos de modelos que describen el proceso de autonomía.

2.4.2.1. EL PROCESO DE AUTONOMÍA POR NIVELES.

Uno de los modelos más connotados que describen el proceso de autonomía en el aprendizaje por niveles es el propuesto por Nunan y Lamb (en Contijoch, 2006). Este modelo establece una relación importante entre el tipo de material empleado por el aprendiente y el nivel que en que se encuentra. Para Nunan y Lamb, el aprendiente atraviesa cinco niveles de autonomía, en donde en primera instancia el aprendiente debe hacer un proceso de toma de conciencia de sus metas y estrategias de aprendizaje para después ser capaz de adoptar metas y estrategias adecuadas para las distintas tareas que debe realizar. Posteriormente, el aprendiente puede estar en posibilidades de crear metas

de aprendizaje y diseñar sus propias tareas. Como menciona Contijoch (2006) y Dang (2012), el orden en estos niveles no implican necesariamente que un aprendiente pase por todos y cada uno de los niveles es decir, los aprendientes pueden ir de un nivel a otro, o incluso no atravesar por alguno de estos niveles dependiendo de los contextos en que se desarrollen (Tabla 2.1):

Nivel	Acción tomada por el aprendiente	Contenido	Proceso
1	Toma de conciencia	Los aprendientes son conscientes de las metas y materiales que están utilizando.	Los aprendientes identifican implicaciones estratégicas de las tareas y sus estrategias/ estilos de aprendizaje preferidos.
2	Involucramiento	Los aprendientes se involucran en la selección de sus metas dentro de una serie de opciones.	Los aprendientes eligen dentro de un rango de opciones.
3	Intervención	Los aprendientes se involucran en la modificación y adaptación de sus metas y el contenido del programa de estudios.	Los aprendientes modifican/adaptan las tareas de aprendizaje.
4	Creación	Los aprendientes crean sus propias metas y objetivos.	Los aprendientes crean sus propias tareas de aprendizaje.
5	Trascendencia	Los aprendientes van más allá del salón de clases y crean vínculos con el contenido del aprendizaje en el salón de clases y el mundo.	Los aprendientes se convierten en profesores e investigadores.

Tabla 2.1. Modelo de cinco niveles en la autonomía del aprendiente (Dang, 2012)

Como puede observarse en la Tabla anterior, el proceso descrito por Nunan y Lamb aborda tanto el tipo de actividades que lleva a cabo el aprendiente como el comportamiento que debe esperarse de él.

Un segundo modelo del proceso de autonomía es el propuesto por Littlewood (1999). Para este modelo, la definición de aprendizaje autónomo se equipara con la de autoregulación. De acuerdo con este modelo existe una autonomía reactiva la cual regula la actividad de aprendizaje una vez que se cuentan con instrucciones claras. por otro lado, esta la autonomía proactiva que regula tanto la actividad como las instrucciones necesarias para llevarla a cabo. De acuerdo con este modelo, la autonomía reactiva es preliminar o independiente de la autonomía proactiva. (Figura 2.2)



Figura 2.2. Modelo de proceso de autonomía (Littlewood, 1999)

Como se observa en la Figura anterior, la autonomía reactiva es anterior a la autonomía proactiva, no obstante como apunta Littlewood, es la autonomía reactiva aquella que es más fomentada por los contextos educativos.

Finalmente dentro de esta categoría de modelos, debe mencionarse el propuesto por Scharle y Szabo (2000) el cual guarda cierta similitud con el ya propuesto por Nunan. De acuerdo con este modelo, el aprendiente pasa primero por un proceso de toma de conciencia. A través de este paso cognitivo inicial el aprendiente reconoce los objetivos de aprendizaje. Posteriormente, ocurre la etapa de cambio de actitudes, en donde los aprendientes intentan remplazar los comportamientos de aprendizaje anteriores con nuevas formas de aprendizaje. Finalmente, para la etapa de transferencia de papeles, la cual hace referencia a la etapa más elevada dentro del proceso de autonomía, el

aprendiente es capaz de tomar el control del proceso de aprendizaje haciendo uso de pocas instrucciones y/o apoyo.

A través de estos tres modelos se puede percibir una progresión en las etapas de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; sin embargo, uno de los aspectos que resultan interesantes es que a pesar del proceso descrito es evidente que el proceso no es lineal. Es así, que surgen los modelos que hablan del proceso de autonomía desde el punto de vista del desempeño de los aprendientes. A continuación, se ofrece un panorama breve de estos modelos.

2.4.2.2. EL PROCESO DE AUTONOMÍA POR ÁREAS DE CONTROL.

Uno de los modelos que hace referencia al proceso que atraviesan los aprendientes en autonomía dentro de esta clasificación es el que hace referencia a tres situaciones de aplicación como lo muestra la Figura 2.3:

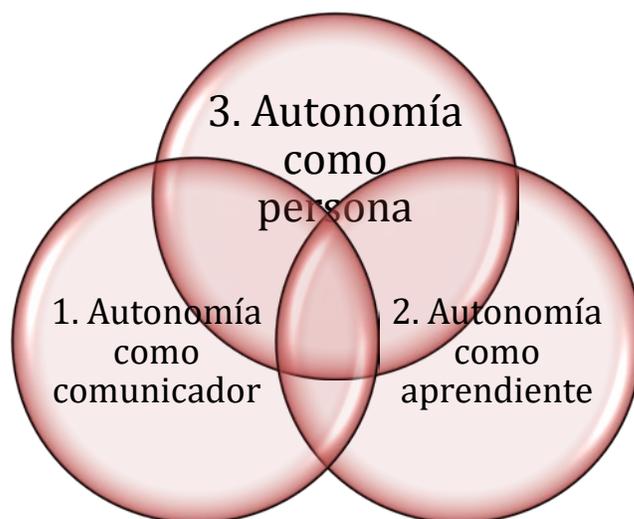


Figura 2.3. Modelo de tres etapas propuesto por Littlewood (1996).

De acuerdo con la Figura anterior, cada uno de los tres papeles asumidos por el aprendiente hacen referencia a situaciones contextualmente distintas, pero perfectamente interrelacionadas. En el caso de las esferas que se encuentran en la parte inferior, hacen referencia al tipo de estrategias que un individuo emplea para la consecución de objetivos de aprendizaje ya sea dentro o fuera del salón de clase. Por otra parte en el caso de la esfera superior, implica la utilización de las estrategias en contextos mucho más amplios que podrían incluir contextos de aprendizaje. De acuerdo con este modelo, las primeras dos etapas deben contribuir a las características del estadio final.

Macaro (2008) propone un modelo que, igualmente basado en el tipo de actividades desarrolladas por el aprendiente muestra las siguientes etapas:

- Autonomía de competencia de lengua
- Autonomía de competencia en el aprendizaje de lengua
- Autonomía de elección y acción.

En la primera etapa, el individuo obtiene la competencia para comunicarse en una lengua, mientras que en la segunda etapa está en posibilidades de transferir las estrategias adquiridas en una situación a otra situación similar. En la última de las etapas descritas por Macaro, el individuo adquiere la habilidad para identificar metas personales de aprendizaje y las estrategias que son necesarias. Un elemento que se describe como esencial de esta última etapa del proceso es la capacidad crítica del aprendiente, elemento que no había sido mencionado en modelos anteriores.

Finalmente, Benson (2010) propone un modelo de transición de la autonomía basado en los siguientes tres aspectos relevantes:

- Manejo del aprendizaje.

- Proceso cognitivos.
- Contenido de aprendizaje.

En el modelo propuesto por Benson, estos aspectos se relacionan con estilos de aprendizaje, contextos de aprendizaje y la psicología del aprendizaje (Dang, 2012). Uno de los aspectos más importantes que deben ser mencionados de este modelo es la capacidad de interdependencia que cada uno de estos aspectos tienen. En otras palabras, para este modelo el proceso de transición en la autonomía no es lineal sino que el aprendiente se va beneficiando de cada uno de estos aspectos en diferente medida, y no necesariamente debe completar una etapa para ascender a otra pues éstas se encuentran asociadas.

2.4.3. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA AUTONOMÍA.

Las transformaciones que han tenido lugar dentro del campo del aprendizaje autónomo a lo largo de los años obedecen a los distintos contextos que se crean y a las distintas concepciones que se tienen acerca de cómo es el proceso de autonomía para los aprendientes. Si bien es cierto que muchos de los modelos al respecto de los niveles de autonomía consideran aspectos que pudieran ser similares en cada uno de ellos, también es cierto que las diferencias radican en lo que se espera que los aprendientes logren al cabo de cierto tiempo invertido. Igualmente, la diferencia estriba en el papel que juegan distintos factores dentro del ambiente de autonomía tales como los recursos materiales con que se cuenten, las capacidades mismas del aprendiente, y las estrategias metacognitivas que sean fomentadas. Dentro de los aspectos más relevantes que surgen a partir de un análisis de estos modelos es el hecho de que no existe un proceso lineal, como ya apunta Contijoch

(2006), al respecto de este proceso. Muy al contrario, la mayoría de los autores reconocen un proceso que es tanto en un sentido como en otro, es decir, un aprendiente siempre va a estar en la posibilidad de acceder a una etapa distinta de su autonomía ya sea en menor o mayor grado.

En este sentido, resulta importante mencionar que el aprendizaje autónomo deviene en un cambio de paradigma que transforma la percepción misma del proceso. En este nuevo entender de la realidad del aprendizaje, es el aprendiente quien debe tomar conciencia de la importancia de involucrarse en el proceso, pues no hay un profesor que establezca objetivos o momentos de evaluación, sino que es el mismo aprendiente quien se hace con la responsabilidad en este proceso. Sin duda, representa un gran reto por parte de los aprendientes, pero también un gran reto en lo que respecta al diseño de materiales, ya que si consideramos que el aprendiente deberá trabajar de forma independiente de la ayuda de un profesor, el material para el desarrollo de aprendizaje autónomo debe ser suficientemente sistemático para que el alumno pueda encontrar el material coherente y acorde con sus objetivos de aprendizaje, pero al mismo tiempo suficientemente flexible para que puedan promover involucramiento de forma completa en el proceso.

2.5 INVESTIGACIÓN EN DISEÑO DE MATERIALES EN APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Dado que la investigación que nos hemos propuesto realizar involucra el diseño de materiales para el aprendizaje de la entonación en ambiente de aprendizaje autodirigido, resulta relevante considerar como un tercer eje teórico el diseño de materiales como una fuente de investigación. A este respecto existen tres importantes aspectos que hemos

retomado para el diseño de nuestra propuesta. Sin embargo, antes de propiamente detallar las subáreas teóricas relacionadas en el diseño de materiales, es menester definir propiamente la propuesta. El material que proponemos tiene como meta fundamental atender la necesidad que hemos observado por promover la toma de conciencia y aprendizaje de la entonación, sus características y las funciones comunicativas y pragmáticas que conlleva. Estamos conscientes de la amplitud que significa abordar la entonación de un idioma sin embargo, el presente material intentó sentar las bases necesarias para el desarrollo de este importante aspecto lingüístico. Otro aspecto fundamental dentro de nuestra propuesta de material es la filosofía del aprendizaje autónomo que sustentará el desarrollo de cada una de las habilidades en los módulos que se proponen realizar. Cada una de las actividades y secciones que integra el material buscó que el aprendiente pueda llevar un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje de la entonación y con esto desarrollar al máximo su responsabilidad en el aprendizaje. Para ello retomamos algunos aspectos importantes planteados por McGrath (2002). Para el autor algunos de los elementos fundamentales del diseño de materiales entre los que deben ser tomados en cuenta es la relevancia al aprendiente, es decir, que el aprendiente encuentre el contenido importante, significativo y que pueda encontrarle un beneficio relevante a sus necesidades; por otra parte el diseño de materiales debe considerar también aspectos tales como el desarrollo de confianza e involucramiento, en otras palabras, el material debe provocar una sensación de logro, y por supuesto de flexibilidad con el objetivo de que el aprendiente se comprometa de manera integral en el proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, es el eje planteado por Schweizer (1999) quien habla de la necesidad de

que el diseño y planeación de materiales deba mostrar un balance entre sistematicidad y flexibilidad, que de cierta manera integra los elementos propuestos por McGrath.

2.6 DISEÑO DE MATERIALES EN LÍNEA: ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS.

Aunque el proceso de aprendizaje en autonomía no ocurre necesariamente fuera del salón de clase o fuera de la escuela, el aprendizaje en línea sí constituye definitivamente una de sus más grandes posibilidades. En el caso específico de esta investigación, el trabajo en línea formó parte esencial de la propuesta pues los estudiantes realizaron las actividades planteadas fuera del salón de clase y como explicaremos más adelante en el capítulo de metodología, aunque en un inicio contemplamos que los alumnos trabajarían dentro de las instalaciones de la mediateca del CCH, los participantes nos plantearon la posibilidad de poder realizar dicho trabajo en su casa.

El trabajo en autonomía en un medio en línea, el llamado e-learning, implica el cumplimiento de requerimientos que coadyuvan al logro de los objetivos planteados. El cambio de contexto educativo de uno tradicional a un contexto académico en línea puede resultar intimidante o parecer poco exitoso para algunas personas sobre todo si no se está familiarizado con estas nuevas aristas en la educación; sin embargo, como afirma Shakar y Neumann en Brown (2005) el aprendizaje en línea puede ofrecer resultados de aprendizaje novedosos. Por su parte, Garrison (2011), afirma que el aprendizaje en línea es precisamente el punto donde convergen los avances en tecnología y los avances en la enseñanza. Por ello, es importante mencionar que el uso de la tecnología en sí mismo no es el elemento que hace que se puedan lograr resultados importantes en el aprendizaje, por el

contrario , se trata de un elemento esencial como lo es el desarrollo de la secuencia didáctico-pedagógica. El logro de un diseño efectivo se fundamenta en el proceso del diseño instruccional, el cual es un medio de compensar la falta de instrucción persona a persona (Brown, 2005). Es muy importante considerar que en el aprendizaje en línea los alumnos no aprenden de las computadoras, sino aprenden de experiencias de aprendizaje bien estructuradas y diseñadas por medio del uso de la computadora. En la medida en que somos capaces de establecer un vínculo entre el uso de la tecnología y sus grandes posibilidades de potenciar el conocimiento con una sólida estructura pedagógica, pueden alcanzarse los objetivos que se establezcan. El diseño de actividades en línea requiere del conocimiento no sólo del tema lingüístico *per se*, sino el conocimiento del planteamiento pedagógico que se pretende lograr, y por supuesto del uso de tecnología y multimedia. Aunque en el desarrollo de software educativo especializado se encuentra frecuentemente conformado por un equipo experto en cada área, para el desarrollo de este proyecto no se contó con la colaboración de un diseñador instruccional experto, sino únicamente con un diseñador gráfico que subió a una plataforma en línea las actividades que diseñamos. Para el diseño del trabajo que realizarían los participantes en este estudio retomamos las 6 áreas que plantea Brown (2005) como aspectos fundamentales del trabajo en línea. Los elementos que a continuación describimos constituyen la esencia del sitio en línea:

- **Actividad.** Considerando la naturaleza del aprendizaje autónomo y en línea, aquello que caracteriza a una actividad es que involucra de manera activa a los aprendientes en la toma de decisiones sobre el aprendizaje, más allá de simplemente hacer que sigan rutas de trabajo.

- **Escenario.** La situación de aprendizaje debe estar enmarcada en un esquema que promueva el aprendizaje significativo, por ello es que el aprendiente debe encontrar en la actividad una razón y/o motivación para llevar a cabo determinada tarea. Sin embargo, para evitar que el aprendiente pueda distraerse demasiado con el escenario, éste debe estar anclado propiamente al objetivo de aprendizaje.
- **Retroalimentación.** El uso efectivo de estrategias de retroalimentación permiten que las actividades diseñadas y el proceso de aprendizaje del individuo interactúen. Para Brown, el uso de la retroalimentación es importante porque incrementa el nivel de compromiso del aprendiente al trabajo en autonomía, además de potenciar los aprendizajes de los alumnos.
- **Entrega.** Este elemento hace referencia a las características del medio en línea por las cuales la plataforma en línea será entregado a los alumnos. Se trata, en otras palabras, de los requerimientos tecnológicos que permiten la puesta en marcha de los otros elementos fundamentales para el diseño de una plataforma educativa en línea.
- **Contexto.** Este aspecto esta relacionado con las características propias de la población que empleará el sitio ha desarrollar. De acuerdo con Silverman y Casazza (2000) el contexto donde se pone en marcha y se desarrolla el aprendizaje en línea influye en el diseño de todos los elementos propios de la estructura pedagógica de los materiales en línea.
- **Influencia.** Este último aspecto es el referente al modo en que se verán beneficiados los sectores de la comunidad con el uso del material en línea y su puesta en marcha. En este sentido, cómo los alumnos se ven beneficiados empleando este material en

línea y como el uso del material en línea beneficia en el más largo plazo al desarrollo de materiales.

En el diseño de materiales, como hemos visto existen una gran cantidad de elementos que deben ser considerados en el diseño y planeación de la estructura de las actividades y las estrategias que se emplearán. Este tipo de aprendizaje va mucho más allá del uso de la tecnología en actividades didácticas para alumnos. Las actividades deben cumplir con un diseño y requerimientos necesarios para que los objetivos de aprendizaje se logren aún a pesar de la ausencia de la interacción que ocurre en la enseñanza tradicional.

2.7 LA RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN ENTONACIÓN.

Focalizar la entonación como un elemento lingüístico a ser adquirido por aprendientes, implica profundizar en el conocimiento del fenómeno y de sus implicaciones tanto cognitivas como didácticas. A continuación realizaremos una revisión de las más recientes investigaciones hechas en el área de la entonación y la adquisición de segunda lengua.

Los estudios realizados en entonación han seguido distintas vertientes, desde la adquisición en L1, la adquisición en L2 considerando variables tales como el nivel de exposición a la entonación de la L2, la edad de llegada al país de la lengua meta (*age of arrival* por sus siglas en inglés AoA) entre otros. Además desde el punto de vista de la didáctica se han propuesto distintos plantamientos didácticos que buscan focalizar algunos rasgos de la entonación. A continuación hacemos una breve revisión de los estudios más recientes en el área.

De acuerdo con el estudio realizado por Nazzi y Ramus (2004) respecto a la adquisición del ritmo lingüístico en infantes, mientras que para los adultos la segmentación del discurso involucra procedimientos fonológicos como: información alofónica y fonotáctica; para los niños el procedimiento de segmentación es diferente debido a que sin léxico o conocimiento fonológico específico, en lugar de reconocer, debe descubrir las palabras del input y aprender el procedimiento de segmentación adecuado a su lengua. De manera sucinta, este artículo aporta información relevante respecto a que la emergencia de procedimientos métricos de segmentación se debe a la sensibilidad del niño al ritmo en un nivel suprasegmental lo que permite a los infantes especificar el tipo de ritmo de su L1 y desarrollar el procedimiento apropiado para su segmentación. Aunque en cierta manera los mecanismos neuronales son distintos en una L2, existen determinados procesos que muestran evidencia de un beneficio en el aprendizaje temprano de los rasgos de la entonación. El estudio realizado por Huang y Jun (2011) reporta un análisis exploratorio del efecto de la edad de llegada (AoA) en la producción de la prosodia en L2 por parte de participantes inmigrantes (de 5 a 27 años) en Estados Unidos(EU) con chino mandarín como L1, quienes debían leer un párrafo previa familiarización, para poder realizar el análisis de sus contornos entonativos. Para el estudio se utilizaron tres enfoques distintos, análisis de variación del habla, uso de un estándar compuesto por hablantes nativos que indicaran la percepción del acento extranjero y un análisis de categorías prosódicas. Dentro de los hallazgos más relevantes, se menciona que aquellos participantes que llegaron en edad adulta a EU tenían una articulación más lenta que aquellos que llegaron de adolescentes o niños. En otras palabras y como concluyen los autores, se evidencia que el aprendizaje de la entonación a temprana edad tiene una significación muy importante en la

fluidez prosódica de los hablantes de L2. Más aún, Huang y Jun reportan que los participantes con un AoA adulta se encontraban más preocupados por la pronunciación segmental provocando con esto una pérdida significativa de la fluidez entonativa. Estudios más dentro del ámbito de la enseñanza de la pronunciación, como la realizada por Henriksen (2010) muestran que a medida que los aprendientes desarrollan conocimiento sobre la L2 su producción de los contornos entonativos es mejor. En su estudio los autores llevaron a cabo una investigación a profundidad con 4 participantes mujeres hablantes de inglés como L1 con poco conocimiento de español dentro de un programa de inmersión en León, España. El propósito fue examinar el desarrollo de la entonación como L2 durante las 7 semanas que tuvo de duración el curso. Para la investigación se realizaron un cuestionario previo, un *test* de gramática, uno de vocabulario y una actividad computarizada de entonación la cual se empleó para guardar la información que sirve de análisis para el estudio. Dentro de los resultados importantes, los dos primeros *tests* mostraron que los participantes que ya tenían un manejo suficiente de la L2 previo al programa de inmersión eran mejores durante la etapa de producción del estudio. Es decir, hay una correlación conocimiento de la L2 con la mejora en la producción de contornos entonativos. Finalmente, estudios como el de Gutiérrez (2010), Santiago (2011) y Xuliang (2012) establecen que la constante exposición a los contornos entonativos o al rasgo suprasegmental del ritmo tienen una consecuencia favorable tanto en la percepción como en la producción de la entonación, sobre todo si esto se lleva a cabo desde los primeros momentos de instrucción. Aunque de cierta manera nuestro estudio aborda el fenómeno de la entonación tal como lo hacen las investigaciones anteriormente descritas, en nuestro estudio nos propusimos exponer a los participantes de nuestro estudio a un programa en

línea diseñado para ser trabajado de manera independiente, permitiendo que sea el mismo programa que diseñamos quien pueda ofrecer las herramientas necesarias para la toma de conciencia de la importancia de la entonación en la pronunciación y la comunicación.

Considerando el contexto anterior y los estudios realizados en el área de la entonación, como hemos dicho la investigación que nos proponemos llevar a cabo retoma los estudios de entonación en el área del aprendizaje y su efecto en la percepción y producción, pero lleva este fenómeno a un ámbito distinto que es el del aprendizaje en autonomía. Sin duda, han sido relevantes las investigaciones previas que se han hecho en cuanto a su enseñanza en salón de clases, o incluso en contextos de inmersión, sin embargo, darle al aprendiente la oportunidad de ejercitar su autonomía en el proceso de aprendizaje y que se vea involucrado con un aspecto lingüístico que en sí mismo tiene consecuencias sobre la fluidez y sobre la percepción representa un reto muy importante tanto a nivel proceso de aprendizaje de un elemento de la lengua como a nivel diseño de materiales para ambientes de aprendizaje autodirigido. Llevar a cabo esta investigación puede dar mayor información acerca del proceso de adquisición de este elemento de la L2, de la toma de conciencia y de sus consecuencias en la fluidez. Así mismo, esta investigación ayudará a comprender mejor los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje de la entonación en ambiente de autonomía en un contexto mexicano con las características de los aprendientes de CCH. De manera más precisa en este estudio nos avocaremos a la toma de conciencia de la entonación en el proceso de autonomía, y de manera particular de las oraciones declarativas donde existe un foco contrastivo.

En este capítulo hemos abordado los aspectos teóricos más relevantes al campo del conocimiento donde se inserta este estudio. A lo largo del marco teórico se esbozaron los

tres ejes fundamentales que sustentan la contribución de nuestro estudio tanto al aprendizaje de lenguas como a la comprensión de la entonación en el marco del aprendizaje autónomo y la relevancia que el diseño de materiales adquiere dentro de esta concepción de aprendizaje.

A continuación en el capítulo 3 Metodología, se abordarán los elementos que fueron considerados para la puesta en marcha de nuestro estudio. Es importante mencionar que los instrumentos diseñados para llevar a cabo esta investigación están sustentados en el marco teórico que hasta aquí hemos planteado, por ello es que en ocasiones nos estaremos refiriendo a algunos de los aspectos que han sido mencionados en este capítulo 2.

Capítulo 3 Metodología.

En este capítulo abordaremos los aspectos metodológicos tales como el diseño de la investigación, fases que componen el estudio, tipo de estudio e instrumentos sobre los cuales se fundamentará el mismo. Así mismo se describirá de forma más detallada la población y los participantes y las técnicas a utilizar para el análisis de la información. Antes de propiamente abordar las características del enfoque metodológico que emplearemos para el logro de los objetivos de nuestro estudio, retomaremos brevemente el contexto en que se desarrolla la investigación y nuestras interrogantes de las cuales hemos iniciado nuestro interés.

3.1 PROPUESTA METODOLÓGICA.

El aprendizaje de una L2 es un proceso complejo porque influyen distintos factores que inciden en la manera en que percibimos el proceso mismo de aprendizaje, la manera en que concebimos la comunicación en la L2 y el modo en que nosotros mismos nos percibimos como aprendientes en relación con los hablantes de la L1. En la pronunciación se combinan en cierto sentido muchos de estos aspectos porque frecuentemente nuestro acento devela información acerca del nivel de conocimientos y saberes que poseemos de la L2. En este sentido, debe recordarse el reciente impulso que se le ha dado en el país y de manera particular en la UNAM al aprendizaje del inglés y a las TIC. De esta manera consideramos que la toma de conciencia de la entonación de forma sistemática y el proceso llevado a cabo en autonomía por parte de los aprendientes del CCH podrían producir mejoras sustantivas en la percepción y la producción de contornos entonativos en el idioma inglés. Para ello nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- I. ¿Es posible que el aprendiente en contexto de autonomía tome conciencia de la entonación?
- II. De ser así ¿cómo es el proceso por el que el aprendiente atraviesa?
- III. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan los aprendientes durante el proceso de aprendizaje de la entonación?

- IV. ¿El desarrollo de estrategias metacognitivas (autorregulación y autoevaluación) coadyuva a mejorar la entonación del aprendiente?
- V. De ser así, ¿En qué medida los propios aprendientes perciben una mejora en la entonación?

Como hemos constatado en las investigaciones que se han llevado a cabo en el área, la gran mayoría se han basado en enfoques cuantitativos de la investigación, sin embargo, dado que nuestro propósito es describir el proceso que los aprendientes en autonomía llevan a cabo durante la toma de conciencia del fenómeno de la entonación, es que será necesario realizar este estudio desde una óptica distinta, tomando en cuenta que se va a estudiar un proceso, las perspectivas cuantitativas y cualitativas vienen a ser idóneas para realizar un primer acercamiento al fenómeno.

3.2 ESTUDIO DE CASO.

Para contestar a nuestras preguntas de investigación nos hemos planteado llevar a cabo un estudio de caso exploratorio con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). Existen distintas definiciones de estudio de caso, algunas de ellas valoran sus resultados, otras en cambio valoran de manera más particular su uso. Para Stake (1994) existe una diferencia en el uso del estudio de caso a saber: colectivo e intrínseco. En el estudio de caso colectivo el interés se centra en un número de casos visualizados de forma conjunta y el modo en que el estudio intensivo de estos estudios nos permiten valorar una realidad específica. Por otra parte en el estudio de caso intrínseco el interés principal es profundizar en el caso en particular. En otras palabras, el estudio de caso intrínseco es importante en sí mismo y no porque este sea representativo de otro problema o realidad.

De acuerdo con Burns (2008) el propósito primordial de un estudio de caso es enfocar una unidad particular o unidades particulares para proveer una descripción detallada de las mismas, en ese sentido es que un estudio de caso permite lograr mayor profundidad que los estudios estadísticos o cuantitativos. Un aspecto que es muy importante resaltar al respecto de los estudios de caso y que apuntan distintos autores (Creswell, 2003; Yin, 1994) es la posibilidad de hacer un análisis del fenómeno dentro de su contexto real, tal y

como lo planteamos realizar en nuestros objetivos y nuestras preguntas de investigación. Desde el punto de vista de la investigación cuantitativa, en los estudios de caso y en casi todas las tradiciones de la investigación cualitativa existe la posibilidad importante de un sesgo en la investigación, sin embargo tal como bien apunta Creswell (2003) la investigación cualitativa implica integrar el estudio de un fenómeno en su contexto natural bajo la aplicación de las herramientas de análisis con rigor académico. En este sentido, el seguir un enfoque cualitativo en la tradición del estudio de caso nos permite abordar de forma clara y profunda el aspecto de la entonación en aprendizaje autónomo, pues estaremos en posibilidades de poder describir el proceso que los aprendientes atraviesan, bajo ambiente de aprendizaje autodirigido, para la toma de conciencia de la entonación. Además, el enfoque cualitativo aparte de permitir profundidad a los datos, es un enfoque flexible que permite la triangulación de la información a través del empleo del enfoque cuantitativo. El interés nuestro en esta investigación tiene por lo tanto dos importantes aristas, si bien buscamos profundizar en el área del aprendizaje autodirigido y explorar las estrategias que el aprendiente emplea durante la toma de conciencia de la entonación y conocer si el mismo aprendiente es capaz de identificar que su entonación a nivel percepción y producción ha mejorado, también nos interesa identificar si los participantes de nuestro estudio son capaces de mejorar sus contornos entonativos significativamente. Por esa razón es que nos hemos inclinado por abordar nuestro estudio bajo un enfoque mixto, ya que el enfoque cuantitativo nos permitirá determinar si los aprendientes fueron capaces de mejorar de forma consistente sus contornos entonativos con referencia a ellos mismos. Es decir, observar de manera más precisa si a través del uso de las actividades propuestas, los aprendientes lograron profundizar en sus conocimientos de la estructura entonativa de la L2 y de esta manera mejorar su entonación. En este sentido cabe destacar que para autores como Salgado (2007) el uso de estos dos enfoques de investigación representa una visión integral del conocimiento y pues son metodologías que no se contraponen, sino que por el contrario, son complementarias.

3.2.1 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es uno de los dos subsistemas de bachillerato de la UNAM que atiende a jóvenes de edades que fluctúan entre los 14 y los 17 años de edad. Dado que la aplicación de las actividades y propiamente la puesta en marcha del estudio se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2013-2, significa que los aprendientes habían cursado ya el primer semestre del bachillerato, y algunos de ellos se encontraban en el cuarto semestre. Los aprendientes de segundo semestre cuentan con aproximadamente 80 horas de instrucción (equivalentes a un nivel A1 de acuerdo con el MCER) y los que cursan el cuarto semestre alrededor de 130 horas (equivalentes a un nivel A2). Esto se traduce en los conocimientos básicos sobre la L2 con que cuentan los participantes. Dado que el programa que nos planteamos realizar para abordar la entonación de manera autónoma se utilizó en parte dentro de las instalaciones de la mediateca del CCH Vallejo, una de las características importantes que se consideraron era que los participantes en el estudio fueran usuarios registrados en la mediateca del plantel, de esta manera los alumnos no sólo estaban familiarizados con el modelo del CCH que enfatiza el fomento a la autonomía, sino además cuentan con conocimientos sobre la forma en que se trabaja dentro de la mediateca, es decir, bajo el paradigma del aprendizaje autónomo. Es claro que la variabilidad en el área de conocimiento de la L2 y en el caso del conocimiento del aprendizaje autónomo es un factor a considerar, pero dado que el estudio de caso permite profundizar respecto a los procesos llevados a cabo por los participantes, la variabilidad a que dé lugar se retomará en la discusión de nuestros resultados.

De manera particular, para la realización de este estudio se tomó una muestra aleatoria de aprendientes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo en segundo y cuarto semestre. En el estudio participaron 40 estudiantes, 22 mujeres y 18 hombres. De los cuales 21 mujeres pertenecen al turno matutino en 2do semestre y una de ellas en turno vespertino en 4to semestre. En el caso de la población masculina, 15 hombres pertenecen al turno matutino en 2do semestre y 3 de ellos en turno vespertino 1 en 4to semestre y 2 en 2do semestre como lo muestra la Tabla 3.1:

Participantes	Semestre	
	2do.	4to
Hombres (18)	15 (matutino)	3 (vespertino)
Mujeres (22)	21 (matutino)	1 (vespertino)

Tabla 3.1. Participantes del estudio

Como se ha mencionado, dentro de los aspectos que se consideraron para el desarrollo de la investigación es que los participantes acudieran a las instalaciones de la mediateca; sin embargo tres de los participantes se negaron asistir con regularidad pero deseaban participar en el proyecto por lo que se les admitió en el estudio. A todos los aprendientes se les indicó que su participación en el estudio era totalmente voluntaria y que en ejercicio de su autonomía y derecho, podían desvincularse de la investigación en cualquier momento que ellos así lo desearan. De igual manera se hizo de su conocimiento que sus datos personales serían resguardados de manera muy puntual y que la información que proporcionarían tanto en las entrevistas como en la bitácora del sitio en línea sería usada de forma confidencial y con el único objetivo académico de conocer acerca de su proceso de aprendizaje de la entonación en autonomía. Se optó por tomar en cuenta a participantes de 2do y 4to semestres debido a que por una parte el estudio se llevó a cabo en un semestre par, es decir, la población que había en ese momento estaba cursando los semestres 2, 4 y 6, y únicamente los niveles 2 y 4 llevaban inglés. Actualmente, también los alumnos en nivel 5 y 6 cursan la materia de inglés. Por otra parte, resultaba interesante para nosotros saber si había una diferencia entre los alumnos que ya conocían más de la filosofía del colegio, en contraste con aquellos alumnos que recién ingresaban como son los de 2do semestre.

3.2.2. FASES DEL ESTUDIO

Con el fin de obtener resultados que nos permitieran una visión amplia del fenómeno de la entonación dentro de un ambiente de aprendizaje autónomo, se llevaron a cabo tres fases dentro de este estudio. Cada una de estas fases implica tareas distintas, desde la revisión de la teoría para sustentar nuestro modelo de aprendizaje y el enfoque que se le daría a la entonación del idioma inglés, hasta la elaboración, aplicación y análisis de los instrumentos que se emplearon. A continuación detallamos cada una de las fases (Tabla 3.2).

Fase 1	Instrumentos/técnicas	Objetivo	Justificación
Exploratoria Inicial (Nov-Dic 2012)	1. Cuestionarios para profesores y alumnos 2. Entrevista a alumnos participantes 3. Diseño del sitio.	Explorar las percepciones y expectativas de los participantes del estudio	Sentar las bases para el desarrollo del modelo pedagógico. Conocer las percepciones de la población acerca de la pronunciación y entonación del inglés.
Fase 2 Tratamiento pedagógico (Mar-Mayo 2013)	3. Actividades del sitio www.intonation4pronunciation.com 4. Bitácoras de participantes 5. Entrevista a participantes	Dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los aprendientes	Implementación del curso. Constituye el tratamiento respecto a la entonación en aprendizaje autónomo.

Fase 3 Valoración de la experiencia de aprendizaje (Mayo-Jul 2013)	6. Bitácoras de participantes 7. Entrevista a participantes. 8. Análisis de audios en PRAAT	Valorar la experiencia de aprendizaje de los aprendientes.	En esta fase se lleva a cabo el análisis de los instrumentos aplicados y se valoran los resultados obtenidos.
--	---	--	---

Tabla 3.2. Fases del estudio e instrumentos/técnicas.

En la Tabla 3.2 se observan las tres fases que comprende el estudio, los instrumentos y las fechas en las cuales se realizaron. Como hemos mencionado líneas arriba cada una de estas fases fueron útiles para la consecución de nuestro objetivo de investigación. En el caso de la fase 1, la exploración de las percepciones acerca de la pronunciación y entonación sustentó la necesidad de llevar a cabo nuestro estudio por las posibilidades que implica el aprendizaje autónomo en un contexto como el del CCH. Por otra parte, la fase 2 es propiamente la implementación del sitio para el tratamiento de la entonación en estudio independiente. Finalmente, en la fase 3 llevamos a cabo el análisis de los instrumentos/técnicas aplicados tales como entrevistas semi estructuradas, bitácoras electrónicas y archivos de audio grabados por los participantes dentro del sitio del curso.

3.3 RECOLECCIÓN DE DATOS

Elegir los instrumentos adecuados para recabar la información que nos permita estar en posibilidades de responder a nuestras preguntas de investigación es una tarea fundamental, dado que es a través de los instrumentos que hemos seleccionado como podemos acercarnos a una realidad que deseamos describir y comprender. En el caso del estudio que nos propusimos realizar con aprendientes del CCH Vallejo, donde una característica fundamental fue la participación voluntaria y el trabajo en ambiente de

autonomía se empleó una variedad de instrumentos y técnicas para poder dar cuenta de la problemática a la que se enfrentan los aprendientes al trabajar de forma independiente. A continuación describiremos los instrumentos empleados a lo largo de estas fases. Es importante resaltar que los instrumentos que empleamos para el análisis de la información fueron piloteados con una población similar a la que posteriormente fueron aplicados.

3.4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS

En los siguientes apartados se describe el proceso de investigación llevado a cabo y los instrumentos que en cada una de las distintas fases empleamos.

3.4.1 FASE EXPLORATORIA. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS EMPLEADAS

La fase 1 o fase exploratoria del estudio fue la fase en la cual tuvimos oportunidad de conocer algunos elementos que le dieron forma y propósito a nuestro estudio. Durante la fase exploratoria de nuestro estudio se emplearon los instrumentos que a continuación se explican.

Cuestionarios: De acuerdo con Denscombe (2003) un cuestionario puede ser utilizado en un amplio espectro de investigaciones. Por su naturaleza productiva los cuestionarios pueden ser empleados en poblaciones grandes, cuando la información que se requiere de los participantes está constituida por información clara y directa, y cuando hay una necesidad por estandarizar la información. En este sentido, durante el periodo que comprende septiembre a noviembre de 2012 se inició la primera fase del estudio en donde se aplicaron cuestionarios para profesores y para aprendientes de inglés del CCH Vallejo. Estos cuestionarios iniciales tenían por objeto conocer las ideas que se tienen al respecto de la pronunciación y los elementos que están involucrados, así como sobre el aprendizaje autónomo. Aunque en principio los cuestionarios para profesores y aprendientes abordan los dos temas que hemos enfocado en nuestro estudio, existen algunas diferencias. El cuestionario para profesores de 25 preguntas cerradas y dos abiertas (ver Apéndice A)

aborda el fenómeno de la pronunciación desde la perspectiva de la enseñanza en el salón de clases, y la imposibilidad de profundizar en rasgos suprasegmentales debido a la necesidad de cubrir otros temas. En el caso del cuestionario para aprendientes (ver Apéndice B) se trata de un cuestionario de 27 preguntas cerradas y dos abiertas, donde se aborda la pronunciación desde la perspectiva de su importancia para el aprendizaje de un idioma y los elementos que están involucrados, como la entonación. Es importante subrayar que aunque la población meta del estudio son los aprendientes y su proceso de aprendizaje y toma de conciencia de la entonación del idioma inglés en autonomía, decidimos realizar estos cuestionarios previos con el fin de fundamentar la necesidad que existe entre los profesores y aprendientes de abordar la entonación del idioma inglés como un aspecto necesario para la pronunciación y la comunicación y de esta manera contar con evidencias fehacientes para la justificación del estudio.

