

# **De la imitación a la producción en el desarrollo de la oralidad de los estudiantes futuros profesionales de inglés en la FaHCE de la UNLP: identidades socio culturales en tensión**

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación

**Tesista:** Prof. Mariana Palmieri

**Directora de Tesis:** Dra. Silvana Barboni

Noviembre, 2023

## Agradecimientos

### **Ventana sobre la utopía**

Ella está en el horizonte.

Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.

¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar.

— *Eduardo Galeano*

Hoy no corro tras el horizonte, me tomo un descanso para contemplar el camino recorrido y agradecer a quienes me han llevado paso a paso hasta aquí. Todo este recorrido no hubiese sido posible sin ellos.

Mi reconocimiento a la Dra. Silvana Barboni quien me impulsó a dar el primer paso al aceptar ser la directora de esta tesis. Su tiempo dedicado a la lectura atenta de mis escritos, sus alentadoras devoluciones, sus lineamientos claros y precisos sumados a todos sus saberes, que van más allá de su conocimiento y formación académica, contribuyeron enormemente a que esas primeras ideas maduraran para materializarse en este estudio. La combinación de su inagotable energía, sensibilidad y confianza en mi capacidad, tenacidad y esfuerzo abrieron la ventana sobre la investigación.

No pude haber elegido una mejor compañera que María Emilia Arcuri para caminar juntas el trayecto de esta maestría. Mi joven gran amiga y colega, entre muchas otras cosas, es una educadora comprometida de convicciones firmes, amable en sus sugerencias y aguda en sus críticas. Su inagotable espíritu idealista es contagioso y me dispone una y otra vez a caminar diez pasos más a su lado. El haber compartido juntas tiempo de estudio y lecturas, charlas y mates, la escritura de trabajos conjuntos y presencia cercana en la soledad de la escritura de la tesis hicieron que el horizonte pareciese más cercano.

La Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata y sus docentes abrieron el camino de mi crecimiento profesional. El espacio institucional de la cátedra de Fonética y Fonología Inglesas 1 con el afecto y la confianza de Laura Andreau y Sara Moyano en mis inicios me permitieron desarrollar mi práctica docente con absoluta libertad. Hoy, la disposición de los Ayudantes Diplomados de la cátedra de Fonética y Fonología Inglesas 1 y las contribuciones de los estudiantes que participaron de esta experiencia abrieron la ventana sobre la experimentación de nuevas prácticas pedagógicas. La formación recibida en los seminarios, la posibilidad de agenciarme de mi práctica docente, las clases dictadas por los ayudantes y las voces de los estudiantes hicieron posible que el horizonte se alejar más de dos pasos.

Me acompañaron con todo su amor Lisandro, Felipe, Lucía y Vale, mi familia, de manera incondicional en todo este andar. Su aliento, su confianza y su paciencia en mis días de entrega y escritura abrieron generosamente la ventana sobre el tiempo que les retacee para llegar hasta aquí.

El entusiasmo expresado por amigas y amigos, colegas, compañeros de maestría y de cursos, profesionales de otras áreas y familiares cada vez que avanzaba diez pasos me recordaba una y otra vez la ventana sobre el maravilloso mundo de las relaciones interpersonales.

¡Gracias a todos y cada uno de Uds. por este nuevo horizonte que se aleja!

Mariana Palmieri

Tolosa, Noviembre 2023

<b>Índice</b>	
Lista de abreviaturas	7
Listas de figuras	7
Lista de tablas	7
Resumen	9
<b>Capítulo 1 - Introducción</b>	
<b>Del mundo de las variedades del inglés al aula de Fonética y Fonología Inglesas 1</b>	11
1. El mundo de las variedades del inglés: el estatus de la lengua inglesa y su expansión en el mundo	11
2. Visión general de la tesis	15
2.1. Justificación del tema seleccionado	15
2.2. Formulación del problema	17
3. Estructura general de la tesis	18
Conclusión	20
<b>Capítulo 2 - Marco teórico y antecedentes</b>	
<b>El hablante imitador, el hablante inteligible, el hablante mediador</b>	21
1. Marco teórico	21
1.1. La elección de un modelo para la enseñanza	22
1.2. El hablante imitador	25
1.2.1. La construcción de un modelo de referencia	27
1.3. El hablante inteligible	30
1.3.1. Los patrones de interacción a través de la matriz de inteligibilidad	31
1.3.2. Los cambios en la configuración social del inglés	35
1.4. El hablante mediador	36
2. Antecedentes	41
2.1. Oralidad e identidad en la formación en países de la periferia de América Latina	42
2.2. Oralidad e identidad en la formación en países del círculo externo (e interno) y la periferia en Europa y Asia	49
Conclusión	58

### **Capítulo 3 - Aspectos y resoluciones metodológicas**

<b>Un estudio de caso</b>	59
1. Perspectiva metodológica	59
2. Propósito general, objetivos específicos y preguntas de investigación	61
3. Instrumentos de investigación y fuentes	62
4. La selección de la muestra y la construcción de los datos	64
5. Lineamientos éticos de la investigación	68
6. Análisis de los datos	69
Conclusión	71

### **Capítulo 4 - Interpretación de los datos**

<b>Observaciones del campo: identidades socio culturales en tensión</b>	72
Análisis de las categorías	74
1. Las variedades del inglés	74
1.1. Las variedades del inglés y su expansión como lengua de comunicación internacional: cantidad y valoraciones	75
1.2. Las variedades del inglés y su legitimación: motivos y preferencias	80
2. Los estudiantes como hablantes de inglés	85
2.1. La valoración de su producción oral	86
2.2. La motivación para mejorar su producción oral	94
2.3. El mundo de interlocutores posibles	101
3. La competencia comunicativa intercultural: una voz con identidades propias	106
3.1. La competencia comunicativa intercultural y el inglés como acento adicional	108
3.2. La competencia comunicativa intercultural y el paradigma nativista	114
Entramado de datos y discusión: la construcción de la identidad como hablante mediador	118
Conclusión	119

### **Capítulo 5 - Consideraciones finales**

<b>Aportes de la investigación a la formación de futuros profesionales de inglés en FaHCE</b>	120
De la imitación a la producción: revisión crítica del modelo de enseñanza de pronunciación frente a la nueva configuración social del inglés	120
De la imitación a la producción: la formación de un hablante mediador	125
Conclusión	129

<b>Referencias bibliográficas y fuentes</b>	130
<b>Anexos</b>	
Anexo 1 Cuadernillo de trabajo para estudiantes	139
Anexo 2 Formulario de consentimiento	142
Anexo 3 Documento de las Respuestas de los Estudiantes (D_Rta_E)	143

## Abreviaturas

CEFM	Common European Framework of Reference
CLT	Communicative Language Teaching
FaHCE	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
GA	General American
GB	General British
LFC	Lingua Franca Core
PI	Principio de Inteligibilidad
PLN	Principio de Lengua Nativa
RP	Received Pronunciation
SSB	Standard Southern British
UNLP	Universidad Nacional de La Plata

## Figuras

Figura 2.1. Matriz de Inteligibilidad de hablantes y oyentes (Levis, 2005)

Figura 2.2. Patrones de interacción entre culturas según modelos de enseñanza y pronunciación

Figura 2.3. Tabla de revisión bibliográfica

Figura 3.1. Información de la población

Figura 3.2. Entramado de objetivos, categorías y datos para el análisis

## Tablas

Tabla 4.a.: ¿Cuántas variedades de inglés crees que existen hoy en el mundo?

Tabla 4.b.: ¿Existen algunas variedades mejores que otras?

Tabla 4.c.: Comentarios de quienes sostienen que no hay variedades mejores

Tabla 4.d.: ¿Tienes preferencia por alguna variedad en particular?

Tabla 4.e.: Comentarios en relación con la(s) variedad(es) de preferencia

Tabla 4.f.: Motivo(s) de preferencias con relación a la(s) variedad(es) del inglés

Tabla 4.g.: ¿Qué tan cómodo te sientes al escucharte hablar en inglés?

Tabla 4.h.: ¿Qué aspectos de la pronunciación piensas deberías mejorar o desarrollar para sentirte más cómodo al hablar inglés?

Tabla 4.i.: ¿Por qué quieres mejorar tu pronunciación?

Tabla 4.j.: ¿Cuál es el fin último que te motiva a mejorar tu pronunciación?

Tabla 4.k. ¿Cómo describirías la experiencia de haber utilizado tu inglés como lengua franca?

Tabla 4.l.a. ¿Qué reflexiones te merecen los temas tratados en el transcurso de esta clase respecto los beneficios de comprender diferentes variedades y atender al uso de inglés como lengua franca en el mundo de hoy?

Tabla 4.l.b. ¿Qué reflexiones te merecen los temas tratados en el transcurso de esta clase respecto los beneficios de comprender diferentes variedades y atender al uso de inglés como lengua franca en el mundo de hoy?

## **Resumen**

En las carreras de inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la materia Fonética y Fonología Inglesas 1 se ha servido de la perspectiva tradicional signada por el hablante nativo como el modelo ideal a fin de alcanzar un óptimo grado de inteligibilidad a la hora de comunicarse en inglés. La adquisición de este acento modélico ha estado siempre al servicio del sistema lingüístico y poco se ha explorado el impacto de este modelo como vehículo de identidad y cultura.

Esta investigación utilizó una metodología cualitativa interpretativa en un estudio de caso con el objetivo de indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FAHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes del inglés como lengua de comunicación internacional en relación con el acento modélico propuesto en su formación. La perspectiva crítica adoptada en este estudio para el desarrollo de la oralidad en la formación de profesionales de inglés permitió dialogar con los cambios significativos del estatus de la lengua inglesa en el mundo y atender a la relación entre la marca sociolingüística de acento y la conformación de identidades profesionales y socio culturales.

Los resultados del análisis indican que las identidades profesionales de los estudiantes se perciben fuertemente marcadas por un acercamiento a modelos nativos que pone en tensión sus identidades socio culturales como miembros de la comunidad internacional de inglés al integrar la dimensión intercultural en la formación. En este sentido, los resultados obtenidos revelan la necesidad de revisar críticamente la elección de modelos nativistas en pos de un enfoque pluricéntrico que promueva una mayor conciencia no solo de las actitudes frente a las diferentes variedades y acentos nativos y no nativos del inglés sino también, en relación con las identidades profesionales y socio culturales de docentes y estudiantes en un mundo multicultural donde el inglés opera como lengua de comunicación internacional.