Entrevistas semi estructuradas: Dentro del enfoque de la investigación cualitativa, la entrevista es un proceso de comunicación formal con una intención previamente definida. Autores como Gillham (2000) mencionan la importancia del uso de entrevistas cuando el objetivo primario es conocer más profundamente acerca del tema de la investigación. En el caso de la entrevista semi estructurada, se determina de antemano cuál es la información que se considera relevante, y aunque existen preguntas ya definidas éstas son abiertas para permitir que el investigador pueda entrelazar temas que puedan llevar a la consecución de un objetivo planteado; en este mismo sentido en el enfoque objeto-sujeto, el investigador se encuentra más interesado en el fenómeno visto desde la perspectiva de los sujetos. De acuerdo con Cohen (2007), una entrevista puede ser descrita a partir del continuum estructurado o no estructurado con respecto al control que se tiene sobre la interacción. Para este autor, el continuum estructurado es más cercano a las preguntas mientras que el continuum no estructurado es más cercano a la observación. De esta manera, a través del uso de entrevistas semi estructuradas es posible obtener información que nos permita profundizar en el tema del aprendizaje autónomo y la entonación además de entender la realidad a la que los aprendientes adolescentes de CCH se enfrentan en este proceso.

Es importante hacer mención que esta técnica de investigación cualitativa, por ser parte esencial del propósito de nuestro estudio, fue empleado durante las tres fases de la investigación. En primer lugar, se llevó a cabo una entrevista con los 40 participantes del estudio con el objetivo de enfocar de forma más precisa las percepciones y conocimientos previos con que contaban al momento de iniciar el curso de entonación. En un segundo momento, se consideró pertinente entrevistar a algunos participantes para indagar sobre el funcionamiento del curso, su progreso y así poder dar seguimiento sobre su propio proceso de aprendizaje autónomo. Finalmente, se empleó para realizar una última indagación sobre el significado que tuvo esta experiencia de aprendizaje.

La entrevista semi estructurada correspondiente a la primera fase del estudio se enfoca básicamente a dos grandes áreas que constituyen el eje de nuestra investigación a saber el aprendizaje autónomo y la entonación en la pronunciación (Apéndice C). Se aplicó a los 40 participantes iniciales del proyecto durante el mes de marzo de 2013. Este primer instrumento arrojó información relevante al respecto de las experiencias previas con el trabajo en autonomía y del conocimiento que los aprendientes tienen acerca de la pronunciación y la entonación.

3.4.2 FASE DE TRATAMIENTO PEDAGÓGICO. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS EMPLEADAS

La segunda fase del estudio es primordialmente la fase de nuestro tratamiento pedagógico, por lo que los instrumentos que se emplearon en esta fase son fundamentalmente dos: las actividades diseñadas para el sitio *intonation4pronunciation* y así como en la primera fase del estudio, entrevistas estructuradas.

Entrevistas semi estructuradas: En la entrevista semi estructurada correspondiente a la segunda fase del estudio (Apéndice D) se llevó a cabo un seguimiento del trabajo realizado por los aprendientes y las estrategias que emplearon durante el periodo de aplicación. Las entrevistas correspondientes a esta fase del estudio se llevaron a cabo el 14 de mayo de 2013.

Actividades diseñadas: Como hemos dicho, durante la fase del tratamiento pedagógico se empleó el curso *intonation4pronunciation* con actividades diseñadas para aprender la entonación del inglés bajo ambiente de aprendizaje autónomo.

Dicho instrumento se encuentra contextualizado en la creación de nuevos espacios como las mediatecas y los laboratorios de idiomas dentro del CCH que representan una oportunidad inmejorable para fomentar de manera importante el desarrollo de habilidades de auto aprendizaje. Es así, que dichos ambientes de aprendizaje constituyen un espacio para que los estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos donde puedan interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos académicos.

Conscientes de la amplitud y dificultad de ahondar en todas las funciones que la entonación tiene en una lengua, el presente material sentó las bases necesarias para el desarrollo de este importante aspecto lingüístico, de esta manera se buscó que los participantes tuvieran la perspectiva más amplia del fenómeno.

Otro aspecto fundamental dentro de nuestra propuesta de material es la filosofía del aprendizaje autónomo que sustentó el desarrollo de cada una de las habilidades en los módulos que se realizaron. Cada una de las secciones que integra el material propiciaron que el aprendiente pudiera llevar un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje de la entonación y con esto desarrollar al máximo su responsabilidad en el aprendizaje. Para autores como McGrath (2002) es importante considerar los principios que fundamentan el diseño de materiales tal como los observa Tomlinson (en McGrath, 2002):

- deben tener impacto
- deben hacer sentir al aprendiente cómodo
- deben desarrollar confianza en el aprendiente
- lo que se enseña debe ser percibido por el aprendiente como relevante y útil
- deben requerir y propiciar el involucramiento del aprendiente.

El material que desarrollamos tuvo como propósito entablar este tipo de relación significativa entre el contenido del material y el aprendiente a través de actividades, y estrategias que desarrollaran la confianza del aprendiente, necesaria para la toma de responsabilidad en su proceso de aprendizaje de la entonación.

Los contenidos del tratamiento pedagógico al que se enfrentaron los alumnos se encuentran divididos en 2 módulos, una sección de repaso, una autoevaluación y una evaluación al curso, adicionalmente la plataforma promueve el uso de una bitácora de aprendizaje (Figura 3.1).

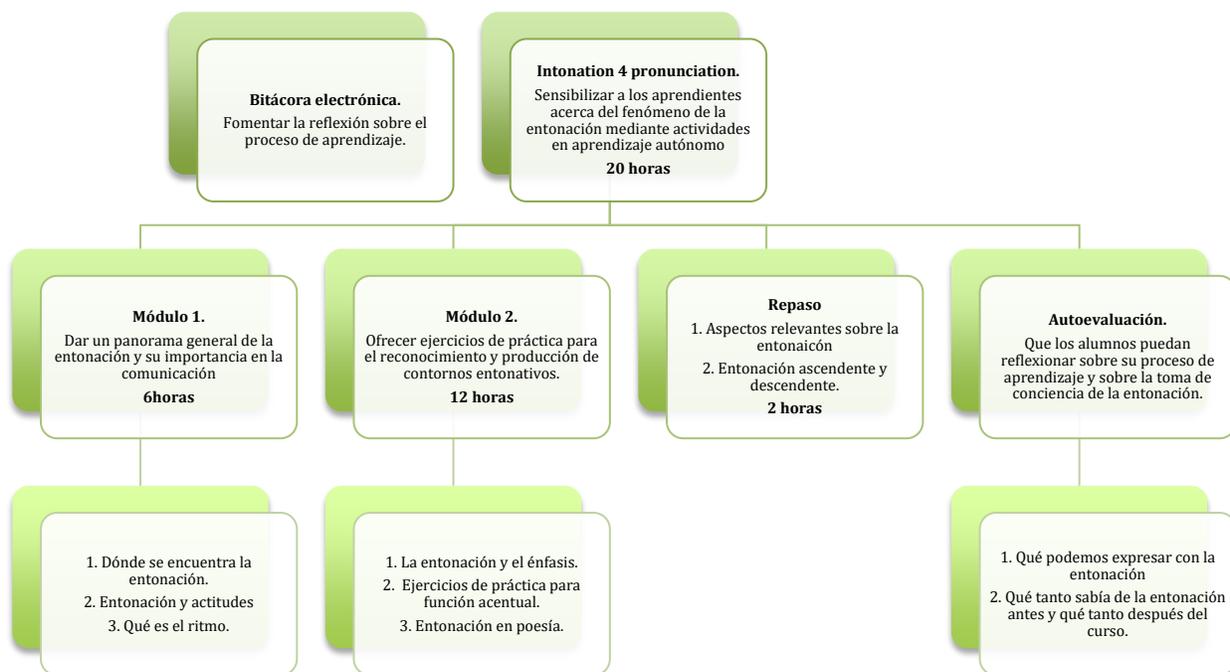


Figura 3.1. Estructura del curso *Intonation 4 pronunciation*.

Como se observa en la Figura 3.1, el material en el que los alumnos trabajaron fue diseñado para ser realizado en 20 horas; sin embargo, es necesario subrayar que los alumnos realizaron las actividades en aquellos momentos en que ellos decidían hacerlo en uso de su responsabilidad en su proceso de aprendizaje, por lo que la realización de las actividades les pudo haber tomado más o menos tiempo. Por otra parte, podemos notar que los dos módulos comprendidos en el curso abordan los aspectos más esenciales de la entonación en donde se busca que el alumno obtenga una visión amplia de cómo funciona

la entonación en la comunicación, y conozca de manera sucinta la cantidad de información que se transmite a través de ella. La sección de repaso ayuda al alumno a conformar una noción más integral de la entonación al tiempo que se analiza la entonación ascendente y descendente. Finalmente, la autoevaluación, como estrategia fundamental de la promoción del aprendizaje autónomo, ofrece al alumno la oportunidad de expresar de manera personal en qué medida se sintió familiarizado con la entonación y con el trabajo independiente.

El sitio en línea *intonation 4 pronunciation* albergó actividades diseñadas para fomentar la visión sistemática de la entonación del idioma inglés desde una perspectiva de aprendizaje autónomo y dirigido particularmente a aprendientes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Las actividades diseñadas para el sitio pretendieron sentar las bases para un acercamiento a la entonación vista como un elemento fundamental en la comunicación y la pronunciación. El curso tuvo una duración aproximada de tres meses, del 08 de marzo al 17 de mayo de 2013.

En el siguiente apartado se describe el tipo de actividades que se realizaron durante el tratamiento pedagógico, los contenidos que aborda cada uno de los módulos, además de que se presenta una estructura-tipo de la conformación de los temas.

3.4.2.1 ACTIVIDADES DENTRO DE INTONATION 4 PRONUNCIATION.

Como hemos mencionado líneas arriba, en la parte de diseño y elaboración del sitio de actividades se buscó que ésta fuera primordialmente una plataforma de fácil uso y fácil acceso, pues aunque muchos de los aprendientes puedan estar familiarizados con el uso de plataformas en línea, consideramos importante cuidar que los aprendientes no percibieran el uso del sitio como un problema en sí mismo. Así, la plataforma que utilizamos para albergar nuestras actividades está basada en *MOODLE* (Entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos, por sus siglas en inglés), una herramienta que posibilita el aprendizaje en ambientes de autonomía pues basa el aprendizaje en la creación de objetos

de aprendizaje estructurados en secuencias pedagógicas, posibilitando con esto el aprendizaje autónomo.

El curso propuesto establece como pauta un diseño básico, claro, y amigable (Figura 3.2)

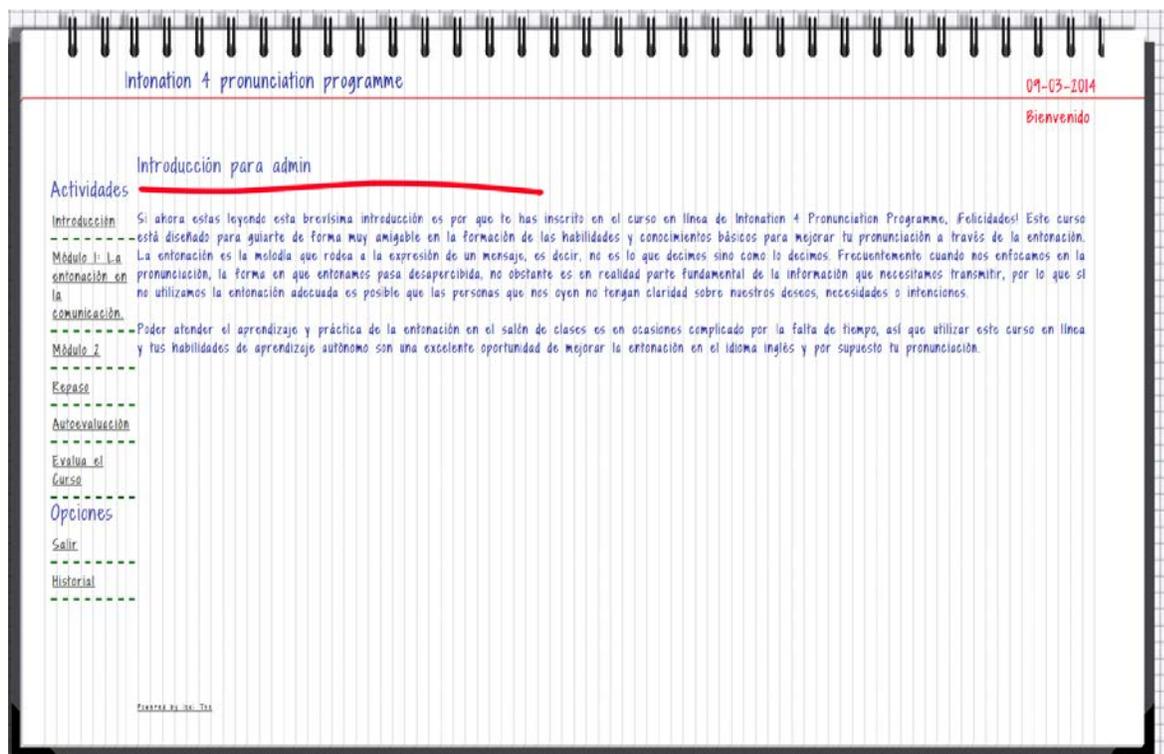


Figura 3.2. Página de inicio del sitio *Intonation 4 pronunciation*.

En la Figura 3.2 se puede ver la pantalla de inicio del sitio una vez que los alumnos entraban al curso empleando su contraseña de acceso. En la columna izquierda de la pantalla se encuentra el menú de actividades que los alumnos podían realizar. Aunque las actividades sugerían un orden secuencial, el sitio permitía que los alumnos pudieran realizar actividades de manera no lineal, fomentando así el trabajo independiente y la autorregulación. En la parte central de la página de inicio, el alumno podía ver una brevísima introducción con una bienvenida al curso en línea y al tema de la entonación y la comunicación.

Como se ha descrito anteriormente, el objetivo del sitio era fundamentalmente proveer a

los alumnos de un panorama amplio de la entonación, al abordar algunos de sus componentes más importantes y sus funciones (Figura 3.3)

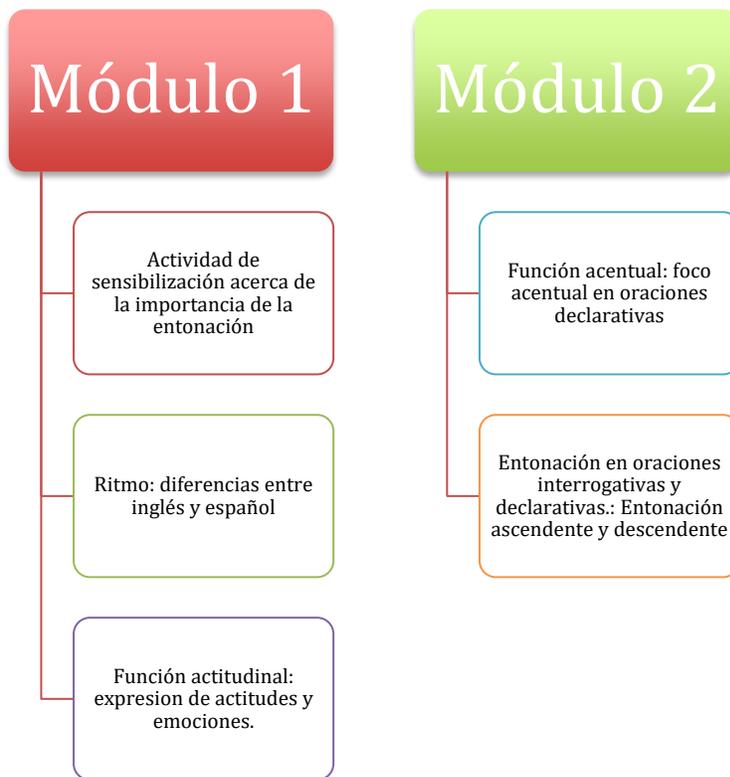


Figura 3.3. Esquema de contenidos del sitio *Intonation 4 Pronunciation*.

Como se observa en el esquema de la Figura 3.3 los alumnos obtienen una visión panorámica del fenómeno lingüístico y su vinculación con la comunicación y poniendo especial énfasis en la reflexión del fenómeno. El módulo 1 pretendía sensibilizar al alumno al respecto de las situaciones de comunicación en que la entonación juega un papel fundamental, para ello algunas de las actividades se basaron en ejemplos incluso en español con el objetivo de que los alumnos pudieran tomar conciencia que se trata de la importancia del fenómeno lingüístico. El módulo 2 abordó más particularmente características propias de la entonación en inglés, tales como la realización del foco acentual en oraciones declarativas, o la realización de la entonación ascendente y descendente. Fundamentalmente, ambos módulos buscaron en todo momento ayudar a que el alumno tomara conciencia de cómo los patrones entonativos del inglés son

esenciales dentro de la comunicación, y además que dichos patrones entonativos pueden ser distintos a los de español; por esa razón es que en las actividades se emplearon situaciones de la vida cotidiana y videos tomados de *youtube* donde estuviera de manifiesto la entonación del inglés como elemento lingüístico relevante, además de promover que el alumno reflexionara acerca de estos aspectos de la lengua pues como apunta Roach (2009), es quizás cuestionándonos al respecto de la información que perderíamos si habláramos sin entonación como podemos comenzar a entender su importancia.

Los módulos que integran el sitio *Intonation 4 pronunciation* están compuestos de una serie de actividades dirigidas primordialmente hacia la toma de conciencia de las características de la entonación, las funciones comunicativas que se logran a través de ella y las funciones pragmáticas que se encuentran relacionadas. (Figura 3.4)

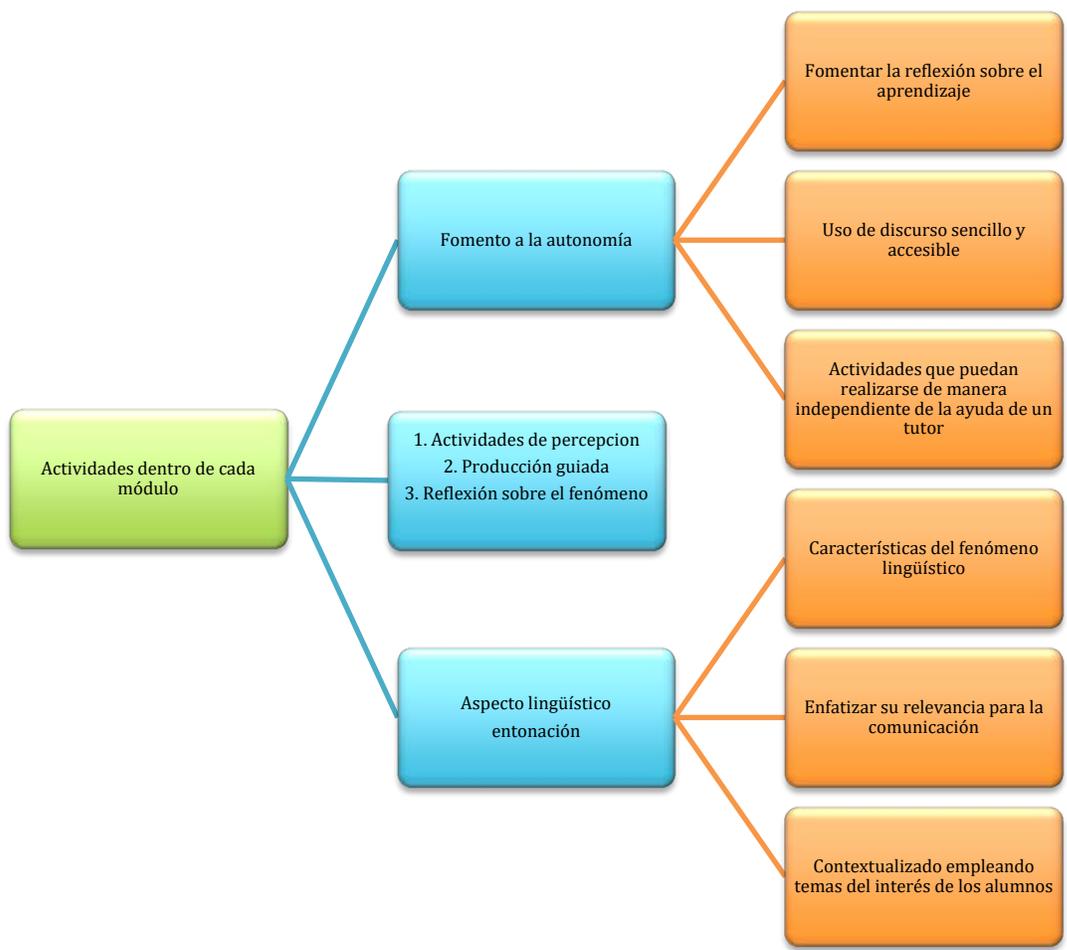


Figura 3.4. Esquema de características en las actividades de la plataforma *Intonation 4 Pronunciation*.

En la Figura 3.4 se observan las características que cumplen las secuencias didácticas que los alumnos realizaron dentro de la plataforma de trabajo. Dado que el curso se encuentra sustentado en el aprendizaje autónomo y en la entonación como un aspecto de la lengua capaz de transmitir información relevante a la comunicación, y que además permite mejorar de manera importante la pronunciación, cada una de las actividades que se presentan refleja las siguientes condiciones necesarias: fomentar la reflexión sobre el aprendizaje, utilizar un discurso sencillo y accesible para los adolescentes, emplear temas que sean del interés de los aprendientes, que las actividades planteadas puedan realmente utilizarse de manera independiente sin la necesidad de un tutor, es decir, que se promueva el aprendizaje autónomo, y además que focalice la entonación en actividad comunicativa. Principalmente, tres aspectos se promovieron durante el trabajo en el sitio. Actividades de percepción: los alumnos se enfrentaban a elementos auditivos y a elementos multimedia a fin de identificar algún rasgo de la entonación. Actividades de producción guiada: Los alumnos producían de manera oral enunciados para modelar algún elemento de la entonación. Sus producciones fueron grabadas dentro de la misma plataforma a través de un sistema en línea para grabar audio. Las producciones en su mayoría hacían referencia a enunciados que los alumnos debían leer, o enunciados que los alumnos debían escuchar previamente, de ahí que la producción no fuera completamente natural (Figura 3.5)

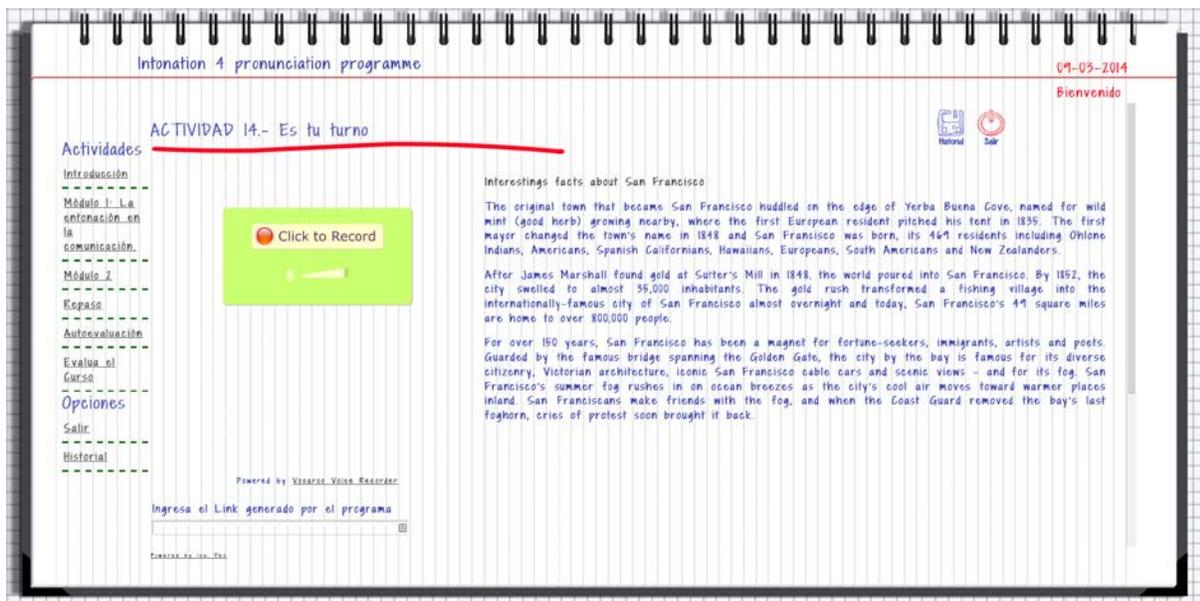


Figura 3.5. Sistema en línea para grabación de audio.

En la Figura 3.5 puede observarse una de las actividades donde los participantes debían grabar sus archivos de audio personales, ya sea a partir de un enunciado que previamente habían escuchado, o a partir de un texto escrito (enunciado, poema o una canción)

Finalmente, las actividades de reflexión buscaban promover que los alumnos tomaran conciencia tanto de los contenidos lingüísticos como del proceso mismo de aprendizaje.

Como se ha mencionado los tipos de actividades realizadas podían incluir elementos auditivos y multimedia. En el caso de los archivos multimedia a que se hace referencia, utilizamos videos de algunas series de televisión norteamericana, las cuales, por sus características, podían ser interesantes para la población de alumnos. Como un ejemplo de ello se muestra la Figura 3.6:



Figura 3.6. Uso de videos para desarrollar la toma de conciencia de la entonación .

En aquellas actividades donde se empleaba un video (Figura 3.6) era posible que el alumno pudiera ir siguiendo la transcripción del video en inglés, por lo cual el video se visualizaba en una pantalla emergente.

Para la elaboración de los elementos auditivos se contactó a un grupo de 5 nativo hablantes (NH) del inglés en su variante americana (4 mujeres y 1 hombre), quienes grabaron los

elementos auditivos que se utilizaron en el sitio. A los participantes NH se les informó de las características del curso y el propósito. Para llevar a cabo la grabación, se pidió a los NH que leyeran las oraciones que se les proporcionaron de la manera más natural posible.

Así, como se muestra en la Figura 3.7 los audios podían ser escuchados en tantas ocasiones como fuera necesario por parte de los participantes.

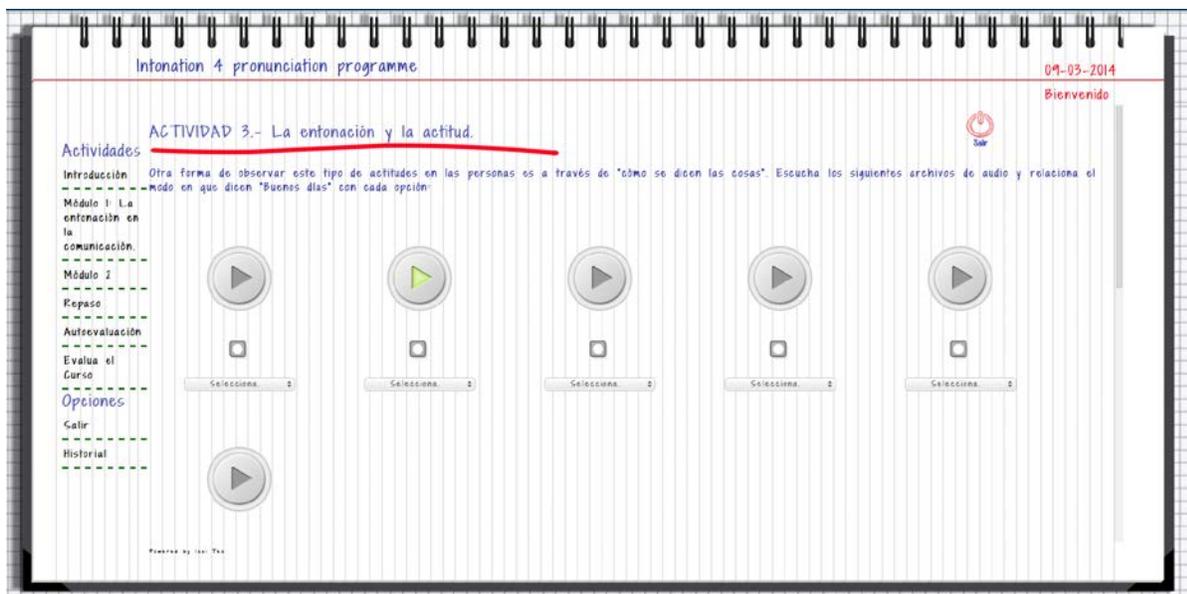


Figura 3.7. Audios dentro del sitio *Intonation 4 pronunciation*.

En este sentido, el propósito de estos audios grabados por los participantes NH era que los alumnos pudieran escuchar cómo una frase era pronunciada para posteriormente buscar realizarla de manera similar.

Así, en las actividades del sitio se buscó que los alumnos pudieran tener distintos tipos de estímulos, no sólo a través de elementos de audio, sino también de video.

3.4.2.2. SECUENCIA PEDAGÓGICA TIPO

Un aspecto importante de la presentación de los contenidos es precisamente el modo en que las actividades están diseñadas y elaboradas. Las actividades propuestas siguen una

secuencia pedagógica que permite que el alumno se familiarice y reconozca la importancia del aspecto de la entonación que se aborda. De igual manera, en cada una de las secuencias pedagógicas el alumno tiene la oportunidad de tener una práctica guiada en la producción de algún aspecto de la entonación.

A continuación se presenta una secuencia pedagógica tipo a manera de ejemplificar el trabajo a que los alumnos se enfrentaron durante la fase de tratamiento de nuestro estudio.

Secuencia pedagógica. Presentación

The image shows a digital learning interface for a lesson on intonation and emphasis. The title is "ACTIVIDAD 6.- La entonación y el énfasis". The interface is divided into a sidebar on the left and a main content area. The sidebar contains a list of activities: "Introducción", "Módulo 1: La entonación en la comunicación.", "Módulo 2", "Repaso", "Autoevaluación", "Evalua el Curso", "Opciones", "Salir", and "Historial". The main content area features three audio player buttons, each with a play icon. Below each button is a sentence with a specific intonation pattern: "I don't have a dog, I have a cat.", "Didn't you hear? I am not interested", and "Come on, close your eyes, it's a surprise!". At the top right, there are icons for "Edicora", "Historial", and "Salir", and a "Bienvenido" message. At the bottom right, there is a "Siguiete ==>" button.

Figura 3.8. Secuencia pedagógica. Presentación.

La Figura 3.8 muestra la presentación del tema de entonación y énfasis. Este primer acercamiento del tema ayuda al alumno a identificar el fenómeno lingüístico de manera aislada. El alumno identifica el énfasis que adquieren ciertos elementos dentro del discurso hablado a través de un ejercicio donde puede dar *click* y escuchar un elemento auditivo tantas veces como sea necesario al tiempo que lee la oración. Aquí el objetivo es que el alumno identifique es lo que ocurre con el elemento enfatizado de una oración.

Secuencia pedagógica. Contextualización

The screenshot shows a digital learning environment. At the top right, there is a 'Bienvenido' (Welcome) message and three icons: 'Bitácora' (Journal), 'Historial' (History), and 'Salir' (Exit). The main content area is titled 'ACTIVIDAD 6.- La entonación y el énfasis' (Activity 6.- Intonation and emphasis). Below the title, there is a navigation menu on the left with options: 'Actividades', 'Introducción', 'Módulo 1: La entonación en la comunicación.', 'Módulo 2', 'Repaso', 'Autoevaluación', 'Evalúa el Curso', and 'Opciones'. The 'Opciones' menu includes 'Salir' and 'Historial'. The main text reads: 'Por otra parte, la entonación también puede indicar el estado de ánimo de alguien, observa los siguientes videos:'. Below this text is a video player showing a scene from the TV show 'Friends' with the caption 'Friends: Ross and Rachel fight.'. Below the video player, there is a question: '¿Qué pudiste observar en el video? Escribe en tu bitácora de actividades tu respuesta'. At the bottom left of the main content area, there is a navigation button labeled '<== Anterior'.

Figura 3.9. Secuencia pedagógica. Contextualización.

Como hemos venido mencionando uno de los aspectos que más nos interesaba subrayar a lo largo del tratamiento era la importancia que tiene la entonación dentro de la comunicación, particularmente porque aunque podemos decir que tanto inglés como español son lenguas entonativas, en realidad existen diferencias dentro de sus sistemas lingüísticos que hacen que los elementos de la entonación de estas dos lenguas no funcionen estrictamente de la misma manera. Así pues, en la Figura 3.9 se muestra la secuencia pedagógica diseñada la cual permite que el alumno identifique nuevamente el fenómeno del énfasis dentro de una oración. Esta vez el alumno debe ver un video donde la entonación y más precisamente el aspecto del énfasis tienen un papel fundamental en la escena. En este sentido, a través de la contextualización del fenómeno el alumno puede identificar su importancia en el discurso hablado.

Secuencia pedagógica. Reflexión acerca del fenómeno.

Bitácora Actividad 6

Actividades

Introducción Estas diferencias que has encontrado entre inglés y español te permitirán darte cuenta que el ritmo de estos dos idiomas es, efectivamente distinto, en el caso del español tenemos un ritmo silábico, es decir, cada una de las sílabas de una palabra nos dan un valor importante para reconocer la palabra, mientras que en el caso del inglés el ritmo es acentual, lo que significa que no todas las sílabas dentro de una palabra tienen un valor determinado, pero si existe una sílaba que tiene un valor importante en la pronunciación.

Módulo 1: La entonación en la comunicación. Friends: Ross and Rachel fight.

Módulo 2 ¿Qué pudiste observar en el video? Escribe tu respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuántos estados de ánimo puedes identificar en los tres personajes involucrados y de quien lo percibiste?

Espaso

Autoevaluación De los tres personajes...¿quién se escuchaba más molesto? Qué elementos te indican que tal personaje estaba más molesto?

Evalúa el curso CANCELAR ACEPTAR

Opciones

Salir

Historial

Bienvenido

Inicio Historial

Figura 3.10. Secuencia pedagógica. Reflexión acerca del fenómeno.

La Figura 3.10 muestra la reflexión sobre el fenómeno que se invita al alumno a realizar durante las actividades. El propósito de este apartado de la secuencia pedagógica es ofrecer al alumno la oportunidad de sistematizar su propio proceso de aprendizaje a través de sencillas preguntas que lo guían en la reflexión. Esta sección de la secuencia pedagógica se almacena dentro de la bitácora en línea a la que el alumno puede acceder cuando lo desee. Es importante mencionar que durante las dos primeras etapas de la secuencia pedagógica el alumno se enfrentó a estímulos auditivos y visuales que le permitieron observar de manera aislada y contextualizada cómo el énfasis en la palabra tiene un efecto determinante en la comunicación, por ello previo a la producción resulta necesario que el alumno reflexione sobre lo que hasta ese momento ha venido observando.

Secuencia pedagógica. Producción.

ACTIVIDAD 7.- La entonación y el énfasis 2.

Actividades

Introducción Es importante que aquello que vamos revisando lo practiquemos, así que comencemos:

Módulo 1: La entonación en la comunicación.

Módulo 2

Repaso

Autoevaluación

Evalúa el Curso

Opciones

Salir

Historial

Bienvenido

Historial Evaluación Ayuda Salir

This is the best day of my life!

This is the best day of my life!

What a wonderful surprise!

You're late again!

Do you have any questions?

I don't feel ok.

I never said I love you.

Powered by iText

Figura 3.11. Secuencia pedagógica. Producción.

La etapa final de la secuencia pedagógica es la de producción como se observa en la Figura 3.11. Una vez que el alumno estuvo expuesto al fenómeno lingüístico y que ha tenido tiempo de reflexionar al respecto de su importancia, es momento de que realice una producción guiada del fenómeno. Para ello, el alumno escucha un elemento de audio que ejemplifica aquello que tiene que realizar. En el caso específico de la imagen que se muestra, el alumno observa una imagen que sirve de contexto para la oración que se le presenta. A partir de estos elementos el alumno realiza una grabación de audio, donde debe poner en práctica lo aprendido acerca del énfasis en la palabra.

La secuencia pedagógica que siguen las actividades pretendió servir de guía al alumno a lo largo de la fase del tratamiento del estudio. Aunque es probable que algunos alumnos hayan necesitado una mayor cantidad de ejemplos, o contextos para comprender de manera más integral el aspecto del énfasis en la palabra como elemento importante de la entonación de una lengua, creemos que las actividades subsecuentes pueden ser útiles para lograr dicho propósito.

Uno de los aspectos más relevantes de esta investigación era analizar cómo se desarrollaba el proceso de aprendizaje en autonomía en el aprendizaje de este aspecto lingüístico, por ello se hizo hincapié en este aspecto durante todo el estudio y durante la secuencia pedagógica a través de momentos de reflexión en el aprendizaje.

En el siguiente apartado abordaremos otro aspecto importante de nuestra metodología y parte fundamental del trabajo en autonomía por parte de los alumnos participantes y el uso de la bitácora.

Dentro del diseño del curso está considerado el uso de una bitácora o diario por parte de los aprendientes, por lo que el uso de las bitácoras electrónicas ocurre dentro del mismo periodo de aplicación del curso del 08 de marzo al 17 de mayo de 2013. A través de este diario ellos pudieron reflexionar al respecto de su proceso de aprendizaje y de las etapas que han tenido que pasar durante este proceso. El diario se utilizó para conocer un poco más a detalle cuál va siendo la percepción del aprendiente de su propio proceso. De acuerdo con Cotterall (2000) la toma de conciencia del proceso de aprendizaje ocurre en dos momentos. En un principio durante el desarrollo de las actividades donde el aprendiente se pregunta ¿por qué estoy haciendo esto?. Y en un segundo momento durante la retroalimentación al final de cada sesión de aprendizaje, donde el uso de bitácoras de aprendizaje le permiten al aprendiente reflexionar sobre lo que ha aprendido en dicha sesión. Como apunta Cotterall (2000) la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje es uno de los elementos sin los cuales el aprendizaje autónomo no se puede entender, pues es a partir de este proceso que el aprendiente valora su aprendizaje y planea sus acciones posteriores, de ahí la importancia de que todo trabajo en aprendizaje autónomo fomente que el aprendiente sea capaz de involucrarse en su proceso, que sea capaz de reflexionar sobre su desempeño y que esté en posibilidades de modificar su actividades en consecuencia. En este sentido, este instrumento se justifica plenamente en este estudio. Aunque el uso de la bitácora no es un elemento tan novedoso para el proceso de aprendizaje, de acuerdo con Carroll (1994) la bitácora es un elemento que provee información personal que ayuda a los aprendientes a reflexionar acerca de su proceso personal. Además, el uso del diario permite que el aprendiente pueda llevar registro de sus

experiencias de aprendizaje de los distintos momentos del proceso. En este sentido, para desarrollar la autonomía del aprendiente es muy importante que sea el propio aprendiente quien tome conciencia de la toma de decisiones que sobre el proceso de aprendizaje tendrá que hacer, y el uso de la bitácora es por tanto un elemento único para el proceso de la auto reflexión.

3.4.3 FASE FINAL DEL ESTUDIO: VALORACIÓN DE DATOS.

Para la fase final del estudio que tiene que ver con el cierre de actividades por parte de los aprendientes y el análisis de los datos obtenido se emplearon dos técnicas que a continuación describiremos:

Entrevistas semi estructuradas: se realizó una entrevista semi estructurada hacia el término del curso (Apéndice E) en la cual se hizo una valoración del trabajo realizado durante el proceso de aprendizaje de los participantes, considerando sus reflexiones finales al respecto de sus conocimientos previos y los adquiridos a partir del trabajo en el curso.

En las entrevistas semi estructuradas aplicadas para esta última fase del estudio se consideraron nuevamente algunas de las preguntas realizadas en la primera entrevista, con el fin de establecer una relación entre las primeras respuestas de los participantes y sus respuestas una vez que finalizaron las actividades planteadas por el curso.

PRAAT: Se trata de un programa diseñado para realizar investigaciones en fonética que fue diseñado en 1992 por Paul Boersman y David Weenink en Amsterdam. A través de este programa se pueden hacer análisis acústicos, síntesis articulatorias, procesamiento estadístico de los datos y edición y manipulación de señales de audio, entre otros. En el caso de nuestro estudio, este software fue empleado para identificar y determinar los cambios en la estructura entonativa que los aprendientes tuvieron durante el proceso de intervención pedagógica.

Como se ha planteado desde los objetivos de nuestra investigación, una de las áreas de interés para este estudio fue conocer el proceso y las estrategias metacognitivas que los aprendientes emplearon durante las distintas fases del estudio y cómo éstas ayudaron a los

participantes a mejorar su entonación. En este sentido, en el caso de que los participantes hubieran experimentado una mejoría, una de nuestras preguntas de investigación fue conocer en qué medida es que los alumnos pudieron mejorar en dicho constructo lingüístico.

Para poder obtener la información necesaria que permitiera determinar el grado de mejoría que tuvieron los participantes en cuanto a la entonación fue necesario llevar a cabo un análisis de los patrones entonativos.

De acuerdo con Roach (2009) los dos modelos predominantes en el análisis de los rasgos suprasegmentales son el Método Tradicional de Análisis también conocido como Modelo Británico y el Modelo Métrico Autosegmental. Como nuestro propósito es únicamente ofrecer un breve esbozo del Modelo que empleamos para el análisis, no ahondaremos demasiado en las diferencias entre estos dos sistemas de transcripción; sin embargo, podemos decir que aunque el método tradicional ofrece un análisis igualmente completo y complejo de la unidad tonal, encontramos que el Modelo Autosegmental, nos ofrece un panorama claro y mucho más acorde al análisis de los contornos entonativos que nosotros deseábamos.

Bajo el Modelo Métrico Autosegmental, se puede obtener una representación fonológica del fenómeno (Pierrehumbert, 1980) y también una representación fonética de la realización (Prieto, 2003). El Modelo Métrico Autosegmental analiza el fenómeno de la entonación reduciéndolo a dos elementos fonológicos básicos, H para tonos altos y L para tonos bajos. Este modelo también llamado método de transcripción ToBI -*Tones and Break Indices*- (Roach, 2009) es un sistema de transcripción desarrollado particularmente para el idioma inglés en la variante americana.

A través de ToBI se puede obtener información relevante de dos aspectos importantes de la prosodia tales como la acentuación, la cual nos permite conocer la prominencia relativa de una palabra; o el fraseo el cual ayuda a crear grupos de palabras. En otras palabras ToBI permite extraer las diferencias fonológicas que pueden existir entre una oración y otra. Con el objetivo de entender cómo se llevó a cabo el análisis de los patrones entonativos, revisaremos muy brevemente algunas particularidades de ToBI como método de transcripción de la estructura prosódica.

La transcripción en ToBI se lleva a cabo en capas o niveles,

1. Nivel tonal: transcripción de tonos
2. Nivel ortográfico: transcripción de palabras
3. Nivel de índices: transcribir límites de palabras
4. Nivel misceláneo: observaciones adicionales de una grabación determinada

Cada uno de estos niveles nos permite identificar eventos prosódicos en el contorno de la Frecuencia Fundamental (F0). El nivel tonal nos permite describir la prominencia de una palabra mientras que el nivel de espacios nos ayuda a observar el modo en que se agrupa la información. Así, la transcripción de los eventos prosódicos en el nivel de tono son expresados por H cuando se trata de un tono alto y H* cuando el tono alto se asocia con una sílaba acentuada. Por otra parte, los tonos bajos se expresan con L, y los tonos bajos combinados con el límite de una palabra se expresan con L%.

Por su parte, los índices en ToBI expresan los límites de separación entre dos palabras, en este sentido, podríamos decir que L-L% marca el nivel máximo de separación, que en el nivel de espacios se expresa como 4. En el caso de la mayoría de los espacios entre palabras se expresan con 1. Finalmente el índice 0 expresa un límite indeterminado entre palabras.

NIVEL DE TONOS		NIVEL DE INDICES	
	H (Tonos altos)		0 (Límite indeterminado)
	H* (Tonos altos sílaba acentuada)		1 (Límite normal entre palabras)
	L (Tonos bajos)		4 (Final de una frase entonativa)
	L% (Tonos bajos limite final de palabra)		

Figura 4.8. Inventario de tonos e índices en la transcripción en ToBI.

Como se muestra en la figura 4.8, los elementos básicos que toma en cuenta ToBI para realizar el análisis de los eventos prosódicos se encuentran divididos en dos niveles, los tonos que nos muestran los cambios en la prominencia de una palabra y los índices que hacen referencia a los límites existentes entre palabras y que dan pie al agrupamiento de ideas. Por su parte, el nivel ortográfico lo constituye la transcripción lineal de las palabras en una oración determinada. Es importante decir que, tanto en el nivel de tonos como en el

nivel de índices, el inventario es mucho más amplio, pues deben tomarse en cuenta los movimientos bitonales (H-H*) como es el caso de la preguntas. Además para algunos autores (Pierrehumbert, 1980) existen no sólo índices como 1 y 4, sino índices intermedios (3).

Para el análisis de nuestros elementos de audio únicamente se empleó la nomenclatura básica en cuanto a los índices y en el caso del nivel de los tonos se emplean el inventario básico y sus combinaciones.

Considerando que el objetivo primordial de este análisis es conocer en qué medida los participantes han tomado conciencia de aspectos de los rasgos suprasegmentales y han obtenido mejoría en su producción oral, en nuestro análisis hemos utilizado las capas de nivel tonal, nivel ortográfico y de índices. A partir de estas capas distinguimos los cambios en la F0 de los elementos de audio de los participantes.

Antes de propiamente mostrar los resultados, parece importante retomar algunos aspectos contextuales que permearon el estudio; para ello en el siguiente apartado discutiremos algunas consideraciones importantes para nuestro análisis.

A través de los instrumentos descritos se busca en primer lugar tener una perspectiva integral del fenómeno, de ahí que se haya optado por un enfoque metodológico mixto, ya que de esta manera los datos que arrojan las variaciones en los contornos entonativos son triangulados para su mejor comprensión con la información que los propios aprendientes expresen en las bitácoras electrónicas y con la información obtenida de las entrevistas semi estructuradas aplicadas a los participantes.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

La información que arrojan los instrumentos empleados es de suma importancia para poder responder a las preguntas que nos hemos planteado en este estudio. En este sentido, el tipo de análisis de datos ofrecerá claridad y bases firmes para estar en posibilidades de responder a las interrogantes que nos hemos planteado.

Para llevar a cabo el análisis de las bitácoras electrónicas de los aprendientes y de las entrevistas semi estructuradas de las distintas fases del estudio se recurrió a la tradición de

Grounded Theory, o Teoría Fundamentada con un enfoque constructivista. La Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss de 1967 (en Charmaz, 2010) es al mismo tiempo una estrategia de investigación cualitativa que nos acerca al estudio de un fenómeno en su contexto original. De acuerdo con Charmaz (2010) la teoría fundamentada nos permite, más que explicar la realidad, conocer las múltiples realidades y cómo los individuos las construyen y actúan sobre ellas. Para Charmaz (2010) la investigación bajo la tradición de la Teoría Fundamentada es un proceso iterativo donde los datos o información no se descubren, sino que se construyen a partir de la interacción y el involucramiento que el investigador tiene con los participantes, las perspectivas y las prácticas de investigación. De acuerdo con Strauss y Corbin (1990) para generar una teoría científica, la teoría fundamentada recurre a la construcción de conceptos que surjan de la información que los participantes de un estudio proporcionan. De acuerdo con la corriente constructivista de la teoría fundamentada propuesta por Charmaz (2000) la información no proporciona en sí misma una ventana a la realidad, sino que ésta surge de los procesos interactivos y sus contextos temporales, culturales y estructurales, de ahí que se hable de su naturaleza iterativa. Es decir, mientras las bitácoras nos acercan a una realidad que permite visualizar el proceso que el aprendiente lleva a cabo durante la aplicación del curso de entonación, las entrevistas nos ayudan a profundizar en esa realidad desde una perspectiva distinta que es la de la reflexión sobre el proceso mismo de aprendizaje, y en el análisis de estos dos elementos informativos esta realidad de la que hemos pretendido ser partícipes se va develando a través de la información expresada por los participantes.

Por otra parte, los cuestionarios a que se hace referencia en la sección anterior se analizaron a través de un sistema estadístico donde pudimos establecer frecuencias y porcentajes en las respuestas de los participantes además de correlaciones tales como el grado de estudios y su percepción del proceso autónomo en el caso de los profesores, o en el caso de los aprendientes, correlaciones entre el semestre que cursan y su percepción de la posibilidad de aprender la estructura entonativa del inglés de forma autónoma.

En el caso de las actividades elaboradas para el sitio *intonation 4 pronunciation*, los aprendientes tuvieron la oportunidad de valorar la utilidad de los recursos ofrecidos, la pertinencia de las actividades y la capacidad de aplicación a un contexto real a través de una rúbrica (Apéndice G) de evaluación del curso.

Sin duda uno de los principales retos a que nos enfrentamos durante la realización de este estudio fue lograr que el análisis de la información que surgió de los instrumentos realmente nos pudiera ofrecer una concepción clara e integral de la realidad a que un aprendiente en ambiente de autonomía se enfrenta cuando se aborda un fenómeno lingüístico que no ha sido abordado en el salón de clases. Esta realidad construida a partir de la expresión misma de los participantes del estudio, sólo puede entenderse así dadas las condiciones de rigor académico.

3.6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL ESTUDIO.

El enfoque metodológico desde el cuál se abordó el estudio de caso que hemos realizado es un enfoque mixto, lo cual significa que ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se utilizarán para la consecución de los objetivos del estudio. Para autores como Salgado (2007) la diferencia entre estos dos enfoques es provisional y poco precisa, además su diferencia representa más bien una postura ideológica entre lo natural y lo social. De acuerdo con este autor, la combinación de enfoques promueve la innovación en las ciencias, de tal manera que al realizar este estudio bajo un enfoque mixto nos permite acercarnos a un fenómeno con una doble perspectiva, logrando así un panorama amplio y profundo sobre el rasgo de la entonación en condiciones de aprendizaje autodirigido. Por su parte Hernández (2003) argumenta que estos dos enfoques no se contraponen, más aún son enfoques complementarios. No obstante lo anterior, cuando nos enfrentamos a temas como validez y confiabilidad existen paradigmas distintos que como apunta Anderson (2012) no son completamente compatibles pues dado que los términos validez (*validity*) y confiabilidad (*reliability*) provienen de la corriente positivista donde es la realidad en sí misma la que nos provee de la información para “entenderla” éstos términos no se empatan con el enfoque cualitativo donde no se busca una verdad universal que generalice la realidad a todos los contextos sociales. Para autores como Patton (2001) y Anderson (2012) aunque existen adaptaciones de estos términos dentro de la investigación cualitativa, cada uno de estos términos debe ser entendido bajo sus propios paradigmas. Para Patton (2001), los términos validez y confiabilidad en investigación cualitativa son

producto de la valoración del producto y proceso. Por su parte, Anderson (2012) establece la posibilidad de la utilización de estos dos términos adaptados a la investigación cualitativa siempre y cuando se cumplan ciertos requisitos. En el caso de la validez es necesario rigor académico en los métodos de recolección de datos, de análisis y de interpretación. Mientras que cuando habla de confiabilidad, establece como elementos necesarios rigor y consistencia del análisis. En este sentido, no será necesario -como lo es en el enfoque cuantitativo- que para que un estudio sea válido éste pueda ser repetido para obtener los mismos resultados, sino con el objetivo de enriquecer más la visión que se tenga de un fenómeno. Así, surge la necesidad de establecer los métodos por los cuales podemos lograr este rigor en la investigación, necesaria para cumplir con los requerimientos de tener un estudio válido y confiable.

En este proceso surgen nuevas nociones que, adaptadas del enfoque cuantitativo nos permiten establecer valores adecuados para determinar si se tiene el rigor de investigación necesario (Anderson, 2012). Para determinar la credibilidad (*credibility*) del estudio o validez interna se llevaron a cabo triangulaciones de información entre los resultados de los instrumentos aplicados a lo largo de las fases de la investigación, cuestionarios, bitácoras y entrevistas. De esta manera, la perspectiva que se alcanzó a partir de la información provista por los aprendientes se fue empatando en cada una de las distintas fases. La transferibilidad (*transferability*) o validez externa, nos permite determinar a partir de los resultados de este estudio, la posibilidad de llevar a cabo un estudio similar al presente bajo contextos distintos, donde se establezca como principio primario que no es necesario obtener el mismo resultado sino, profundizar más en el campo de conocimiento. Finalmente, los términos dependabilidad (*dependability*) y confirmabilidad (*confirmability*) establecen los cambios en el escenario del estudio y la posibilidad de que algún investigador externo pueda corroborar que la información, análisis y resultados presentados sean auténticos respectivamente. A este respecto es importante señalar que dadas las condiciones bajo las cuales se desarrolló el estudio, tales como el hecho de tratarse de aprendizaje autónomo y la posibilidad de que los participantes pudieran abandonar el estudio en algún momento, hicieron determinante que el escenario del mismo fuera transformándose en distintas fases de la investigación. Aspectos como el anterior se abordan en el capítulo dedicado a los hallazgos de la

investigación. Este aspecto se abordará más a detalle en el capítulo de análisis y resultados de la investigación.

3.7. ASPECTOS ÉTICOS A CONSIDERAR.

Al tratarse de una investigación que se llevó a cabo dentro de una institución educativa que fundamentalmente atiende a menores de edad existen ciertas consideraciones que deben ser tomadas en cuenta.

La dirección del plantel CCH Vallejo, al ser la máxima autoridad académica y administrativa del plantel estuvo enterada en todo momento de las actividades y herramientas que fueron necesarias para que nuestro proyecto llegara a buen término, en este sentido, se realizaron los acercamientos necesarios tanto con la dirección del plantel como con la coordinación de la mediateca. El coordinador de la mediateca es directamente responsable de lo que suceda dentro de estas instalaciones, por lo que las actividades que se promuevan dentro de esta estructura deben ser supervisadas de alguna manera por el encargado de este puesto. El coordinador de la mediateca estuvo en posibilidades de conocer la propuesta de nuestro material a fin de establecer los mecanismos necesarios para su implementación y puesta en marcha. En este sentido, es que previo a la implementación del programa dentro de la mediateca se hizo llegar mediante un documento los requerimientos mínimos necesarios para su implementación así como los objetivos académicos perseguidos, enfatizando particularmente el beneficio que se logra en la comunidad universitaria de la UNAM y particularmente la del CCH Vallejo con este estudio.

De manera más estricta fue necesario que aquellos aprendientes que participaron en el estudio supieran en todo momento que su participación tenía un objetivo académico que buscó la mejora de la calidad de su aprendizaje y a que además sirvió como fundamento para la realización de esta investigación, de la cual ellos tuvieron la posibilidad de salirse en cuanto así lo desearon. Para este fin antes de realizar la primera sesión de entrevistas semi estructuradas les fue informado de los términos de participación y confidencialidad en donde se les explicó de forma detallada la importancia de la investigación y el tipo de actividades que estarían en condiciones de realizar si participaban en el estudio.

Finalmente, tanto a las autoridades educativas del plantel, como a los participantes del estudio se les indicó que serían notificados de los hallazgos encontrados durante la investigación.

En este capítulo se abordaron los aspectos metodológicos de la investigación. Una de las contribuciones más importantes de nuestro estudio radica justamente en el tipo de metodología que hemos empleado para entender la realidad de los aprendientes del CCH respecto de uno de los ejes fundamentales de la filosofía de la institución, el aprendizaje autónomo. Analizar el fenómeno de la entonación en aprendizaje autónomo desde un enfoque mixto nos permite estar en posibilidades de conocer el proceso de aprendizaje de la entonación del inglés como LE que los participantes del estudio experimentaron de forma más integral, ya que no sólo obtenemos una interpretación a partir de los contornos entonativos de los aprendientes, sino que conocemos de forma más profunda la propia visión del aprendiente quien experimenta dicho proceso.

En el siguiente capítulo se presenta un análisis de los instrumentos aplicados y se discuten aspectos relevantes a partir de los resultados de la investigación.

Capítulo 4 Presentación y discusión de resultados.

A lo largo de los tres capítulos que comprenden este trabajo de investigación se han esbozado los parámetros teóricos en los que nuestro estudio se encuentra enmarcado. En este sentido, en el capítulo uno abordamos el macro contexto y micro contexto de nuestro estudio. Para el capítulo dos, pudimos establecer los tres ejes fundamentales y cómo estos se ven integrados en nuestra propuesta. En el capítulo tres se ha descrito el enfoque metodológico y los elementos que fueron considerados para la puesta en marcha del estudio. Es importante decir que en el capítulo de metodología pudo verse de manera clara como el marco contextual planteado en el capítulo uno, y las nociones teóricas planteadas como referente en el capítulo dos, se ven interrelacionadas en el enfoque e instrumentos que han sido utilizados para la consecución de los objetivos de este estudio.

En este capítulo se abordan los resultados obtenidos de los distintos instrumentos empleados durante las tres fases de nuestro estudio, además de la discusión de los mismos. Este capítulo muestra el análisis de los elementos considerados en nuestro enfoque metodológico para cada una de las fases comprendidas en el estudio.

4.1. RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE LA INVESTIGACIÓN.

En la primera fase del estudio o fase preliminar, se pretendió tener un panorama general de las percepciones que tanto la planta docente como la planta de alumnos tenían al respecto del aprendizaje autónomo y la pronunciación del inglés como lengua extranjera, particularmente de la entonación.

Tener esta visión general nos permitió fundamentar la necesidad de probar la pertinencia de abordar la entonación como elemento relevante para la pronunciación de una lengua, en este caso del inglés, en ambiente de aprendizaje autodirigido, siendo esta última parte de la filosofía de la UNAM y específicamente del CCH.

4.1.2 CUESTIONARIOS.

Para este propósito aplicaron los cuestionarios hechos para profesores y alumnos a que se hace referencia en el capítulo de metodología (ver Apéndices A y B).

Los resultados correspondientes a los cuestionarios de la primera fase se presentan en los apartados siguientes. Es importante mencionar que únicamente se incluyen los resultados que se han considerado de mayor trascendencia aunque las demás tablas pueden ser consultadas en la sección de anexos.

4.1.2.1 CUESTIONARIOS DE PROFESORES.

Se entregó el cuestionario a 31 profesores del CCH plantel Vallejo en ambos turnos, matutino y vespertino. A continuación se presenta la Tabla 4.1:

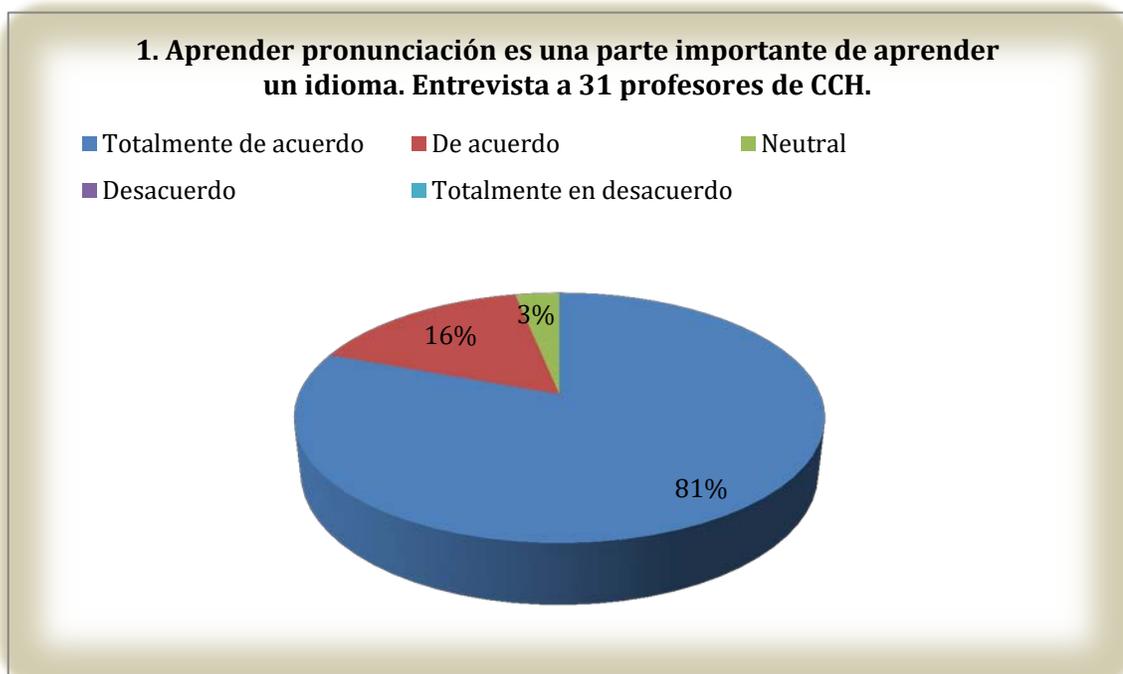
Rubros		Número de Profesores
Número total		31
Turno Matutino		17
Turno Vespertino		14
Edad	25 a 35	12
	36-45	10
	46-55	7
	56-mas	2
Grado académico	Formación de profesores	1
	Licenciatura	28
	Maestría	2
Años de experiencia	1-5	6
	6-10	10
	11-15	3
	16-20	6
	21-25	3
	26-30	2
	31-mas	1

Tabla 4.1. Muestra de profesores del CCH Vallejo.

Como puede observarse en la Tabla anterior, para este cuestionario se contó con la entusiasta participación de 31 profesores del CCH Vallejo. Dado que el propósito de este cuestionario era tener un panorama general de la percepción de los profesores del plantel, 17 de los profesores participantes en este cuestionario fueron del turno matutino y 14 del turno vespertino. De los 31 profesores entrevistados 17 de ellos se encuentra en el rango de edad de 25 a 35 años de edad, por lo que podemos considerar que se trata de un cuerpo docente joven cuyo rango de antigüedad oscila entre los 6 y los 10 años.

Como se ha mencionado el cuestionario estaba dividido en dos grandes rubros: pronunciación y aprendizaje autónomo a partir de los cuales se proponían oraciones que establecían una percepción determinada.

En el rubro pronunciación, se pudieron obtener los siguientes resultados que se muestran en la Gráfica 4.1:

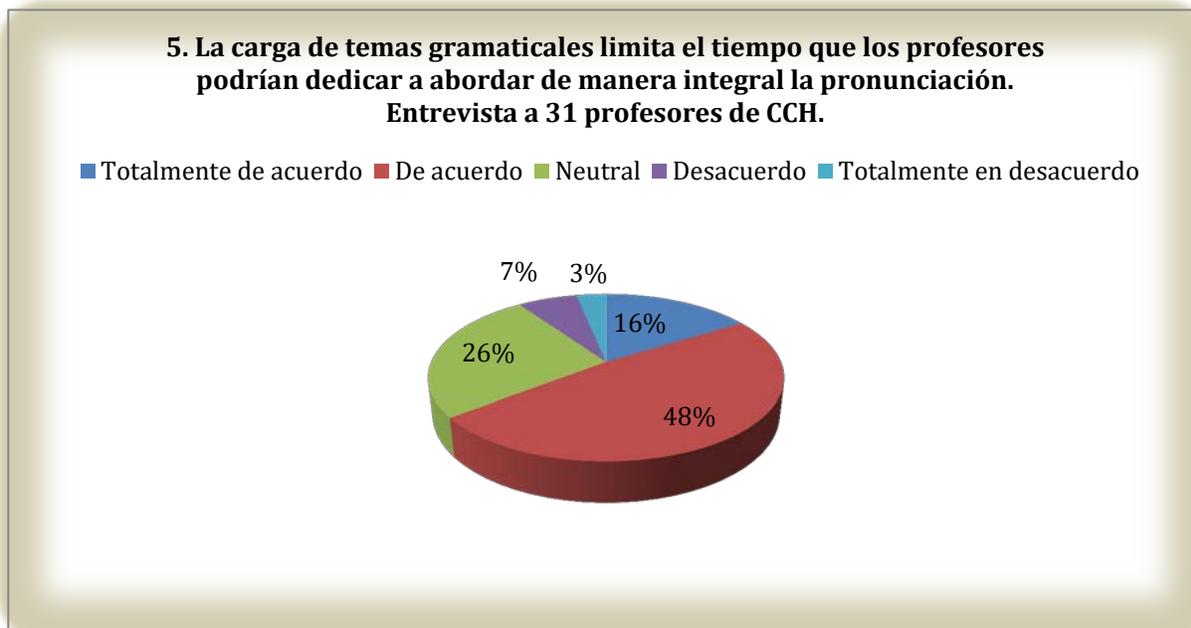


Gráfica 4.1. Importancia del aprendizaje de la pronunciación

En la Gráfica anterior se puede apreciar como el 81 % de la población participante esta totalmente de acuerdo con la afirmación propuesta, lo cual muestra que se percibe a la la pronunciación como parte inherente al aprendizaje de una lengua.

Dada la importancia que los docentes otorgan a la enseñanza de la pronunciación resultó importante tener información acerca de qué aspectos pueden interferir en la posibilidad de

enseñar esta sub habilidad. En este sentido, la oración 5 buscaba conocer la percepción de los docentes del tiempo dedicado a la enseñanza de la pronunciación y otro temas, como lo muestra la Gráfica 4.2:

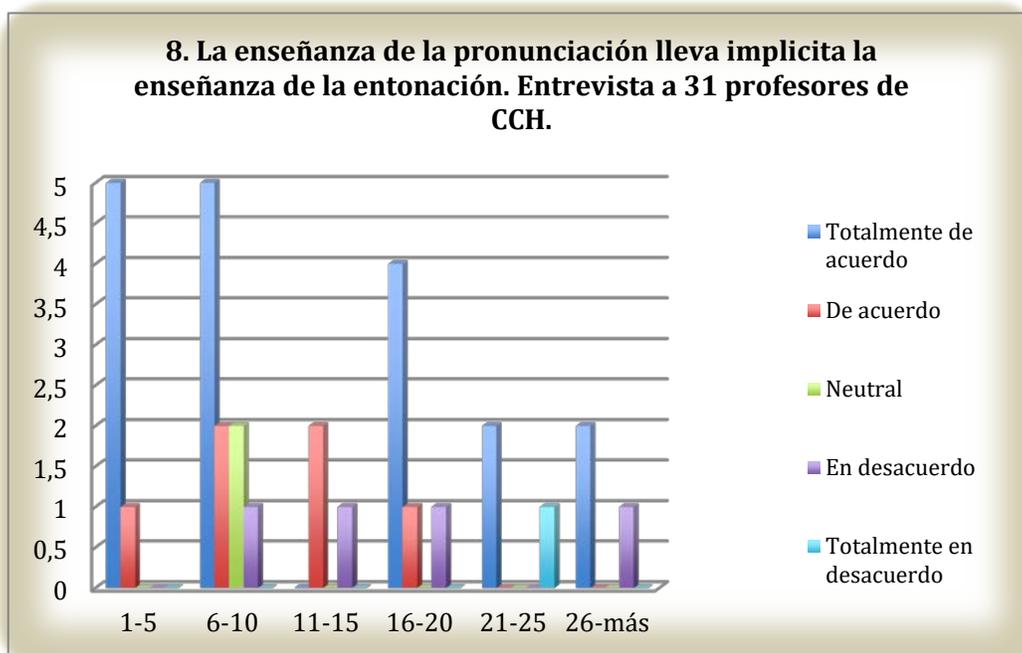


Gráfica 4.2. Gramática vs. pronunciación.

Como puede apreciarse en la Gráfica 4.2 , esta percepción no es tan generalizada en la población participante. Un 48 % de los docentes estuvo de acuerdo con la aseveración propuesta, sin embargo cabe destacar el 26% de los participantes quienes no tuvieron la misma percepción. En otras palabras, no todos los profesores perciben que la necesidad de enseñar otros aspectos lingüísticos afecte la posibilidad de enseñar pronunciación.

La información anterior resulta importante pues indica que los docentes están en realidad considerando pertinente dentro de sus clases, la enseñanza de la pronunciación.

En este sentido, dentro del rubro pronunciación fue relevante saber qué exactamente se entendía por pronunciación y si la entonación de una lengua estaba realmente inserta en esa noción. Para ello, se incluyó la aseveración 8: “La enseñanza de la pronunciación lleva implícita la enseñanza de la entonación y el ritmo”, de donde pudimos obtener la Gráfica 4.3:



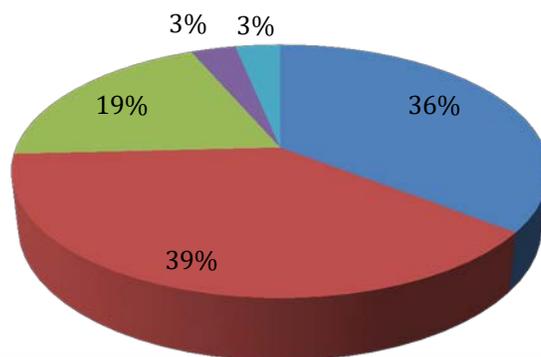
Gráfica 4.3. Entonación implícita en pronunciación.

La Gráfica 4.3 muestra que existe una población importante de profesores que ven a la entonación como un aspecto que está integrado en la pronunciación. Sin embargo, debe destacarse que en los otros porcentajes se observa que una parte considerable de la población encuestada considera que al enseñar pronunciación no necesariamente se está enseñando entonación o ritmo, esto debido quizás a la relevancia que se le otorga a otros aspectos tales como fonemas difíciles para estudiantes mexicanos, entre otros.

Finalmente, dentro del área del aprendizaje autónomo, fue interesante conocer de qué forma los docentes lo promueven dentro de su aula de clases pues como menciona Contijoch (2006), la preparación para el aprendizaje autónomo debe iniciarse de manera ideal desde el salón de clase. En este sentido la Gráfica 4.4 muestra cómo visualizan el aprendizaje autónomo los docentes de inglés del CCH plantel Vallejo y la incursión de los alumnos en este ambiente de aprendizaje:

19. Considero que el aprendizaje autónomo comienza desde el salón de clases. Entrevista a 31 profesores de CCH.

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ Neutral ■ Desacuerdo ■ Totalmente en desacuerdo



Gráfica 4.4. Autonomía desde el salón de clase.

En la Gráfica 4.4 se puede ver que más del 50 % de la muestra encuestada coincide en la importancia de fomentar el trabajo en autonomía por parte de los alumnos. En este sentido, es igualmente importante señalar la respuesta provista por el 19% de la población quienes expresaron una actitud neutral antes este cuestionamiento.

Cabe señalar nuevamente, que la importancia de realizar un estudio preliminar era únicamente conocer las percepciones que los profesores tenían respecto de la pronunciación y el aprendizaje autónomo con el fin de fundamentar la necesidad de realizar un estudio en las condiciones de aprendizaje autónomo y focalizando la entonación de la lengua como ya hemos planteado. En este sentido, es que no estamos propiamente analizando cómo se lleva a cabo la enseñanza de la entonación, o si corresponde con la realidad la visión de la autonomía que los profesores tienen con la forma en que promueven estos procesos en su salón de clases, aunque sin duda esto sería un tema interesante.

Finalmente es importante hacer mención que, aunque el cuestionario realizado para esta primera fase del estudio nos permite un panorama muy general de las nociones que los docentes tienen al respecto del trabajo autónomo, también es necesario decir que existe un

área de oportunidad para profundizar más en este aspecto, pues como hemos mencionado, si bien los profesores reconocen la importancia de promover la autonomía desde el salón de clases, sería deseable saber bajo qué estrategias se promueven dentro del salón de clases y de qué manera impactan éstas en la vida académica de los estudiantes.

4.1.2.2. CUESTIONARIOS PARA APRENDIENTES.

Para este primer acercamiento con la población de los estudiantes del CCH Vallejo se realizó la encuesta (Apéndice B) con 26 alumnos del plantel, de los cuales:

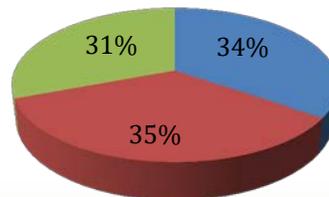
- 18 eran de primer semestre.
 - 15 turno matutino.
 - 3 turno vespertino.
- 8 de tercer semestre.
 - 5 turno matutino.
 - 3 turno vespertino.

Los resultados de esta primera encuesta sirvieron para conocer el conocimiento de los alumnos del plantel y la familiaridad que tenían con algunas de las nociones de aprendizaje autónomo y entonación.

Uno de los resultados más interesantes fue el referente a lo que los alumnos del plantel consideran que es una buena pronunciación, y si el modelo del nativo hablante es importante para ellos, a continuación se muestra la gráfica 4.5:

4. Pronunciar bien significa pronunciar como lo hacen los nativos hablantes. Entrevista a 26 alumnos de CCH.

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ Neutral ■ Desacuerdo



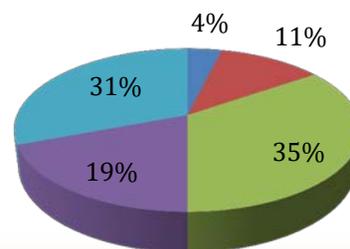
Gráfica 4.5. Nativos hablantes vs buena pronunciación.

Como puede observarse en la Gráfica 4.5 prácticamente el 69% de la población encuestada está de acuerdo con la aseveración presentada; no obstante el restante 31% podría estar considerando otros aspectos que son importantes para pronunciar bien, independientemente de tener o no un acento nativo.

Dentro del rubro de aprendizaje autónomo cabe resaltar los resultados obtenidos en la gráfica 4.6:

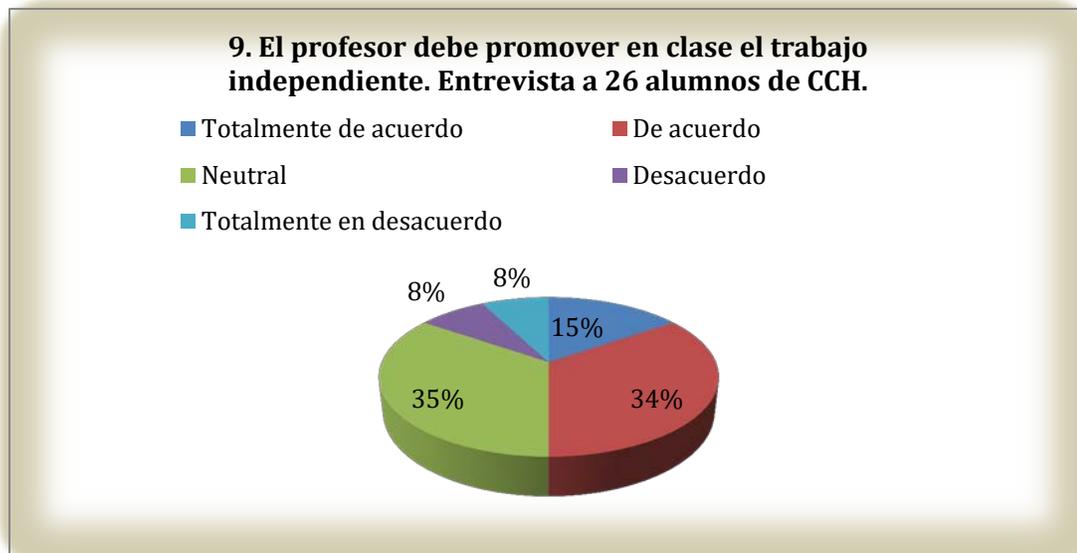
7. El aprendizaje autónomo se lleva a cabo únicamente en la mediateca. Entrevista a 26 alumnos de CCH.

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo
■ Neutral ■ Desacuerdo
■ Totalmente en desacuerdo



Gráfica 4.6. Aprendizaje autónomo en mediateca

La gráfica 4.6 hace referencia en cierto modo a la misma aseveración que le fue propuesta a los profesores y que se muestra en la Gráfica 4.4. En este caso, únicamente para el 31% de los aprendientes el espacio de la mediateca es el lugar donde se lleva a cabo el proceso de autonomía. Posteriormente empleamos la aseveración que se muestra en la Gráfica 4.7 para indagar respecto del proceso de autonomía en el salón de clase. La siguiente gráfica muestra los resultados:



Gráfica 4.7. Aprendizaje autónomo y profesor.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir del reactivo correspondiente a la pregunta 9 en la encuesta, existe un porcentaje importante de la población encuestada que no está del todo seguro si el profesor debe o no promover el aprendizaje autodirigido.

Es precisamente esta falta de definición, el tipo de información que nos permite entender la complejidad del fenómeno del aprendizaje autónomo y la percepción que existe al respecto. De ahí que fomentar la toma de conciencia sobre la entonación de la lengua inglesa a través de ambientes de aprendizaje autónomo sea fundamental, particularmente como lo hemos mencionado con anterioridad en el contexto de la Universidad Nacional.