Palabras claves: inglés como lengua de comunicación internacional, oralidad, modelos nativistas, identidades socio culturales, educación intercultural, UNLP

## **Abstract**

In the English courses of study at the Department of Modern Languages and Literatures of the School of Humanities and Educational Sciences (FaHCE) of the National University of La Plata (UNLP), the subject English Phonetics and Phonology 1 has adhered to the traditional perspective of the native speaker as the ideal model to achieve a high degree of intelligibility when communicating in English. The acquisition of this model accent has always been at the service of the linguistic system and little research has explored the impact of this model as a vehicle of identity and culture.

This research used an interpretative qualitative methodology in a case study with the aim of investigating, describing and explaining how second-year students of the undergraduate English courses at FAHCE (UNLP) shape their identities as speakers of English as an international language in relation to the model accent proposed in their training courses. The critical perspective adopted in this study for the development of the spoken language in the training of future English professionals allowed for the opportunity to interact with the significant changes in the status of English language in the world and to consider the relationship between accent as a sociolinguistic mark and the construction of professional and socio-cultural identities.

The results of the analysis indicate that students' professional identities are perceived to be strongly marked by an approach to native models that strains their socio-cultural identities as members of the international English community as the intercultural dimension is integrated into their training courses. In this sense, the results obtained reveal the need to critically review the choice of nativist models in pursuit of a pluricentric approach that promotes awareness not only of the attitudes towards different native and non-native varieties and accents of English but also, in relation to the professional and socio-cultural identities of teachers and students in a multicultural world where English operates as an international language.

Key words: English as an International Language, spoken language, nativist models, socio cultural identities, intercultural education, UNLP



## Capítulo 1 - Introducción

### Del mundo de las variedades del inglés al aula de Fonética y Fonología Inglesas 1

El presente capítulo ofrece una descripción general de esta investigación. Inicia delineando el estatus de la lengua inglesa en tanto resultado de la expansión del inglés en el mundo, recupera las motivaciones para este estudio y establece la relación con el problema de investigación enmarcándolo en el contexto sociocultural específico de la formación de futuros profesionales de inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP). Continúa exponiendo una visión general de la misma donde se presentan aspectos vinculados con su justificación y sus características distintivas. Finalmente, detalla su estructura recorriendo cada uno de sus capítulos.

#### 1. El mundo de las variedades del inglés: el estatus de la lengua inglesa y su expansión en el mundo

Desde hace ya varias décadas, una gran variedad de voces convoca a la comunidad de profesionales de inglés a pensar el estatus que asume esta lengua con relación a los intercambios que establecen sus hablantes en tanto resultado de la expansión del inglés en el mundo. En este sentido, como miembro de la comunidad de hablantes de inglés en Argentina y parte del cuerpo docente del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FaHCE de la UNLP, me pregunto por los diálogos que establecen los estudiantes futuros profesionales de inglés de Argentina con otras culturas, entre ellas, las de habla inglesa.

Entre las muchas voces que pueden ser evocadas, elijo la de Suresh Canagarajah y Selim Ben Said (2009) para ubicar a los hablantes de inglés “en un contexto donde constantemente se tienen que mover entre diferentes variedades y comunidades, [de allí que la competencia comunicativa] requiera de la capacidad para negociar entre las diversas variedades [y culturas] a fin de facilitar la comunicación” (p. 150)<sup>1</sup>.

Ya a principios de los años 90, Henry Widdowson (1994) declara que “[el inglés] es una lengua internacional. Y como tal sirve a una gran variedad de comunidades diferentes y a sus

---

<sup>1</sup> Traducción propia del original en inglés. La autora de esta tesis realizó todas las traducciones al español de las citas en inglés que se incluyen en este trabajo.

propósitos institucionales, que, a su vez, trascienden los límites tradicionales de la comunidad y la cultura” (p. 382). Si el inglés sirve para expresar las necesidades comunicacionales de diferentes comunidades del mundo, no se puede esperar más que una gran variedad de voces. Esta diversidad indica que la lengua aprendida se ha convertido en un recurso genuino de expresión de significado. Entonces, un hablante de inglés sería aquel que “toma posesión de esta, la hace suya, la moldea a su antojo, reafirma sus identidades a través de ella y no se rinde simplemente a la expresión que dicta la norma” (p. 384), su variedad estándar. ¿Es posible concebir la idea de un inglés propio? ¿Un inglés que no sea solamente la propiedad de los “hablantes nativos”<sup>2</sup> sino de todos aquellos que lo utilizamos para transmitir nuestras ideas, creencias y saberes en el mundo? Para dar respuesta a esta inquietud y entender cómo el inglés adquiere su estatus global David Crystal (2003) observa “que esto ocurre cuando [el inglés] cumple una función particular reconocida en cada país” (p. 2) ya sea como lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera privilegiada. En nuestro país, como en el resto de los países de América Latina, el inglés como lengua extranjera tiene una fuerte presencia en los programas curriculares nacionales a partir de los primeros años de la escolarización. En el caso particular de la Argentina, la enseñanza del inglés es contenido curricular a partir del segundo ciclo de la escuela primaria a nivel nacional y se extiende hasta la finalización del nivel secundario. Además, tal como lo señala Bein (2012), el inglés goza de la cotidianidad de contacto en muchos hogares a través de la televisión, la informática e incluso las instrucciones de uso de artículos importados. Cabe mencionar también, la preponderante presencia del inglés en el desarrollo de conocimiento académico tanto en el ámbito particular de las lenguas como en el resto de las disciplinas sociales y científicas.

Cuando estas variedades del inglés dialogan entre sí, la voz de Jennifer Jenkins (2000) hace eco de un hecho innegable: quienes conforman hoy la comunidad más grande de hablantes de inglés son “hablantes no nativos” del idioma y, en la mayoría de las comunicaciones que establecen, sus interlocutores tampoco lo son. El inglés ha dejado de ser un lenguaje de otros, es decir, una lengua extranjera para establecerse globalmente como lengua de comunicación internacional. Sin embargo, ¿cómo es posible que los “hablantes nativos” continúen ocupando casi exclusivamente el imaginario de interlocutores posibles en las conversaciones en inglés? El modelo del perfil sociolingüístico del inglés propuesto por Kachru (1982-1992) acerca una respuesta cuando sostiene que a los miembros de los países

---

<sup>2</sup> La decisión de uso de comillas para las expresiones “hablante nativo” - “no nativo” no es arbitraria, sino que responde al llamado de atención sobre estos rótulos al que hace referencia Holliday (2006) cuando declara que esta distinción posiciona equivocadamente a los hablantes en superiores e inferiores respecto a sus roles y atributos.

del ‘círculo de expansión’<sup>3</sup> les ha correspondido adoptar sin cuestionamiento alguno las normas y la variedad estándar del inglés generadas en los países del ‘círculo interno’. La homogeneidad en la forma de la variedad estándar<sup>4</sup> que ofrece el “hablante nativo” resulta atractivamente inocua para navegar superficialmente las relaciones entre la expansión del inglés y las fuerzas económicas, políticas e ideológicas que lo sustentan. Es realmente un gran desafío el poder adentrarme en aguas más profundas para revisar críticamente el lugar que ocupa esta variedad estándar dentro de la formación de grado y atender al impacto de esta sobre las identidades de los estudiantes futuros profesionales hablantes de inglés. Como miembro de la comunidad de hablantes de inglés de un país de la periferia y parte del cuerpo docente del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FaHCE, ¿cómo me posiciono profesionalmente entonces desde el lugar de “hablante no nativo” de esta lengua? En adhesión a una perspectiva que atiende a las nuevas configuraciones sociales del inglés y entiende al lenguaje como una práctica social, me pregunto ¿qué diálogos se promueven y se habilitan en inglés en las carreras de grado que se dictan en la FaHCE de la UNLP?; ¿quiénes son los posibles interlocutores en sus conversaciones?; ¿cómo dialogan esas variedades con la del “hablante nativo”?

La elección de la temática se encuentra en continuidad con el trabajo final realizado para el seminario de posgrado “Tendencias didácticas contemporáneas en la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional”. Por un lado, me encontré formando parte de la comunidad más grande de hablantes de inglés en el mundo y que en la mayoría de las comunicaciones que establezca mis interlocutores también pertenecen a la misma comunidad periférica de hablantes (Kachru, 1982-1992). Este genuino estatus global que ha adquirido el inglés tal como lo observa Crystal (2003) ha dado nacimiento al mundo de las variedades del inglés (*World Englishes*, en inglés) de las cuales hablo ‘*Argentinian English*’. Por otro lado, entre el material de lectura, Kumaravadivelu (2003) provoca con la idea de descolonizar el inglés para borrar toda marca de imperialismo lingüístico ejercido sobre territorios coloniales y no coloniales - por ende, la Argentina - y así poder reclamar la propiedad sobre el inglés. Este complejo proceso devuelve a los profesionales de las comunidades de la periferia su

---

<sup>3</sup> Según el modelo de Kachru del perfil sociolingüístico del inglés, los países que conforman el ‘círculo interno’ son Inglaterra, Irlanda, los Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda donde la variedad de inglés utilizada es considerada lengua materna. El ‘círculo externo’ se encuentra representado por la India, Kenia, Filipinas, Singapur, Sri Lanka, Nigeria, entre otros donde las variedades no-nativas del inglés están reconocidas oficialmente y se utilizan como segunda lengua tanto en la administración pública como en la educación. En el ‘círculo de expansión o periferia’ el uso del inglés como lengua internacional ha sido tradicionalmente asociado al inglés como lengua extranjera o *EFL* (English as a Foreign Language, por su sigla en inglés), tal es el caso de países como Japón, China, Corea, Venezuela, Brasil, Colombia y Argentina entre otros.

<sup>4</sup> Hudson (1996, p. 32) describe a las variedades estándares como el resultado de una intervención directa y deliberada por parte de la sociedad. A esta intervención se la llama “estandarización”. Para que una lengua se convierta en lengua estándar ha debido atravesar variados procesos tales como el de la selección, la codificación, la elaboración de su función y la aceptación.

condición de agentes con identidad cultural y los enviste del poder de tomar control de los principios y prácticas en los diseños curriculares, el aprendizaje y la enseñanza del inglés. La lectura del material propuesto vino a incomodar el paradigma fuertemente enraizado del “*native-speakerism*”<sup>5</sup> (Holliday, 2006) al abrir la posibilidad de expresar nuestras identidades y realidades sociales. Entonces cuando la enseñanza de una lengua desarrolla la posibilidad de interpretar y expresar significados relevantes dentro de su contexto sociocultural, el lenguaje es considerado una práctica social. Desde esta perspectiva la producción discursiva de sentido juega un papel fundamental; “no al servicio de la forma o la función, sino como expresión de conceptos que denotan formas de sentir, ver y ser en el mundo” (Johnson, 2009, p. 46). Si la práctica docente se centra en el compromiso de habilitar y desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes futuros profesionales, entendidas como la capacidad del hablante de vehiculizar sus significados (Savignon, 2007), se necesita, por un lado, que el estudiante se apropie del inglés para luego hacer uso de él en el ejercicio profesional; y por el otro, se necesita que los estudiantes sean conscientes del mundo de las variedades del inglés donde se van a desarrollar sus futuras interacciones como profesores construyendo discursos con sus estudiantes en el aula o traductores como puentes de comunicación interpretando otras voces.