Una vez que obtuvimos este primer acercamiento a la percepción de los actores principales del binomio educativo, se procedió a llevar a cabo una entrevista inicial a los aprendientes que estarían participando en el estudio, pues la información obtenida de esta entrevista

inicial marcaría el punto a partir del cual iniciaría el proceso de toma de conciencia de la entonación en autonomía para nuestros alumnos.

4.1.3. ENTREVISTAS EXPLORATORIAS A APRENDIENTES.

Dado que los participantes del estudio ya han sido descritos en el capítulo de metodología, únicamente nos avocaremos a los resultados que obtuvimos de la aplicación del instrumento utilizado.

Como se ha mencionado, para el desarrollo de este estudio se consideraron tres ejes fundamentales cuya integración constituye la base del enfoque propuesto para la presentación de la entonación del idioma inglés. De tal manera que la aplicación de esta primera entrevista significó no sólo un acercamiento importante hacia la población meta, sino la oportunidad de poder contrastar la información proporcionada por los participantes del estudio en dos momentos. Por una parte, con referencia al conocimiento y percepciones en un momento previo a la aplicación del estudio, y por otra parte con respecto al desarrollo de nuevos conocimientos una vez que la aplicación del curso ha llegado a su fin.

En este primer momento, aún cuando los aprendientes no habían llevado a cabo ninguna actividad dentro del curso, pero –vale la pena subrayar– se mostraron interesados en participar en el curso de entonación, la información obtenida de la entrevista en esta primera fase devela que más del 90% de los aprendientes entrevistados habían tenido alguna experiencia con el aprendizaje autónomo. Esto significa que, en cierta medida ya habían estado expuestos a actividades que promovían el aprendizaje autónomo, que van desde lúdicas hasta académicas como lo muestran los siguientes comentarios de los participantes ¹:

Gloria : este, quise aprender a... andar en patineta...

A: ah muy bien

¹ Para proteger la identidad de los participantes, se emplean nombres ficticios y la letra A para designar al investigador.

Gloria: si, pero sin que alguien me dijera como hacer los trucos, o sea yo quise intentar hacerlo por mi mismo, aunque me cayera todo eso

A: y que... que como fue la experiencia, si pudiste?

Gloria: si, las primeras veces fue difícil por todas la caídas y viendo como, pero ya después le agarré la onda y fue más fácil!

A: que fue lo que aprendiste por tu cuenta

Jan: ecuaciones de segundo grado

A: ups, y como le hiciste? No es muy complicado?

Jan: pues tuve que investigar varios libros...y al final como que...hice varios ejercicios para poder ir practicando y ya cuando vimos el tema como que iba más preparada.

De acuerdo con Bruner (1972) el proceso de aprendizaje exhibe la relación existente entre las experiencias previas, y el uso de estrategias para la adquisición de nuevos conocimientos; en este sentido, aunque en distinta medida, los alumnos mostraron cierta familiaridad con la capacidad de realizar actividades independientes a las que un profesor sugiere. Lo anterior puede percibirse en los distintos procesos que los aprendientes reconocen como parte del aprendizaje autónomo como así lo mencionan:

A: cómo ha sido tu experiencia, qué fue lo que aprendiste Nancy?

Nancy: mhh intenté aprender japonés, un idioma más en este...de hecho más o menos lo he aprendido, no lo llevo tan avanzado, aprendo más cuando veo películas o videos en el idioma y están los subtítulos, como que sé lo que significa y entonces ya lo veo, ya sé qué significa y entonces si ya aprendo así...

A: qué fue lo que aprendiste, como fue tu experiencia

Ady: por ejemplo la primera vez que fui a la mediateca este...busqué un libro, me ayudaron los asesores pero yo este...fue por mi cuenta el aprendizaje

Los aprendientes, en distintos grados, reconocen estrategias que les facilitan el aprendizaje de un tema, como el uso de medios audiovisuales, libros de ejercicios o incluso el pedir ayuda de alguien, pues como apunta Holec (1979) el término autónomo no implica trabajo en solitario, sino la posibilidad de intervenir en los distintos procesos de aprendizaje.

Uno de los aspectos que más resaltaron en esta primera entrevista es el término **voluntad** en el aprendizaje. De acuerdo con los participantes entrevistados, el elemento más importante para poder llevar a cabo un aprendizaje autónomo es “tener ganas de hacerlo” tal como lo refieren los siguientes participantes:

Gloria: pues primero el... que el... que el mismo se lo ...cómo se dirá...que el mismo se lo proponga, que el tenga la proposición de hacerlo

Nancy: ahm...tener interés, o sea si te gusta querer aprenderlo en serio no es por...que no sea por obligación sino por que te guste, si lo aprendes. Yo bueno...el idioma si---mas o menos lo he aprendido pero es porque me gusta y...

Eduardo: Para empezar tener la iniciativa, porque... sino luego luego están así de no tengo tiempo o así o sea ponen muchos pretextos.

Aunque para Holec (1979) debe existir una reorientación para el aprendizaje autónomo, además de la necesidad de reconocer el propio estilo de aprendizaje como punto de partida para iniciar este proceso, también reconoce en la voluntad del aprendiente una característica intrínseca a la autonomía.

La Figura 4.1 muestra los elementos que los aprendientes en esta primera etapa exploratoria relacionaron con el aprendizaje autónomo. Como se puede apreciar en la Figura 4.1, para llevar a cabo el aprendizaje autónomo, según lo refieren los aprendientes, es importante la voluntad de aprender, seguida por el conocimiento del propio aprendizaje, la motivación y la posibilidad de emplear lo que ya nos ha servido en ocasiones anteriores:

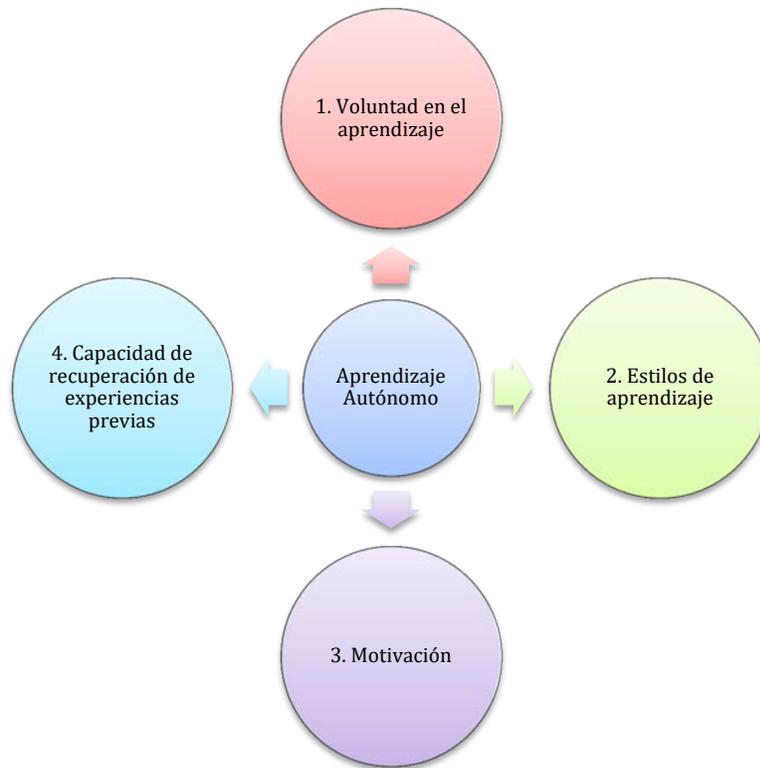


Figura 4.1. Proceso de autonomía de acuerdo con aprendientes de CCH

De acuerdo con la Figura 4.1, el aprendizaje autónomo está integrado por elementos que permiten el desarrollo de este proceso. En esta figura y en las entrevistas con los alumnos se puede observar que, como lo mencionan distintos autores (Coterall, 2000; Dickinson, 1987) la voluntad en el aprendizaje y la motivación resultan elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje autónomo; en otras palabras, la posibilidad de tener la voluntad de aprender deviene de una motivación que la genere.

Como se ha mencionado, una gran parte de los aprendientes participantes en el estudio ya contaban con algún tipo de experiencia en el ámbito de aprendizaje autónomo, y aún cuando no tenían un vasto conocimiento al respecto fueron capaces de referirse a los elementos que diferencian al aprendizaje autónomo del aprendizaje tradicional. Este tipo de conocimiento previo e ideas preconcebidas, fueron posteriormente contrastadas con lo que ellos mismos realizaban, ya propiamente durante la aplicación del curso.

Por otra parte, dentro del área de la pronunciación fue muy interesante percatarse que de manera consciente, los alumnos hacían referencia a la importancia de poder practicar los fonemas difíciles contrastándolos con los del español:

Nancy: bueno en inglés hay unas letras que suenan diferentes entonces saber cómo se pronuncia esa letra cuando lo digas entonces es como muy relevante...creo que eso sería todo, saber como se pronuncian algunas letras porque algunas en inglés son muy diferentes no se pronuncian tal cual.

Para el aprendiente identificado como Nancy el aprender la pronunciación de las letras significa poder pronunciar de forma adecuada, probablemente en desconocimiento de algún otro elemento que pudiera estar involucrado. Para otros aprendientes, más allá de la correcta pronunciación de las letras está la pronunciación de las palabras:

Roger: pues sería...este...no sé como decirlo...este... sería hablar bien pronunciar bien la palabra, pronunciar bien con las reglas que se necesitan para pronunciarla.

Juan: pues que... que... que diga bien las palabras, que se le entienda porque no sé ...en inglés hay muchas palabras que se pronuncian casi igual pero que si no las sabes pronunciar bien yo creo que se puede confundir con otra palabra.

En efecto, como ya mencionan Derwing y Rossiter (2003), la instrucción basada en el segmento ha dado muchos frutos importantes, sin embargo la inclusión de un componente importante de ritmo y entonación puede fomentar en los aprendientes fluidez y naturalidad en su pronunciación.

Resultó interesante percatarse que, mientras en su experiencia personal consideraban importante la pronunciación correcta de las letras o de las palabras, cuando hablaban de la pronunciación de nativo hablantes su perspectiva cambió un poco. En la pronunciación de nativo hablantes reconocían que había un “acento extraño” aún a pesar de que se podía estar en condiciones de entenderlos:

Karla: pues hablan chistoso, bueno no se...como que se nota muy rápido cuando no son de aquí porque como que no...pronuncian nada bien, o sea dicen las palabras si les entiendes pero de un tono raro.

A este respecto, se señala que algunos de los aprendientes entrevistados fueron capaces de mencionar aspectos como acento y fluidez como elementos propios de la buena pronunciación reconociendo además la importancia de poseer un acento nativo:

Alberto: pues hablar como si fueras de allá.

Juan: que se entienda lo que estás diciendo y que tengas una buena fluencia al hablar.

En la Figura 4.2 se aprecian los dos rubros a que hicieron referencia los aprendientes entrevistados al referirnos al tema de la pronunciación:

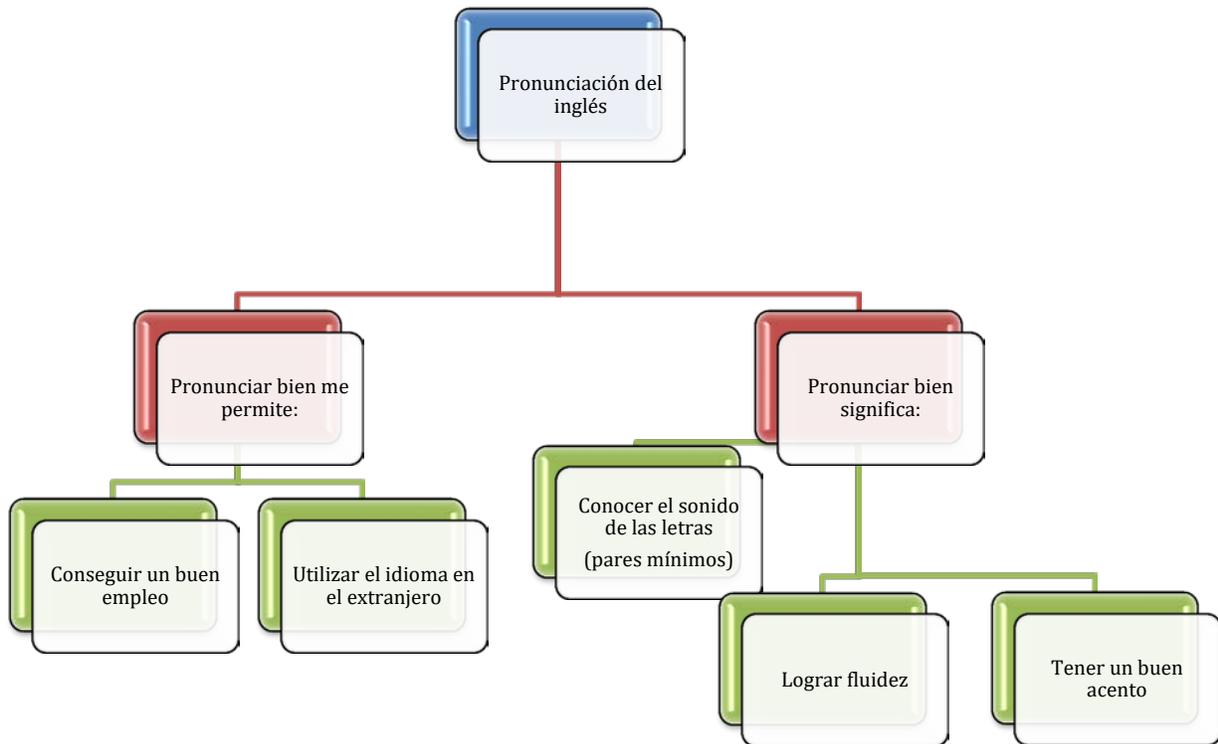


Figura 4.2. La pronunciación vista por aprendientes de CCH.

Como puede observarse en la Figura 4.2 los aprendientes pudieron visualizar una motivación instrumental, particularmente por el hecho de que mejorar su pronunciación está vinculado con la obtención de un bien externo. De igual manera, no sólo la pronunciación individual de las palabras fue importante, sino también lo fue el adquirir

fluidez aunque ciertamente en menor medida, quizás bajo la misma perspectiva que se percibe en la literatura de que en un primer momento deben dominarse los sonidos de manera individual y no de forma integrada.

La primera fase o fase preliminar de nuestro estudio tuvo por objetivo sentar las bases y justificar la necesidad de abordar la entonación del inglés a través de una instrucción en ambiente de aprendizaje autodirigido. A través del uso de los cuestionarios a profesores y alumnos y las entrevistas a los participantes del estudio logramos obtener un panorama global de la situación actual. Sin duda, la información obtenida por los cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes no fue de ninguna manera exhaustiva; sin embargo, si permitió conocer las concepciones que se tienen al respecto de la pronunciación y al trabajo en autonomía. Las entrevistas exploratorias nos permitieron dar cuenta de que existe por parte de los alumnos cierta conciencia de su capacidad en producción oral y pronunciación, en la cual no se sienten satisfechos.

A continuación, presentaremos los resultados que corresponden a la segunda fase del estudio en donde llevamos a cabo la revisión de las bitácoras en línea de los participantes del estudio, además de una entrevista que nos permitiera corroborar con los aprendientes información que consideramos relevante.

4.2. RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE.

La segunda fase del estudio la comprendió el periodo durante el cual los participantes del estudio trabajaron directamente con el sitio en línea www.intonation4pronunciation.com que forma parte de la propuesta pedagógica de nuestro estudio. Durante esta fase los aprendientes pudieron utilizar dos de los instrumentos de nuestra metodología que son el uso de las bitácoras electrónicas y las grabaciones dentro del sitio.

Los resultados correspondientes a las grabaciones se presentan en la fase tres pues fue hasta el final de la aplicación del trabajo en línea que éstos fueron valorados y analizados con PRAAT.

De igual manera los resultados que se muestran a continuación corresponden a la participación en la bitácora hasta el mes de abril y la entrevista realizada a los participantes correspondiente a esta segunda fase del estudio.

4.2.1 BITÁCORAS

Como se ha mencionado en el capítulo de metodología, el uso de las bitácoras en el estudio independiente permite al alumno llevar un registro del trabajo que realiza durante un proceso de aprendizaje autónomo (Carroll, 1994; Cotterall, 2000), y le ayuda a planificar las actividades que realizará en un periodo de tiempo determinado.

En el caso de la propuesta pedagógica de nuestro estudio, se pretendió que cada actividad pudiera fomentar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y también sobre el contenido, pues como se ha planteado desde el inicio de este estudio un tema importante para el desarrollo de la presente investigación era la toma de conciencia sobre el fenómeno de la entonación y su importancia para la pronunciación en lengua inglesa.

A continuación se presentan los resultados correspondientes al análisis y reflexiones que los aprendientes pudieron lograr través del uso de la bitácoras. Como se ha mencionado cada una de las actividades propuestas dentro de la plataforma promovía la reflexión sobre el contenido presentado por medio de la bitácora. En un primer momento esta reflexión estuvo dirigida primordialmente hacia la entonación desde la perspectiva de la comunicación. Ya en el segundo módulo, se pidió al alumno reflexionar al respecto del proceso de aprendizaje que hasta ese momento había venido realizando. Cabe mencionar que las entrevistas ayudaron a consolidar la información que se iba recabando, pues aunque en el primer mes de trabajo hubo un particular énfasis en conocer su visión de la entonación, fue durante las entrevistas que pudimos conocer más acerca de su forma de trabajo y organización personal.

4.2.1.1 LOS APRENDIENTES Y LA ENTONACIÓN.

Uno de los puntos centrales de nuestro estudio era visualizar el proceso de toma de conciencia de los elementos que implicaban tener una buena pronunciación, para lograr, a su vez, que los aprendientes pudieran estar en condiciones de adquirir una perspectiva clara de la entonación de la lengua y de su importancia para la comunicación.

En este sentido, una de las primeras actividades propuestas nos permitió lograr que los alumnos pudieran observar algunos de esos elementos. En dicha actividad se pedía al alumno que observara el video y que observara mucho más allá de lo que una frase dice, es decir, reconocer cómo los rasgos suprasegmentales logran transmitir mucha más información de la contenida en una oración, pues como afirma Ramírez (2005) la entonación debe ir de la mano con el mensaje de otra manera se corre el riesgo de una incompatibilidad pragmática. De esta manera, una vez que los participantes vieron el video a que hacemos referencia, debían registrar sus hallazgos en la bitácora, particularmente al respecto de la frase: *"you don't believe in evolution(?)"*.

Es importante mencionar que, la oración a que hacemos referencia no es sintácticamente una pregunta; sin embargo, la entonación empleada (ascendente) permite que sea identificada como un cuestionamiento. Para los participantes identificados como Gloria y Luz, la frase emitida ofrece además otro tipo de información relevante al contexto:

Gloria: Trata de decirle que no hay otra opción de que nosotros existamos, es decir que no es posible que no crea en la evolución.

Luz: En un principio se encuentra incrédulo ante las respuestas de Phoebe pero después le parece inaudito que ella no crea.

Para Gloria, la entonación empleada en la oración refleja además la función expresiva de la entonación (Prieto, 2003), permitiendo que el emisor comunique una idea que va mucho más allá de lo que está explicitado. Como menciona Prieto, la entonación es un recurso modalizador por excelencia y es justamente mediante la entonación que el hablante o emisor manifiesta su actitud respecto al contenido.

Otro elemento importante que los aprendientes reconocieron fue la transmisión de emociones que permite la entonación:

Alma: Lo que indica que está molesta es principalmente el tono de su voz y como exagera las palabras que dice.

Luz: ...ella tenía un tono molesto en su voz, así como sus actitudes y movimientos.

Roger: ...la chava por que su tono de voz era mas alto.

Como ya ha sido mencionado por distintos autores (Prieto, 2003) la entonación de una lengua es empleada tanto para segmentar el discurso, como para mostrar nuestro estado emocional o para enfatizar algo que deseamos que nuestro interlocutor observe. Al ser capaces de observar cómo logra un hablante transmitir su estado emocional, los aprendientes están tomando conciencia de una de las funciones más importantes de los rasgos suprasegmentales:

Fernando: ...Rachel era la mas molesta por lo gestos que hacia, sus movimientos y su forma en la cual pronunciaba las palabras, un tanto agresivas.

Durante la primera parte del tratamiento propuesto en este estudio, los alumnos estuvieron en contacto con las distintas funciones de la entonación con el fin de propiciar el proceso de reflexión sobre la cantidad de información transmitida a través de la prosodia. Por ello, fue importante que los aprendientes pudieran reconocer en ellos mismos y en su lengua materna esos momentos en que la entonación les ha permitido transmitir información.

En la actividad 8, se pide al aprendiente reflexionar acerca de un momento en sus vidas en que la forma en que expresaron algo haya interferido en la recepción de un mensaje, en otras palabras, experimentar un malentendido debido a una entonación inadecuada:

Laura: Si, una vez dije algo en sarcasmo, y la chava creyó que era una ofensa hacia su persona, y tuve que explicarle que pasaba.

Alberto: Han sido varias veces, pero la más reciente fue porque lo dije como broma, pero soné muy serio y se lo tomaron a mal.

Alma: Si, una vez estaba discutiendo con una amiga pero era de broma, dije algo demasiado serio y no le cayó en gracia, después lo arreglamos porque al fin y al cabo solo estábamos jugando.

Como podemos observar, en la información proporcionada por los participantes identificados como Laura, Alberto y Alma existe una referencia importante hacia el

componente pragmático de la entonación. Aunque en el estricto sentido, las anécdotas a que los participantes se refieren en la bitácora como *malentendidos*, en realidad constituyen actos de habla indirectos (Weigand, 1999), a través de esta actividad se hace notorio que la entonación permite la posibilidad de expresar esta variedad de información, pues como señala Halliday (1994), la prosodia contribuye de manera sistemática a la construcción semántica de la oración.

La información que los participantes pudieron registrar en sus bitácoras hasta el primer mes de la investigación estaba especialmente dirigida a la toma de conciencia de la entonación como fenómeno relevante a la comunicación. Y como hasta ahora hemos visto, los aprendientes se pudieron familiarizar de forma clara con el fenómeno; es decir, aunque las actividades o videos presentados no significaban elementos con los que antes no se hubieran enfrentado, ciertamente hubo una etapa reflexiva acerca del papel que la entonación estaba jugando dentro de ese circuito de comunicación, tal como lo menciona Alma al ser cuestionada dentro de su bitácora al respecto de la dificultad de las actividades presentadas en la plataforma:

Alma: No mucho, a pesar de que todas las personas voluntaria o involuntariamente la utilizamos, no me había percatado de la importancia que tiene.

En este sentido, uno de los propósitos de nuestra plataforma cumplió su objetivo al hacer evidente para el aprendiente la importancia que la entonación tiene dentro de la comunicación.

En el siguiente apartado se presentan los resultados correspondientes a la segunda entrevista del estudio, la cual se llevó a cabo una vez que los aprendientes terminaban con las actividades correspondientes al primer módulo.

4.2.2. ENTREVISTAS DE LA SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO.

La entrevista realizada en esta segunda fase del estudio (Apéndice D), nos permitió conocer a detalle algunos aspectos del proceso de aprendizaje en autonomía de los participantes del

estudio. Para esta entrevista decidimos enfocarnos primordialmente en dos aspectos importantes del proceso de aprendizaje autónomo:

1. Tiempo dedicado al trabajo en autonomía
2. Las diferencias con el aprendizaje tradicional: ventajas y desventajas.

De acuerdo con Holec (1979), en el proceso de aprendizaje autónomo los horarios de estudio realmente se encuentran definidos por la necesidad y los objetivos mismos de aprender, a diferencia de los sistemas de enseñanza tradicionales; en ese sentido debe recordarse que en la entrevista correspondiente a la fase inicial del estudio, estas dos preguntas estuvieron igualmente incluidas. Toda vez que hasta este momento los aprendientes habían comenzado su proceso de aprendizaje, era importante conocer cómo comenzaron a formarse los participantes dentro del trabajo en autonomía. Pues como apunta Holec (1979) la representación que los individuos tienen al respecto del aprendizaje se construye a partir de sus experiencias escolares anteriores, por lo que al confrontarse con un sistema de aprendizaje distinto emerge la necesidad de modificar la representación anterior para adaptarse al nuevo contexto.

La entrevista que corresponde a esta fase del estudio se llevó a cabo el 14 de mayo de 2013 y participaron únicamente 7 sujetos. A continuación se discuten los temas anteriormente enumerados.

4.2.2.1 TIEMPO DEDICADO AL CURSO.

Quizás uno de los elementos que más se asocian con el aprendizaje autónomo es la posibilidad de trabajar de acuerdo con nuestras posibilidades de tiempo, pues como hemos mencionado, Holec (1979) identifica los objetivos de aprendizaje como factor decisivo para el establecimiento de horarios de trabajo. A este respecto, durante la entrevista correspondiente a la fase preliminar del estudio se preguntó a los participantes al respecto del tiempo que podrían dedicar al trabajo en la plataforma de trabajo:

Luz: cinco, una hora por día

A: tienes otras actividades

Luz: si, voy a clases de jazz, y tres días a la semana tomo natación

Como puede observarse en la respuesta proporcionada por Luz, el participante es capaz de identificar otras actividades que podrían impedir que llevara a cabo su trabajo en autonomía, no obstante establece un tiempo determinado para acomodar sus otros quehaceres. Una vez que el participante comenzó a trabajar propiamente en la plataforma, la manera en que había establecido sus horarios de trabajo se modificó como él mismo lo identifica:

Luz: no, en un principio no porque se juntó con otras cosas de la escuela entonces lo empecé a posponer y posponer y cuando mejor digo así de ¡no el curso!, y ya fue otra vez así como entré en ritmo y ya empecé a dedicarle al curso como había dicho.

A: cuanto tiempo le dedicaste a la semana?

Luz: como hora y media cada dos días

Es evidente que para este participante fue necesario hacer uso de estrategias de motivación para mantenerse en el curso como lo refiere su expresión *¡no! el curso*. A pesar de encontrarse con otras actividades que le impidieron el progreso en el curso como él mismo lo propuso en un inicio, pudo modificar sus horarios para mantenerse en el curso. Nuevamente, es la flexibilidad de tiempo en el trabajo autónomo lo que puede percibirse como una ventaja para aquellos que participaron en este estudio. Un caso es el participante identificado como Alma:

Alma: no porque en un inicio yo pensaba meterme aunque sea una hora de lunes a viernes pero pues tuve tareas y algunos compromisos y pues no pude por eso no pienso que fue el mismo tiempo que yo este... pensaba dedicarle.

A: cuanto tiempo en promedio le dedicaste a la semana al curso

Alma: pues yo creo que unas dos o tres horas a la semana

Tanto en el caso de Alma como de Luz ocurrieron situaciones que salieron de lo que los participantes mismos habían previsto antes de iniciar el trabajo en la plataforma; no obstante tuvieron la posibilidad de readaptarse a la situación.

De acuerdo con Dörnyei (2003), bajo el modelo de Proceso de la motivación en L2, existen tres etapas importantes en la motivación de un aprendiente. Particularmente en la etapa uno o etapa pre accional, el aprendiente plantea metas, forma intenciones e inicia la toma de acciones, esta etapa pre accional se corresponde con la información obtenida de la entrevista en la fase preliminar del estudio. Durante esta primera etapa el aprendiente se

encuentra influido por su actitud hacia la lengua, o el potencial de completar una actividad. En lo que corresponde a la etapa accional, la cual se corresponde con la información obtenida en la segunda entrevista el aprendiente genera o lleva a cabo tareas o subtareas y ejerce el auto control –auto regulación. Para esta etapa, como observamos en los ejemplos de los aprendientes Alma y Luz el nivel de motivación fue ciertamente diferente, y esto se debe de acuerdo con este modelo, a que los factores que influyen en la motivación son otros, por ejemplo la sensación de autonomía, o el conocimiento y uso de estrategias auto regulatorias. La tercera fase de este modelo de proceso de motivación corresponde a la etapa post accional que hace referencia al momento en que una acción se completa, en otras palabras es la evaluación que los aprendientes hacen de su propio proceso y de cómo resultaron las cosas. Al respecto de esta etapa, hablaremos más adelante cuando abordemos los resultados de la tercera fase del estudio.

En términos generales, de los 7 participantes entrevistados todos tuvieron situaciones no previstas en la fase preliminar del estudio por lo que tuvieron que acortar el tiempo dedicado al trabajo en la plataforma. Asimismo, de los 7 aprendientes que participaron en esta entrevista únicamente 6 decidieron continuar con el trabajo en el curso estableciendo por ellos mismos nuevos horarios de trabajo, mientras que uno de ellos aludió a exceso de trabajo que le impedía continuar. La pregunta expresa por nuestra parte fue *“¿por qué no continuaste en el curso?”* Particularmente, porque nosotros habíamos previamente identificado que el participante en cuestión no había entrado en ninguna ocasión a la plataforma:

Eliuh: Porque tengo que...principalmente porque trabajo, es lo primordial...lo que pasa que yo me dedico a grabar música, yo soy productor, yo soy manejador, yo soy cantautor...y se me juntan...tengo que estar yendo, tengo que escribir y tengo que componer *beats* (...)

En este sentido, para Eliuh el trabajo en autonomía significó una carga mayor de trabajo de la que podía en términos prácticos realizar. Para algunos autores (Wenden, 1998; Benson, 2001) el trabajo en autonomía involucra un conocimiento metacognitivo por parte del aprendiente, el cual se clasifica en: conocimiento de sí mismo, conocimiento de las tareas a efectuar y conocimiento de las estrategias utilizables. En este sentido, la primera valoración de los alumnos al respecto de lo que significa el trabajo en autonomía es muy importante pues aunque frecuentemente se vincula con la posibilidad de trabajo sin restricciones de

horario o carga de trabajo, el desarrollo del conocimiento metacognitivo puede permitir al alumno valorar no sólo la situación, sino su propia capacidad de autonomía y en este tenor autoregular las actividades a que se enfrentará. De esta manera, la previsión que se tenga de la serie de tareas que implica el trabajo en autonomía pueden ser mejor contextualizadas y en su caso reformuladas.

Como hemos mencionado, la representación al respecto del sistema de aprendizaje por parte de los aprendientes está formado por sus experiencias escolares anteriores; al enfrentarse a un proceso distinto es posible que se pierdan de vista las ventajas o las desventajas que uno puede experimentar precisamente por esta falta de conocimiento del nuevo sistema de aprendizaje o del mismo conocimiento de sí mismo como aprendiente de una lengua extranjera.

En el siguiente apartado analizamos las diferencias que los participantes observaron al respecto del aprendizaje bajo la perspectiva tradicional y la perspectiva de autonomía. Es importante mencionar que debido a la educación de tipo tradicional que se recibe en las primarias y secundarias, muchos de los alumnos que ingresan a un subsistema de bachillerato de la UNAM como lo es el CCH, no están de ninguna manera acostumbrados a estudiar o trabajar de forma independiente, ya que la autonomía en el aprendizaje no es en muchas ocasiones promovida por los docentes en el salón de clase. En este sentido, los alumnos provenientes de estos contextos académicos carecen de estrategias básicas que les permitan lograr avances significativos en su aprendizaje.

4.2.2.2. APRENDIZAJE TRADICIONAL VERSUS APRENDIZAJE EN AUTONOMÍA.

Cómo hemos expuesto en el capítulo 2 correspondiente al marco teórico que sustenta nuestro estudio, el aprendizaje autónomo implica un necesario cambio de papel y de responsabilidades particularmente en el caso del aprendiente. Como apunta Prince (2009) dentro del proceso de autonomía se consideran componentes habitualmente mencionados: el deseo de aprender y el deseo de autorregular las propias actividades de aprendizaje; no obstante, Holec (1979) establece que esta nueva perspectiva involucra una evolución de orden psicológico y un cierto número de habilidades específicas, ya que finalmente esta nueva representación del sistema de aprendizaje implica un necesario des

acondicionamiento progresivo del aprendiente, en otras palabras aprender un nuevo sistema de trabajo diferente al que ya estamos en cierta manera acostumbrados.

Para los sujetos participantes en esta entrevista, el trabajo en aprendizaje autónomo significó reconocer muchas diferencias que antes no habían contemplado. En la Figura 4.3, se muestran las ventajas y desventajas que los aprendientes fueron capaces de identificar durante la entrevista correspondiente a la fase preliminar:

Aprendizaje autónomo	
Ventajas	Desventajas
Posibilidad de repetición de actividad.	Falta de retroalimentación.
Iniciativa en el aprendizaje.	Falta de trabajo colaborativo.
Actividades personalizadas.	
Aprendizaje por descubrimiento.	
Gestión personal del tiempo.	

Figura 4.3. Ventajas y desventajas aprendizaje autónomo. Fase preliminar.

Como se percibe en los resultados mostrados, en la primera fase del estudio es decir, antes de iniciar el trabajo en la plataforma, encontraron una serie de ventajas en el aprendizaje en autonomía que incluso provocó en ellos una sensación de facilidad:

Gloria: pues que aprender algo por tu cuenta es...desde mi punto de vista es más fácil ya que ahí puedes, si te atorras en algo lo puedes repasar, o revisar en otros lados o checar hasta que lo tengas claro, y en el salón de clases, a veces por el tiempo, o por las dudas que tienen todos, no te lo pueden contestar de la manera correcta, te dejan con la duda.

Para algunos aprendientes como es el caso de Gloria una de las ventajas más visibles del trabajo en autonomía era justo la posibilidad de repetir una actividad tantas ocasiones

como necesitase, lo cual repercutía en percibir el trabajo de forma independiente como algo asequible, como en el caso de Andrés:

Andrés: aprender algo por mi cuenta sería qué tanto quiero aprender yo y cómo lo quiero aprender y pues... es así como más viable porque es cuando tú quieres como tú quieres y pues si te equivocas pues ya vas a ver la manera de poder aprenderlo bien.

Aunque Andrés ve al trabajo en autonomía como *“más viable”* también añade un factor importante que es el compromiso personal en el trabajo cuando menciona: *“si te equivocas ya vas a ver la manera de aprenderlo bien”*. No obstante lo anterior, una vez rebasada la etapa preaccional del proceso de motivación, algunos aprendientes cambiaron su perspectiva del trabajo independiente cuando se les hizo nuevamente esta pregunta en la segunda entrevista tal como lo muestra la siguiente figura:

Aprendizaje autónomo	
Ventajas	Desventajas
Posibilidad de repetición de actividad.	Falta de retroalimentación.
Gestión personal del tiempo.	Falta de confianza en lo aprendido.
	Falta de regulación del tiempo.

Figura 4.4:Ventajas y desventajas del trabajo autónomo. Segunda fase.

Una vez que los aprendientes experimentaron con el trabajo en autonomía surgieron algunas otras desventajas que en un inicio no habían sido contempladas. En especial la referida a la gestión del tiempo. Aquello que en un principio resultaba atractivo y útil como llevar a cabo las actividades a su propio ritmo, posteriormente devino en una falta de regulación del tiempo como lo expresa Luz:

Luz: que muchas veces no te regulas con tu tiempo o sea, como a mi, lo empiezas a posponer y cuando te acuerdas es así como que ups se me olvidó, no estas consciente que

lo...tal vez si estas consciente pero como lo mismo que no hay esa presión de alguien que te lo esté indicando lo dejas al aire.

En términos generales, para Luz los factores que afectaron su desempeño fueron la falta de planeación y la imposibilidad de seguir un plan de acción. Sin embargo, un aspecto que resulta importante en este punto es la toma de conciencia que generó al respecto, pues a partir de este momento, la situación se vuelve mucho más clara con respecto a futuros eventos que involucren un proceso de autonomía.

Aquellos factores que ya se percibían como una desventaja, como la falta de retroalimentación en la tarea, persistieron aún a pesar de que las actividades en sí mismas ya lo contemplaban: Roger: ...sólo me quedé con la duda, bueno, hasta que se resolvía la pregunta.

El aprendiente Roger hace referencia al hecho de que la falta de guía de un profesor generó en él cierta incertidumbre hasta el momento en que la retroalimentación para la pregunta aparecía como parte de la automatización de la actividad.

Como puede observarse a lo largo de la segunda fase del estudio, los datos revelan ya importantes diferencias en lo que corresponde a la entonación y al trabajo en aprendizaje autónomo. Los aprendientes estuvieron expuestos a diversas actividades enfocadas a promover la toma de conciencia de la entonación en la lengua inglesa y muchos de los aprendientes pudieron observar que aunque las actividades no representaban algo novedoso en sí mismo, el tratamiento y la atención que ellos prestaron ante el fenómeno lograron que estuvieran en posibilidades de conocer mucho más al respecto. En lo referente al trabajo en autonomía, los aprendientes iniciaron la fase preliminar muy entusiasmados por comenzar a trabajar en el sitio del curso, elemento que se corresponde con la etapa pre accional del proceso de motivación de acuerdo con Dörnyei (2003); sin embargo, para cuando se llevó a cabo la segunda entrevista correspondiente a la segunda fase del estudio, de los 40 participantes iniciales sólo 16 habían comenzado a trabajar y únicamente 7 participantes pudieron asistir a esta entrevista. En otras palabras, una vez que comenzó el trabajo en la plataforma hubo un importante número de alumnos que dejaron el curso de entonación, que puede deberse a lo que ya el participante Eliuh se refirió como un exceso de actividades académicas que realizar. Nuevamente, como hemos mencionado, el factor plan de acción se hace evidente, pues aunque los alumnos optaron de manera voluntaria por

realizar este curso no estuvieron en posibilidades de prever y planear los momentos que dedicarían a esta plataforma. Igualmente, Dörnyei se refiere a este punto en la etapa accional del proceso de motivación cuando habla del conocimiento y uso de estrategias de auto regulación. Esta fase de los resultados, sin duda, nos hace reflexionar acerca de la naturaleza de la autonomía en el aprendizaje. Una de las interrogantes que plantea es si la autonomía es una capacidad que cualquier aprendiente puede desarrollar, o si existe en algunos aprendientes una tendencia a la autonomía y al trabajo independiente. A partir de los resultados anteriores, pudimos determinar que los aprendientes ven en el trabajo en autonomía un proceso más libre, menos guiado. No obstante, no sólo la voluntad de aprender determina que un aprendiente concluya una actividad en ambiente de aprendizaje autónomo, como pudimos observar a partir de las entrevistas con los alumnos, también existe una necesidad por establecer un plan de acción y por supuesto una necesidad de adherirse a dicho plan.

En el siguiente apartado hablaremos más a profundidad de los cambios de escenario y deserción de algunos de los aprendientes durante el desarrollo del curso, el análisis de las últimas bitácoras de trabajo, y de igual manera abordaremos el análisis en PRAAT de los contornos entonativos producidos por los sujetos del estudio.

4.3. RESULTADOS DE LA TERCERA FASE: VALORACIÓN.

La segunda fase del estudio permitió al aprendiente tomar conciencia de forma general de la importancia de la entonación para la expresión de emociones o de funciones de la lengua, es decir, en la primera fase el aprendiente tuvo un primer acercamiento con el fenómeno en sí mismo. Para nosotros era muy importante que los participantes tuvieran oportunidad de acercarse a la entonación a través de distintos medios, no sólo oraciones ya sea descontextualizadas o contextualizadas, sino que pudieran tener otras opciones tales como canciones o poemas donde ellos pudieran observar tanto las características como las funciones de la entonación, pues como afirma Bukowski (2011) la enseñanza tradicional de este fenómeno se ha basado en mostrar la entonación únicamente a nivel oracional y sin enfatizar el aspecto comunicativo del mismo. En este sentido, para esta tercera fase se buscó que el aprendiente pudiera adentrarse un poco más hacia los elementos que

distinguen a la entonación además de tener la oportunidad de practicar con su pronunciación.

La tercera fase de nuestro estudio como hemos expuesto en el capítulo 3 Metodología, tuvo lugar durante el periodo comprendido entre mayo y julio de 2013. Inicialmente, se planteó que los participantes tuvieran acceso a la plataforma en un lapso de tres meses, es decir, del 8 de marzo hasta el 17 de mayo; sin embargo, con el fin de permitir que más aprendientes pudieran terminar el tratamiento pedagógico se extendió hasta el 24 de mayo de 2013.

En este apartado se abordan los resultados que corresponden a la última fase del estudio, es decir, la etapa correspondiente al término del trabajo en la plataforma. Se muestran los resultados de la bitácora, la autoevaluación que hacen los aprendientes participantes en el estudio, el análisis de la última entrevista y el análisis en PRAAT de los elementos de audio más representativos de los aprendientes. Aunado a lo anterior, exponemos a manera de valoración global de los resultados algunos de los factores que incidieron en el cambio de escenario en nuestro estudio y que han repercutido en el análisis general de nuestra investigación.

4.3.1. BITÁCORAS FINALES Y AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Una de las actividades más interesantes del módulo 2 es la actividad que pone de relieve la importancia de los tonos ascendente y descendente que frecuentemente se relacionan con preguntas y oraciones afirmativas. En esta actividad se presentan al alumno, en términos generales, los elementos involucrados en la entonación tales como tono ascendente y descendente, unidades tonales y sílaba tónica.

A través de un video los aprendientes debían identificar las distintas posibilidades que existen para una oración a partir de la entonación ascendente o descendente. Más adelante dentro de la sección de bitácora, los aprendientes tuvieron la oportunidad de analizar más a profundidad de qué manera los elementos que estuvieron involucrados en el video presentado les ayudaron a entender la confusión que se generó durante el video.

El cuestionamiento propuesto a los aprendientes en la bitácora era si habían identificado la confusión generada entre los personajes del video y de manera más importante si podían determinar el factor que provocó la confusión.

El extracto del video presentado muestra cómo la frase *"got the keys"* es percibida por uno de los dos interlocutores como una afirmación mientras que el otro cree haberla producido como una pregunta. A este respecto, el participante identificado como Fernando menciona que:

Fernando: Rachel pensó que Mónica tenía las llaves, porque dijo: *"got the keys"*, pero Mónica no dio la entonación adecuada antes de salir de su casa a lo que afirma cuando están afuera que ella dijo con una entonación de pregunta: *got the keys?*

Como puede notarse para Fernando es muy claro que el origen de la confusión radica en el hecho de que la entonación dada para la frase no es del todo clara para el interlocutor, incluso en su bitácora él hace la distinción a través de medio ortográficos empleando signos de interrogación para diferenciar de la oración afirmativa justo como lo hace Alma:

Alma: Cuando apenas se iban y Mónica dijo *?got the keys?* Rachel lo tomó como una afirmación, sin embargo lo que Mónica pretendía era preguntar. Entonces la confusión fue el sonido que Mónica dio a sus palabras y la interpretación que Rachel le dio a éstas.

Justo como lo hace el participante anterior, Alma identifica que la confusión tiene lugar cuando uno de los interlocutores interpreta de manera incorrecta lo anteriormente dicho por el otro personaje involucrado. Es importante resaltar que a través de esta sencilla actividad los participantes identifican la importancia de la entonación ascendente y descendente para la comunicación, tal como se puede observar en el siguiente comentario de uno de los participantes cuando hace referencia a de qué manera es que percibe la diferencia entre lo expresado en el video:

Alma: Al final. Me doy cuenta en el sonido, puesto que al final de una afirmación no se da tanto énfasis como en las preguntas.

Para Alma esta diferencia entre pregunta y oración afirmativa es notoria porque existe lo que ella nombra como “énfasis”. Para otros participantes como (Fr) y (Al) este elemento tiene otras características:

Fernando: cuando la entonación es mayor al final es ascendente, lo que da a entender que es una pregunta pero si es menor al final es descendente lo cual se entiende como una afirmación

Alberto: La diferencia se encuentra por lo general al final de la oración

Justo como menciona Bollinger (1986), estos cambios en el tono son la fuente más importante de reconocimiento de información nueva, de énfasis o para distinguir entre una pregunta y una afirmación, a través de esta diferencia en el tono, intensidad y prominencia en la palabra es que el interlocutor es capaz de identificar la información referida.

Es evidente que los aprendientes fueron capaces de observar las consecuencias comunicativas que se desencadenaron a partir de la manera en que los personajes interactuaron en el episodio presentado, y de manera general a lo largo de las actividades que realizaron.

Por otra parte, desde el punto de vista de la evaluación de su propio proceso de aprendizaje, los participantes pudieron notar un gran avance en cuanto a la toma de conciencia del fenómeno de la entonación se refiere. Si bien es cierto que esto es en gran medida subjetivo, es necesario desde la óptica del aprendizaje autónomo que el aprendiente pueda hacer una valoración personal de sus actividades y de su compromiso con el proceso pues esto le permite establecer cuáles estrategias de aprendizaje y de autoregulación le fueron útiles para la consecución de sus objetivos y con el fin de potenciar la calidad de su aprendizaje (Holec, 1979). En este sentido, para nosotros era importante que el participante pudiera valorar el potencial de lo que aprendió y practicó durante el curso teniendo en perspectiva la manera en que podía impactar esto en su conocimiento de la lengua.

Para los participantes en el estudio existen dos áreas en donde impacta el conocimiento sobre la entonación. Por una parte hacen mención de la posibilidad de mejorar la pronunciación y por otra de mejorar la comprensión (Figura 4.5)

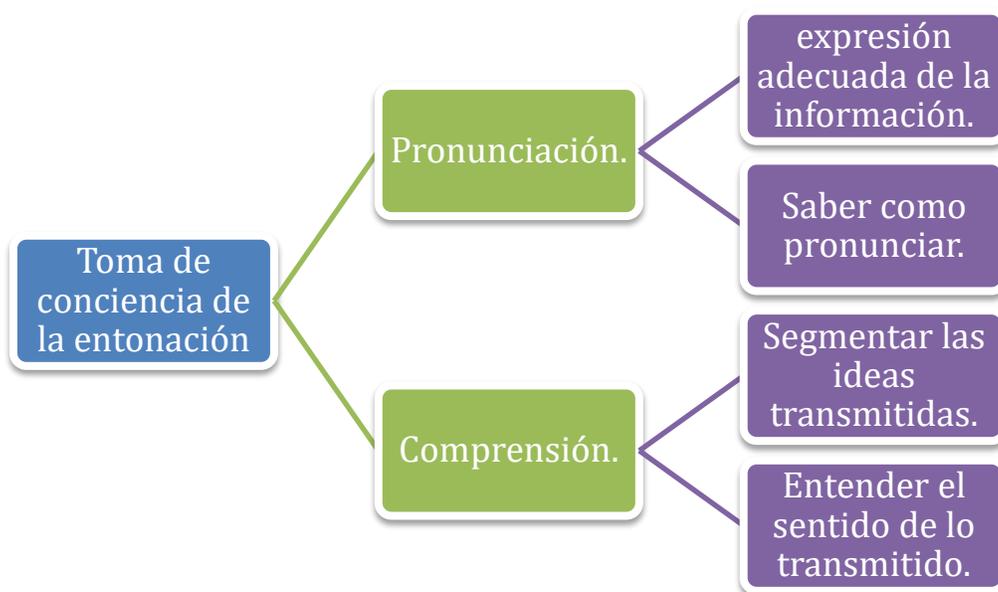


Figura 4.5. La toma de conciencia de la entonación vista por los participantes.

Como se observa en la Figura anterior, los aprendientes vislumbran dos planos en donde la toma de conciencia de la entonación puede incidir desde su visión personal, particularmente se hace un reconocimiento del deseo de muchos de los aprendientes por mejorar la pronunciación:

Alma: Pienso que me va a ayudar demasiado. Porque una de las preocupaciones que tenemos los estudiantes, es saber pronunciar bien.

Roger: mejorar mi capacidad de hablar el inglés.

No obstante el énfasis que los aprendientes hacen sobre mejorar la pronunciación, además considerando que nuestro estudio únicamente se avoca a la entonación como elemento para mejorar la pronunciación, no debe dejarse de lado que son los propios aprendientes quienes observan en la naturaleza de la entonación la posibilidad de mejorar la comprensión auditiva:

Fernando: en entender mejor a las personas que hablan este idioma.

Alma: Sabré distinguir palabras, oraciones y el sentido en el que las dicen.

De acuerdo con Gilbert (2008), una de las razones por las cuales los aprendientes que han recibido un tipo de entrenamiento en este tipo de rasgos prosódicos son capaces de mejorar su comprensión auditiva de la lengua es debido a que comprenden cómo son empleadas las marcas rítmicas o melódicas de una lengua para organizar la información o guiar al interlocutor. En otras palabras, es probable que debido a la exposición a la práctica de la entonación los aprendientes puedan estar más atentos a estos cambios en la entonación y cómo afecta a la comunicación. Sin embargo, se necesitaría profundizar en esta área para poder determinar en qué medida es que los aprendientes han mejorado sus habilidades de comprensión auditiva, ya que el eje principal de este estudio fue la pronunciación.

Es así, que la importancia de la realización de este estudio se observa de manera muy clara en el planteamiento que los propios aprendientes hacen respecto a la toma de conciencia de la entonación, pues desde su óptica, a partir de su participación en este estudio pueden estar en posibilidades de comunicarse más eficazmente.

Sin duda, las reflexiones propuestas por los aprendientes para esta etapa fueron sumamente relevantes para el área de conocimiento en la que hemos tratado de profundizar, y en ese mismo sentido la última entrevista que llevamos a cabo con los aprendientes resultó muy fructífera ya que nos permitió entender de forma más clara muchas de las valoraciones que ellos iban describiendo en su bitácora de trabajo. En el siguiente apartado revisaremos los resultados de la entrevista final llevada a cabo con los aprendientes que amablemente participaron.

4.3.2. ENTREVISTA FINAL

La entrevista final (Apéndice E) se realizó a los aprendientes una vez que habían concluido con el trabajo en el curso *Intonation 4 pronunciation* en el periodo comprendido entre 31 de mayo y 7 de junio. Como se ha explicado en el capítulo 3, para esta última entrevista se consideraron algunos aspectos de la primera entrevista realizada a los participantes del estudio para tener una visión más integral de su proceso.

Para esta etapa del estudio participaron 7 aprendientes. Sólo 4 de ellos habían tomado algún curso de inglés adicional a los del CCH, mientras que los restantes 3 alumnos nunca habían tomado algún curso de inglés adicional a los cursos en secundaria o los del CCH. Esta información es de resaltar porque es posible que una mayor exposición a la lengua puede suponer un conocimiento mayor sobre los rasgos suprasegmentales. No obstante, la totalidad de los alumnos entrevistados expresaron que antes de tomar este curso de entonación tenían poco o nulo conocimiento de la entonación. Esta valoración que los alumnos hacen al respecto de su propio conocimiento es de gran importancia porque es producto de la etapa de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, antes de haber iniciado el curso y una vez que lo han terminado:

Alma: [al respecto de la entonación] mas o menos, no mucho, tenía una idea que yo me daba, pero así no mucho.

Alma: [una vez habiendo tomado el curso] pues ya más...porque hay palabras que se escriben de una manera y se pronuncian de otra, entonces yo con la idea que tenía pues las pronunciaba de una manera y pues se pronunciaban de una forma distinta, entonces yo supongo que eso ya no va a pasar.

De acuerdo con lo expresado por Alma existe un incremento evidente al respecto de su conocimiento sobre la entonación y un reconocimiento personal del avance logrado, en cierta medida muy parecido a lo que expresa Gloria al respecto de su conocimiento de la entonación antes de haber tomado el curso:

Gloria: pues no era...era como algo ajeno. No era como muy importante en lo que yo estudiaba, era como más gramática más formal digamos el...aprendizaje, más básico.

Gloria: [una vez habiendo tomado el curso] pues...es algo muy importante, bueno yo no sabía...el curso te da...muchos consejos o tips para que mejores tu forma de hablar con el inglés porque bueno la entonación es algo muy importante porque como vi, de eso depende lo que quieras expresar. Creo que ya lo entiendo un poquito mejor.

En concordancia con lo expresado por Alma y, Gloria también percibe un avance en su conocimiento de la entonación; la diferencia entre ambas participantes reside en la perspectiva que asume Gloria al respecto de la entonación, donde reconoce una falta de interés por el tema antes de haber tomado el curso.

De los 7 aprendientes entrevistados, todos ellos reconocieron un grado de avance en su conocimiento al respecto de la entonación. Incluso en algunos casos como el de Alma existe también un reconocimiento a la necesidad de seguir aprendiendo más:

Alma: pues, pienso que todavía me falta aprender, sin embargo lo que se pues si...es bueno porque si me sirve para el futuro.

Si bien para Alma existe un incremento en su conocimiento sobre la entonación y en su capacidad para llevar a cabo tareas de manera autónoma, en el comentario anterior también se puede vislumbrar que ella es capaz de reconocer las limitaciones que aún tiene en la L2.

4.3.2.1. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ENTONACIÓN.

Una de nuestras preguntas de investigación centrales de nuestro estudio era conocer el proceso de toma de conciencia de la entonación en ambiente de aprendizaje autodirigido. En ese sentido, dentro de las preguntas que llevamos a cabo en esta entrevista final fue muy importante que el propio aprendiente pudiera llevar a cabo un análisis de su propio comportamiento durante la duración del curso y el tipo de actividades y estrategias que llevó a cabo durante este periodo de aprendizaje, pues como afirma Dörnyei (2003) los aprendientes tienden a demostrar un nivel de compromiso que no es estable, particularmente cuando se trata de periodos de tiempo prolongados, tal como fue el caso de los aprendientes que participaron en nuestro curso.

En este sentido, en la entrevista final los aprendientes fueron cuestionados al respecto del proceso que siguieron para poder realizar el curso y para poder estar en posibilidades de terminar el curso. De igual manera, en concomitancia con un proceso de reflexión sobre el proceso, se les pidió que lo evaluaran para dar cuenta de las estrategias que utilizarían para modificar y en el dado caso mejorar su experiencia de aprendizaje.

El grado de reflexión sobre el proceso de aprendizaje en autonomía fue muy distinto en cada uno de los aprendientes. Cada uno de ellos tuvo oportunidad de relatar el proceso llevado a cabo para completar el curso, sin embargo mientras algunos de ellos se limitaban

a describir en forma de secuencia las actividades realizadas, algunos otros eran capaces de reflexionar incluso sobre su actitud hacia la tarea:

Alma: realicé los ejercicios y luego las bitácoras, y así los ejercicios los grabaciones...y después de eso...y[...]

Gloria: trataba un poco de en mis tiempos libres de darme un tiempo aunque si hubo un tiempo que si perdí del curso pero como una compañera me dijo que ya lo había acabado dije yo también tengo que acabarlo que tal si ya se cierra la página.

Como puede observarse, mientras el participante Alma describió la secuencia de actividades llevadas a cabo durante su proceso, el aprendiente Gloria realiza un reconocimiento de su motivación hacia el proceso de aprendizaje en donde puede verse de acuerdo con Dörnyei (2003) un nivel de motivación fluctuante. Para el enfoque orientado al proceso, el llamado proceso motivacional se ve segmentado en unidades organizadas en la progresión que describe cómo el deseo inicial y el deseo por comenzar una tarea se transforman en metas y luego en intenciones operacionalizadas para después convertirse en acciones que, de manera ideal, lleven a la consecución de la meta. Finalmente, el proceso concluye con la evaluación del proceso y la retrospectiva al respecto. (Figura 4.6)

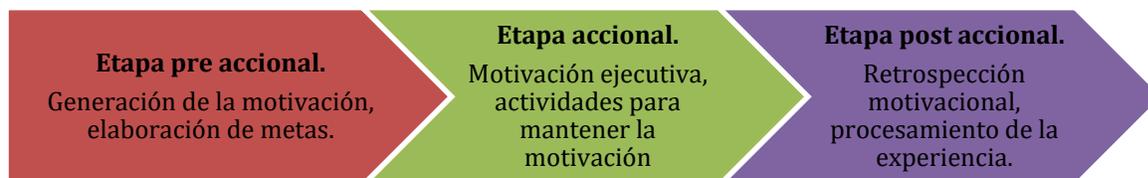


Figura 4.6. Motivación en el enfoque orientado al proceso (Dörnyei, 2003).

Típicamente, es durante la etapa accional de este proceso el momento en donde los aprendientes pueden recibir una gran cantidad de influencias distractoras de la actividad tales como la ansiedad a la tarea, aunque estas influencias pueden aparecer incluso en el momento de la generación de las metas. Para la etapa post accional, cuando el aprendiente evalúa su proceso, es posible que sea capaz de elaborar nuevas metas a llevar a cabo. En

otras palabras, para Dörnyei, cada una de estas fases esta relacionada con una gran cantidad de motivos que pueden incluso estar presentes durante las tres fases.

En el caso del aprendiente identificado como Alma puede observarse este proceso de manera bastante clara. Sin embargo no todos los aprendientes son capaces de poner en marcha sus mecanismos de auto-regulación o sus estrategias accionales para permanecer y avanzar en el curso.

En la etapa pre accional las metas y formación de intenciones se van construyendo a partir de motivaciones tales como: relevancia del aprendizaje por el proceso mismo y/o por sus consecuencias, apoyo del ambiente –en este caso particular la posibilidad de lo que significa trabajar de forma autónoma-, actitud hacia la L2 o sus hablantes. Para Alma es evidente que hay un interés por participar en el estudio pues como ella afirma no es la primera vez que ha trabajado de forma autónoma lo cual puede haber generado en ella una sensación de logro, razón por la cual se encuentra interesada en el curso propuesto:

A: has tenido la oportunidad de aprender algo por tu cuenta?

Alma: si

A: qué fue lo que aprendiste, como fue tu experiencia

Alma: por ejemplo la primera vez que fui a la mediateca este...busqué un libro, me ayudaron los asesores pero yo este...fue por mi cuenta el aprendizaje, vi lo que era el presente simple y ya de ahí empecé a ver un poco más de cosas

A: en qué te ayudaron los asesores?

Alma: en decirme que libro me podía servir o algo así

Para Alma “*ver lo que era el presente simple*” significó el inicio de una serie de elementos nuevos a considerar a través de esta perspectiva del aprendizaje. De hecho, como hemos mencionado durante el análisis de la primera entrevista, es la voluntad como constructo aquello que de acuerdo con Alma es lo más importante para iniciar el trabajo en autonomía:

Alma: que tengas en verdad ganas, eso es lo más importante porque si no tiene ganas, no vas a hacer nada.

No obstante la relevancia que se le otorga a la voluntad con respecto al trabajo en autonomía, Alma reconoce la importancia de la toma de decisiones como parte de la formación y desarrollo en autonomía:

Alma: es mejor en la mediateca porque tu sólo vas viendo...la ventaja del salón de clases es que puedes preguntarle al maestro, pero la ventaja de la mediateca es que vas aprendiendo tu sólo, tu sólo escoges lo que quieres aprender, en que tiempo lo quieres aprender y así.

En lo que respecta a la motivación que se puede observar en el área de la pronunciación y en la etapa de formación de las intenciones, podemos observar que para Alma la pronunciación proyecta una posibilidad de entender o conectarse con la cultura o los hablantes de la L2:

Alma: [...] bueno si hablas con un estadounidense o alguien que hable inglés y no lo pronuncias bien, no te va a entender, o te puede entender otra cosa.

Además de lo anterior existe una sensación de logro relacionada con la actividad de trabajar de forma autónoma, que se encuentra basada probablemente en experiencias anteriores:

Alma: mmhh si porque al ir escuchando te vas adaptando puedes tener ejercicios de listening, o algo así y ya te vas adaptando a la pronunciación.

Todos estos elementos se ven redondeados en la meta que Alma se propone a sí misma para el trabajo en autonomía. Al ser cuestionada al respecto del tiempo a dedicar al curso ella respondió:

Alma: las que sean necesarias, porque...bueno a la semana como unas cinco, una hora al día de lunes a viernes.

En lo que respecta a la etapa llamada accional, donde la motivación del aprendiente se ve influida por elementos como influencia del grupo, y primordialmente la calidad del aprendizaje, debe buscarse que el aprendiente tome control sobre su proceso y pueda generar y llevar a cabo tareas encaminadas a la consecución de sus actividades. En este sentido, para Alma fue muy importante el desarrollo del sentido de autonomía:

Alma: una ventaja por que yo aprendí de una forma mejor, por que yo escogía mis tiempos, y aparte siento que se aprende más de forma autónoma porque vas leyendo leyendo para poder entender.

Durante esta etapa del estudio Alma experimentó, al igual que muchos de sus compañeros una gran cantidad de actividades que fueron incidiendo en el trabajo en el curso:

Alma: [...] en un inicio yo pensaba meterme aunque sea una hora de lunes a viernes pero pues tuve tareas y algunas compromisos y pues no pude por eso no pienso que fue el mismo tiempo que yo este pensaba dedicarle.

Finalmente, la etapa post accional es aquella en la que el aprendiente hace una valoración de su proceso y atribuye causas a las actividades realizadas y no realizadas durante este proceso. Para Alma este proceso fue un constante ir y venir en lo que se refiere a la realización de las actividades, pues como lo expresó durante la etapa intermedia durante el trabajo en el curso le surgieron muchas otras actividades externas y justamente esa fue una de las causas por sus constantes cambios de planes:

Alma: al principio si tenía en mente hacer el curso porque **si ya me había metido** pues tenía que hacerlo, a parte lo quería hacer sin embargo a pesar de que tenía en mente hacerlo no podía hacerlo por diferentes motivos como tareas y trabajos, ya después cuando tuve un poco de tiempo que no tenía tareas o algo así fui haciendo el curso, por eso no lleve un orden exacto por ejemplo lo hago un miércoles, el otro miércoles también, y pues si pensaba que estaba un poco mal pero pues de todas formas me alegro un poco porque lo terminé y pensaba en echarle ganas porque **si me había metido pues había que echarle ganas.**

Como se observa en las frases subrayadas, Alma encontró necesario emplear estrategias de automotivación para poder terminar el curso, tales como considerar el compromiso que significó haber tomado la decisión de iniciar este proceso. Para algunos autores (Gardner,1985; Dörnyei, 2003) un constructo como el de la motivación debe ser visto desde una perspectiva mucho más amplia, considerando su carácter dinámico y su variación temporal. En otras palabras los aprendientes experimentan un nivel de compromiso fluctuante, no estático, como lo podemos observar en los comentarios de los aprendientes del estudio.

Quizás uno de los cambios más relevantes que observó Alma al respecto del proceso de trabajo autónomo fue el siguiente:

Alma: Creo que uno de los más importantes [aspectos considerados para el aprendizaje autónomo] es el querer hacerlo, sin embargo también hay que ser conscientes del tiempo que tenemos. Entonces...creo que si que esos dos **el tiempo y las ganas de hacerlo**.

En la Figura 4.7, basado en el proceso descrito en la Gráfica 4.6, podemos observar el caso particular de la aprendiente Alma, de acuerdo con el enfoque orientado al proceso propuesto por Dörnyei:

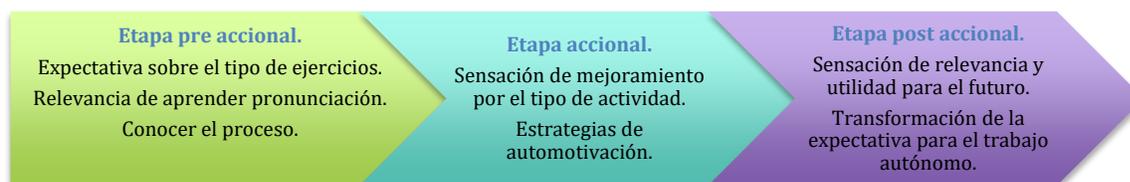


Figura 4.7. Motivación de acuerdo al enfoque orientado al proceso en un participante.

La revisión de este proceso nos permite darnos cuenta de que la motivación es un factor que va evolucionando a través del proceso de trabajo de un aprendiente. Particularmente en el caso del aprendizaje autónomo, se convierte en un elemento esencial pues no sólo es el punto de inicio de la elaboración de metas, sino que incluso hacia la etapa post accional fomenta en el alumno la auto evaluación sobre el aprendizaje y por tanto la generación de nuevas metas de aprendizaje o la reformulación de las mismas.

Una vez que hemos observado el proceso de aprendizaje en autonomía de los participantes del estudio, es menester dar cuenta de algunos de los elementos de audio que, grabados por los aprendientes en el curso en línea, fueron analizados a través del *software* PRAAT y el método de transcripción ToBI. Asimismo, se discutirán algunas consideraciones que fue necesario tomar en cuenta para llevar a cabo dichos análisis.

4.3.3. CONSIDERACIONES PARA EL ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS CONTORNOS ENTONATIVOS DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.

A continuación, mostraremos algunos de los resultados obtenidos de los aprendientes que participaron en el estudio. Para ello, es importante hacer mención de algunas consideraciones generales que nos permitirán poner en su justa dimensión la calidad de los avances por parte de los alumnos.

La duración del curso en línea constituyó el tiempo asignado para la intervención pedagógica de nuestro estudio. La duración de la intervención no fue exacta sino de aproximadamente 3 meses, esto se debe a que como se trataba de actividades llevadas a cabo en autonomía, algunos alumnos pudieron haber avanzado de forma más rápida que otros. Esta misma limitante de tiempo nos obliga a tomar con cierta precaución los efectos del tratamiento. Es probable que una primera revisión de los resultados nos permita percibir una ligera mejora de la entonación de los alumnos, pero debe considerarse que las grabaciones a que se hace referencia en este apartado fueron realizadas inmediatamente después de la exposición de los alumnos a los distintos patrones de entonación que practicaron durante el curso.

Por otra parte, también es importante decir que las grabaciones de los alumnos se analizaron tomando en cuenta dos perspectivas, una perspectiva de contraste con un nativo hablante, y una de proceso.

Cuando se contrastó con la grabación hecha por un nativo hablante se buscó tener una idea del grado de similitud de los patrones entonativos de los alumnos con los patrones canónicos. No obstante, nuestro principal objetivo fue conocer cómo se iban transformando los patrones entonativos de los alumnos –si es que esto ocurría- a través del proceso del curso y del input recibido a través de las actividades. Por ello las grabaciones de los alumnos fueron contrastadas también contra otras grabaciones que ellos mismos realizaron en momentos distintos. De esta manera, intentamos obtener un panorama amplio de la medida en que pudiera haber mejorado la entonación de los alumnos.

Una consideración que a la postre resultó sumamente importante fue que las grabaciones a partir de las cuales se hizo el análisis de los resultados fueron hechas por los alumnos en condiciones de trabajo en autonomía, por esa razón es que aunque en un inicio se les pidió

a los alumnos que su trabajo lo llevaran a cabo en las instalaciones de la mediateca, fueron los mismos alumnos los que pidieron tener la oportunidad de llevar a cabo el trabajo a través del portal del sitio del curso desde su casa. Aunque desde el punto de vista del trabajo autónomo esto es totalmente válido, desde el punto de vista de nuestro análisis devino en consecuencias importantes. Debido a lo anteriormente mencionado la calidad de la grabación no fue, en ocasiones, lo suficientemente buena para poder llevar el análisis acústico de la F0, pues por ejemplo, en algunas de las grabaciones éstas no fueron claras, y en otras, existe un excesivo ruido ambiental que no permite la identificación de la voz del participante. En este sentido, aquí se presentan los resultados de aquellas grabaciones que fueron realizadas con una calidad suficiente para el análisis.

Sin duda uno de los aspectos que tuvo un impacto importante en la realización del estudio fue el relacionado con el número de participantes. Como se explicó en el capítulo de metodología, el estudio comenzó con 40 participantes todos ellos alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo de entre 14 y 17 años de edad de ambos turnos. No obstante el compromiso que los alumnos adquirían al participar en el estudio, a medida que el tiempo del estudio transcurría, hubo una gran cantidad de alumnos desertaron, lo que puso en riesgo la conclusión del estudio. De los 40 alumnos iniciales, únicamente 7 alumnos terminaron el estudio. Es importante decir que, aunque esto no era parte de la idea inicial del análisis del trabajo en autonomía, a los alumnos se les mandaban mensajes de correo electrónico para hacerles saber de la necesidad de cumplir de manera total con los objetivos tanto del curso como de nuestro estudio. En algunos casos esta estrategia funcionó, pero en otros casos no hubo un mensaje de correo electrónico de respuesta. Por esta situación, en cada una de las etapas del estudio el número de participantes de los cuales se podía obtener información fue disminuyendo. Para la conclusión del trabajo en el sitio, y para las entrevistas finales únicamente se pudo contar con la participación de 7 alumnos. Esta situación tiene una estrecha relación con la percepción que existe acerca del trabajo en autonomía de que es posible abandonar la actividad en cualquier momento sin que esto signifique mayor problema. Cabe destacar, sin embargo, que al inicio del estudio se informó a los alumnos que su participación en el estudio era totalmente voluntaria, por lo que estaban en la posibilidad de abandonar el estudio en cuanto lo desearan. Sin duda, esto tuvo un efecto importante en la cantidad de alumnos que pudieron terminar el curso,

pues como establecimos en el apartado 4.3.2.1 la motivación de los alumnos hacia el trabajo es fluctuante en periodos de tiempo prolongados.

Además, como se ha planteado en el capítulo de metodología, el trabajo en el sitio buscó ofrecer un primer acercamiento al fenómeno de la entonación para probar la posibilidad de mejorar la pronunciación en ambiente de aprendizaje autónomo. Por ello, los alumnos estuvieron en contacto con algunas de las funciones más importantes de la entonación. Sin embargo, es importante hacer mención que por la amplitud del fenómeno en sí mismo y las grabaciones que los alumnos subieron a la plataforma, hemos decidido basarnos únicamente en el foco contrastivo de oraciones declarativas para el análisis de los audios en perspectiva del posible mejoramiento de la entonación.

En este sentido resulta importante decir que, aunque en ambas lenguas, español e inglés, existe la posibilidad de enfatizar algún elemento en particular, este proceso no se realiza de la misma manera, por ejemplo, en español existe la posibilidad de realizar cambios sintácticos al enunciado para marcar dicho énfasis:

(1) Juan vino temprano

(2) **Vino** temprano Juan

Como se observa, en (2) existe un cambio en el orden del enunciado que marca al mismo tiempo un énfasis distinto. En ese mismo sentido, las características acústicas son distintas al caso del idioma inglés. Por ello, para la realización del análisis con PRAAT, se consideraron únicamente los audios referentes a oraciones afirmativas donde se pudiera observar un foco contrastivo. Para este análisis revisaremos el modo en que los nativos hablantes (NH) realizaron dicho foco y el modo en que los participantes lo hicieron.

Finalmente, como dijimos en el apartado 4.3.2.1 referente al proceso de aprendizaje de la entonación en este mismo capítulo, son los propios participantes quienes reconocen una mejoría en su propia producción, o por lo menos en lo que a toma de conciencia del fenómeno se refiere. Sin duda, esta última consideración resulta fundamental, pues aunque el análisis de los resultados a través del Modelo Métrico Autosegmental arrojó en ocasiones resultados que no correspondían con lo que los alumnos habían percibido, es a nivel de

toma de conciencia de la importancia de la entonación en donde probablemente los alumnos notaron un cambio.

En el siguiente apartado se muestran algunos de los resultados de los análisis a los audios grabados por los participantes, antes y después del tratamiento en el curso.

4.3.4. ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS CONTORNOS ENTONATIVOS DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.

Dentro del sitio, los alumnos llevaron a cabo distintas actividades encaminadas a la toma de conciencia del fenómeno de la entonación. En algunas, se pedía a los alumnos analizar a través de un video aquello que la entonación permitía expresar más allá de lo propiamente dicho. En otras actividades se pedía a los alumnos que a partir de un contexto determinado grabaran una oración donde el uso de una entonación determinada pudiera ayudarnos a expresar aquello que el contexto requería. En otras palabras, no en todas las actividades se pedía al alumno grabar un elemento de audio, y cuando así lo hacían siempre existió una actividad previa que les ayudaba primero a identificar y luego a producir. Los resultados analizados corresponden en términos generales a aquellas actividades dentro del curso que requerían que el alumno realizara una grabación.

El primer ejemplo que describiremos es el de la oración (a) *I was here first*.

Una de las actividades dentro del portal pedía al alumno que se grabara diciendo la frase (a) como parte del siguiente contexto:

Te encuentras viendo en la T.V tu programa favorito y te alejas por un momento de ahí. Para cuando vuelves, tu hermano le ha cambiado el canal y tú estás un poco molesto(a) al respecto, por lo que dices: ***I was here first***.

Dicho elemento auditivo fue grabado en dos distintos momentos. En un primer momento no se proporcionaba al alumno ningún tipo de contexto y posteriormente se les proveía del contexto mencionado líneas arriba.

En la figura 4.9 se muestra el resultado de uno de los participantes del estudio que ha sido identificado como Alma. En la primera ocasión que Alma produjo la oración se puede notar a partir del análisis mostrado que las palabras que son acentuadas por el alumno son *was* y

here. Sin mayor elemento contextual para producir una oración así, puede notarse una lectura monótona de la oración, particularmente porque hacia el final de la oración donde se encuentra la palabra *first*, la entonación es descendente.

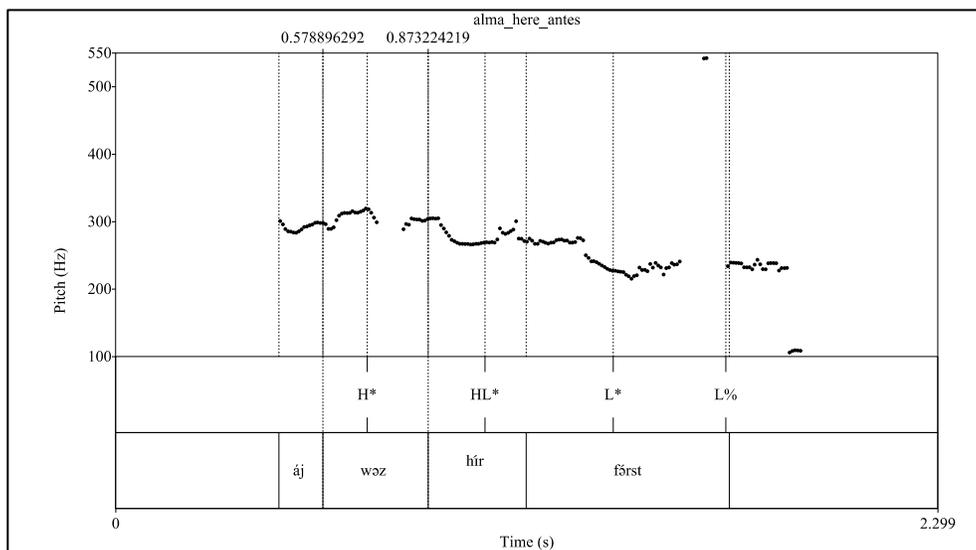


Figura 4.9. Oración *I was here first* descontextualizada. Producción de un aprendiz.

Como puede notarse en la Figura 4.9 la F0 del participante Alma, muestra un énfasis en las palabras *was* y *here*. No obstante, en el elemento auditivo que acompaña esta gráfica, puede percibirse inseguridad por parte del alumno. Dicha inseguridad puede deberse a distintos factores, por ejemplo a la falta de entrenamiento para llevar a cabo este tipo de ejercicios, considerando que como los alumnos mencionaron al inicio de este estudio, ellos nunca habían tenido oportunidad de realizar actividades enfocadas a la pronunciación como las que se realizaron en el sitio. Por otra parte, es muy importante resaltar que el enunciado que los alumnos leyeron para esta sección del estudio no tuvo contexto que permitiera entender en qué condiciones ocurre lo que la oración está expresando, por lo que la falta de contexto del enunciado repercute en el énfasis que uno puede proveer a la oración .

En la siguiente actividad, el alumno tuvo el contexto de la oración, por lo que debía volver a grabar el mismo elemento auditivo. En la figura 4.10 se muestra el diagrama correspondiente:

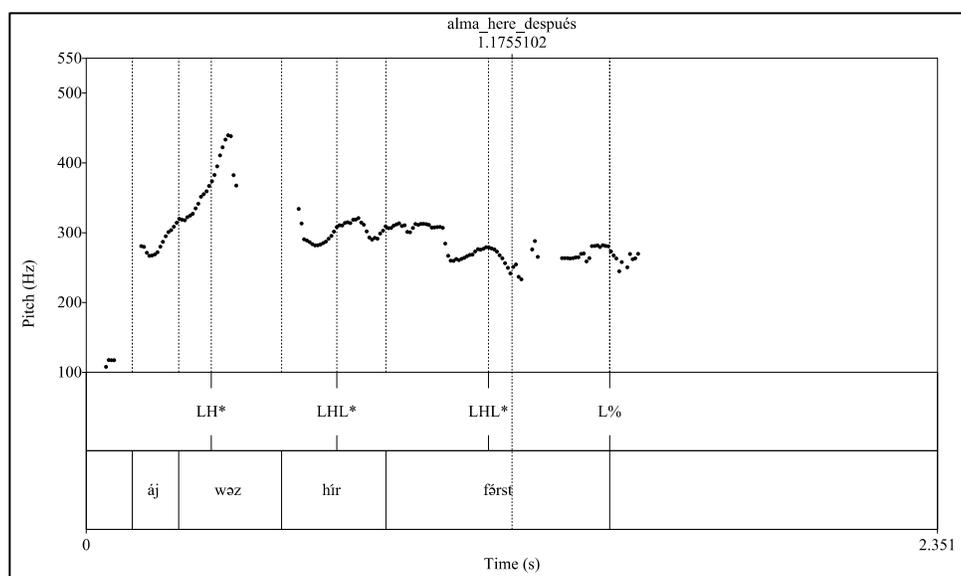


Figura 4.10. Oración *I was here first* contextualizada. Producción de un aprendiz.