Seidlhofer (2004) describe sucinta y claramente aquello que no debemos perder de vista para comprender los cambios en las figuraciones sociales del mundo del inglés:

“Los profesores de inglés tienen que entender lo que implica la expansión sin precedente de la lengua [inglesa] y la complejidad de las decisiones que deberán tomar. Mientras que, en el marco de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, era posible respaldarse sobre normas y objetivos claros y duraderos/estables, estas certezas han sido cuestionadas al reconocer el rol del inglés como lengua de comunicación internacional. Como resultado, la enseñanza del inglés está transitando una verdadera fase posmoderna en la cual las viejas creencias establecidas son rechazadas a la vez que ninguna nueva ortodoxia puede ocupar ese lugar” (pp. 227–228).

Para lo cual es necesario que formadores y estudiantes de inglés sean capaces de juzgar las consecuencias de este fenómeno en sus contextos particulares y prácticas profesionales.

---

<sup>5</sup> Native-speakerism es una ideología que sostiene al “hablante nativo” como el mejor modelo a seguir y como el profesional más idóneo a la hora de enseñar porque son los representantes de la “Cultura occidental” de la cual emanan los ideales tanto del inglés como los de la mejor metodología para enseñarlo (Holliday, 2005, p.6). Como una ideología, el sistema de ideas representa una visión distorsionada del mundo que apoya a intereses particulares. los intereses particulares en el caso de native-speakerism es la promoción a través de la industria editorial de la bien ponderada marca del “hablante nativo”. Tal concepción ideológica deriva de la tesis de imperialismo lingüístico de Phillipson (1992) cuando planteaba la construcción del “hablante nativo” como modelo ideal de hablante y docente al servicio de las agendas políticas de los americanos y británicos en los 60s que estaban ocupadas en la expansión y uso del inglés como una lengua (producto) global.

## **2. Visión general de la tesis**

### **2.1. Justificación del tema seleccionado**

En un recorrido por los planes de estudio en el ámbito de las carreras de inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FaHCE de la UNLP, los programas dan muestra de la adhesión al modelo basado en el acento denominado GB<sup>6</sup> (General British, por sus siglas en inglés), representativo de la variedad del inglés estándar en la oralidad. En particular, la materia Fonética y Fonología Inglesas 1 en sus programas de estudio se ha servido de la perspectiva tradicional signada por el hablante nativo para la transmisión de contenidos específicos del área y como el modelo ideal a emular a fin de alcanzar un óptimo grado de inteligibilidad a la hora de comunicarnos en inglés. El estudio de la pronunciación en la formación de futuros profesionales de inglés siempre fue un medio para un fin, el medio para negociar significados en el discurso; pero qué significados se negocian cuando el modelo de enseñanza para la pronunciación ha hecho prevalecer un enfoque centrado en el hablante nativo como modelo a alcanzar a fuerza de imitación. A pesar de que a través de este modelo de pronunciación se intenta borrar rasgos de identidad que permitan identificar el origen y pertenencia cultural del hablante a cambio de prestigio social y académico, la adquisición de este acento modélico ha estado siempre al servicio del sistema lingüístico y poco nos hemos preguntado sobre el acento como vehículo de identidad y cultura.

Entre quienes han investigado los aspectos fundacionales en la formación docente de los profesores de inglés en la FaHCE de la UNLP, Barboni (2011) retoma como relevante el concepto de tradiciones de formación docente propuesto por Davini (1996), el cual hace referencia a “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini en Barboni, 2011, p. 224). Enmarcada en los principios conductistas que guiaron la carrera desde su comienzo, esta tradición hace referencia a la escuela del estructuralismo inglés como modelo para la formación docente, la cual sostendrá un modelo de pronunciación que se acerque lo más posible a ese modelo nativo y así evitar cualquier interferencia del sistema fonológico de la lengua materna del estudiante.

---

<sup>6</sup> Entre los nombres con los que suele hacerse referencia a este modelo, se encuentran Received Pronunciation (RP), Southern British Standard (SBS), Non-regional Pronunciation (NRP) entre muchos otros. Ver Capítulo 2 de esta tesis para el desarrollo histórico de los nombres que ha recibido este acento modélico propuesto para la enseñanza de la pronunciación en la formación.

En particular, en referencia a la instalación del laboratorio de idiomas en 1967 en la FaHCE, Barboni (2011) señala que el uso de este atiende “a la repetición y ejercitación de la lengua oral de forma individual, concibiéndola como un sistema normativo a aprender sin un contexto, destinatario ni propósitos. Las tareas, que este nuevo medio permite, se remiten a la ejercitación individual para lograr una dicción nativa” (p. 222) en sintonía con uno de los principios claves de estructuralismo como lo fue el énfasis en la oralidad. Por momentos, más allá del tiempo transcurrido, la lógica de las decisiones respecto de la formación profesional en el área de la fonética y la fonología dan muestra, en la actualidad, de los vestigios de principios del estructuralismo bajo la adhesión a los fundamentos del Principio de Lengua Nativa (en adelante, PLN) (Levis, 2005, 2018) que aún hoy sostienen el modelo ideal de una pronunciación que no se desvíe de la norma establecida por el hablante nativo. En una clase de fonética se imitan voces que no son propias, se reproducen diálogos que están lejos de tener sentido para sus interlocutores, se copia lo mejor posible el modelo. Una voz sin identidad; una lengua oral sin discurso.

Pero los estudiantes, futuros profesionales, hablantes de inglés, aprendieron, aprenden, conviven y desarrollan sus actividades académicas, profesionales y personales en el poscolonialismo lingüístico (Pennycook, 2001), en un mundo donde el inglés funciona como lengua de comunicación internacional. En este contexto de conversaciones interculturales, Savignon (2007) y Crystal (2010) advierten el hecho de ofrecer un discurso incompleto, recortado y limitante en las clases si los estudiantes sólo escuchan la voz del hablante nativo y señalan la importancia de una clase de inglés polifónica. Por otro lado, la noción de acento adicional de Jenkins (2000, p. 209) introduce la posibilidad de expandir el propio repertorio fonológico en vez de reducirlo cuando la adquisición se limita solamente a imitar un modelo. En particular, esta noción habilita a pensar que la reducción del acento propio no es la única posibilidad que permita lograr la mutua inteligibilidad con otros, sino que además el acento es considerado vehículo de identidad y símbolo de cultura.

Frente a este nuevo escenario revisé mis prácticas, la concepción de lenguaje en el contexto particular de la enseñanza de la fonética e ineludiblemente me pregunté una y otra vez cómo es posible que este cambio significativo en estatus del inglés no haya impactado sobre el modelo de pronunciación que se sostiene y se transmite en las carreras de grado. ¿Cómo va a ser posible que los estudiantes negocien sus significados si no se les ofrece la posibilidad de escuchar las voces de otros interlocutores posibles además de la voz del hablante nativo? ¿Cuál es el beneficio de adquirir este acento en común con el hablante

nativo? ¿Qué contenido ideológico, político y cultural está en juego cuando el modelo es el acento modélico denominado GB?

## **2.2. Formulación del problema**

Utilicé para esta investigación una metodología cualitativa interpretativa en un estudio de caso con la intención de aportar al espacio de formación de profesionales de inglés en el área de la oralidad una perspectiva crítica que dialogue con los cambios significativos del estatus del inglés con relación a su expansión en el mundo y, en particular, atendiendo a la relación entre la marca sociolingüística de acento y la conformación de identidades profesionales y socio culturales. El objetivo general de la investigación fue:

- Indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FAHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación.

Del cual se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir los principios y valoraciones que subyacen a la legitimación de la variedad del GB frente a los cambios en la configuración social del inglés;
- Indagar y describir la relación entre el modelo del GB y las identidades socio culturales de los estudiantes;
- Caracterizar las identidades de los estudiantes en formación en diálogos interculturales donde el inglés es la lengua de comunicación.

Para la concreción de los objetivos se implementó una secuencia didáctica en 4 (cuatro) clases prácticas de la materia Fonética y Fonología Inglesas 1 del segundo año de las carreras de inglés de la FAHCE de la UNLP. Los estudiantes que participaron voluntariamente de esta investigación determinaron la muestra intencional al azar que, junto a las observaciones de clases, las producciones orales y escritas de los estudiantes y las grabaciones en audio, construyeron las fuentes de datos del presente estudio de caso. En consecuencia con la metodología cualitativa interpretativa adoptada, el análisis combina las apreciaciones y reflexiones preliminares que surgieron en el proceso de digitalización de los datos con las herramientas informáticas específicas que brinda el software ATLAS.ti 8v para el procesamiento y análisis de datos cualitativos. El entramado singular que se estableció entre

las categorías y subcategorías de análisis con los datos posibilitó dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación. Asimismo, el marco teórico planteó un recorrido metodológico del área de la enseñanza de la pronunciación (Morley, 1991; Celce-Murcia et al., 1996; Walker, 2010; Levis, 2018) revisando los principios y creencias que subyacen a los modelos y perspectivas encontradas y el impacto de estos sobre la proyección de las identidades socio culturales de los hablantes de inglés (Levis, 2005; Kirkpatrick, 2007; Jenkins, 2005, 2007). Por otro lado, se relevaron estudios de investigación y publicaciones en el marco de la formación académica que promueven al inglés como lengua de comunicación internacional y atienden a la proyección de las identidades socio culturales de los futuros profesionales usuarios del inglés (Moncada, 2016; Chacón, 2010; Véliz Campos, 2011; Viáfara, 2016; Schmitz, 2012; Chang 2014). Estos dan debida cuenta de la expansión del inglés y coinciden en que la perspectiva de la enseñanza de la pronunciación debe ser problematizada y revisada a la luz de la función del inglés como lengua de comunicación internacional (Matsuda y Friedrich, 2011; Bayyurt y Dewey, 2020; Galante y Picardo, 2021; Walker et al., 2021). A su vez, promueven la revisión de los programas de formación y la enseñanza del inglés en general desde un enfoque pluricéntrico que genere conciencia sobre la valoración y actitudes frente a las diferentes variedades y acentos del inglés - nativas y no nativas -, las identidades profesionales y socio culturales de docentes y estudiantes (Kubota, 2001; Jenkins, 2007; Uygun Gökmen, 2010; Fang, 2016; Park, 2012; Wong, 2018). En este sentido, la presente tesis sugiere sumar un enfoque pluricéntrico respecto del modelo propuesto para la oralidad en la formación para abordar la problemática de las identidades profesionales y socio culturales desde la perspectiva de la educación intercultural (Byram & Zarate, 1994) con el fin de promover hablantes mediadores capaces de representar y comprender los universos de significación singulares que entran en diálogo al utilizar el inglés como lengua de comunicación internacional.

### **3. Estructura general de la tesis**

Esta tesis está dividida en 5 (cinco) capítulos y 3 (tres) anexos. En el capítulo 1 se presenta y contextualiza el problema de investigación con relación a los cambios en la configuración sociolingüística del mundo del inglés y la formación de futuros profesionales de inglés en un país de la periferia. Asimismo, se mencionan las características distintivas y se describe la estructura general de la investigación.

El segundo capítulo se organiza en dos partes. La primera de ellas está dedicada a establecer el marco teórico de referencia de la presente tesis presentando un recorrido histórico metodológico del área de la enseñanza de la pronunciación con el foco puesto en los principios y creencias que subyacen a los modelos de enseñanza y el impacto de estos sobre la proyección de las identidades socio culturales de los hablantes de inglés. La segunda, revisa estudios de investigación y publicaciones en el marco de la formación académica que atienden a la proyección de las identidades socio culturales de los futuros profesionales usuarios del inglés en el contexto internacional y en particular en América Latina. Durante el análisis y la revisión de las investigaciones incluidas en este capítulo señalo tanto las similitudes como así también las características distintivas entre ellas y esta tesis y describo sus aportes al campo.

En el capítulo 3 desarrollo y justifico el recorrido de las decisiones metodológicas abordadas en esta investigación. Explicito los instrumentos y las fuentes de datos utilizadas, describo la población de mi estudio y las estrategias que me permitieron la construcción de la muestra. Finalmente, preciso los pasos recorridos para el análisis considerando el aporte de este estudio en el área de la formación académica pertinente.

El cuarto capítulo presenta los resultados del análisis de esta investigación que posibilitaron indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación.

En el capítulo 5 expongo las consideraciones finales del presente estudio. Retomo las observaciones que surgen de la interpretación de los datos y exploro su relevancia en el marco de una educación democrática en el área de la formación de futuros profesionales de inglés en la Argentina.

Finalmente, enumero las referencias bibliográficas y las fuentes. A la vez que, presento los 3 (tres) anexos mencionados. El Anexo 1 incluye el cuadernillo de trabajo que utilizaron los estudiantes durante el desarrollo de la clase práctica donde registraron las respuestas por escrito que construyen parte de la muestra. En el Anexo 2 se encuentra el formulario de consentimiento que oportunamente firmaron los estudiantes que participaron en este estudio. En el Anexo 3 ofrezco una muestra de los documentos digitalizados que registran las respuestas de los estudiantes utilizados para procesar los datos en Atlas.ti 8v.

## **Conclusión**

En este capítulo he ofrecido una descripción general de la investigación, refiriéndome a su justificación, su estructura y sus características distintivas. En el capítulo siguiente desarrollo el marco teórico con los conceptos y nociones claves para el desarrollo de esta tesis y llevo adelante una revisión de la bibliografía de las investigación y publicaciones relevantes afines al objeto de estudio de esta tesis.

## Capítulo 2 - Marco teórico y antecedentes

### El hablante imitador, el hablante inteligible, el hablante mediador

El presente capítulo está organizado en dos partes. La primera está dedicada a establecer el marco teórico de referencia de la presente tesis. La segunda lleva adelante una revisión de la bibliografía en investigación y publicaciones relevantes afines al objeto de estudio de este trabajo.

#### 1. Marco teórico

Con el objetivo de describir qué principios y valoraciones subyacen a la legitimación de la variedad estándar del acento denominado GB e indagar acerca de los diálogos que se establecen entre el acento modélico propuesto para la formación y las identidades socio culturales de los estudiantes futuros profesionales de inglés, esta tesis recupera como marco teórico los diferentes modelos de enseñanza de la pronunciación con especial atención a la forma en la que se miden, valoran y legitiman los atributos e identidades de los hablantes de inglés dada la naturaleza de los intercambios que se promueven con otras culturas, entre ellas, las de habla inglesa. Para ello inicio el recorrido con la revisión de la elección de un '*modelo exonormativo de un hablante nativo*' (Kirkpatrick, 2007, p. 184) en la formación y me pregunto ¿qué diálogos establecen los estudiantes futuros profesionales de inglés de Argentina con otras culturas? Hacer explícitos estos diálogos ofrece la posibilidad de revisar el mito latente del hablante nativo en el campo de la enseñanza y la formación de profesionales en inglés en la FaHCE como así también las concepciones y creencias acerca del modelo de GB en tanto representativo de la variedad del inglés estándar en la oralidad. Dicho recorrido ha derivado en la caracterización de tres tipos de hablantes de inglés: *hablante imitador*, *hablante inteligible* y '*hablante mediador*,' siguiendo a Byram et al. (2002), que estructuran el desarrollo argumental del marco teórico en el presente capítulo.

## 1.1. La elección de un modelo para la enseñanza de la pronunciación

Son ya muchos los expertos e investigadores en el área que reconocen la importancia de preparar a los estudiantes para comunicarse efectivamente en contextos globales y diversos donde los hablantes de inglés utilizan esta lengua como medio de comunicación con hablantes de diferentes procedencias lingüísticas más allá de los hablantes nativos (Jenkins, 2000; Seidlhofer, 2004; Levis, 2018; Kirkpatrick, 2007; Walker, 2010; Munro & Derwing, 1999; Walker et al., 2021). En este sentido, al tomar en cuenta las posibles variedades que existen al interior y por fuera de la lengua inglesa en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional, Kirkpatrick (2007), entre otros, sostiene que la elección de modelos para la enseñanza se esgrime básicamente entre la adopción de *‘un modelo exonormativo de un hablante nativo’* para los países de la periferia, o la adopción de *‘un modelo endonormativo de una variedad nativizada’* para los países del círculo externo. Más allá de estas dos amplias opciones, también ofrece una interesante propuesta respecto de la posible adhesión a una *‘perspectiva basada en el uso del inglés como lengua franca’* dada la expansión del inglés en la actualidad.

En cuanto al *‘modelo exonormativo de un hablante nativo’*, Kirkpatrick (2007) enumera las razones por las cuales este modelo es elegido mayoritariamente en la periferia. La primera de ellas está relacionada con el prestigio y la legitimidad de los acentos británico o americano en tanto representativos de la variedad de inglés estándar en la oralidad. Al respecto, Walker (2010) sostiene que “los dos modelos dominantes en este sentido han sido el acento británico estándar, RP (Received Pronunciation, por sus siglas en inglés)<sup>7</sup> y el acento americano estándar, GA (General American, por sus siglas en inglés)” (p. 5). El desarrollo histórico de los estudios en fonética y fonología se han encargado de codificar lingüísticamente estas variedades que se presentan como un marco de referencia para medir la producción oral de los estudiantes de otras lenguas. La segunda razón, que - de alguna manera - se desprende de la anterior, guarda relación con los materiales disponibles en el mercado editorial ya que los mismos están generalmente basados en alguna de estas dos variedades. Por último, también se mencionan las líneas de política lingüística adoptadas por los ministerios de educación de cada país que, por lo general, consideran a los modelos basados en hablantes nativos como la mejor opción que un estado puede ofrecerle a sus habitantes en cuanto a estándares

---

<sup>7</sup> El acento británico estándar referido como RP (Received Pronunciation, por sus siglas en inglés) es el nombre que ha recibido históricamente el acento que hoy se lo denomina GB (General British, por sus siglas en inglés).

internacionales. Las ventajas enumeradas solo refieren a beneficios para los países del círculo interno que impactan en réditos económicos generados para las industrias británica y americana de la enseñanza de inglés y a la oferta de empleo para hablantes nativos de ambas variedades. De allí que muchas sean las desventajas, que Kirkpatrick (2007) plantea, ante la adopción de este modelo para los hablantes, usuarios del inglés que no pertenecen a este círculo. Entre ellas, la frustración de proponer un objetivo inviable tanto para los docentes como para los estudiantes que son evaluados en términos de un modelo inalcanzable. Al respecto, el autor señala que “por fuera de los países del círculo interno, el inglés es generalmente utilizado por y entre hablantes bilingües o multilingües. Por lo tanto, estos usuarios no necesitan de un modelo exnormativo como tal, sino que necesitan de la capacidad de comunicarse efectivamente más allá de las fronteras lingüística y culturales con otros hablantes [...] para poder comparar, relacionar y presentar su propia cultura a otros” (p. 188).

En lo que respecta a la enseñanza de la pronunciación, esta necesidad de una comunicación efectiva más allá de las fronteras lingüísticas y culturales se vio reflejada en la noción de ‘*inteligibilidad*’ concebida como un objetivo más alcanzable y apropiado que aquel que proponía acercarse lo más posible a la producción de un hablante nativo. Levis (2018) señala que, cada vez más frecuentemente, “la inteligibilidad es ampliamente aceptada como el objetivo más importante para el desarrollo de la oralidad en otra lengua - tanto para la comprensión como para la producción - independientemente del contexto de comunicación” (p. 15). Consecuentemente, el concepto de inteligibilidad ha ganado terreno en el área de la enseñanza de inglés y ha sido definido e interpretado por muchos especialistas. En el campo de la enseñanza de la pronunciación, entre otros académicos, Jenkins (2000) y Levis (2018) en sus producciones han escrito respectivamente un exhaustivo y detallado recorrido por los debates suscitados alrededor de este concepto definido de manera amplia como “el grado en el que un mensaje emitido por un hablante es comprendido por un oyente.” (Munro & Derwing, 1999, p. 289). Levis (2018) señala que esta descripción general de inteligibilidad presume diferentes niveles de comprensión del mensaje: identificar las palabras de un mensaje, su sentido semántico y su intención pragmática. En otras palabras, quien comprende el mensaje ha sido capaz de decodificar sus formas léxicas a la vez que ha sido capaz de comprender su significado e intención.