En la Figura 4.10 el participante Alma fue capaz de producir una oración con muchos más movimientos entonativos, no sólo en las palabras que están siendo acentuadas como *was* o *here*, sino que además puede notarse en el diagrama movimientos bitonales como es el caso de *I was* (LH*). A partir de la figura 4.9 y figura 4.10 puede notarse un evidente cambio de movimientos en la F0. Probablemente al tener el contexto como parte de la oración el participante pudo comprender los cambios que debía realizar para poder expresar de manera clara su mensaje, ofreciendo de esta manera una mayor variación a su entonación. Además, es importante mencionar que el audio correspondiente a la figura 4.10 ocurrió hacia el final del curso en línea, es decir, después de aproximadamente 2 meses, por lo que para ese momento la alumna había ya tenido una mayor exposición al fenómeno de la entonación y a este tipo de ejercicios.

La Figura 4.11 muestra el mismo enunciado producido por el participante nativo hablante.

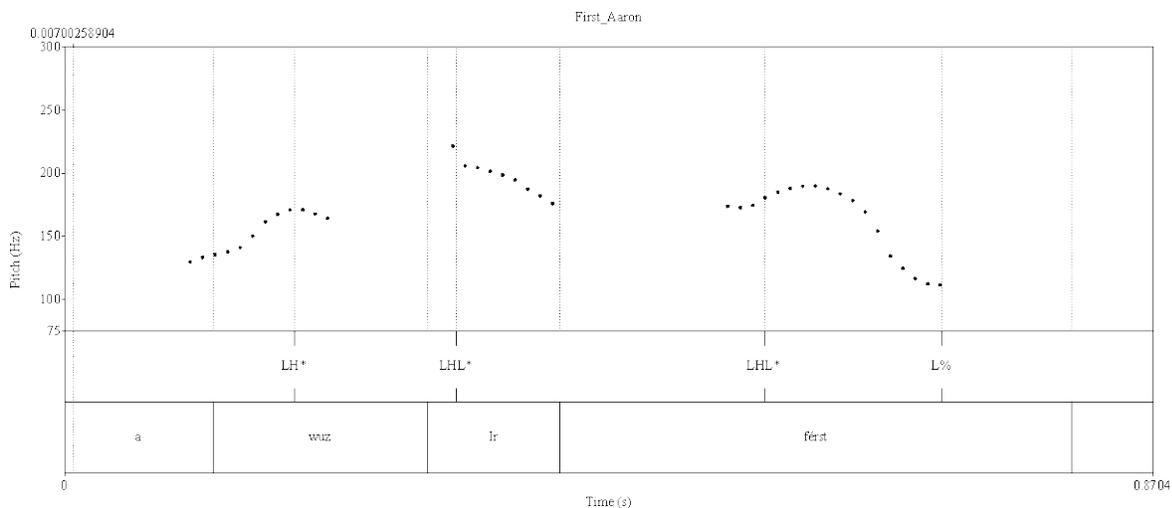


Figura 4.11 Oración *I was here first* por un NH. Producción de Nativohablante.

En la Figura 4.11 se puede apreciar un enunciado con movimientos bitonales (LHL*) y un énfasis mayor en la palabra *here*, no obstante los cambios en la F0 del participante, pueden observarse movimientos mucho más uniformes que los movimientos en la figura 4.10. Esto puede deberse a que el participante Alma pudo haber exagerado algunos sonidos con el fin de hacer más evidente los cambios en los contornos entonativos, de ahí que la F0 de Alma tenga movimientos mucho más marcados que el mismo NH. Es importante destacar sin embargo, que el participante Alma es femenino y el participante NH masculino, por lo que los rangos tonales son distintos, así como el hecho de que las cuerdas vocales de los hombres generalmente vibran de 75 MHz a los 350 y las de las mujeres entre 100 y 500, aunque cada individuo puede utilizar un mayor o menor rango tonal.

Coincidentemente con los resultados de su segunda producción de la misma oración, Alma identificó durante la última entrevista que realizamos que el curso había sido particularmente útil ya que una de las preocupaciones que los estudiantes tienen es saber pronunciar bien, en este sentido es posible que esta idea sobre pronunciar bien, y la utilidad del curso haya provocado cierta exageración en la producción de esta oración.

Un segundo elemento auditivo analizado es (b) *oh no I totally forgot it*. Como en el caso del ejemplo en (a), los participantes debían grabar dicha oración en dos momentos distintos, para este segundo caso, sin embargo, los estudiantes contaban con el contexto desde el inicio. En otras palabras los alumnos leyeron las oraciones contextualizadas primero al inicio del curso y después al final de la intervención pedagógica.

A continuación vemos el ejemplo de la participante identificada como Luz quien fue uno de los participantes que realizó el trabajo en el sitio de manera regular:

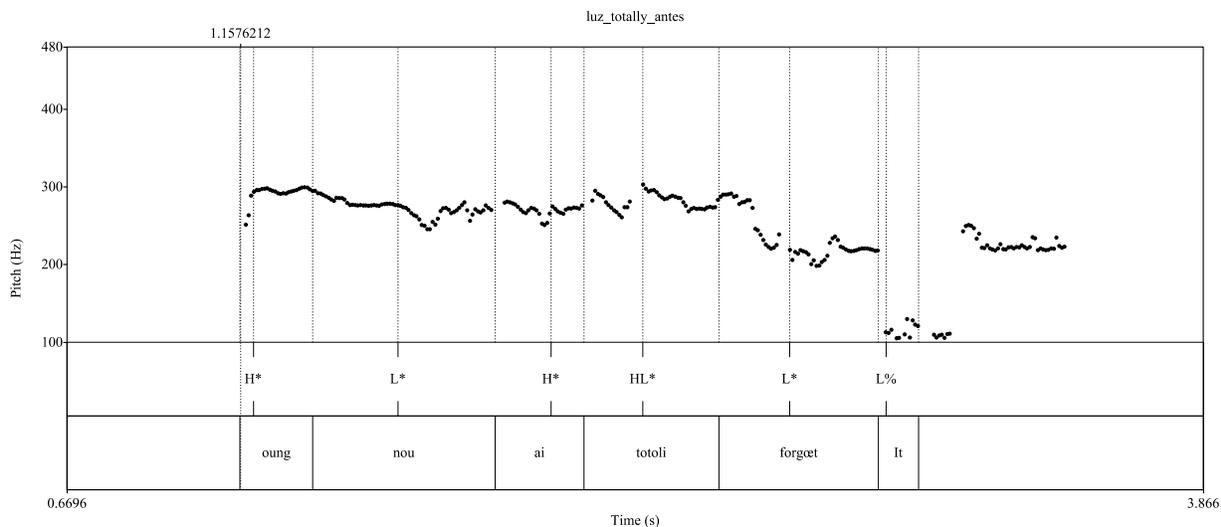


Figura 4.12 Oración *oh no! I totally forgot it*. Producción de un aprendiz.

La oración en la Figura 4.12, tiene elementos que en la realización la hacen distinta de la oración de la Figura 4.9 y por supuesto el análisis es igualmente distinto. Aunque ambas oraciones fueron producidas en un primer momento durante la intervención pedagógica; la oración en 4.12 tienen un signo de exclamación en *oh no!*. Este elemento le permite al hablante saber que la realización de este elemento tiene una intencionalidad distinta pues se trata de una interjección, por tanto funcionará de una forma distinta al de una oración que muestre por ejemplo, duda. Es así que el participante Luz reconoce dicho elemento discursivo y, como podemos notar en la figura 4.12, realiza movimientos bitonales como es el caso de *I totally* (HL*), donde la palabra acentuada *totally* tiene una prominencia importante en la producción pues es el elemento a partir del cual el movimiento tonal es (L-L%). Como hemos mencionado líneas arriba, esta oración fue grabada al inicio de la intervención pedagógica; en la Figura 4.13 se puede observar la misma oración grabada por el mismo participante Luz, hacia el final del curso:

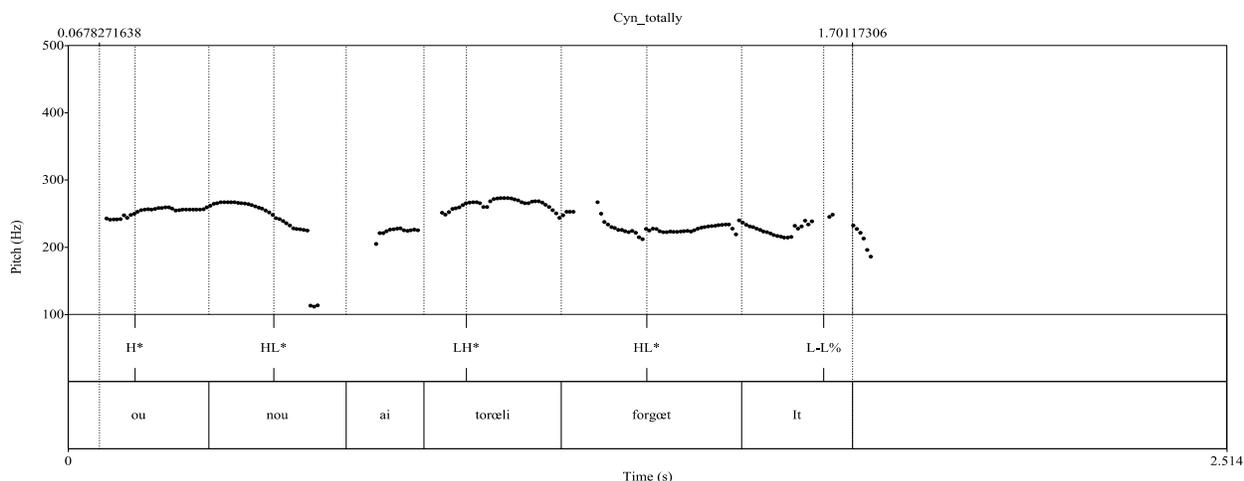


Figura 4.14 Oración *oh no! I totally forgot it* por un N.H. Producción de Nativohablante.

A partir de la diferencia entre la realización hecha por el participante (Le) en la Figura 4.13 y el nativo hablante Cynthia de la Figura 4.14 podemos observar que el foco para el nativo hablante se encuentra en realidad en la acción y no precisamente en el adverbio como lo hiciera el participante Luz. Es importante decir que en las reflexiones del participante dentro de la bitácora en línea se puede apreciar que ella identifica un cambio importante en la toma de conciencia de la prosodia:

Luz: [...] Ahora puedo saber qué elementos influyen [en la pronunciación] y cómo practicarlos, además de que estoy consciente de todo lo que engloba y en cómo me puede ayudar.

Es posible que en su primera producción de la oración y en la segunda no se observen cambios sustanciales, sin embargo es a nivel de toma de conciencia del fenómeno en donde se observan los beneficios del tratamiento pedagógico.

De acuerdo con Roach (2009) en el estudio de la entonación de una lengua, y particularmente del foco contrastivo, existen dos áreas de importancia, una de ellas es atraer la atención de quien nos escucha hacia algún aspecto del mensaje y la otra es la regulación del comportamiento en la conversación. En el ejemplo de *“oh no I totally forgot it”* al tratarse de un enunciado que nuestros participantes leyeron y no propiamente dentro del discurso normal de una conversación, nos adentraremos en la primer área mencionada. Durante esa actividad, los participantes tenían que dar una mayor prominencia hacia algún elemento específico, ese elemento del mensaje es aquello que deseaban fuera enfatizado. En las Figuras 4.13 y 4.14, un participante hablante de español y un participante nativo

hablante respectivamente, enfatizaron un elemento que fue el mismo. Quisimos ahondar en este sentido y le pedimos a un segundo participante nativo hablante que leyera el mismo enunciado para tratar de observar alguna regularidad con respecto al elemento que sería enfatizado. La figura 4.15 muestra la producción del nativo hablante identificado como Aaron:

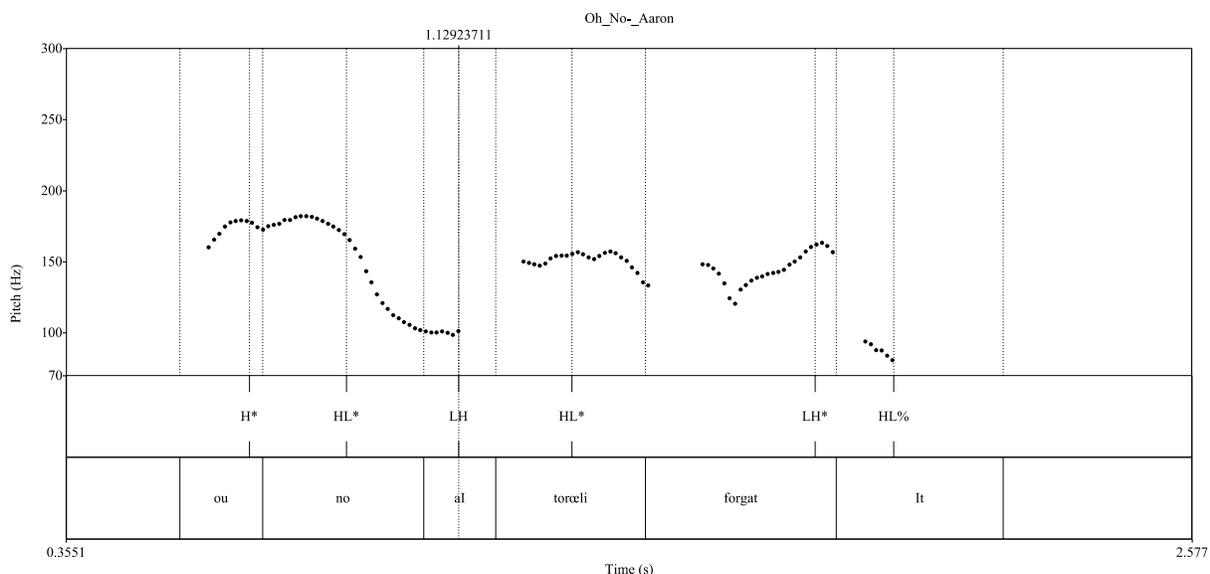


Figura 4.15 Oración *oh no! I totally forgot it* por un N.H. Producción de Nativohablante.

En la Figura 4.15, la realización del enunciado muestra una gran cantidad de movimientos bitonales particularmente en las palabras acentuadas tales como *totally* (HL*) y *forgat* (LH*) sin embargo, existe un claro cambio en la F0 cuando el participante acentúa el verbo del enunciado. Este movimiento del contorno guarda regularidad con aquel realizado por Cynthia en la figura 4.14 en donde también se observan movimientos ascendentes en el verbo, no obstante, el movimiento es de cierta manera mucho más evidente en la Figura 4.15.

Como podemos observar en los ejemplos anteriores los movimientos observados en la F0 se encuentran asociados con acentos tonales simples (H; L) o acentos tonales complejos (HL; LH; HLH). En este sentido, las sílabas acentuadas están relacionadas con las subidas o bajadas del contorno de la F0. Cabe destacar que, a pesar de que en ambos ejemplos se observan movimientos mucho más variados y menos monótonos una vez concluido el

periodo de la intervención pedagógica, aún existen diferencias importantes entre las producciones hechas por nativo hablantes y las hechas por los participantes del estudio. En el caso de la oración *oh no! I totally forgot it*, hubo una ligera diferencia entre la palabra que eligió Luz para enfatizar de la palabra que eligieron los participantes nativo hablantes:

(2) (Le)

Oh no! I T**O**tally forgot it.

H	L	H	L	L

(2) (Ar)

Oh no! I totally for**G**OT it.

H	L	H	H	L

En la representación anterior, H indica una subida de tono y L indica un descenso en el movimiento de la F0. Contrastando estas dos oraciones, podemos notar que la estructura entonativa en ellas es distinta pues el acento de énfasis, el cual nos permite poner de relieve información contenida en el mensaje, se encuentra posicionado en una palabra diferente en 1 y en 2. En consecuencia, el acento tonal asignado tanto a *totally* y a *forgot* es distinto en cada una de las realizaciones. Es importante hacer mención que si una palabra en un enunciado dado es puesta en relieve, la prominencia asignada a esta palabra es realizada con un acento tonal en la sílaba acentuada de dicha palabra. Como se puede observar en la Figura 4.16 y 4.17:

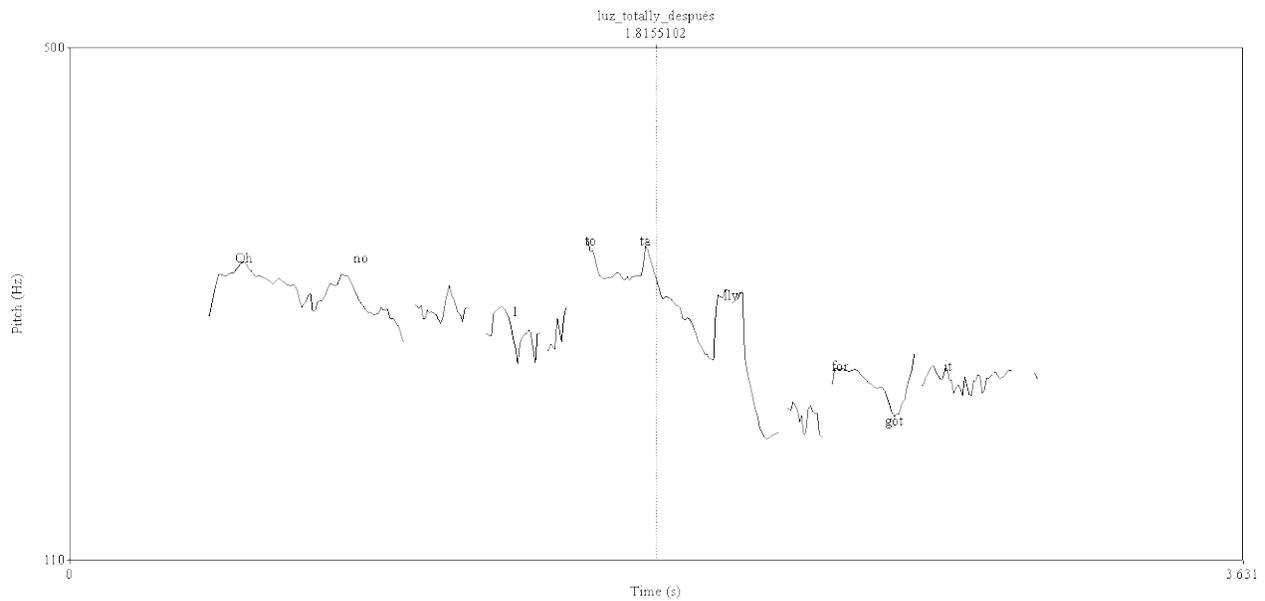


Figura 4.16 Oración *oh no! I totally forgot it*. Estructura entonativa por un participante
Oh_No_Aaron

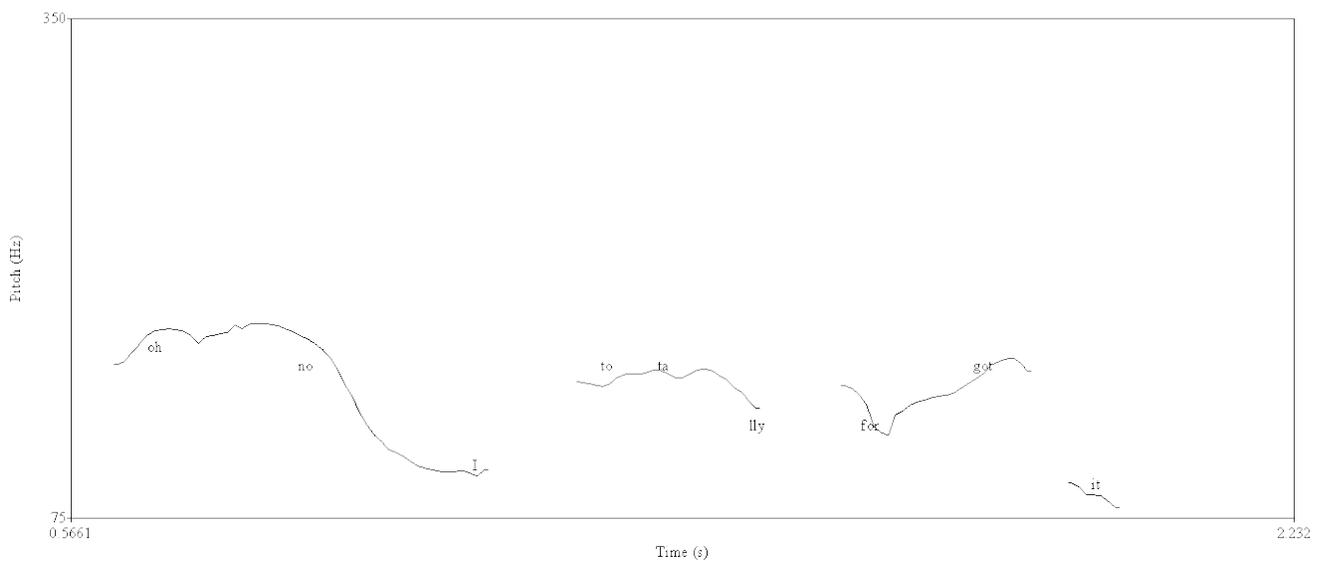


Figura 4.17 Oración *oh no! I totally forgot it* Estructura entonativa por un N.H.

Las diferencias observadas tanto en la Figura 4.16 como 4.17 dentro de la estructura entonativa de las oraciones en contraste con aquellas de los nativos nos permiten notar que el acento tonal en el caso del nativo hablante ocurre en palabras de contenido, y no en palabras de función como es el caso de *totally*.

Esta particularidad en la estructura entonativa de la oración por parte del participante nh Aaron, y que como vimos, ocurre de una manera similar en el caso del nh Cynthia, puede

provocar la impresión de una entonación inadecuada por parte de los participantes del estudio, no obstante los aparentes movimientos mucho más variados de la F0 en los participantes después del tratamiento pedagógico.

4.4. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO.

La realización de este estudio sobre el aprendizaje de la entonación de inglés en aprendizaje autónomo, consideró dos ejes fundamentales para su análisis. Cada uno de dichos ejes fue abordado por los instrumentos planteados para su valoración, cuestionarios, entrevistas, grabaciones, análisis en PRAAT, etc. Como hemos dicho al inicio de este capítulo, el estudio estuvo segmentado en tres distintas fases que nos permitieron valorar, entre otras cosas, la pertinencia del estudio, la actitud que existe hacia la enseñanza de la pronunciación y más particularmente hacia la entonación de una lengua por parte de los participantes involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Resultó interesante saber que casi la totalidad de la población había tenido la experiencia de realizar actividades de aprendizaje de manera independiente, acotando por supuesto que en algunos casos, estas actividades eran más bien de carácter lúdico y no académico - aprender a tocar un instrumento por ejemplo- aún así, los aprendientes habían logrado algún tipo de aprendizaje que finalmente resultó exitoso. En lo que respecta al aprendizaje de lenguas y el proceso de autonomía 34% de la población entrevistada durante la primera fase del estudio consideró a la autonomía como un proceso que va mucho más allá del área de la mediateca o centro de auto acceso, incluso un 35 % de la población consideró que debe fomentarse desde el salón de clase. En otras palabras, existe una actitud por lo menos favorable hacia el aprendizaje autónomo, elemento muy importante si se considera que la motivación y la voluntad de aprender son necesarios en el trabajo independiente; en este punto resulta importante recordar que como ya mencionaron distintos autores (Dickinson, 1987; Holec, 1991; Gremo, 1995) el término autonomía implica procesos importantes tales como la toma de decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, materiales y recursos que deben emplearse y de manera particular el tiempo que se dedicará al estudio.

No obstante, el trabajo en autonomía también requiere de otros elementos necesarios para poder funcionar, como hemos mencionado, Holec (1991) establece la importancia de tener

un plan de acción al cual adherirse, y en este sentido, un plan de acción en el cual se establezcan metas reales, metas asequibles que contemplen los tiempos necesarios y adecuados. Esta valoración es importante pues es quizá el elemento que diferencia a los alumnos que terminan un proceso de los que no. En el caso particular de nuestro estudio hubo un gran porcentaje de deserción, situación que es una constante en el trabajo en línea y a distancia; sin embargo en nuestro caso esto afectó de manera importante nuestro análisis pues como hemos dicho, al inicio del estudio contábamos con 40 participantes y al final únicamente terminaron 7 alumnos, es decir el 17% de la muestra pudo terminar el trabajo en el sitio. Como apuntan Wenden (1998) y Benson (2001) el trabajo independiente requiere no sólo de un autoconocimiento, sino de un conocimiento de las tareas a efectuar, y en este sentido, es importante decir que aunque ninguno de los alumnos participó de manera obligatoria, sí hubo una gran cantidad de personas que ingresaron en un inicio al curso bajo la idea de que el trabajo sería más sencillo, quizá por la ausencia de una figura de autoridad que obligara a realizar actividades. Sin embargo, una medida a la que recurrimos para tratar de mantener un grupo fue la de enviar mensajes de correo electrónico a los participantes instándolos a continuar con el trabajo, en algunos casos funcionó pero en otros no. Sin duda, es durante la elaboración del plan de acción y durante la etapa accional de la motivación donde se debe trabajar de manera más constante y cercana con el alumno ya que es la etapa en donde, como dijimos, se pueden generar una gran cantidad de distractores que inhiben el trabajo de los alumnos, pues además se crean expectativas poco reales en términos de efectividad.

La duración del estudio –de apenas tres meses- también tuvo una repercusión importante en lo que se refiere a los resultados obtenidos en términos del aprendizaje o más concretamente en la toma de conciencia de la entonación. Analicemos el estudio entonces desde dos puntos de vista. Primero basándonos en la autonomía, el autoconocimiento y valoración personal de lo aprendido proveen a los individuos una sensación de satisfacción que a la postre genera una actitud favorable hacia el desarrollo y conclusión de actividades. Sin esta valoración personal, entonces nuevamente toda la responsabilidad del proceso queda en manos del profesor o asesor. En este sentido, los participantes que terminaron el curso expresaron en distintos niveles que, antes de haber tomado este curso no sabían mucho de lo que era la entonación, y no la habían abordado de manera particular. Aunque

es posible que la entonación pueda ser abordada dentro del salón de clase de manera implícita a través de actividades donde se induzca cierto énfasis, lo que es importante a resaltar en este punto es la necesidad que tienen los alumnos por conocer qué es exactamente lo que están aprendiendo y para qué les sirve. Por ello es que la valoración de los alumnos en cuanto a poder identificar la entonación, aquello que podemos expresar con ella y sobre todo tener la oportunidad de practicar es sin duda un gran avance, pues así ellos mismos pueden identificar futuras áreas de oportunidad como ocurrió con el participante Leonardo:

Leonardo: ... me di cuenta que además me puede ayudar porque cuando escuche cosas en canciones o ejercicios en inglés así de...de audio, pues se me puede facilitar.

Aunque la comprensión auditiva no fue precisamente nuestro objetivo durante el desarrollo de nuestras actividades, el participante hace mención de la posibilidad que existe en mejorar en este ámbito. Evidentemente, el poder mejorar la comprensión auditiva a través de la focalización de la entonación requeriría de actividades diseñadas específicamente para ello, sin embargo resulta muy interesante en términos de la valoración que hacen los participantes saber que ellos ven en este fenómeno algo que puede ayudar en distintas áreas del aprendizaje de lenguas.

Finalmente, a la luz de los análisis llevados a cabo en PRAAT pudimos observar que al inicio del curso, los contornos de la F0 se mostraban mucho más monótonos, mientras que en las últimas actividades del curso los movimientos de la F0 eran mucho más ricos y variados. Esto puede deberse en gran medida a la necesidad de los participantes por mostrar que había habido una mejoría de su parte al finalizar el curso y que habían entendido el punto del curso; sin embargo también es posible que una exposición al elemento lingüístico les haya abierto el panorama ante las posibilidades de una variedad de tonos en la lengua inglesa que no habían contemplado antes. En los análisis de los audios pudimos observar una clara intención de los alumnos por producir oraciones con un mayor movimiento tonal, aunque en algunos casos estos movimientos no sean ajustados a los movimientos de un nativo hablante.

Ahora bien, desde un punto de vista metodológico, fue un acierto haber realizado un primer estudio exploratorio de las percepciones de los estudiantes y profesores al respecto de la entonación y el aprendizaje autónomo. A través del uso de un cuestionario pudimos tener por lo menos una visión amplia y de cierta manera general del espectro que deseábamos explorar a profundidad. Esta primera fase de nuestra investigación nos permitió sentar las bases del estudio, pero además pudimos observar otros elementos que aunque no estaban considerados para la realización de nuestro estudio si nos sirven para la discusión y construcción académica. Es decir, cómo están abordando la pronunciación los profesores de lengua en el salón de clase, y cuáles son los elementos que consideran para llevar a cabo esto, y si es que la entonación se está considerando dentro del conjunto de elementos a tomar en cuenta cuando se aborda la pronunciación; y por supuesto las percepciones que existen del término autonomía y cómo debe promoverse dentro del salón de clase.

Como hemos dicho en el capítulo de metodología, los estudios de caso nos permiten valorar una realidad específica dentro de su propio contexto. Así, al tomar una población de alumnos del CCH Vallejo de la UNAM, intentamos profundizar sobre el tema de la autonomía y la aplicación de los preceptos de aprendizaje autónomo a un elemento lingüístico que puede ayudar a mejorar la realidad académica de los aprendientes. A partir de los resultados de un estudio de caso, donde se analiza una realidad específica dentro de un contexto determinado, es difícil hacer generalizaciones aplicables para otras realidades académicas porque existen características que son completamente contextuales y por tanto distintas; no obstante, aunque las características del CCH Vallejo son particulares, existen áreas y variables que puedan ser similares en otros planteles del CCH y quizá incluso en otros bachilleratos. Finalmente, el llevar a cabo un estudio de caso con enfoque mixto nos permitió tener una visión amplia del fenómeno, no sólo desde el punto de vista cuantitativo de observar si ocurría un cambio significativo en la forma en que los aprendientes producían determinadas oraciones con una entonación mucho más rica y variada, sino también desde la perspectiva cualitativa y observar si los propios alumnos percibían un cambio en dichas producciones, o un cambio en la perspectiva que tenían del fenómeno de la entonación como tal. Para ello, el uso de las entrevistas estructuradas, cuestionarios previos y la bitácora en línea de los aprendientes fueron sumamente importantes para

conocer el proceso de aprendizaje en autonomía desde la perspectiva misma de los aprendientes, pues no hay que olvidar que finalmente el aprendizaje es en esencia un proceso individual.

En el siguiente capítulo, donde exponemos nuestras conclusiones del estudio, abordaremos nuevamente los objetivos centrales de la investigación y en qué medida hemos sido capaces de alcanzarlos. Además, expongo una breve discusión sobre los ejes que han guiado este trabajo y sobre los instrumentos que se utilizaron para el desarrollo del mismo.

Asimismo retomaremos el contexto en que hemos desarrollado nuestro estudio y trataremos de establecer en qué medida nuestros resultados impactan en este contexto.

Finalmente trataremos de establecer posibles líneas de estudio para profundizar en los temas que hemos abordado en esta investigación.

Capítulo 5 Conclusiones y reflexiones finales

En este capítulo abordaremos de manera sucinta aquellos elementos que sirvieron de fundamento para el desarrollo de este estudio, tales como el contexto en que fue desarrollado, los tres ejes teóricos en que se basó nuestra investigación, los instrumentos que empleamos así como su pertinencia para la consecución de los objetivos y las preguntas de investigación. Finalmente, trataremos de esbozar posibles panoramas dentro de la investigación en aprendizaje autónomo y el mejoramiento de la pronunciación en inglés.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un subsistema de bachillerato de la UNAM en la cual existen bases muy fuertes sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Uno de sus preceptos más importantes es precisamente *Aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*, una noción que pone de manifiesto toda una cultura que esta permeada en cada uno de los espacios académicos de la institución y que fomenta el desarrollo de alumnos autónomos. En el caso particular de la enseñanza de idiomas, con la creación de los espacios de Mediateca y de los Laboratorios de Idioma el trabajo independiente, se hace cada vez más y más necesario el desarrollo de estrategias metacognitivas que permitan al alumno hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje; en este sentido, ya sea que se considere el Modelo de Autonomía basado en Niveles propuesto por Nunan & Lamb, el modelo propuesto por Littlewood de Áreas de Control, o el Modelo de Transición de Benson, es fundamental considerar que este cambio de percepción del proceso de aprendizaje es en sí mismo un cambio de paradigma, en donde como hemos dicho, la autonomía no es un estado finito, sino un proceso en donde el alumno puede estar en posibilidades de acceder a una etapa distinta de su nivel de autonomía.

En este contexto y con la implementación de una nueva infraestructura, el desarrollo de aquellas habilidades de la lengua que pudieran no ser abordadas en su totalidad, se vuelve mucho más una alternativa viable. Este es precisamente el caso de la pronunciación del inglés, y más específicamente de la entonación de esta lengua.

Ahora bien, en una primera fase exploratoria, nos dimos a la tarea de recopilar información que pudiera ser relevante para el desarrollo del curso que formaba parte de nuestro tratamiento pedagógico, tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los profesores.

De manera general podemos decir que los resultados de la primera fase del estudio nos ayudaron a sentar las bases de nuestro proyecto. En gran medida, fue compartida tanto por profesores como por alumnos la percepción de la pronunciación como una sub habilidad de la lengua importante pero frecuentemente soslayada; aspecto que es consistente con la información que proveen distintos autores (Celce-Murcia, 2000; Chapman, 2007) respecto a la intuición de los profesores de lengua respecto a la importancia de la pronunciación.

En nuestro estudio exploratorio, de un total de 31 profesores de inglés del CCH plantel Vallejo, el 81% consideró que aprender la pronunciación de la lengua era una parte importante de aprender un idioma, cifra que contrasta con el hecho de que existe una percepción por parte del 48% de los profesores encuestados de que no es posible abordar la pronunciación por la necesidad de abordar la gramática de la lengua. Una de las preguntas que generamos durante esta primera fase de la investigación y cuyos resultados fueron muy interesantes son las preguntas relacionadas con el conocimiento/intuición que los profesores tenían al respecto de la entonación. Aunque el foco de nuestra investigación fueron en todo momento los alumnos, era importante saber si dentro del salón de clase, la entonación de la lengua era un fenómeno que se abordaba, y de qué manera ocurría. En este sentido, fue interesante conocer que el 80% de los profesores compartió la idea de que la entonación expresa mucho más información de la contenida en el mensaje. Esto resulta importante por que significa que el profesor de lengua es consciente del componente pragmático en la estructura prosódica, y por tanto reconoce no sólo el elemento lingüístico sino fundamentalmente los elementos paralingüísticos señalados por Noth (1990)

En contraste, para el grueso de la población la entonación y el ritmo de una lengua son vistos como elementos que no pueden abordarse de manera separada de la pronunciación, pues para el 77% de los profesores, al enseñar pronunciación significa de manera implícita la enseñanza de la entonación y ritmo, y consistentemente, sólo el 60% de los profesores cree que la entonación puede abordarse en ambientes de autonomía. Sin duda, estos resultados nos dejan muchas más preguntas que respuestas, particularmente en lo que se refiere a la didáctica de la entonación dentro del salón de clase, ¿cómo aborda un profesor de lengua la entonación del inglés? ¿qué funciones de la entonación son las que más se enfatizan? ¿existe realmente suficiente conocimiento por parte de los profesores al respecto de la entonación? ¿cuál es el énfasis que dan a la entonación los distintos

programas de inglés en CCH? A este respecto es menester continuar realizando estudios que aporten mayor información sobre la metodología seguida por profesores de inglés o de lenguas en general al enseñar pronunciación para poder afirmar con bases sólidas la situación prevalente en torno a este aspecto. Esta exploración resultó de utilidad para comenzar a vislumbrar de manera inicial la complejidad de este fenómeno y todo aquello que debe ser tomado en cuenta cuando se inicia un proceso en autonomía.

Dentro del área de aprendizaje autónomo existe una percepción generalizada por parte de profesores y de alumnos de que es posible lograr avances académicos a través del trabajo en autonomía. De hecho, resultó interesante que un 60% de los profesores encuestados consideró que los alumnos son capaces de evaluar su propio desempeño en la L2, pues de manera similar, un 58% de los alumnos encuestados consideraron que el alumno de CCH está preparado para aprender de forma independiente. Como se puede observar a partir de los datos, aunque existe una percepción en términos generales positiva al respecto del trabajo en autonomía, es un hecho que aún existen ciertas barreras que tanto profesores como alumnos son capaces de percibir, particularmente en lo que respecta a la responsabilidad dentro del trabajo independiente, percepción que como vimos en los resultados de la última fase del estudio tuvo eco, pues realmente no todos los alumnos que iniciaron el estudio fueron capaces de terminarlo debido a que surgieron otras actividades que tuvieron una mayor relevancia para los alumnos. De acuerdo con el Modelo de Autonomía por Niveles propuesto por Nunan & Lamb (en Dang, 2012) que describe cinco niveles en el proceso, se pudo observar en los alumnos que participaron en el tratamiento pedagógico que realizaban acciones relacionadas con el nivel 1 y 2, de toma de conciencia e involucramiento respectivamente. Cabe destacar que es muy probable que algunos de los alumnos que terminaron el curso se encuentren en alguna otra etapa posterior al nivel de involucramiento; sin embargo, ninguna de las actividades propuestas en el curso buscaba identificar e indagar sobre el nivel de autonomía de los alumnos. Hubiera sido deseable llevar a cabo un estudio donde poder identificar el nivel de autonomía con que inician los alumnos y observar de qué manera impacta su desarrollo como aprendiente en la realización, y término de un curso en línea. Así mismo sería importante profundizar en esta área del conocimiento e identificar qué tipo de actividades de fomento a la autonomía puedan ayudar al alumno a avanzar en los posteriores niveles de autonomía.