Tal como enuncia Levis (2018), en la actualidad, profesionales de la lengua e investigadores no dudan en promoverla como un objetivo noble para la enseñanza de la

pronunciación, sin embargo, el mito del hablante nativo materializado en el modelo exonormativo aún sigue latente. Más allá del objetivo concreto y asible que promueve la inteligibilidad, son muchos los especialistas en el área (Wells, 1997; Rogerson-Revell, 2011; Collins & Mees, 2013; Cruttenden, 2014; Mugglestone, 2017; Carley et al., 2018) que sugieren un modelo de hablante nativo como marco de referencia haciendo hincapié en que el objetivo de aprendizaje no debe confundirse con el modelo elegido para la instrucción. Al respecto, Rogerson-Revell (2011) señala la importancia de la distinción entre un ‘*modelo*’ de referencia y los ‘*objetivos*’ para la producción oral:

Un ‘*modelo*’ es un conjunto de formas de pronunciación estándar para un acento en particular que puede ser utilizado como punto de referencia o guía para medir en qué punto la pronunciación de un estudiante es apropiada o precisa. [Por lo cual,] (in)evitablemente, un modelo provee ejemplos de pronunciaciones estándares para un acento en particular. [Sin embargo,] hay una diferencia entre un punto de referencia o un modelo para la enseñanza y el objetivo a alcanzar que se establece o propone como fin [del aprendizaje]. El ‘*objetivo*’ es el nivel de pronunciación que el estudiante se propone alcanzar para facilitar una comunicación eficaz. El objetivo va a variar dependiendo del contexto particular en el cual el estudiante va a desenvolverse (p. 8).<sup>8</sup>

Esta atinada distinción resulta interesante para los fines que persigue la presente tesis en el contexto general de formación de futuros profesionales de inglés en Argentina. En particular, los estudiantes de segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE inician su trayecto de formación con el objetivo de convertirse en futuros profesionales de inglés en un país de la periferia. Más allá de la figura del hablante nativo que se les ofrece como marco de referencia para su producción en la formación, los estudiantes como hablantes de inglés persiguen el objetivo de la inteligibilidad. Sin embargo, fue posible observar a partir de los resultados del análisis del presente trabajo, que la valoración de su producción oral se ve fuertemente marcada por un acercamiento al hablante nativo como modelo en pos de una comunicación eficaz. Este hecho da muestra de la presencia subyacente del PLN que sugiere a los hablantes de otras lenguas igualar al hablante nativo en todos los aspectos de su pronunciación poniendo en tensión el Principio de Inteligibilidad (en adelante, PI) (Levis, 2005, 2018). Es posible observar que el objetivo de inteligibilidad pareciera solamente incidir en la competencia comunicativa a nivel suprasegmental, sintáctico y semántico, pero no haber sido permeable al nivel fonológico. De allí que un hablante de otra lengua necesita a un hablante nativo como un modelo de referencia a imitar sosteniendo vivo el ‘*mito del hablante*

---

<sup>8</sup> El uso de comillas y cursiva es intencional no está en el texto original.

*nativo*'. Según el paradigma nativista, no habría necesidad de priorizar ningún aspecto del sistema fonológico del inglés ya que todo el sistema debe ser adquirido por el estudiante. Mientras que, el PI presenta el gran desafío de priorizar en la enseñanza aquellas áreas del sistema fonológico donde se registran problemas que interfieren con la comprensión de los mensajes. Siguiendo a Levis (2005, 2018), definir prioridades no solo ayuda a los hablantes a orientar los ajustes de sus sistemas fonológicos para producir un habla accesible a sus oyentes, sino que también enseñar a comprender el habla de otros, dejando así claramente establecida la conexión entre la producción y la comprensión: como hablantes deben aspirar a ser inteligibles para sus oyentes y como oyentes necesitan entender a otros hablantes.

El recorrido por los diferentes modelos de enseñanza de la pronunciación, acompañados por sus correspondientes métodos y prácticas pedagógicas permite indagar a cerca de la relación que se establece entre el acento modélico propuesto para la formación y la proyección de las identidades socio culturales de los estudiantes futuros profesionales de inglés dada la naturaleza de los intercambios que se promueven con otras culturas, entre ellas, las de habla inglesa. El primer concepto por desarrollar en este recorrido es el de *hablante imitador* con relación al mito del hablante nativo en el campo de la enseñanza y la formación de profesionales en inglés. El segundo concepto que construye la direccionalidad teórica es el de *hablante inteligible*, que más allá del modelo propuesto en la formación, va a priorizar aspectos en su producción oral a fin de facilitar una comunicación eficaz. Para finalmente derivar en el concepto de '*hablante mediador*' (Byram et al., 2002), que ofrece, a los hablantes, la posibilidad de vehicular sus significados en inglés proyectando múltiples identidades en diálogos interculturales.

## **1.2. El hablante imitador**

En su artículo *The Pronunciation Component in TESOL*, Morley (1991) realiza un detallado relato de la naturaleza de los cambios que se suscitaron en la enseñanza de pronunciación durante el siglo XX. La autora señala que, durante la primera mitad del siglo XX, la tradición estructuralista en la enseñanza del inglés establece como objetivo último para el aprendizaje de una segunda lengua alcanzar el más alto grado de precisión gramatical y de pronunciación como fuese posible. Para transmitir un mensaje había que ser capaz dar cuenta del manejo de las jerarquías estructurales tanto de las formas gramaticales como de las

fónicas. Tal como lo señala Celce-Murcia et al. (1996), las prácticas pedagógicas asociadas al modelo estructuralista reflejan la combinación de los dos enfoques generales para la enseñanza de la pronunciación: el enfoque intuitivo-imitativo y el analítico-lingüístico (1996, pp. 2–3) que Morley (1991) ilustra detalladamente cuando describe las características de una clase de pronunciación en aquel momento:

se prestaba atención a los fonemas y su capacidad de generar contrastes de significado, las variedades alofónicas en contexto, las reglas fonotácticas y los patrones de acentuación, ritmo y entonación. Para ello se recurría a detalladas explicaciones articulatorias, se promovía la imitación y la memorización de patrones a través de ejercicios sistemáticos y diálogos con un exhaustivo foco en la precisión (pp. 484–485).

Como se puede observar, el modelo tradicional de enseñanza de la pronunciación ha constituido al hablante nativo como el modelo a imitar ya sea intuitivamente sin la intervención de instrucción o a través del análisis explícito con información fonética y recursos visuales como diagramas y el Alfabeto Fonético Internacional. De acuerdo con lo propuesto por Kramsch (1998), lingüistas y docentes de lenguas han descansado - y aun hoy algunos continúan descansando - en las intuiciones naturales del hablante nativo respecto de la gramática correcta y su sentido certero de lo que es apropiado en cuanto lengua en uso para establecer la norma que permita medir la producción de hablantes no nativos. A fin de comprender las características de este hablante nativo como modelo, la autora así lo describe:

El hablante nativo de los lingüistas y los docentes de lenguas es en realidad una abstracción basada en la selección arbitraria de características de pronunciación, gramática y léxico acompañadas de características estereotípicas de apariencia y conducta. [...] Además de ser *una abstracción monolingüe*, el hablante nativo es también *una abstracción monocultural* que como tal habla solamente su lengua estandarizada y vive bajo las normas estandarizadas de su cultura nacional (pp. 79–80).<sup>9</sup>

Al volver sobre la descripción de hablante nativo de Kramsch (1998) y el ideal perseguido por el PLN respecto de la producción de hablantes de inglés de otras lenguas, es posible vislumbrar como para la enseñanza de lenguas y otros usos institucionales del idioma, “el hablante nativo se constituye como un ideal (el ‘mito’) y como modelo (la ‘realidad’)” (Davies, 2003, p. 9). Como mito, como ícono, este representa una figura ideal dotada de conocimiento (meta)lingüístico que le permite construir textos significativos y reconocerlos; discriminar usos y abusos del lenguaje; y desenvolverse discursivamente dado su conocimiento innato, individual e idiosincrásico del lenguaje. A su vez, los atributos de

---

<sup>9</sup> El uso de cursiva no pertenece a la cita es mío.

naturaleza psicolingüística, que se desprenden del conocimiento anterior, lo dotan de sentimientos de confianza, poder, autoridad y le imprimen identidad en relación con otros corporeizándose sociolingüísticamente en el modelo de hablante real dentro de una comunidad. Es así como “(e)l término hablante nativo es utilizado en dos sentidos diferentes (pero relacionados) [...]. Por un lado, el hablante nativo es considerado representativo de un modelo ideal. Por el otro, un hablante nativo en particular es utilizado como un ejemplo de dicho modelo” (Davies, 2003, p. 7). En sus propias palabras, tanto el mito como la realidad contribuyen a la robustez, fortaleza de este concepto en un juego obstinado en preservar esta doble referencia en tanto ideal y persona, o sea, en tanto modelo y exponente de ese modelo. Más allá del intento por describir estas dos caras del hablante nativo es el mismo Davies (2003) quien sostiene que, teóricamente, el concepto está cargado de ambigüedad. Sin embargo, admite que el concepto de hablante nativo es un mito, pero como tal es muy útil ya que “lo necesitamos como modelo, objetivo, casi como una inspiración” (Davies en Brutt-Griffler & Samimy, 2001, p. 99).

Uno de los acentos que ha acompañado al mito a lo largo de la historia en el área de la oralidad es el denominado *Received Pronunciation* (en adelante, RP) dado a llamar hoy GB entre otros muchos nombres que han perpetuado su legitimidad como acento modélico permitiendo, en parte, atenuar alguna de sus connotaciones negativas<sup>10</sup>. Este modelo de pronunciación del inglés estándar es descrito como aquel acento social que no deja translucir marcas aparentes de características regionales, sino que da cuenta del estatus social y formación académica de sus hablantes. A fin de vislumbrar el origen de su legitimidad y prestigio en la formación de futuros profesionales, se propone un breve recorrido histórico para entender su valor en tanto capital cultural y simbólico.

### **1.2.1. La construcción de un modelo de referencia**

El término RP fue acuñado en la era Victoriana para referirse al acento socialmente aceptado o recibido de la clase social alta educada. El origen de este acento, reconocido como un acento social, se funda fuertemente sobre el sistema público de educación y la elite social de Londres y sus alrededores (Milroy, 2001; Jenkins, 2000; Mugglestone, 2017; Lindsey,

---

<sup>10</sup> Ver Mugglestone (2017, p. 13) La búsqueda de un nombre menos connotado, más neutral, para designar a este acento social ha generado la proliferación de muchos nombres alternativos.

2019). Milroy (2001) y Lindsey (2019), entre otros académicos, señalan que el sistema de educación jugó un rol crucial para comprender el ascenso y el desarrollo de este acento como producto de una serie de condiciones sociales que llevaron a establecer el RP como un acento especialmente marcado. Este se había convertido en una ‘insignia de identidad’ (Milroy, 2001, p. 20) que identificaba a sus miembros como parte de la clase profesional y de negocios - comúnmente referida como la clase gobernante. El solo hecho de hablar este acento garantizaba la educación y alfabetización de los hablantes y, al mismo tiempo, los investía de la capacidad de gestión para tareas gubernamentales, comerciales y profesionales:

El uso del RP se convirtió en un símbolo de la adecuación de un individuo para un cargo de gestión. El acceso de la clase media Victoriana a altos niveles de educación parece haber sido el factor vital en la consolidación y difusión del RP. Era el producto inmediato a través del cual la clase media alcanzaba el grado más alto de movilidad social (Milroy, 2001, p. 27).

Para fines del siglo XIX y principios del siglo XX, Milroy (2001) habla de la democratización gradual de la vida pública y profesional - asociada a la caída del imperio británico - donde muchos miembros de la clase media ocupaban puestos públicos, profesionales y académicos y no habían sido educados dentro del sistema público. Es así como el RP es un producto de un momento particular en la historia de Inglaterra en el que ejerció importantes funciones sociales y políticas: modelo de oralidad para el sistema escolar, modelo representativo de lengua educada, modelo de claridad expresiva en contextos de habla pública y académica. Es posible entender como en el presente y más allá de los cambios sociales a partir de la segunda mitad del siglo XX tanto la identidad como el rol del RP han sido objeto de discusión (Mugglestone, 2017; Rogerson-Revell, 2011; Lindsey, 2019). Muchas de las valoraciones socio culturales enunciadas continúan ejerciendo poder simbólico, en particular en el ámbito de la enseñanza y la formación en el presente. Al respecto, Mugglestone (2017) sostiene el papel crucial de Daniel Jones, considerado por muchos, el padre de la fonética inglesa y quien dominó el área en Inglaterra hasta mediados del siglo XX, en la materialización del rol del RP en la enseñanza. Según la autora, Jones predefinió el RP como el modelo de pronunciación de la escuela pública. Al describir este acento modelo como constructor social, Jones fortaleció la noción de habla educada respaldado por las características de privilegio, prestigio y clase, a pesar de haber dejado en claro que “existen otros tipos de variedades que pueden también ser consideradas igualmente

buenas”<sup>11</sup> De todos modos, dos de sus libros, *English Pronouncing Dictionary* publicado en 1917 y *An Outline of English Phonetics* publicado en 1918 fueron los textos de referencia desde 1920 a 1960 en el ámbito académico y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La tradición continua con la primera edición de *An Introduction to the Pronunciation of English* en 1963 de la mano de Gimson hasta la actualidad bajo la revisión y edición de Cruttenden bajo el título de *Gimson’s Pronunciation of English* de este texto fundacional en el área.

Cruttenden (2014), entre otros, observa que solamente un tres por ciento (3%) de la población de Gran Bretaña utiliza este acento, pero también sostiene que este porcentaje, comparativamente con otras variedades, representa un número importante de hablantes y además afirma que no existe otra variedad tan ampliamente difundida y documentada como esta. En favor de su argumento, el autor señala que, si un hablante nativo de alguna variedad dialectal del inglés realiza modificaciones en su acento, estas van a estar orientadas al modelo en cuestión<sup>12</sup>. Es así como el RP representa el *común denominador* (2014, p.78) en muchas variedades de inglés regionales. Por lo tanto, parece desprenderse de lo anteriormente dicho que esta variedad es en sí misma la variedad a imitar por hablantes de otras lenguas. Este es sin duda un argumento cargado de apreciaciones bien interesantes: incluir en esta variedad estándares denominadores comunes de muchas otras variedades del inglés y así engrosar el porcentaje de hablantes que lo utilizan en la actualidad lo hace la variedad apropiada de modelo de lengua extranjera a sostener. Lindsey (2019) salva el argumento anterior sosteniendo que, en la actualidad, Gran Bretaña celebra la diversidad que se ve representada en los diferentes acentos que pueden oírse en personalidades relacionadas con el mundo de los negocios, la política, la academia y los medios. Sin embargo, los acentos del sur, particularmente los de las clases media y media-alta, son los que mayormente se escuchan en la vida pública, en los programas de la televisión y las películas distribuidas internacionalmente. Asimismo, menciona que esta variedad del sur es un tipo de estándar del inglés británico en la actualidad denominado SSB (Standard Southern British, por sus siglas en inglés) – uno de los tantos nombres con los que hoy se hace referencia al RP indirectamente.

La difusión del inglés como lengua de comunicación internacional o el uso del inglés como lengua franca ha intensificado el debate del RP como modelo para la enseñanza y la

---

<sup>11</sup> Jones (1918). *An Outline of English Phonetics*. Third edition (1932). Eighth edition (1960). Cambridge: Heffer.

<sup>12</sup> Milroy (2001) se pregunta en qué medida las variedades están sujetas a cambios internos o externos y se encuentra con que los cambios, que retrospectivamente parecen modificaciones internas de la variedad, pueden haber estado inducidos por factores externos.

formación en las últimas décadas. Entre los argumentos que se esgrimen se encuentran aquellos que sostienen que la variedad representa un acento minoritario que perpetua las normas de una elite social (Daniels, 1995); otros declaran que no es cierto que sea el acento más fácil de enseñar en términos de modelo (Abercrombie, 1988; Modiano, 1996); también se suman argumentos que describen esta variedad como un acento sofisticado, pasado de moda, de falso prestigio (Abercrombie, 1988) y quienes sostienen que la adopción de un acento *extranjero* va en detrimento o pérdida de la propia identidad (Potter & Garvin, 1989). Más allá de estas apreciaciones, en el ámbito local, son variados los contextos de la formación profesional en los que el RP se promueve como *el* modelo estandarizado a emular y se convierte en la vara con la cual se mide la producción en el área de la oralidad.

Es así como el mito del hablante nativo se mantiene latente a través del *hablante imitador* quien al parecer es consciente del impacto crucial de la pronunciación no solo en la apreciación de sus habilidades lingüísticas sino también respecto de la proyección de sus identidades y su estatus. Si un hablante imitador “logra una pronunciación cuasi nativa, entiende que su producción oral va a ser elogiada o admirada” (Rogerson-Revell, 2011, p. 5) fortaleciendo su identidad como miembro de la comunidad de hablantes de inglés de un modelo altamente cuestionado.

### **1.3. El hablante inteligible**

Al retomar a Morley (1991) en su revisión histórica sobre los métodos en la enseñanza de la pronunciación, entre los años 1960 y 1980, el método tradicional de enseñanza de la pronunciación parece no acompañar los nuevos modelos de descripciones lingüísticas y perspectivas pedagógicas<sup>13</sup> que se estaban gestando en torno a las funciones del lenguaje, la competencia comunicativa y la metodología basada en tareas. Como consecuencia, cada vez menos tiempo y tareas fueron dedicadas a la pronunciación dado que la didáctica específica entendía que las prácticas no generaban un uso auténtico del lenguaje en términos de comunicación.

En la última mitad del siglo XX, hubo un genuino interés por renovar y expandir el espacio que ocupa la pronunciación y la oralidad en la enseñanza de lenguas promovida por cambios sociales y políticos en la configuración del inglés donde las dificultades en la

---

<sup>13</sup> Ver Searle (1969), Quirk y Greenbaum (1973), Leech & Svartvik (1975), Austin (1975), Chomsky (1975), Halliday & Hasan (1976), Wilkins (1976), Widdowson (1978), Littlewood (1981), Klein (1986), Prabhu (1987)

pronunciación están dejando a los hablantes de inglés de otras lenguas en desventaja en ámbitos profesionales y sociales. En respuesta a esta necesidad surgieron variados programas de reducción de acento con particular atención al desarrollo de la competencia comunicativa apuntando a una pronunciación inteligible para refugiados e inmigrantes residentes en países de habla inglesa, profesionales, profesores y estudiantes que requieren de un efectivo uso de la lengua inglesa para fines académicos, de investigación, científicos y de negocios. En palabras de Morley (1991) la nueva premisa es “una pronunciación inteligible es un componente esencial de la competencia comunicativa” (p. 488). Este significativo giro en la enseñanza de la pronunciación deja entrever nuevas creencias y principios que se ven reflejados en nuevas prácticas en el aula. Una de las más significativas tiene que ver con entender la pronunciación como una parte integral de la comunicación (Dalton & Seidlhofer, 1994), y no como un componente aislado del lenguaje que puede practicarse con ejercicios sistemáticos. Todo indica que ahora la pronunciación debe acompañar al paradigma del modelo comunicativo de enseñanza: CLT (Communicative Language Teaching, por sus siglas en inglés). El foco parece haberse alejado del sistema lingüístico en pos de una práctica con sentido y experiencias de tareas que fuesen reflejo de las necesidades de los estudiantes en la vida real. El trabajo sobre el valor comunicativo que proyectan los elementos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación van más allá de la enseñanza a nivel segmental. Sin dejar de lado la intrínseca conexión entre la capacidad de escuchar y la pronunciación, las actividades auditivas orientadas a la pronunciación no solo se centrarán en la discriminación de sonidos sino en eventos comunicativos del mundo real a fin de desarrollar una escucha activa y un cómodo nivel de fluidez (Kenworthy, 1987; Celce-Murcia et al., 1996; Dalton & Seidlhofer, 1994).

### **1.3.1. Los patrones de interacción a través de la matriz de inteligibilidad**

En este nuevo escenario, Levis (2005, 2018) pone de relieve que, por lo general, se presume un contexto interaccional donde un hablante nativo recibe un mensaje de un hablante no nativo. Este último carga con el peso del éxito o fracaso del intercambio ya que debe ser comprendido por el nativo, que no solo tiene el control sobre el lenguaje, sino que también es quien va a determinar qué tan inteligible es su producción. Sin embargo, del mismo modo que no es posible pensar los roles de hablante y oyente de forma estática en una interacción, la

inteligibilidad, tampoco puede ser entendida unidireccionalmente. Según el autor, “la inteligibilidad debe ser comprendida a través de una matriz de posibles relaciones entre hablantes y oyentes” (Levis, 2018, p. 20) para lo cual propone revisar los siguientes patrones de interacción que se presentan a continuación:

		OYENTE	
		Hablante Nativo (HN)	Hablante No Nativo (HNN)
HABLANTE	Hablante Nativo (HN)	(A) HN-HN	(B) HN-HNN
	Hablante No Nativo (HNN)	(C) HNN-HN	(D) HNN-HNN

Figura 2.1. Matriz de Inteligibilidad de hablantes y oyentes (Levis, 2005)

Fuente: Levis, 2018, p. 21

Siguiendo a Levis (2005, 2018), cada una de las relaciones establecidas en los cuadrantes (A, B, C y D) impactan sobre la inteligibilidad y tiene consecuencias para la enseñanza de la pronunciación. Asimismo, la revisión de estos patrones de interacción permitió indagar sobre los diálogos que se establecen con otras variedades del inglés, tanto nativas como no nativas y describir los contextos de intercambio.