Como hemos dicho en el capítulo de discusión de resultados, en los programas con un componente de ambiente de autonomía se experimenta una alta tasa de deserción. En el caso específico de nuestro estudio pudimos observar que, aquellos alumnos que terminaron el estudio emplearon estrategias metacognitivas y de automotivación que les hicieron permanecer trabajando con el deseo de terminar el curso. Esto evidentemente, no ocurrió con la mayoría de los alumnos. Una de las preguntas en la entrevista final con los participantes del estudio fue particularmente reveladora en este sentido. Al inicio, durante la primera entrevista realizada, los alumnos afirmaron que “tener ganas” era lo más importante para poder realizar algo de manera autónoma; al final del estudio y durante la entrevista final, los participantes entrevistados afirmaron que –una vez vivida la experiencia- había otra serie de elementos a tomar en cuenta tales como ser consciente del tiempo, las otras actividades y primordialmente la organización. Sin duda, los elementos mencionados por los alumnos ahora forman parte de su experiencia personal al estar en un proceso que involucró una gran cantidad de energía, tiempo, dedicación y esfuerzo. Definitivamente, no fueron “las ganas” el único elemento a considerar, existen elementos indispensables como los que ya apunta Dornyei (2003) con respecto a la motivación en la tarea visto no sólo como un punto para iniciar una actividad determinada, sino como un proceso a lo largo de toda la actividad. Cabe en este sentido, una serie de cuestionamientos al respecto del trabajo en autonomía, si bien en un inicio el 81% de la población de profesores estuvo de acuerdo con que la autonomía comienza en el salón de clase, sería deseable saber ¿cómo se aborda la autonomía dentro del salón de clase? ¿cuáles son las técnicas que se emplean y de qué forma se busca que los alumnos las lleven a cabo? A partir de los resultados que hemos visualizado en este estudio podríamos aventurarnos a afirmar que existen alumnos mucho más preparados para el trabajo en autonomía que otros. Además, a la luz de los hallazgos obtenidos en este estudio, se podría afirmar que los alumnos que están más preparados para el trabajo en autonomía ven en la motivación un proceso que transcurre durante la etapa pre accional, accional y post accional del proceso de autonomía. Además, los alumnos más preparados consideran primordiales aspectos tales como la organización del tiempo, la responsabilidad y la consciencia del compromiso. Definitivamente, como planteamos en el capítulo del marco teórico, la autonomía no debe verse como un estado finito, sino por el contrario como un proceso por el cual atraviesan

los aprendientes. Como tal, de acuerdo con Dang (2012) los aprendientes no transcurren por cada etapa o nivel de autonomía, en cambio, existen actividades que desencadenan actitudes que permean la toma de decisiones y por tanto una mayor responsabilidad por parte del individuo. Así podríamos entonces afirmar que existen alumnos que se encontrarían ubicados en los primeros niveles del proceso, donde las acciones llevadas a cabo por los aprendientes son identificar las estrategias de las tareas y sus propias estrategias y estilos de aprendizaje. Mientras que otros aprendientes, particularmente aquellos que terminaron exitosamente en tratamiento pedagógico podrían estar en la etapa de la intervención, donde las actividades que dan muestra de su proceso son la posibilidad que los aprendientes tienen para modificar y adaptar las estrategias empleadas en las tareas de aprendizaje.

Los resultados de la primera fase representan evidentemente sólo una pequeña muestra de uno de los planteles del CCH, probablemente algunos datos puedan ser constantes en otros planteles, aunque en definitiva cada plantel tiene características muy particulares que hacen de la población de CCH una población definitivamente heterogénea. No obstante, los datos sí nos dan cuenta de las posibilidades que los actores involucrados en el proceso pueden vislumbrar en lo referente a la entonación como fenómeno lingüístico y al trabajo en autonomía como alternativa para su aprendizaje.

Como hemos dicho con anterioridad, la segunda fase y la tercera fase del estudio son propiamente la intervención pedagógica y la fase de la última entrevista realizada con los participantes del estudio. Para abordar las dos últimas fases del estudio retomaremos nuestras preguntas de investigación que nos ayudarán a guiar nuestras reflexiones finales.

1. Conocer si es posible abordar la entonación del idioma inglés en ambiente de aprendizaje autodirigido.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, los alumnos fueron capaces de tomar conciencia de lo que es la entonación y lo que podemos expresar con ella. Además algunos participantes fueron capaces de identificar aspectos específicos de la pronunciación que desconocían, e incluso lograron establecer el vínculo existente entre la entonación y la comprensión auditiva.

2. Identificar las estrategias empleadas por los aprendientes durante su proceso de aprendizaje.

De los 40 participantes iniciales del estudio sólo 7 terminaron el proceso lo cual nos habla de una gran número de deserción; sin embargo, en el caso de los 7 alumnos que terminaron el curso fueron precisamente las estrategias de metacognitivas, la autoregulación, la auto evaluación y la auto motivación en el proceso las que permitieron que estos alumnos terminaran el proceso. En este punto cabe hacer un énfasis en la necesidad que hubo de mantener un enlace con los participantes, por medio del correo electrónico para coadyuvar en el proceso de mantenerse activos en el curso. En este sentido, cabe mencionar que es poco el trabajo que se ha venido desarrollando en el área de autonomía, particularmente el relacionado al desarrollo de estrategias metacognitivas empleadas en el aula. Por ello, es necesario hacer explícita la enseñanza de estas estrategias en los alumnos para que se genere de manera precisa en cada individuo una mayor comprensión del proceso de aprendizaje.

3. Identificar si los aprendientes mejoran su entonación al realizar actividades relacionadas con este fenómeno dentro de un ambiente de aprendizaje autodirigido.

Si bien es cierto que existe una importante diferencia entre la toma de conciencia del fenómeno de la entonación y la mejora propiamente dicha de su producción, también es importante decir que con una duración del curso tan corta, es difícil poder observar cambios determinantes en las producciones y contornos de la F0 de los alumnos. No obstante lo anterior, sí fue posible visualizar a través de los análisis de PRAAT una mayor variedad de movimientos tonales, en las oraciones grabadas por los alumnos, lo cual nos habla de la conciencia que existe al respecto del fenómeno, y de las posibilidades que existen en el estudio de este fenómeno. Como hemos dicho durante la discusión de resultados en el capítulo 4, en la entrevista final los participantes afirmaron haber experimentado una mejoría en su entonación. Aún cuando esta mejoría puede ser sólo a nivel de toma de conciencia, esto realmente representa un paso muy importante pues sienta las bases y fundamentos para una futura investigación y trabajo más profundo de este fenómeno lingüístico. No sólo ya de la necesidad de abordar este tema en el salón de clase sino de manera más específica, de que el trabajo autónomo ha tenido una repercusión

positiva y ha coadyuvado en este proceso de reconocimiento del fenómeno lingüístico de la entonación como sumamente importante dentro de la comunicación.

Finalmente uno de los grandes elementos a evaluar y reflexionar su pertinencia, alcances y limitaciones es lo correspondiente al diseño del sitio y de los materiales empleados durante la intervención pedagógica. En este sentido, cabe recordar que el trabajo en ambientes de aprendizaje autónomo tiene características que lo hace distinto al trabajo en el salón de clase. El objetivo del diseño de nuestros materiales siempre fue lograr que los alumnos pudieran encontrar en las actividades mostradas en el sitio un espacio agradable para el trabajo, sin mucha saturación de elementos o de contenido dentro de una pantalla. Por ello se optó por trabajar en moodle que es una plataforma de fácil manejo para el usuario que permite organizar de manera muy sencilla tanto audio como imágenes como la posibilidad de un software libre que nos permitiera guardar los audios que los alumnos grabaran; por otra parte el contenido estuvo dividido en dos módulos y una autoevaluación lo que permitió al alumno tener una sensación de poder terminar el curso. Además, buscamos que tanto las instrucciones como las actividades fueran sencillas de entender y de realizar. Para lograr lo anterior fue muy importante tener un periodo de pilotaje tanto de actividades como de trabajo en la plataforma, sin duda esto nos permitió conocer cuáles podrían ser los puntos de mejora en el sitio. Nuestras actividades buscaron siempre cumplir con los requerimientos propuestos por Tomlinson (en McGrath, 2002) como la necesidad de generar confianza en el aprendiente, la importancia de hacer sentir al aprendiente cómodo, pero de manera más importante, la necesidad de que los participantes pudieran tener retroalimentación inmediata y así no generar ansiedad en él por no saber si lo que hacía estaba bien o no.

Algunas de las características que habíamos considerado para el desarrollo del estudio se fueron transformando conforme transcurrió el proceso; uno de esos cambios fue el espacio destinado al trabajo en el sitio. Habíamos considerado que el trabajo se realizaría en todo momento dentro del espacio de la Mediateca del plantel, no obstante como comentamos en el capítulo 4, los alumnos argumentaban la necesidad de hacer ese trabajo en su casa debido a que trabajar en la mediateca significaría llegar mucho más tarde a donde vivían. Sin duda, gracias a esto los alumnos pudieron terminar su trabajo en el sitio, pero esto también repercutió en el grado de calidad de los audios de los alumnos que como hemos

explicado en durante la discusión de resultados, en algunos casos fue muy deficiente, pues los alumnos no contaban con los requerimientos mínimos para la grabación de los audios. En retrospectiva de este proceso, y contextualizando, hubo alumnos que no terminaron el trabajo en el sitio, por otra parte hubo la necesidad de enviar mensajes de correo electrónico a los participantes que dejaron de entrar al sitio para intentar hacerlos regresar al trabajo. Dentro de las reflexiones propias de los alumnos en las entrevistas surgían momentos donde hablaban de cierta necesidad de una retroalimentación más directa por parte de un profesor. Podemos entonces concluir que, si bien hay alumnos que pueden estar más preparados que otros para el trabajo en aprendizaje autónomo, sería importante seguir buscando actividades que fomenten el desarrollo de estrategias de auto regulación y auto evaluación en el proceso de aprendizaje ya sea dentro del salón de clase o a través de sitios en línea diseñados por los mismos profesores para abordar temas que son difícilmente abordados en el contexto del aula. Así, más y más alumnos podrían verse beneficiados al vivir la experiencia del trabajo en autonomía y desarrollarían estrategias que no sólo pueden aplicar en el propio trabajo en autonomía sino incluso en su vida diaria. Por otra parte, decir que los espacios y condiciones de los alumnos en proceso de autonomía son susceptibles de transformarse. Así, a pesar de que el espacio que nosotros habíamos destinado al estudio en el sitio era la mediateca, las condiciones de los aprendientes en el trabajo a distancia y en autonomía cambiaron, de ahí la necesidad de hacer un énfasis en que el proceso de aprendizaje en autonomía involucra elementos de carácter fundamental entre ellos, tener los requerimientos de trabajo necesarios, como en este caso, un micrófono, audífonos y conexión a internet; pues aunque a nosotros nos resulte obvio que los alumnos considerarán esto, en la realidad no siempre ocurre y el alumno al trabajar en este tipo de espacios tiene el derecho de saber que estos elementos son necesarios. Finalmente, es precisamente el carácter social del aprendizaje lo que nos debe hacer reforzar el diseño de materiales; particularmente todos aquellos elementos que permitan al alumno sentirse acompañados durante un proceso en autonomía, tales como el envío frecuente de mensajes de correo electrónico, o incluso la posibilidad de llevar un seguimiento a través de un asesor en línea.

El estudio en ambientes de aprendizaje autónomo debe ser sistemático y ordenado para que el aprendiente realmente pueda ir atravesando por los niveles de autonomía que

proponen Nunan y Lamb, y el aprendiente transcurra de conocer las implicaciones de las metas y materiales a utilizar a ser un aprendiente que genera vínculos con el contenido del aprendizaje, el salón de clase y su alrededor. Nosotros creemos que parte de esta sistematicidad se logra justamente gracias al diseño de materiales dirigidos a desarrollar estrategias de auto regulación, pues como han dicho los participantes del estudio, tal vez se puedan tener las “ganas” de lograr algo pero si no podemos mantener al aprendiente con ese entusiasmo difícilmente logrará alcanzar sus objetivos.

En lo que se refiere al proceso mismo de investigación caben al respecto algunas consideraciones finales que a la postre nos proveen una reflexión acerca de la metodología que decidimos utilizar. Uno de los propósitos principales que teníamos al iniciar este estudio era hacer una revisión del proceso por el cual atraviesan los aprendientes en situación de aprendizaje autónomo cuando se enfrentan a un elemento lingüístico que no es abordado de manera frecuente dentro del salón de clases. Esto indica que, puede haber una gran cantidad de información al respecto de dicho elemento lingüístico que el aprendiente vea por primera vez en un espacio de autonomía, también podría haber sido posible darnos cuenta que aquello que los aprendientes observaban en el sitio en línea pudieran ellos vincularlo con lo abordado referente a la pronunciación, dentro del salón de clase. Así pues, era necesario contar con una metodología adecuada, que pudiera darnos información acerca del proceso por el que atraviesan los aprendientes, las estrategias que emplearon, conocer si ellos desde su perspectiva de participantes percibieron algún cambio, o si eso que aprendieron les fue útil, y no únicamente el resultado final, que indicara si los participantes en el estudio mejoraron o no su pronunciación. En este sentido, cabe destacar que la metodología utilizada en el estudio resultó ser eficiente y acorde con los planteamientos iniciales. En todo momento buscamos que el proceso mismo de investigación fuera desarrollado con alto rigor académico y documentamos cada etapa del estudio, así como hemos incluido en la sección de apéndices, elementos que permitan entender el proceso de investigación que elaboramos. Cada una de las fases que constituyeron la metodología de la investigación contribuyeron de manera importante para darle confiabilidad y validez a nuestro estudio. Durante la fase exploratoria, la utilización de los cuestionarios tanto a profesores como a alumnos del CCH Vallejo, nos permitió tener la fundamentación necesaria para la realización del sitio *intonation4pronunciation*, ya que

necesitábamos conocer las ideas, que los involucrados en el proceso, tenían al respecto de la entonación y del aprendizaje autónomo; así el estudio parte precisamente de los datos que pudimos obtener a partir del uso de cuestionarios, lo que le da mayor validez a la investigación. Durante la fase de aplicación del sitio decidimos hacer entrevistas semi estructuradas como parte del seguimiento al proceso de aprendizaje en autonomía de los participantes en el estudio. Llevar a cabo estas entrevistas fue sin duda interesante y muy relevante porque nos dio una perspectiva única para esta investigación; es decir, la posibilidad de conocer de primera mano el caso de algunos aprendientes adolescentes de uno de los subsistemas de bachillerato de la UNAM enfrentándose a una realidad de aprendizaje en autonomía. Por supuesto, la revisión de las bitácoras en línea y su relación con la entrevista semi estructurada llevada a cabo tuvo como resultado, que dichas técnica se llevara a cabo con mucha más agilidad y riqueza en los comentarios de los participantes, esto es, las preguntas preparadas para las entrevistas únicamente daban dirección a la conversación pero eran los propios alumnos los que profundizaban en los temas que a partir de lo que en la misma bitácora en línea comentaban. La reflexión que los mismos alumnos hicieron sobre su proceso de aprendizaje les permitió a ellos hacer un alto en el camino para tomar conciencia de todos los elementos involucrados en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua. Para el estudio, fue fundamental conocer esta perspectiva porque nos ayuda a ampliar los panoramas de acción que existen aún por desarrollar en el ámbito tanto de la pronunciación y particularmente de la entonación de una lengua, así como en el área del aprendizaje auto dirigido. Finalmente, a través del análisis que se hizo de los datos obtenidos tanto de las entrevistas como de las bitácoras en línea empleando la Teoría Fundamentada, como hemos planteado en el capítulo de metodología, Charmaz (2010) nos habla del proceso interactivo que surge de la información obtenida en nuestros instrumentos, esta constante análisis y relación que se lleva a cabo entre los instrumentos, nos ayudaron a comprender la realidad y los procesos que se desarrollan en estos ambientes. Particularmente en el caso de nuestro estudio empleando los resultados de las entrevistas y de las bitácoras en línea, la Teoría Fundamentada nos permitió identificar las conexiones que los alumnos realizaron durante el tratamiento pedagógico. Fue precisamente el proceso iterativo de la información obtenida tanto de las bitácoras como de las entrevistas aquello que nos permitió entender que para los aprendientes la voluntad,

como concepción, los impulsa a iniciar actividades de manera independiente; pero al mismo tiempo, identificamos que éste único elemento no fue suficiente para poder concluir un proceso como el que llevaron a cabo, pues tal como hemos mencionado en el capítulo de los resultados existen estrategias de autorregulación Dörnyei (2003) que permitieron a los aprendientes mantener la motivación durante las distintas fases del tratamiento pedagógico, que algunos aprendientes no estuvieron en posibilidades de aplicar.

Para concluir es importante hacer mención que, los datos que obtuvimos a partir de los instrumentos y técnicas que empleamos, nos permiten dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la entonación, pero al mismo tiempo de las amplias posibilidades que existen en el campo del aprendizaje autónomo para el desarrollo y mejoramiento de habilidades y sub habilidades de la lengua que necesiten ser reforzadas o bien, en su caso, abordadas en un momento distinto al del salón de clase. El presente estudio de tipo exploratorio, contribuye y profundiza en el conocimiento que se tiene de los procesos que los aprendientes atraviesan cuando se enfrentan a ambientes donde se les exige una mayor responsabilidad y una mayor toma de decisiones. A partir de los resultados y hallazgos obtenidos en esta investigación, se pueden llevar a cabo proyectos académicos que enfatizen de forma sistemática estrategias de auto regulación durante el trabajo en autonomía, además de ofrecer actividades pedagógicas diseñadas y planificadas acorde a los aprendientes en distintos niveles del proceso de autonomía. Asimismo, y aunque de manera inicial, el estudio contribuye a la reflexión sobre la enseñanza de la pronunciación y el acercamiento planificado de los rasgos suprasegmentales como elementos que coadyuvan a su mejoramiento. En este sentido, es importante hacer mención que el sitio diseñado para este estudio contribuirá al acervo de materiales de la mediateca del CCH Vallejo para seguir siendo utilizado por las nuevas generaciones de aprendientes del CCH Vallejo con el objetivo de que más alumnos se vean beneficiados.

De manera personal haber realizado este estudio fue fundamental para mi formación profesional y académica desde muchas ópticas. Si bien, para el desarrollo de tesis de licenciatura realicé investigación respecto al aprendizaje autónomo, esta fue mucho más de corte documental y bibliográfico. Para la puesta en marcha del estudio de maestría, tenía un gran interés en poner en práctica la formación recibida en lo que respecta a la investigación en lingüística aplicada; así que, tener la posibilidad de ver plasmado tanto en

el sitio que corresponde al tratamiento pedagógico, como en los instrumentos empleados durante toda la investigación y el trabajo previamente realizado, fue muy motivante. Resultó muy valioso darme cuenta de la utilidad que los aprendientes vieron en los materiales y actividades en línea que fueron diseñados para el sitio. El rigor académico durante la planificación, diseño y revisión pudo observarse en los comentarios que se recibieron por parte de los aprendientes. Por supuesto que, a pesar de que llevamos a cabo un piloteo previo a la aplicación, encontramos áreas de oportunidad dentro del desarrollo de nuestro material, que seguramente tomaremos en cuenta para un momento posterior; pero en términos generales, los participantes mismos mostraron mucho interés de seguir aprendiendo más en esta área, como me lo hicieron saber hacia el final del estudio.

Además, realizar este estudio, me ayudó a tener una perspectiva mucho más analítica de aquello que puede hacerse para mejorar las prácticas de aprendizaje, y de qué aspectos deben tomarse en consideración para llevar a cabo una investigación con alto rigor académico.

En el futuro, sería muy interesante poder atender a una población mucho más grande de aprendientes, realizar una evaluación diagnóstica para identificar en qué nivel de autonomía se encuentran y poder así ofrecerles actividades que pudieran ayudarlos y acompañarlos de manera más cercana durante el proceso de aprendizaje en autonomía, pues como hemos dicho, aunque no todos los alumnos se encuentran listos para trabajar de manera independiente, es posible formarlos y ayudarlos a entender este nuevo contexto. Por otra parte, a través de un estudio más amplio en términos de tiempo, y considerando una franja de participantes más amplia podríamos obtener datos mucho más claros en lo que respecta a la mejora de la entonación, y no sólo de la toma de conciencia. Por ello creemos que, una vez que se ha abordado de forma general el fenómeno, se vuelve más importante poder profundizar en cada elemento. Como pudimos ver en los resultados, aunque los participantes usaban un rango más amplio de tonos al producir las oraciones, al producir oraciones declarativas focalizaban una palabra de función a diferencia del caso de los participantes nativo hablantes quienes enfatizaban palabras de contenido. En ese sentido, considerando la importancia de la estructura del ritmo silábico del español y el ritmo acentual del inglés, creemos que sería muy interesante analizar particularmente la estructura acentual en las oraciones en inglés de hablantes de español y desarrollar

actividades que puedan promover el mejoramiento de este elemento en específico en la entonación.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, C. (2012). Evaluating qualitative research: Issues of reliability and validity. En M. M. Lengeling, I. Mora Pablo, & J. A. Shanahan (Coords.), *Investigación Cualitativa e interpretación* (pp. 541-561). México: Universidad de Guanajuato.
- Antonio, J., & Escudero, D. (2005). Analysis of prosodic features: towards modelling of emotional and pragmatic attributes of speech. *Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural*. No. 35, (277-283).
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test? En A. Param, & L. Siercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 77-91). Bristol: Multilingual Matters.
- Bilotto, A.F. (2002). Autonomia: tradizione ed innovazione. En P. Evangelisti, & C.B Argondizzo, (Eds.), *L'apprendimento autónomo delle lingue straniere: Filosofia e attuazione nell' universita italiana* (pp. 31-44). Calabria: Rubbettino Editore.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt, New York.
- Bollinger, D. (1986). *Intonation and its parts*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Bollinger, D. (1998). Intonation in American English. En D. Hirst, & A. Di Cristo (Eds.), *Intonation systems* (pp. 45-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, A., Voltz, B. (2005). Elements of effective e-learning. En *International Review of Research in Open and Distance Learning* (pp.1-10). Vol. 6 N. 1. 2005.

- Brown, G., Currie, K., & Kenworthy, J. (1980). *Questions of intonation*. Baltimore, University Park Press.
- Bruner, J., (1972) *El Proceso de educación*. México: Ed. Uteha.
- Bukowski, D. (2011). Intonation in teaching pronunciation: In search of a new perspective. *Humanising language teaching*, 13, (15).
- Burns, A., Castineira, T., Contijoch, M.C., Guillén, P.M., Preciado, P., Ramírez, I., Ruiz-Esparza, E., Witten, M. (2008). Alternative approaches to qualitative research: Investigating significant moments in teachers. En L. García (Coord.), *Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje* (pp.185-204). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carroll, M. (1994). Journal writing as a learning and research tool in the adult classroom. *TESOL Journal*, 4(1), 19-22.
- Celce-Murcia, M et al. (2000). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Chapman, Mark. (2007). Theory and practice of teaching discourse intonation. *ELT Journal*, 61(1), 3- 11.
- Charmaz, K. (2000). *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*. En N. K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (2nd ed.) (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2010). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chun, M. D. (2002). *Discourse intonation in L2: From theory and research to practice*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

- Cohen, L. et al. (2007). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Contijoch, M.C. (2006). A casi cuatro décadas de aprendizaje autodirigido y autonomía en la enseñanza de lenguas: retrospectiva y estado actual. En Contijoch, M.C. (Coord.) *El Aprendizaje Autodirigido en la UNAM: Una experiencia con historia*. México: UNAM
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Creswell, J. D. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruttenden, A. (1981). Falls and rises: Meanings and universals. En *Journal of linguistics*, 17(1), 77-91.
- Crystal, D. (1979). Prosodic development. En P. Fletcher, & M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 33-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, Ch., & B Seidlhofer. (1995). *Pronunciation*. (3^a.ed). Oxford: Oxford University Press.
- Dang, T. (2012). Learner autonomy: a synthesis of theory and practice. En *The Internet Journal of Language, Culture and Society*, 35, 52-67.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide*. (2a.ed). Maidenhead: Open University Press.
- Derwing, T., & M. Rossiter. 2003. The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. En *Applied Language Learning*, 13,1-17.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations and motivations in Language learning: advances in theory, research, and applications*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Escandell-Vidal, V. (2011). Prosodia y pragmática. *Studies in Hispanic and Lusophone linguistics*, 4 (1), 193-207.
- Ferguson, C. (2004). Talking to children: A search for universals. En B. Lust & C. Foley (Eds.), *First language acquisition: The essential readings*. (pp. 176-189). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Garrison, R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework of research and practice*. New York: Routledge.
- Gilbert, J. (2008). *Teaching pronunciation: Using the pyramid prosody*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (2010). Pronunciation as orphan: what can be done? En: *As we speak, newsletter of TESOL SPLIS*. 2010. Recuperado el 07 de diciembre de 2012 de: www.cup.cam.ac.uk/otherfiles/downloads/esl/clearspeech/orphan.pdf.
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. London: Continuum.
- Gremmo, M. J. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching: The history of an idea. *System*, 23, 151-164.
- Gussenhoven, C., & Rierveld, T. (2002). Language specific uses of the effort code. *Proceedings of speech prosody*. Aix en Provence.
- Gussenhoven, C. (2004). *Phonology of tone and intonation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Gutierrez, F. (2010). Aprendizaje/enseñanza del ritmo inglés en la educación primaria y secundaria. *Porta Linguarum*, 13, 197-212.

- Halliday, M. (2004). *The language of early childhood*. London: Continuum.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hernández, R.; Fernández C.; Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc. Graw Hill.
- Henriksen, N. ;Geslin, K. ; Willis, E. (2010). The development of L2 Spanish intonation during a study abroad immersion program in León, Spain: global contours and final boundary movements. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3 (1), 113-163.
- Herrera, M. (2010). El papel de las mediatecas y laboratorios multimedia en el Colegio de Ciencias y Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hirst, D., & Di Cristo, A. (1998) A survey of intonation systems. En D. Hirst, & A. Di Cristo (Eds), (pp.1-44). *Intonation Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. En *Melanges Pedagogiques*, 10 (pp. 48-64). C.R.A.P.E.L.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1992). Apprendre a apprendre et apprentissage hétéro - dirigé. En *Les auto - apprentissages. Le Français dans le Monde*. Numéro especial. Feb - marzo. Paris: Hachette.
- Hualde, J. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, B., & Jun, S. (2011). The effect of age on the acquisition of second language prosody. *Language and Speech*, 54(3), 387-414.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladefoged, P. (1993). *A course in phonetics*. (3^a.ed). New York: HBJ.

- Ladomery, G. (2002). Use and misuse of autonomy. En P. Evangelisti, & C.b Argondizzo, (Eds.), *L'apprendimento autónomo delle lingue straniere: Filosofia e attuazione nell' universita italiana* (pp. 45-58). Calabria: Rubbettino Editore.
- Lenneberg, E. (2004). Language in the context of growth and maturation. En B. Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2002). Learner autonomy and autonomous language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. En P. Evangelisti & C. Argondizzo (Eds), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere: filosofia e attuazione dell'università italiana* (pp. 17-30). Catanzaro: Rubettino.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Lust & C. Foley (Eds.) *First language acquisition: the essential readings*. (pp. 103-108) Massachussetts: Blackwell Publishing.
- Levitt, A. (1993). *The acquisition of prosody: evidence from French and English learning infants*. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research, 113. 41-50.
- Lust, B. (2006). *Child language: Acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (2008). *The shifting dimensions of language learner autonomy*. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 47-62). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

- Mazuka, R. (2007). The rhythm-based prosodic bootstrapping hypothesis of early language acquisition: does it work for all languages? *Gengo Kenkyu*, 132, 1-13.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mehler, L. Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29,143-178.
- Muñoz, L. (2012). *Plan de trabajo 2012-2013: Programas prioritarios*. México: UNAM.
- Navarro, M. (2005). *Formación en la autonomía de aprendizaje: implicaciones pedagógicas*. Murcia: Universidad Católica de San Antonio.
- Nazzi, T., & Ramus, F. (2004). Perception and acquisition of linguistic rhythm by infants. *Speech Communication*, 41, 233-243.
- Nöth, W. (1990). Handbook of semiotics. En J. Liscombe (2007) *Prosody and speaker state: Paralinguistics, pragmatics and proficiency*. Requirement for the degree of Doctor of Philosophy. Columbia University.
- Patton, M. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pierrehumbert, J. (1980) *The phonology and phonetics of English intonation*. PhD thesis, MIT. Distributed 1988, Indiana University Linguistics Club.
- Prieto, Pilar. (2003). Teorías Lingüísticas de la entonación. En Prieto Pilar (Coord.) *Teorías de la Entonación*. Madrid: Editorial Ariel.
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, motivation et apprentissage dans un Centre de Langues. *Lidill La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*, 40, 71-88.

- Ramirez, D. (2005). The nature and patterning of native and non-native intonation in the expression of certainty and uncertainty: Pragmatic effects. *Journal of Pragmatics*, 37, 2086-2115.
- Roach, P. (1983). *English phonetics and phonology: A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: A practical course*. (4th ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. En *Scielo*. Recuperado el 9 de noviembre de 2012 de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>.
- Santiago, F. (2011). La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanohablantes. *RESLA*. 24, 193-210.
- Scharle, Á., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schweizer, H. (1999). *Designing and teaching: an online course spinning your webclassroom*. Massachusetts, MA: Allyn and Bacon.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica segunda lengua inglés: Fundamentos Curriculares*. México: SEP
- Recuperado el 07 de diciembre de 2012 de: http://basica.sep.gob.mx/pnieb/pdf/docAcademico/FUNDAMENTOS_web_2011_2.pdf

- Setter, J. (2006). Speech rhythm in world Englishes: The case of Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 4(4), 763-782.
- Silverman, S. L., & Casazza, M. E. (2000). *Learning and Development: Making connections to enhance teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R.E. (1994). *Case Study*. En N.K, Denzin and Y.S, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 236-247). London: Sage.
- Spencer, A. (1996). *Phonology: Theory and description*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Stake, R.E. (1994). *Case Study*. En N.K, Denzin and Y.S, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 236-247). London: Sage.
- Stoel-Gammon, C. (2006). *Infancy: phonological development*. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed.) (pp. 642-648) Oxford: Elsevier.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- UNAM. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*. México: UNAM.
- Recuperado el 9 de diciembre de 2012 de:
http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf
- Veilleux, N, Shattuck-Hufnagel, S., & Brugos, A. 6.911. *Transcribing Prosodic Structure of Spoken Utterances with ToBI*, January IAP 2006. (MIT OpenCourseWare: Massachusetts Institute of Technology).
- Recuperado el 3 de noviembre del 2013 de:
<http://ocw.mit.edu/courses/electrical-engineering-and-computer-science/6-911-transcribing-prosodic-structure-of-spoken-utterances-with-tobi-january-iap-2006>.
- License: Creative Commons BY-NC-SA

- Weigand, E. (1999). Misunderstandings: the standard case. *Journal of Pragmatics*. 31,763-785.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Xuliang, H. ; Van Heuven, V. ; Gussenhoven, C. (2012). The selection of intonation contours by Chinese L2 speakers of Dutch: Orthographic closure vs. prosodic knowledge. *Second Language Research*, 28(3), 283-318.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Apéndice A: Cuestionario profesores.

Cuestionario para profesores al respecto de su percepción del fenómeno de la entonación en inglés y el aprendizaje autónomo: su relevancia para el aprendizaje del inglés.

El siguiente **cuestionario** es parte de una investigación en lingüística aplicada sobre el aprendizaje de algunos aspectos de la pronunciación en inglés en ambiente de aprendizaje auto dirigido. Por esa razón es fundamental para el desarrollo de este proyecto contar con su valiosa participación. Es importante subrayar que toda su información será tratada de manera confidencial y únicamente será empleada para la consecución de nuestro objetivo de investigación. Por lo tanto le solicitamos que conteste honestamente a las preguntas planteadas. Agradecemos de antemano su cooperación y la atención prestada al presente cuestionario, del cuál le daremos a conocer los resultados una vez terminada la investigación.

Objetivo: Conocer las estrategias y técnicas utilizadas en clase para abordar la pronunciación y el fomento al aprendizaje auto dirigido así como su conocimiento al respecto de estos dos constructos.

² Nombre: _____ Escolaridad: _____ Categoría: _____

Antigüedad en CCH: _____ Edad: _____ Años de experiencia docente : _____

I. Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes aseveraciones y elija un número que describa su percepción al respecto de ellas utilizando la siguiente nomenclatura.

1- Totalmente de acuerdo.

2- De acuerdo.

3- Neutral.

4- En desacuerdo

5- Totalmente en desacuerdo.

² El nombre sólo será necesario en caso de que necesitéramos realizarle alguna entrevista.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	1	2	3	4	5
1. Aprender pronunciación es una parte importante de aprender un idioma.					
2. Debe dedicarse una parte de la clase a la práctica de la pronunciación en inglés.					
3. El libro de texto cuenta con actividades para la práctica de la pronunciación.					
4. Se debe contar con material extra para abordar la pronunciación del idioma.					
5. La carga de temas gramaticales limita el tiempo que los profesores podrían dedicar a abordar de manera integral la pronunciación.					
6. En realidad la pronunciación no es un tema relevante para el aprendizaje del inglés.					
7. Al abordar la pronunciación es importante considerar aquellos fonemas difíciles para nativo hablantes mexicanos que aprenden inglés.					
8. La enseñanza de la pronunciación lleva implícita la enseñanza de la entonación y el ritmo.					
9. La mediateca cuenta con material para la práctica de la pronunciación en inglés de manera autónoma.					
10. El profesor debe sugerir a los alumnos que utilicen el material para pronunciación de la mediateca.					
11. La mediateca debe contar con material específico para el aprendizaje de la entonación en inglés.					
12. Es labor del profesor llevar un seguimiento del trabajo que cada alumno realiza en la mediateca.					

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	1	2	3	4	5
13. La entonación es un aspecto de la lengua que se puede practicar de manera autónoma.					
14. El aprendizaje auto dirigido significa que el alumno trabaje sin ayuda del profesor.					
15. La pronunciación es la habilidad de producir y percibir elementos fónicos de la lengua					
16. La entonación es la melodía con que se pronuncian los elementos lingüísticos en un mensaje.					
17. Es tan importante pronunciar cada sonido de la lengua correctamente como lo es utilizar la entonación adecuada.					
18. La pronunciación es la articulación de los sonidos de una lengua.					
19. Considero que el aprendizaje autónomo comienza desde el salón de clases.					
20. Todos podemos aprender un idioma sin ayuda de un profesor.					
21. La entonación es una variación acústica pero no representa un cambio en el significado de los mensajes.					
22. El aprendizaje autónomo significa responsabilidad en el proceso de aprender.					
23. La entonación ayuda a expresar información no contenida en el mensaje.					
24. Una oración puede significar cosas distintas si la entonamos de manera distinta.					
25. El alumno es capaz de autoevaluar su desempeño en la L2.					

Apéndice B: Cuestionario aprendientes.

Cuestionario para aprendiente de la mediateca al respecto de su percepción algunos aspectos de la pronunciación en inglés y el aprendizaje autónomo.

El siguiente cuestionario es parte de una investigación en lingüística aplicada sobre el aprendizaje de algunos aspectos de la pronunciación en ambiente de aprendizaje autónomo. Por esa razón es que como usuario de la mediateca necesitamos de tu valiosa cooperación y participación. La información que nos brindes será utilizada con fines académicos para el desarrollo de este proyecto. Es importante subrayar que toda tu información será tratada de manera confidencial y únicamente será empleada para la consecución de nuestro objetivo de investigación. Por lo tanto te solicitamos que contestes honestamente a las preguntas planteadas. Agradecemos de antemano tu cooperación y la atención prestada al presente cuestionario, del cuál te daremos a conocer los resultados una vez terminada la investigación.

Objetivo: Conocer la percepción de los usuarios de la mediateca al respecto del aprendizaje autónomo y al respecto de la entonación del inglés.

³Nombre: _____ Semestre: _____ Edad: _____

- I. Instrucciones: Lee cuidadosamente cada una de las oraciones siguientes y marca con una X en el espacio correspondiente de acuerdo con la siguiente escala:
- 1- Totalmente de acuerdo.
 - 2- De acuerdo.
 - 3- Neutral.
 - 4- En desacuerdo.
 - 5- Totalmente en desacuerdo.

³ Tu nombre sólo será utilizado en caso de necesitar realizarte alguna entrevista posterior, pero en ningún momento aparecerá en la investigación.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	1	2	3	4	5
1. Aprender pronunciación es una parte importante de aprender un idioma.					
2. Debe dedicarse parte de la clase a la práctica de la pronunciación en inglés.					
3. Los profesores deben traer material extra para practicar la pronunciación del inglés.					
4. Pronunciar bien significa pronunciar como lo hacen los nativos hablantes del inglés.					
5. Para aprender a pronunciar es necesario un profesor que sepa de pronunciación.					
6. El profesor debe pedir a los alumnos que practiquen pronunciación en la mediateca.					
7. El aprendizaje autónomo se lleva a cabo únicamente en la mediateca.					
8. Es posible ser comprendidos por nuestros interlocutores aún cuando tengamos mala pronunciación					
9. El profesor debe promover en clase el trabajo independiente.					
10. Si no se aborda la pronunciación en clase un alumno debe buscar otras opciones para aprender a pronunciar.					
11. La mediateca debe contar con material especializado para el aprendizaje de la pronunciación de manera autónoma.					
12. La mediateca fomenta el trabajo autónomo.					
13. El alumno del CCH está preparado para aprender de forma independiente.					

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	1	2	3	4	5
14. Un alumno es capaz evaluar su desempeño en la lengua extranjera sin necesidad de obtener una calificación.					
15. Aprender de manera autónoma significa estudiar sólo.					
16. Cualquiera puede aprender de manera independiente.					
17. Es posible aprender pronunciación de manera independiente.					
18. Aprender de manera autónoma implica ser responsable de nuestro aprendizaje.					
19. Una oración puede significar cosas distintas si lo pronunciamos de forma distinta.					
20. En el aprendizaje autónomo el alumno debe llevar un seguimiento de su propio trabajo.					
21. La entonación ayuda a expresar información no contenida en el mensaje.					
22. La entonación del idioma es la melodía de una lengua que es capaz de transmitir un mensaje.					
23. La entonación es igual en todas las lenguas.					
24. La entonación es un elemento de la lengua que es abordado en las clases de inglés.					
25. Una oración puede significar cosas distintas si lo entonamos de forma distinta.					
26. Es posible ser comprendidos por nuestros interlocutores aún cuando tengamos mala entonación.					
27. Una oración puede significar diferentes cosas si la entonamos de manera distinta					

II. Instrucciones: Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y respóndelas con tu opinión.

1. ¿Qué acciones puedes llevar a cabo para llevar un seguimiento de tu trabajo en aprendizaje autónomo?

2. ¿En qué medida crees que el alumno de CCH esta preparado para aprender la entonación del idioma inglés en aprendizaje autónomo?