El cuadrante (A) describe interacciones en las cuales tanto el hablante como el oyente son nativos. En apariencia, las conversaciones en este cuadrante deberían resultar sencillas y satisfactorias ya que ambas partes tienen manejo del sistema lingüístico y las normas de uso de la lengua sumando a sus intuiciones de hablantes nativos. Sin embargo, no es difícil imaginar contextos en los cuales hablantes nativos puedan perder inteligibilidad en los mensajes cuando no pueden identificar las palabras de su interlocutor o no llegan a comprender la intención del mensaje, por ejemplo, al hablar variedades diferentes.

Es posible contextualizar el cuadrante (B) en una clase de lengua donde el oyente es un hablante no nativo que aprende una segunda lengua para poder interactuar inteligiblemente con el hablante nativo. En este caso, tal como se refirió anteriormente, se puede observar cómo el hablante no nativo carga con todo el peso de la comprensión de los intercambios. La

falta de inteligibilidad recaerá sobre sus hombros si no puede comprender los mensajes de su docente nativo, que se esforzará para ayudarlo a decodificar y procesar el habla de nativos con rapidez y facilidad. Sin embargo, cuando se traslada este mismo patrón fuera del aula, el hablante nativo podría no hacerse cargo de la co-construcción del diálogo con otro ya que, al parecer, no promueve los ajustes necesarios en su propia producción para que la comunicación sea eficaz, dejando al oyente a cargo de la tarea de lograr una óptima inteligibilidad.

En el cuadrante (C), los hablantes nativos son quienes reciben y decodifican los mensajes producidos por los hablantes no nativos. Este cuadrante representa el contexto que ha producido el mayor volumen de trabajos sobre la inteligibilidad, mientras que el cuadrante (B) representa la cara opuesta de los típicos estudios sobre el tema en cuestión. En realidad, ambos cuadrantes ilustran la dinámica de una interacción real donde los participantes asumen sus roles de oyentes o hablantes oportunamente. A pesar de esto, como bien señala Levis (2005, 2018), en ambos cuadrantes, el hablante nativo - en cualquiera de sus roles - responsabiliza al hablante no nativo del éxito o el fracaso de la comunicación.

Finalmente, el cuadrante (D) involucra a hablantes no nativos en ambos roles en la conversación. Este contexto en particular ilustra las interacciones entre hablantes de otras lenguas que utilizan el inglés como lengua franca en un mundo donde esta lengua se utiliza como medio de comunicación. En estas interacciones, la negociación de la inteligibilidad llevará a hablantes y oyentes respectivamente a realizar los ajustes necesarios en la producción y la comprensión de los mensajes para lograr comunicar sus ideas exitosamente.

Dejando de lado el cuadrante (A) por describir contextos de interacción entre hablantes del círculo interno que escapan a los fines de este estudio. Se observa la fuerte presencia del PLN en las interacciones de los cuadrantes (B) y (C) a pesar de que el foco está puesto en la inteligibilidad. “En el contexto general de la comunicación oral, la pronunciación (o su primer correlato, el acento) parece exacerbarse en cuanto al papel que juega en la inteligibilidad ya que es la primera materialización lingüística del mensaje que recibe el oyente.” (Levis, 2018, p. 22) y ante cualquier desviación de la norma propuesta, el hablante se expone frecuentemente a juicios sociales de valor respecto de alguna característica de su producción oral. Si bien es posible describir los cambios que se sucedieron en las prácticas pedagógicas de enseñanza de la pronunciación que dieron debida cuenta de la misma como parte de la competencia comunicativa en una lengua (Kenworthy, 1987; Celce-Murcia et al., 1996; Byram et al., 2002; Rogerson-Revell, 2011; Walker et al., 2021), el objetivo de la adquisición

de una pronunciación cuasi-nativa permaneció inalterable como parámetro para evaluar la producción oral de hablantes no nativos frente al nuevo objetivo propuesto: la inteligibilidad. En otras palabras, se ha medido la inteligibilidad de los hablantes no nativos con las normas de producción de hablantes nativos.

El PI también ofreció sus modelos de pronunciación que veían las normas de hablantes nativos reducidas en pos de aquellas que garantizaran la inteligibilidad. En la 7ma edición de *Gimson's Pronunciation of English*, Cruttenden (2008) introduce los modelos de *Amalgamun English* e *International English*. El primero de ellos se presenta como el modelo relevante para estudiantes de inglés que lo utilicen como segunda lengua o lengua franca y que solo eventualmente establecerán diálogos con hablantes nativos. El segundo se presenta como el modelo relevante para quienes utilicen el inglés como lengua franca en comunicaciones internacionales y necesiten un mínimo acercamiento al modelo estándar<sup>14</sup>.

Más allá de la propuesta de modelos de pronunciación que garantizaran la inteligibilidad basados en modelos de hablantes nativos, Jenkins es una de las primeras académicas que se detiene a investigar el impacto de la pronunciación en la inteligibilidad de los mensajes entre hablantes no nativos. En otros términos, el patrón de interacción descrito por Levis (2005, 2018) en el cuadrante (D) de su matriz de inteligibilidad. La investigación seminal de la que da cuenta Jennifer Jenkins (2000) en su libro *The Phonology of English as an International Language* aporta una perspectiva sociolingüística al campo de la fonología del inglés cuando examina cuidadosamente las interacciones orales entre hablantes que utilizan el inglés como lengua franca. La autora identifica un número relativamente pequeño de aspectos a atender en la pronunciación que son centrales para la inteligibilidad del inglés como lengua de comunicación internacional de los cuales se desprende la creación del ‘núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica’: LFC (Lingua Franca Core, por sus siglas en inglés) (2000, p. 123). La perspectiva propuesta por Jenkins (2000) impacta directamente sobre el éxito de las posibles futuras comunicaciones por parte de los estudiantes en formación en contextos de uso genuino del inglés como lengua de comunicación internacional donde el grado de inteligibilidad supera la capacidad de comprensión e imitación de modelos de acentos nativos. Asimismo, la noción de ‘acento adicional’ (2000, p. 209) con la posibilidad de expandir el propio repertorio fonológico en vez de reducirlo a imitar un modelo, habilita a pensar que la reducción del acento propio no es la única posibilidad que

---

<sup>14</sup> Ver Cruttenden (2014) para un tratamiento en detalle de estos. Los alcances de la descripción de cada uno de ellos escapan a los fines de esta tesis.

permita lograr la mutua inteligibilidad con otros hablantes. Los problemas de inteligibilidad dejan de ser errores de transferencia de la lengua materna para ser entendidos como la capacidad del hablante para negociar significados entre diversas variedades del inglés.

Al tomar en cuenta la matriz de inteligibilidad de hablantes y oyentes (Levis, 2005, 2018), el cuadrante (D) claramente representa el modelo de interacción más genuino del uso del inglés para los estudiantes de la FaHCE que han sido el objeto de este estudio. Sin embargo, la elección de un modelo exonormativo de un hablante nativo en la formación ha llevado a medir la inteligibilidad a partir del PLN legitimando al hablante nativo como parámetro para evaluar la producción oral. Es así como vuelve a surgir la misma pregunta ¿cómo es posible que, en el contexto actual, para hablantes que utilizan el inglés como lengua franca, los PLN siguen siendo los que midan la producción de los hablantes? Con el fin de incorporar la perspectiva del inglés como lengua franca, no como modelo de pronunciación sino como un enfoque que permite poner en primera plana el poder subyacente del PLN, se propone un marco sociológico que permita entender la tensión entre el PI y el PLN frente a los cambios en la configuración social del inglés.

### **1.3.2. Los cambios en la configuración social del inglés**

Sumando a la perspectiva lingüística una mirada sociológica, la teoría de los procesos sociales de Norbert Elías (2016) permite entender “la constitución d[el paradigma del hablante nativo] como una tendencia social de largo plazo, no planificada, pero puesta en marcha por diferentes individuos y grupos sociales en relaciones de interdependencia” (Greive Viega, 2011, p. 87). Esta perspectiva permite arrojar luz sobre el mito del hablante nativo atendiendo a las conductas de los sujetos (psicogénesis), hablantes de inglés; y los cambios en la configuración social (sociogénesis) en tanto resultado de la expansión del inglés en el mundo y su estatus como lengua de comunicación internacional. Jenkins (2005) nos señala que la concepción del inglés como lengua de comunicación internacional no genera una situación controvertida hasta que las normas o los estándares de los hablantes nativos se cuestionan desde la mirada de los hablantes no nativos del idioma:

[...] los intentos que se han llevado a cabo con el fin de reemplazar las normas de hablantes nativos por normas de hablantes no nativos han sido controvertidos, particularmente a nivel del acento, a pesar de que no está claro si el hecho que genera la controversia está relacionado con el acento por se o si es meramente atribuido al hecho de que fue la

pronunciación el primer nivel lingüístico para el cual se propuso una alternativa en detalle (p. 141).

Tal como sostiene Kramersch (1998), “el hablante nativo no es solamente *una abstracción monolingüe* sino también *una abstracción monocultural*” (p. 80). En este sentido, Davies (2003) ejemplifica claramente la idea anterior cuando establece que la conducta apropiada de un hablante nativo es el resultado del acceso inmediato a su cultura y que “parte de la conducta cultural de la que se precia el hablante nativo es, por supuesto, el uso apropiado del lenguaje. Entonces, al parecer, ser un hablante nativo se trata tanto de (o tal vez más) conocer las convenciones que permiten el entrecruzamiento del lenguaje y la cultura, como de saber cómo se forma una oración gramaticalmente correcta” (2003, p. 98).

De ser así, la competencia comunicativa de los hablantes de inglés no solo estaría sujeta a la competencia lingüística del hablante nativo sino también a la cultura de la lengua meta. Sin embargo, Kramersch (2018) advierte que esta mirada que equipara a una lengua con una cultura ha sido problematizada y desarticulada con la creciente diversidad presente en las sociedades modernas. El advenimiento de la globalización y la revolución informática en la era digital han producido grandes cambios en la relación entre lenguaje y cultura. Como resultado de la movilidad global, las migraciones, los medios globales de comunicación, señala que “la cultura ya no es concebida como prácticas y artefactos sociales fijos, sino como un conjunto de valores y creencias que informan, guían y motivan a las conductas individuales y le dan sentido al ser, forman la identidad” (Norton, 2000). En este contexto de diversidad donde ya no es posible asociar una lengua a una cultura, se hace inminente repensar en el espacio de la formación en lenguas ¿cómo será posible reconocer a otros, diferentes a mí, en diálogos genuinos si solo está presente la cultura de la lengua meta? De modo que, esta investigación entiende que no basta con la competencia cultural del hablante nativo, sino que es necesario el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural que trascienda la dicotomía nativo vs. no nativo dada la expansión del inglés como lengua de comunicación internacional. Se necesita de una perspectiva que conciba la oralidad en términos de producción de sentido y auto-representación.