Apéndice C: Entrevista primera fase del estudio.

Entrevista semi-estructurada para aprendientes participantes del estudio

(Fase 1)

Breve introducción al participante al inicio de la entrevista:

Toda la información proporcionada por usted será utilizada de forma estrictamente confidencial y con el único objetivo de servir para los propósitos de esta investigación.

Aunque se pide de manera atenta su participación activa a lo largo de la duración del curso “*Intonatio4pronunciation*”, usted tiene la entera libertad de abandonarlo en el momento que lo desee.

Tú y el aprendizaje autodirigido.

1. ¿Has intentado aprender algo por tu cuenta? Cómo ha sido tu experiencia
2. En tu opinión ¿qué se necesita para aprender algo de forma independiente?
3. ¿qué diferencias puedes observar entre aprender algo en el salón de clase y dentro de la mediateca.

Tú y la pronunciación del inglés.

1. ¿por qué consideras que aprender pronunciación es importante?
2. Qué elementos están involucrados en pronunciar bien?
3. A qué crees que se deba que cuando una persona de otro país habla nuestra lengua (español) se escucha chistosa.
4. En tu opinión es posible aprender pronunciación en línea?
5. Cuánto tiempo a la semana crees que puedes dedicarle al programa?

Muchas gracias por tu cooperación

Apéndice D: Entrevista segunda fase del estudio.

Entrevista a aprendientes participantes del estudio.

(Fase 2)

El propósito de esta segunda entrevista es conocer un poco más a fondo tu trabajo en el curso de entonación. Nuevamente, tu información y los datos que proporciones serán tratados de forma confidencial.

1. ¿Consideras que te estás comprometiendo al curso tanto tiempo como te habías propuesto en un inicio?
2. El aprendizaje autónomo es sin duda distinto al del aprendizaje en un salón de clases. Las diferencias que existen entre estos dos tipos de aprendizaje son una ventaja o una desventaja para ti.
3. Revisemos juntos una de las actividades que llevaste a cabo durante el tiempo de duración del curso. Dime cómo fue el proceso que llevaste a cabo para realizar esta actividad. Actividad 13: trip to San Francisco (localizar palabras resaltadas) Actividad 16: entonación ascendente y descendente.

Apéndice E: Entrevista última fase del estudio

Entrevista Final

El propósito de esta entrevista es conocer acerca de tu experiencia al trabajar en ambiente de autonomía. La información que nos proporcionas será muy útil. Todos los datos que nos proporcionas serán tratados de forma confidencial.

1. Antes de ingresar a CCH ¿con qué conocimientos contabas en el idioma inglés?
2. ¿Qué tanto sabías de la entonación antes de iniciar el curso y cómo definirías tu conocimiento de este fenómeno ahora?
3. Qué aspectos cambiarías del proceso que seguiste y porqué
4. Uno de los aspectos que fueron resaltados por los participantes del estudio en la primera entrevista fue que lo más importante para iniciar el estudio independiente era tener ganas de hacerlo. Sin embargo, a lo largo del proceso, qué otros aspectos descubriste que fueron necesarios para que terminaras el curso.
5. ¿En qué forma crees que va a impactar en tu vida académica haber tomado este curso de entonación?

Apéndice F: Bitácora de participantes del estudio.

Bitacoras de los alumnos empleadas durante el periodo comprendido entre 8 de marzo de y el 17 de mayo de 2013.

Actividad 1. ¿Dónde está la entonación?

¿Qué crees que significa la manera en que Ross le dice a Phoebe “you don’t believe in evolution?” ?

b) ¿Cómo podrías describir la actitud de Penny cuando habla con Leonard? ¿qué tipo de información crees que proporciona la entonación de Penny al final de la conversación?

Pregunta a)	Pregunta b)	Fecha	Cuenta
Trata de decirle que no hay otra opción de que nosotros existamos, es decir que no es posible que no crea en la evolución.	Penny al decirle de una manera sorpresiva para Leonard que lo ama, le da énfasis ya que lo dice algo rápido y exaltado además de decirle que está volviéndola loca haciendo notar su urgencia por estar con alguien.	08-04-2013 23:46:10	Gloria
que duda de que no crea ya que para él es la única opción	como un poco desesperada y a la vez irritada	11-04-2013 21:10:03	rogelio
como que Ross no cree en serio en la evolución y se lo dice en forma sarcástica	como un poco desconsolada ya que lo quiere y la información que le da al término es que le dio pena decirle lo que sentía	14-04-2013 15:24:22	itzel
en forma de afirmación!	un poco como molesta, u ostigada	14-04-2013 19:26:09	Jorge
Sorpresividad	Tiene una actitud desesperada.	18-04-2013 21:55:37	natalia
Pues reacciona sobresaltado	Primero es una actitud muy normal pero luego	22-04-2013	Oliver

impresionado por que es algo muy raro	se pone mas seria al hablar de lo que paso ese dia y la informacion que proporciona es talvez de emocion tanto como de sorpresa	22:23:51	
En un principio se encuentra incrédulo ante las respuestas de Phoebe pero después le parece inaudito que ella no crea.	Ella está sorprendida de lo que dijo, no puede creer que tan fácilmente le haya confesado a Leonard sus sentimientos. Incluso por sus expresiones podemos decir que también se siente apenada y en shock.	23-04-2013 00:36:58	Luz
Pienso que se lo dice de una forma que además de estar sorprendido por que el toma en serio la evolución, se le hace muy extraño e incluso absurdo que en verdad Phoebe no crea en ese tema.	Describiría su actitud como la de una persona que si le interesa otra. La información que le proporciona es que está enamorada de él, además de decírselo, se lo demuestra con el tono de su voz porque está sorprendida de haberle confesado lo que sentía.	26-04-2013 23:40:05	Alma
de duda por que para el es algo que es muy importante y cierto	como un poco desesperada y ala vez irritada	29-04-2013 09:19:35	rogelio
Que es imposible que ella no crea en la evolución	Desesperada proporciona información espontanea, es decir, que lo dijo sin pensar	29-04-2013 10:32:06	Alfonso
Lo quiere cuestionar, para sacarlo de su error	Penny le quiere aclarar lo que siente por Leonard, haciendo énfasis en sus emociones	16-05-2013 20:44:40	jennifer
Que		16-05-2013	Fernando

22:22:34			
	pues tiene una actitud de mucha ansiedad y dice las palabras con una entonacion como esperando una respuesta	18-05-2013 22:22:54	jesus

Actividad 4. ¿qué es el ritmo?

¿Cuántas sílabas escuchas en la palabra "Interesante"?

b) ¿Cuántas sílabas escuchas en la palabra "interesting"?

c) ¿Dónde se encuentra la sílaba con más énfasis en español en la palabra "diferente"?

d) ¿Dónde se encuentra la sílaba con más énfasis en la palabra "different"?

e) ¿En qué idioma puedes percibir cada una de las sílabas de las palabras?

Pregunt a a)	Pregunt a b)	Pregunt a c)	Pregunt a d)	Pregunta e)	Fecha	Cuenta
5	3	di	di	español	13-04-2013 23:15:58	Gloria
5	3	fe	rent	español	14-04-2013 19:28:18	Jorge
cinco	cuatro	ren	di	en ingles	15-04-2013 10:13:49	brenda
5 sílabas	4 sílabas	en la di	en la sílaba rent	en español ya sea dependiendo o la palabra pero me guio por el español	16-04-2013 18:18:44	itzel

5	3	ren	dif	en español	17-04-2013 00:16:21	susana
5 sílabas	3 sílabas	en la sílaba di	en rent	en el español pero en inglés van juntando y no distingue tan facil	17-04-2013 19:36:33	itzel
cinco	tres	ren	ffe	en español	18-04-2013 22:02:53	natalia
5 SILABAS	2 SILABAS	DI	RENT	ESPAÑOL	22-04-2013 21:01:39	laura
5	3	Segunda (Fe)	Primera (Di)	Español	27-04-2013 00:00:20	Alma
5	3	fe	fferent	en español	29-04-2013 09:35:05	rogelio
5	3	ren	di	español	29-04-2013 10:23:46	Alfonso
5	3	en ren	"ferent"	en Español	10-05-2013 00:23:46	Luz
5	3	Sílaba ren	Sílaba di	español	16-05-2013 20:55:57	jennifer

5 silabas	4 silabas	en la silaba ren	en la silaba di	ingles	17-05-2013 21:24:23	fernando
5 silabas	4 silabas	ren	di	ingles	17-05-2013 21:43:05	fernando
5 silabas	4 silabas	ren	di	ingles	17-05-2013 21:43:06	fernando
5 silabas	4 silabas	ren	di	ingles	17-05-2013 21:43:10	fernando
5 silabas	3 o 4 silabas creo	en la silaba "ren"	en "diff"	en español y en ingles pero con mayor dificultad	18-05-2013 22:50:48	jesus

Actividad 6. La entonación y el énfasis

a) ¿Cuántos estados de ánimo puedes identificar en los tres personajes involucrados y de quien lo percibiste?

b) De los tres personajes...¿quién se escuchaba más molesto? Qué elementos te indican que tal personaje estaba más molesto?

Pregunta a)	Pregunta b)	Fecha	Cuenta
enojada, confundida, enamorada, sorprendido, confuso	emma	17-04-2013 19:47:34	itzel
de la chava de cabello café era de sorpresa el del chavo era como de espanto y de la otra chica era de efusividad	La chava de cabello café y las caras y el tono en que hablaba	18-04-2013 22:18:02	natalia
Cuatro estados de ánimo. Por una parte	Rachel. Lo que indica que está	27-04-2013	Alma

Rachel estaba molesta y triste. Ross: Nervioso y molesto. Mujer: Feliz.	molesta es principalmente el tono de su voz y como exagera las palabras que dice.	12:07:54	
pues de la chava como ira y enojo desesperacion y del chavo no se exactamente cuales eran	la chava por que su tono de voz era mas alto	29-04-2013 10:23:40	rogelio
Enfado de Rachel, sinismo de la invitada y molestia de Ross	Rachel por su tono de voz y su lenguaje corporal	29-04-2013 10:40:35	Alfonso
Felicidad, enojo, calma, asombro, tristeza,	Rachel, su entonación fuerte y acelerada	29-04-2013 22:14:57	Gloria
Por parte de Rachel enojo, de Ross en un inicio se mostraba incomodo y nervioso para posteriormente enojado y la chica rubia estaba feliz por ver la pelea	Rachel pues ella tenia un tono molesto en su voz, asi como sus actitudes y movimientos	10-05-2013 01:13:56	Luz
En la pelea Rachel se muestra enojada pero despues cambio de humor, se pone alegre	Ross, por sus gestos y por como hace enfasis en ciertas palabras	16-05-2013 21:03:50	jennifer
En la pelea Rachel se muestra enojada pero despues cambio de humor, se pone alegre	Ross, por sus gestos y por como hace enfasis en ciertas palabras	16-05-2013 21:04:48	jennifer
de ross pude notar enojo y preocupacion mientras que de rachel solo enojo, y de la otra chava note mucha felicidad	rachel era la mas molesta por lo gestos que hacia, sus movimiento y su forma en la cual pronunciaba las palabras, un tanto agresivas	17-05-2013 21:57:49	fernando
de asley enojo o molestia en el chavo tranquilidad y en la otra	esta jenifer aniston por que se puede ver las expresiones en	18-05-2013 23:12:06	jesus

chava mucha felicidad y burla	su rostro ademas de la entonacion de todas sus frases cambia mucho son mas duras y concretas ademas los movimientos que realiza con las manos		
-------------------------------	---	--	--

Actividad 8. Practica tu entonación 2

De acuerdo con tu opinión, existe una diferencia entre decir una oración de forma triste o decirlo cuando se está contento?

2. ¿Por qué crees que la gente puede reaccionar de forma distinta cuando nos expresamos contentos, tristes o enojados?

3. ¿Te has encontrado en alguna situación donde la forma en que dijiste algo te provocó algún problema? Comenta brevemente lo que ocurrió.

Pregunta a)	Pregunta b)	Pregunta c)	Fecha	Cuenta
si hay tal diferencia ya que cuando se dice contento se dice mas prolongada y cuando se dice enojado es como muy corta y ostil	por la entonación y ritmo que le damos	si, la forma en que decimos la cosas la sienten las demás persona y he dicho cosas feas bromeando y se sintieron mucho	17-04-2013 19:57:24	itzel
demasiada, una muy grande	pues por el tono en que les hablamos cambia	No, siempre he sabido decir las cosas con el tono preciso	18-04-2013 22:39:34	natalia
Si, ya que la gente nota tu entusiasmo cuando hablas	por su modo de comunicación con los que lo rodean	Si, una vez dije algo en sarcasmo, y la chava creyó que era una ofensa hacia su persona, y tube que explicarle que pasaba	22-04-2013 21:21:53	laura
Si	Porque dependiendo de tu estado de ánimo y de	Si, una vez estaba	27-04-2013	Alma

	las personas con las que convives, dichas personas no van a reaccionar de una forma contraria a como te sientas. Por ejemplo si estas enojado, tus amigos te tranquilizaran, al menos que no les agrades se pondr	discutiendo con una amiga pero era de broma, dije algo demasiado serio y no le cayó en gracia, después lo arreglamos porque al fin y al cabo solo estábamos jugando.	12:52:47	
Claro que sí	Porque dependiendo de como lo digamos ellos tienen la sensibilidad de contestar de forma distinta	Han sido varias veces, pero la más reciente fue porque lo dije como broma, pero soné muy serio y se lo tomaron a mal	29-04-2013 10:46:35	Alfonso
Claro que sí	Porque dependiendo de como lo digamos ellos tienen la sensibilidad de contestar de forma distinta	Han sido varias veces, pero la más reciente fue porque lo dije como broma, pero soné muy serio y se lo tomaron a mal	29-04-2013 10:47:11	Alfonso
si el tono en que la dices	por que expresamos distintas emociones	me parece que no	02-05-2013 09:36:50	rogelio
si el tono en que la dices	por que expresamos distintas emociones	no lo recuerdo	02-05-2013 09:37:41	rogelio
Si	porque todos pensamos y respondemos de una forma diferente	si, pero no fue algo grave solo que di la entonacion equivocada y tuve que aclarar lo que queria decir	04-05-2013 13:48:58	Gloria

Si, ya que las personas notan tu entonación, en una oracion	Para transmitir lo que siente & ser ayudada inconscientemente	Si, una vez dije algo en sarcasmo, y la chava creyó que era una ofensa hacia su persona, y tube que explicarle que pasaba	16-05-2013 18:46:10	laura
Si hay gran diferencia ya que cambia totalmente el sentido del mensaje que quieres transmitir.	Por que los mensajes que transmitimos tienen diferente sentido.	Si, conteste un poco efusiva y mi mamá lo entendio diferente y me dijo que no eran formas de contestar.	16-05-2013 21:31:08	jennifer
si hay diferencia, en como suena la oracion, el tipo de sonido.	porque depende de como lo tome cada persona	si, cuando una ves dije que yo quiero algo y no cambio de opinion, me provoco un problema con mi exnovia porque pensaba que ella solo era un capricho para mi.	17-05-2013 22:22:49	fernando
si hay diferencia, en como suena la oracion, el tipo de sonido.	porque depende de como lo tome cada persona	si, cuando una ves dije que yo quiero algo y no cambio de opinion, me provoco un problema con mi exnovia porque pensaba que ella solo era un capricho para mi.	17-05-2013 22:22:51	fernando
			16-05-2013 18:48:13	laura

Actividad 9. En qué nos ayuda la entonación

a) ¿Qué elementos crees que te han facilitado la tarea de cantar en este pequeño karaoke y porqué?

b) ¿Qué tan cómodo te sentiste realizando esta actividad?

Pregunta a)	Pregunta b)	Fecha	Cuenta
efe	eefe	10-03-2013 21:00:30	admin
Que conocía la canción, el tono de la música y la letra.	Me sentí cómoda, porque a pesar de que no cante del todo bien me gusta hacerlo y un poco más si es Inglés.	27-04-2013 13:05:17	Alma
la letra	pues bastante bien ya que no habia nadie conmigo	02-05-2013 09:53:04	rogelio
el ritmo de la musica y la letra que va al compás de la cancion	Mucho porque algunas canciones ya las conocía y esto me facilito practicar la entonacion	04-05-2013 14:36:51	Gloria
el que conociera mejor algunas canciones que otras y por ende la letra pues asi seguia el ritmo correcto	al principio me resulto un poco penoso pero despues el que conociera las canciones y recordara la letra asi como el ritomo me ayudo a sentirme muy comoda y feliz	10-05-2013 02:01:19	Luz
el tipo de pronunciacion que tienen las palabras en la cancion porque algunas son mas faciles de pronunciar que otras	muy comodo, es lo que hago normalmente	17-05-2013 22:26:53	fernando

Actividad 11. Entonación en poesía

a) ¿Qué poema te gustó más y por qué?

b) Un paso importante para hacer consciente nuestro conocimiento de la entonación en inglés es a través de cómo nosotros percibimos dicho elemento. Así que a continuación intenta describir cómo se escucha alguno de los poemas que has escuchado

c) ¿Qué es lo que permite que el poema se oiga bien?

d) ¿Cuáles son las palabras que riman y que permiten que el verso se complete? ¿has escuchado algún otro elemento interesante en la lectura de este poema

Pregunta a)	Pregunta b)	Pregunta c)	Pregunta d)	Fecha	Cuenta
The Road Not Taken By Frost. Me gustó por lo que dice y transmite, debido a que yo percibí que habla de la importancia de las decisiones que tomamos.	Tienen un tono que los hace ser especiales por que les da sentimiento y un sentido especial a cada poema dependiendo del tema que se trate.	La forma en que lo recita la persona que lo lee, debido a que le da una entonación especial que refleja lo que se quiere transmitir.	wood- both/ stood-could-undergrowth/ fair-wear-there/ claim-same/ lay-day-way/ black-back/ sigh-I-by/hence-difference. El otro elemento seria la entonación.	29-04-2013 19:34:59	Alma
the eagle por que le entendi mas	pues se riman las palabras del final	que las palabras riman	no	03-05-2013 08:02:54	rogelio
El primero , The Road Not Taken By Frost, porque habla de una persona que no es monótona y que no sigue estereotipos	The Eagle, se escucha de una forma muy pacífica, tranquilo lee de una forma algo detallada.	La entonacion pausada	hands, lands, stands, crawls, walls, falls. El ritmo que lleva, ya que como todos los poemas, tiene que darle cierta entonacion y ritmo, por lo	04-05-2013 14:54:35	Gloria

sino que actua de una forma que muchos no haríamos			regular es tranquila y un ritmo pausado		
	Con rima y un tono de voz uniforme	El modo de separar los versos	lands-stands, walls-falls Y no, creo que no escuché, nada más	08-05-2013 11:13:47	Alfonso
El segundo porque habla de las águilas				08-05-2013 11:14:36	Alfonso
el primero. Por la forma que lo narran y el contenido del poema	el primero The Road Not Taken By Frost el enunciador se escucha tranquilo le da énfasis a las últimas palabras de los párrafos así como su voz cambia un poco dependiendo de lo que va diciendo	que lo leen de forma clara, lenta y respetando los signos de puntuación así como le dan la entonación debida	las palabras finales si la forma en que expresan el poema es interesante	10-05-2013 02:13:03	Luz
El primero, lo comprendí más	Pues el segundo suena muy triste y la persona que ha escrito este poema da a entender que ha pasado por momentos sumamente difícil	las palabras que riman y la entonación en ellas	hands, lands, stands, crawls, walls., falls, pues como ya lo mencione la entonación que se le da al poema	16-05-2013 19:38:10	laura
el primer				17-05-	fernando

poema ya que habla de dos personas que se quieren de una forma que habla con puras metaforas					2013 22:46:38	
el primer poema ya que habla de dos personas que se quieren de una forma que habla con puras metaforas					17-05- 2013 22:46:39	fernando
el primer poema ya que habla de dos personas que se quieren de una forma que habla con puras metaforas					17-05- 2013 22:46:40	fernando

Actividad 15. Entonces, ¿qué es la entonación?

a) ¿Puedes explicar en tus palabras cuál fue la confusión? Escribe tu respuesta en la bitácora.?

Pregunta a)	Fecha	Cuenta
Quando apenas se iban y Mónica dijo ?got the keys? Rachel lo tomo como una afirmación, sin embargo lo que Mónica pretendía era preguntar. Entonces la confusión fue el sonido que Mónica dio a sus palabras y la interpretación que Rachel le dio a estas.	03-05-2013 20:02:35	Alma
la pronunciacion a que una de las chavas lo dijo en tono de orden la otra en forma de pregunta	07-05-2013 08:18:43	rogelio

Una entonación lo afirmaba y la otra lo preguntaba	08-05-2013 11:32:33	Alfonso
Rachel pensò que Monica tenia las llaves, porque dijo: "got the keys", pero Monica no dio la entonacion adecuada antes de salir de su casa a lo que afirma cuando estan afuera que ella dijo con una entonacion de pregunta: got the keys?	16-05-2013 13:26:55	

Actividad 16. Entonación ascendente y descendente.

a) Explica qué tan difícil fue para ti poder entender las oraciones

b) En todas las oraciones hay movimientos de tono ascendente o descendente. En qué parte de la oración se encuentra el cambio de tono? Cómo te das cuenta de eso?

Pregunta a)	Pregunta b)	Fecha	Cuenta
No fue muy complicado, sin embargo tuve que escuchar dos veces algunas grabaciones para saber de que tipo de entonación se trataba.	Al final. Me doy cuenta en el sonido, puesto que al final de una afirmación no se da tanto énfasis como en las preguntas.	03-05-2013 20:16:16	Alma
fue facil	creo q eu al fianl por la entonacion	07-05-2013 08:38:09	rogelio
No fue difícil	Por lo general al final de la oración	08-05-2013 11:34:55	Alfonso
no fue muy dificil porque la entonacion es lo que te ayuda a distinguir si es ascendente o descendente	cuando la entonacion es mayor al final es ascendente, lo que da a entender que es una pregunta pero si es menor al final es descentente lo cual se entiende como una afirmacion	16-05-2013 13:41:01	

Actividad 17. Practica tu entonación ascendente y descendente.

a) link

b) Explica cómo te sentiste grabando estas oraciones:

cómo? Seguro? Necesitabas más ayuda? ¿Qué dificultades tuviste y cómo las resolviste?

Pregunta a)	Pregunta b)	Fecha	Cuenta
http://vocaroo.com/delete/s0Azwn3bPUuQ/2808ad187fa5b7ca	Me sentí cómoda y segura. Las dificultades que tuve, fueron que a veces me saltaba el signo de interrogación, o en vez de hacer la afirmación hacia una pregunta. Las resolví leyendo y fijándome bien.	03-05-2013 20:36:32	Alma
http://vocaroo.com/delete/s1J9815oCqDL/d45ab4ebb4efeb44	seguro a que solo se necesite ver los signos de puntuacion en algunos casos	07-05-2013 08:44:54	rogelio
http://www.intonation4pronunciation.com/	No tengo micrófono	08-05-2013 11:35:34	Alfonso
http://vocaroo.com/i/s0o4MuWiCDE1	Estas oraciones estuvieron sencillas, puesto que ya las habia escuchado y ya he hecho ejercicios similares a	16-05-2013 13:45:46	

este para
dar cierta
entonacion

Auto evaluación

- a) ¿Qué tanto sabías de la entonación antes del curso?
- b) ¿Qué cosas has aprendido al respecto de la entonación del idioma inglés?
- c) ¿De qué forma crees que esto que ahora sabes pueda ayudarte en tu aprendizaje del idioma inglés?
- d) ¿Consideras que te comprometiste al curso tanto tiempo como te habías propuesto en un inicio? Explica tu respuesta
- e) El aprendizaje autónomo es distinto sin duda al de el aprendizaje en el salón de clases. ¿explica de qué forma estas diferencias fueron una ventaja o una desventaja al momento de llevar a cabo el trabajo en el curso.

Pregunta a)	Pregunta b)	Pregunta c)	Pregunta d)	Pregunta e)	Fecha	Cuenta
No mucho, a pesar de que todas las personas voluntaria o involuntariamente la utilizamos, no me había percatado de la importancia que tiene.	Principalmente que es fundamental para poder transmitir sentimientos, ideas, pensamientos, deseos, dudas, etc. También que debe utilizarse de la forma adecuada a lo que se quiere transmitir	Pienso que me va a ayudar demasiado. Porque una de las preocupaciones que tenemos los estudiantes, es saber pronunciar bien, pero no sirve de nada hacerlo si no se logra transmitir lo que en verdad se desea que las	No. A pesar de que logre terminarlo, pensaba dedicarle una hora diaria, Sin embargo no lo hice por diversos motivos. Aunque cuando me metí, trate de poner todo mi esfuerzo para aprender y hacer los ejercicios lo mejor posible, dedicando	Una ventaja seria que decidí mis horarios aunque no fuesen regulares. No tuve la presión de que debía meterme a una hora exacta y pienso que aprendí un poco más porque tenía el compromiso (conmigo)	03-05-2013 21:14:08	Alma

	r por que puede haber confusiones. Que no solo es necesaria en el	personas escuchen, pero sobre todo que c	buena parte de mi	de echarle ganas y conocer más acerca de este tema. Una d		
No mucho, a pesar de que todas las personas voluntaria o involuntariamente la utilizamos, no me había percatado de la importancia que tiene.	Que es fundamental para poder transmitir sentimientos, ideas, pensamientos, deseos, dudas, etc. Debe utilizarse de forma adecuada a lo que se quiere transmitir porque puede haber confusiones. Es necesaria en todos los contextos.	Pienso que me va a ayudar demasiado. Porque una de las preocupaciones que tenemos los estudiantes, es saber pronunciar bien, pero no sirve de nada hacerlo si no se logra transmitir lo que en verdad se desea que las personas conozcan.	No. A pesar de que logre terminarlo, pensaba dedicar una hora diaria, no lo hice por diversos motivos. Aunque cuando me metí, trate de poner todo mi esfuerzo para aprender y hacer los ejercicios lo mejor posible, dedicando parte de mi tiempo.	Ventaja: No tuve la presión de que debía meterme a una hora exacta y pienso que aprendí un poco más porque tenía el compromiso (conmigo) de conocer más acerca del tema. Desventaja: No tenía una persona que contestara mis dudas.	03-05-2013 21:27:45	Alma
tenia conocimientos	que es mu variada	mejorar mi capacidad de hablar el ingles	masoemnos me faltó un poco mas	es interesante a que no puedes preguntar nada pero lo puedes llevar acabo	07-05-2013 08:49:59	rogelio

<p>Sólo cosas muy básicas</p>	<p>Que varía mucho más de lo que yo creí y ayuda a expresarte correctamente</p>	<p>Sabré distinguir palabras, oraciones y el sentido en el que las dicen</p>	<p>Supongo que sí ya que lo terminé en dos sesiones, pero la falta de mi micrófono hizo que perdiera varias actividades</p>	<p>Fueron ventaja porque podía repetir los ejemplos infinitas veces. Y desventaja porque no había quien me explicara si tenía alguna duda</p>	<p>08-05-2013 11:38:39</p>	<p>Alfonso</p>
<p>No mucho, solo la importancia que tiene en el idioma español como las emociones.</p>	<p>Que la entonación es la que determina o transmite nuestro estado de ánimo, además si la entonación es ascendente significa que estas preguntando algo no obstante si es descendente es una afirmación, es por eso que la entonación nos ayuda a comunicarnos</p>	<p>me ayudará principalmente en alguna conversación o expresión, ya que si el tono, el énfasis y la velocidad es correcta cuando la pronuncio no habrá alguna confusión de lo que quiero expresar.</p>	<p>No, no dedico dos horas a la semana pero traté de compensar el tiempo para terminar el curso porque para mi es mas facil comprenderlo si trabajo solo en el sin distraerme con alguna otra materia.</p>	<p>Si es distinto porque el aprendizaje autonomo es como yo deseo o como elija desarrollarlo para poner en práctica de manera independiente lo que aprendí, aunque es parecido el aprendizaje autonomo y de clase puesto que considero que aprendemos de forma su</p>	<p>16-05-2013 14:08:09</p>	

<p>En realidad sabia que era importante para que las personas te entendieran</p>	<p>que varia en cada idioma, y es fundamental par la comunicaci3n y para que no hay mal entendidos</p>	<p>En concentrarme en no solo aprender por aprender si no enfocarme más y concentrarme en lo que quiero expresar, cuando hable</p>	<p>No lo creo, la verdad pase más tiempo en otra materia, que en el curso, ademas tuve problemas, en completar el curso, ya que no pude grabar los audios</p>	<p>Pues es sumamente diferente la ventaja fue que nadie me presiono, y yo misma busque como respaldarme,</p>	<p>16-05-2013 20:03:21</p>	<p>laura</p>
<p>Practicamente nada, era nulo mi conocimiento sobre esta y su importancia</p>	<p>Bueno principalmente que estas sumamente importante a la hora de expresarnos pues nos permite dar a notar de que humos nos encontramos, si estamos preguntando o afirmando, en pocas palabras de esta depende una buena comunicaci3n. Ademas</p>	<p>bueno ahora puedo saber que elementos influyen en esta y como practicarlos, ademas que estoy conciente de todo lo que engloba y en como me puede ayudar. Incluso me puede facilitar algunos temas</p>	<p>No. Puesto que por la escuela mas actividades comenzaron a acumularse en mi rutina alterando el horario que tenia destinado para el programa, esto no es un pretexto pues no puede existir uno que justifique mi irresponsabilidad ante eso. Mas sin en cambio</p>	<p>Bueno como su nombre lo dice el aprender de forma autónoma depende de ti y del ritmo que quieras tomar, podria ser tomado como una desventaja pues algunas veces olvidas lo que debes exigirte a ti mismo posponiendo cosa que con el aprendizaje en clase no</p>	<p>18-05-2013 00:01:42</p>	<p>luz</p>

	que gracias a es					
Practicamente nada, era nulo mi conocimiento sobre esta y su importancia .	Bueno principalmente que estas sumamente importante a la hora de expresarnos pues nos permite dar a notar de que humos nos encontramos, si estamos preguntando o afirmando, en pocas palabras de esta depende una buena comunicación. Además que gracias a es	bueno ahora puedo saber que elementos influyen en esta y como practicarlos, además que estoy conciente de todo lo que engloba y en como me puede ayudar. Incluso me puede facilitar algunos temas	No. Puesto que por la escuela mas actividades comenzaron a acumularse en mi rutina alterando el horario que tenia destinado para el programa, esto no es un pretexto pues no puede existir uno que justifique mi irresponsabilidad ante eso. Mas sin en cambio	Bueno como su nombre lo dice el aprender de forma autónoma depende de ti y del ritmo que quieras tomar, podria ser como una desventaja pues algunas veces olvidas lo que debes exigirte a ti mismo posponiendo cosa que con el aprendizaje en clase no	18-05-2013 00:01:43	luz
muy poco, casi no sabia bien como se pronunciaban las palabras	su pronunciación y también algunas aprendí como se escribían otras	en entender mejor a las personas que hablan este idioma, y	no, porque no estuve lo suficientemente comprometido como lo había propuesto,	fue una ventaja porque así aprendiendo autónomamente se puede aplicar en	18-05-2013 16:07:48	fernando

	palabras	también a saber hablar este idioma	no puse mucho empeño	el salón, ya que tenemos mas definido el idioma		
--	----------	--	----------------------------	--	--	--

Apéndice G: Rúbrica de evaluación del curso.

Aprendizaje de la entonación en ambiente de aprendizaje autodirigido por alumnos del CCH

Evaluación del curso.

Es importante que tomes unos minutos para considerar tu experiencia de aprendizaje y tu experiencia con las actividades y materiales suministrados por el curso. Para ello la siguiente evaluación te permitirá abordar algunos aspectos relacionados con la conformación del curso. Es importante mencionar que esta encuesta es totalmente anónima y tiene el único objetivo de saber si el curso que has tomado te fue útil y qué sugerencias podrías hacer para mejorarlo. ¡Gracias por tu participación!

Instrucciones: Lee cada oración cuidadosamente. Posteriormente utiliza la siguiente escala y marca con una X en el espacio que corresponda de acuerdo con tu opinión.

- 1- Totalmente de acuerdo.
- 2- De acuerdo.
- 3- Neutral.
- 4- En desacuerdo.
- 5- Totalmente en desacuerdo.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	1	2	3	4	5
1. La distribución en el sitio del curso fue fácil de entender.					
2. Los enlaces a otros sitios abrían sin ninguna dificultad.					
3. El entorno del curso me hizo sentir cómodo para trabajar.					
4. La presentación del curso fue atractiva.					
5. Todos los elementos tecnológicos del sitio funcionaron de manera adecuada.					
6. El tamaño de letra utilizado me permitió leer y entender las instrucciones y actividades.					
7. El vocabulario empleado en las actividades fue claro.					
8. Las actividades fueron interesantes.					
9. las actividades motivan el interés en el aprendizaje de la entonación.					
10. En cada actividad fue claro lo qué tenía que hacer.					
11. Los materiales empleados en el curso fueron variados.					
12. Los materiales y actividades tenían una dificultad adecuada para el conocimiento que los alumnos del CCH tienen.					
13. Las instrucciones de las actividades fueron claras.					
14. Las actividades fomentaron las habilidades de reflexión sobre el aprendizaje de una lengua.					
15. Las actividades me permitieron realizar una auto evaluación de mi aprendizaje.					
16. Las actividades y materiales propuestos son útiles para aplicarlos en al vida real.					

Apendice H: Codificación de entrevistas primera fase del estudio.

Ejemplo del Proceso de Codificación de la entrevista (fase 1)

Tema: Qué es necesario para aprender de manera autónoma

Participante	Codificación abierta	Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Gerardo	"...que el mismo(...) se lo proponga, <u>que el tenga la proposición de hacerlo</u> "	Tener iniciativa	Volición en el aprendizaje	Voluntad
Jesus	"...lo más importante son <u>las ganas de hacerlo</u> "			
Ian	" <u>Tener la disposición de hacerlo</u> , tener ganas..."			
Estrella	"Para empezar tener la <u>iniciativa...</u> "			
Alexis	"De primera <u>tener la iniciativa, ganas de hacerlo...</u> "			
Erick	"Tener la <u>intención</u> de aprender"			
Oliver	"ah en primer que tenga ganas de aprender"			
Susana	"pues la <u>iniciativa</u> que tu tengas a (...) aprender."			
Angel	"interés, gusto y <u>los medios...</u> "	Contar con recursos		

Participante	Codificación abierta	Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Paulina	“pues la disponibilidad, no? <u>de tratar de yo puedo</u> y...ir aprendiendo poco a poquito, también tener buena actitud	Estar motivado / permanecer motivado	Factores socioafectivos: Motivación	Motivación
Luz	“Que tenga interés y empeño en lograrlo... <u>a que no cualquier cosa que le salga mal se debe venir a bajo y deje de echarle ganas</u> ”			
Itzel	“...no vas a esperar a que te digan has esto o el otro, <u>porque es importante para ti...</u> ”			
Edgar	“... <u>ser perseverante</u> y que...que no lo haga muy rápido, porque llega...con la práctica llega solito...”			
Rodrigo	“Su <u>actitud</u> ante...de aprender...y de saber <u>porque así aunque sea lo más complejo y tienes la actitud de aprender y quieres</u> (...) vas a tratar de aprender por ti solito.			
Jesus	“pues más que nada <u>cómo trabaja uno</u> , para ver tu, ver tu tus propios errores”			

Karen	“pues las ganas no? las ganas y el <u>material...</u> ”	Contar recursos	con		
-------	---	-----------------	-----	--	--

Ejemplo del Proceso de Codificación de la entrevista (fase 1)
Tema: Por qué es importante aprender pronunciación.

Participante	Codificación abierta	Codificación abierta	Codificación axial	Codificación Selectiva
Gerardo	Por si en algún momento de tu vida llegas <u>a hacer un viaje a otro país, Estados Unidos, Canada, Inglaterra,</u> te puedes comunicar.	Realizar viajes al extranjero	Necesidad de hacer uso de la lengua	Motivación instrumental
Ian	Por que siento que en un momento dado lo vamos a utilizar ya que... <u>si buscamos trabajo y tenemos que salir a pues...Estados Unidos o cualquier otro lado donde hablen inglés es lo principal,</u> porque si no no vamos a poder estar comunicados			
Luz	Porque <u>si vas a salir a algún lado, conoces a alguien del extranjero</u> te puedes dar a entender mejor.			
Estrella	Porque bueno...ehm yo quiero tener una carrera, entonces yo creo que eso sería la pronunciación para este... <u>para poder ir a otros países, este...bueno más campo laboral.</u>			

Alma	Porque bueno, por ejemplo, <u>si hablas con un estadounidense o alguien que hable inglés</u> y no lo pronuncias bien no te va a entender.			
Heriberto	Eh...porque una persona necesita también saber, <u>porque si se va al extranjero, a Estados Unidos es importante saber</u> porque si se le pregunta a una persona qué le dirá la otra persona...va a estar con su cara de...dudoso o simplemente no te va a hacer caso.			
Oliver	Porque por ejemplo <u>si se te da la oportunidad de viajar al extranjero, cuando hablas con la gente de Estados Unidos o de otro país que hable inglés,</u> tu misma pronunciación te hace que luego se confundan en las palabras.			
Nancy	Bueno por ejemplo, yo me sé algunos palabras pero no sé cómo pronunciarlas, entonces cuando las pronuncio se escuchan así como cuando están escritas, no es así como <u>la pronunciación en inglés es muy difícil,</u> bueno...en español pues como	Pronunciar no es lo mismo que escribir.	Necesidad de conocer acerca de la lengua	Reglas de pronunciación.

	<u>están escritas las pronuncias y listo se acabó pero en inglés están escritas este...y quieres pronunciarlas así y no funciona, las personas que si saben inglés no te entienden.</u>			
Rodrigo	<u>Porque este...puede haber variantes no? que puedes decir...no sé...perro y también puedes significar este...tortilla, no sé. Osea, puedes significar varias cosas</u>			Polisemia
Nadia	<u>Porque tal vez puedas este...pronunciar una palabra mal y tal vez dices otra palabra cuando tu piensas que estas diciendo lo que querías decir.</u>		Uso de los significados de una palabra	
Gloria	<u>Porque...bueno si no te entienden, osea no importa que tu sepas la palabra si puede ser...esa palabra puede interpretarse mal, porque si tu dices, bueno...no sé cualquier palabra si tu la dices mal puede que...que haya una palabra que sea con ese significado y tu las estas diciendo mal.</u>	(Es posible) comunicar algo que no se desea.		
Rogelio	<u>Porque bueno, algunas palabras son muy parecidas y puedes pronunciarla mal y decir alguna otra.</u>			