#### **1.4. El hablante mediador**

Brutt-Griffler y Samimy (2001) declaran con firmeza que el punto de vista del “paradigma del hablante nativo establece la clasificación binaria de hablantes en nativos y no nativos” (p. 99). Como bien lo señalan Seidlhofer (2004), Jenkins (2000, 2005), Brutt-Griffler y Samimy (2001) y Cook (1999), entre otros, es necesario revisar esta categorización de hablantes que subyace inmanente en la enseñanza, la formación y en la experiencia cotidiana del uso de la lengua para entender cómo este mito del hablante nativo impacta sobre las identidades de los hablantes del inglés, en general y sobre modelos de formación profesional. En este último contexto en particular, en América Latina se promueven luchas en pos de la identidad profesional en una coyuntura donde “el inglés es utilizado como medio de auto-representación entre hablantes nativos y no nativos a nivel mundial, en contextos de uso socioculturalmente diversos, con el fin de simbolizar y hacer accesible sus significados idiosincrásicos” (Porto, 2013, p. 47). En este sentido, se entiende la identidad “en constante proceso de creación y construcción, a partir de los vínculos de los sujetos en prácticas sociales” (Moira Lopes en Liberali, 2004 p. 46) de las cuales el lenguaje es central como instrumento semiótico de construcción social e histórica. Entonces, ¿es posible que profesores y futuros profesionales de inglés en Argentina, comuniquen y signifiquen a través de un modelo hegemónico en la formación?; ¿hay lugar para intercambios entre hablantes no nativos o continúan los hablantes nativos ocupando casi exclusivamente el imaginario de interlocutores posibles en conversaciones en inglés? Considerando la construcción de la identidad como un proceso esencialmente discursivo en el cual se establecen relaciones de interdependencia entre los hablantes de inglés, se vuelve una vez más a la advertencia de Savignon (2007) y Crystal (2010) acerca de los discursos incompletos, recortados y limitantes cuando se ofrece la variedad estándar como la única legítima en términos de identidad. De ser así, la voz del hablante nativo sostenida por el mito se presenta “dotada [...] del poder de someter al otro al ostracismo.” (Elías, 2003, p. 225). En otras palabras, el poder simbólico de la variedad estándar puede llegar a invisibilizar, eventualmente, las identidades de los hablantes. Para que este no se convierta en el único escenario donde los estudiantes futuros profesionales de inglés vehiculicen sus significados, es primordial contextualizar las interacciones en diálogos interculturales.

Al respecto Kirkpatrick (2007) sostiene que “una perspectiva de la enseñanza del inglés basada en el uso del inglés como lengua franca con el objetivo de establecer comunicaciones interculturales exitosas puede ser de gran beneficio tanto para docentes como para estudiantes” (p. 193). Para ello, de acuerdo con cómo lo describe, dicho enfoque necesitaría

de un diseño curricular que incluya tres ejes fundamentales. El primero de estos establece que los estudiantes deben ser conscientes y “estar alerta de aquellas características fonológicas que particularmente conducen a problemas de muta inteligibilidad” (p. 193). Este primer eje está directamente relacionado con el trabajo seminal de Jennifer Jenkins (2000) sobre la fonología del inglés como lengua de comunicación internacional y el aporte de su propuesta de un núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica. El segundo eje incorpora la competencia intercultural argumentando que el currículo debe hacer “foco en cómo las culturas difieren y los efectos de esas diferencias en comunicaciones interculturales” (p. 194) para arribar así, al tercer eje que añade la enseñanza de estrategias comunicativas<sup>15</sup> para facilitar la comunicación entre culturas. Estas estrategias involucran tanto la acomodación de normas lingüísticas y sociolingüísticas como estrategias para reparar una comunicación que presenta quiebres. El despliegue de estas estrategias demuestra el deseo mutuo de cooperación y colaboración en la co-construcción del evento discursivo.

Para esta tesis es central adoptar una mirada intercultural que muestre “la clara y objetiva intención de promover el diálogo y el intercambio con y entre diferentes grupos, cuya identidad cultural, y la de los individuos que lo constituyen [estén] en permanente movimiento de construcción, creación y recreación de significados y valores” (Villa & Martínez, 2014, p. 12). En palabras de Mato (2009) esta mirada refiere a los modos en que los interlocutores “se perciben (o son percibidos) como culturalmente diferentes respecto de cualquier tipo de factor de referencia (no solo étnicos) que para el caso resulte suficientemente significativo” (p. 32). Ver al otro reducido a una sola identidad es no ver más allá de nuestro propio punto de vista; es no ver que “los otros también son yos: sujetos como yo, que solo mi punto de vista separa y distingue de mí” (Todorov en Lerner, 2007); es no poner en diálogo la singularidad de uno con la del otro. Ahora bien, para que se den estos intercambios en la formación, resulta además imprescindible considerar “la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas [que] se propone hacer del estudiante un hablante intercultural o mediador” (Byram et al., 2002, p. 9) que pueda dialogar y construir con otros partiendo de una mirada despojada de esencialismos y estereotipos, ya sea en una relación de colaboración o de conflicto. Para ello es preciso “percibir al interlocutor como un individuo cuyas cualidades están por descubrirse, en vez de como un representante de una identidad adjudicada externamente” (p.9). Estas cualidades refieren a los modos de ser, vivir y proyectar múltiples identidades culturales.

---

<sup>15</sup> Ver Firth, 1996; Meierkord, 2000

Cuando este hablante mediador usa su inglés para interpretar y expresar significados relevantes dentro de su contexto sociocultural, el lenguaje es considerado una práctica social que se utiliza como medio para representar y comprender los universos de significación singulares que entran en diálogo. Esta perspectiva intercultural es entendida como “un proyecto que provoca cuestionar las ausencias - de saberes, tiempos, diferencias, [ y voces]” (de Sousa Santo en Walsh, 2010, p. 88). Por un lado, en el ámbito de la práctica en la formación de futuros profesionales, esto significa acortar la brecha entre las relaciones de poder asociadas a otras variedades del inglés consideradas menos prestigiosas, no estandarizadas, no módelicas de la lengua inglesa. Por otro lado, “entender la interculturalidad como proceso y proyecto [implica establecer diálogos dirigidos] hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir” (Walsh, 2010, p. 88). Esto significa que se habiliten, al interior de las aulas, voces que expresan múltiples identidades, saberes, experiencias y realidades sociales diversas que se vuelven relevantes en la interacción y la convivencia de esos mundos *otros*.

El cuadro, que da cierre a esta primera parte del capítulo, se desprende del desarrollo del marco teórico y tiene la pretensión de sintetizar los conceptos claves que articularon el recorrido histórico metodológico del área de la enseñanza de la pronunciación con el foco puesto en los principios y creencias que subyacen a los modelos de enseñanza y el impacto de estos sobre la proyección de las identidades socio culturales de los hablantes de inglés. La descripción de los diferentes patrones de interacción entre culturas resulta de gran utilidad para acompañar la mirada transformadora del hablante de inglés que al inicio del recorrido es caracterizado como un *hablante imitador*, quien, eventualmente, se convierte en un *hablante inteligible*, para devenir, finalmente, en un ‘*hablante mediador*’ (Byram et al., 2002) capaz de representar y comprender los universos de significación singulares que entran en diálogo al utilizar el inglés como lengua de comunicación internacional.

Metodología de enseñanza de inglés	Estructuralismo Método Audio Lingual	Método Comunicativo en la enseñanza de lenguas	Enseñanza Intercultural de lenguas
Modelo de enseñanza/ instrucción	Modelo exonormativo de hablante nativo (EFL)	Modelo exonormativo de hablante nativo (EFL) Modelo endonormativo de variedades nativizadas (ESL)	Perspectiva basada en el inglés como Lengua Franca (ELF)
Principios y creencias	Principio de Lengua Nativa (PLN) mito del hablante nativo	Principio de Inteligibilidad + [PLN latente]	Principio de Inteligibilidad
Modelo de pronunciación	RP o GA	RP o GA	enfoque basado en el núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica
Objetivo	habla cuasi-nativa medida en términos de PLN	habla inteligible medida en términos de PLN	habla intercultural inteligible
Competencias y estrategias	competencia lingüística basada en HN como modelo	competencia lingüística + competencia comunicativa basada en HN como modelo	competencia comunicativa intercultural

Concepción del inglés	EFL	EFL & ESL	ELF
Patrones de interacción entre culturas	HN - HNN	HNN - HN HN - HNN	HNN - HNN HNN - HN HN - HNN
Identidad del hablante	<b>Imitador</b>	<b>Inteligible</b>	<b>Mediador</b>

Figura 2.2. Patrones de interacción entre culturas según modelos de enseñanza y pronunciación

## 2. Antecedentes

La segunda parte del presente capítulo se propone revisar estudios de investigación y publicaciones en el marco de la formación académica desde prácticas de enseñanza de la oralidad que promuevan al inglés como lengua de comunicación internacional atendiendo a la proyección de las identidades socio culturales de los futuros profesionales usuarios del inglés. En particular, para los fines de esta investigación, son de interés puntual aquellas experiencias que describen cómo la elección de un modelo exonormativo de un hablante nativo pone en tensión la identidad profesional y las posibles identidades socio culturales de los estudiantes como hablantes de inglés de un país de la periferia. El modelo del perfil sociolingüístico del inglés propuesto por Kachru (1982-1992) se toman como ejes para organizar los presentes antecedentes en dos grandes grupos:

- **Oralidad e identidad en la formación en países de la periferia de América Latina, y**
- **Oralidad e identidad en la formación en países del círculo externo (e interno) y la periferia en Europa y Asia**

Los trabajos y estudios seleccionados ineludiblemente refieren al fenómeno del incremento de hablantes de esta lengua dada la expansión del inglés como lengua de comunicación internacional. Asimismo, adoptan una perspectiva sociocultural en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de un idioma y describen a los estudiantes, ante todo, como individuos y usuarios de su lengua adicional “a quienes se les debe permitir desarrollar

su propio ser (en otras palabras, proyectar sus identidades) a la vez que aprenden una nueva lengua.” (Preston en Jenkins, 2007, p. 190). Consecuentemente, hacen referencia al surgimiento de diferentes variedades alrededor del mundo dando lugar a revisar las elecciones de modelos basados en hablantes nativos del inglés para la enseñanza y la formación. Al respecto Bayyurt y Dewey (2020) señalan que aun hoy en día quienes investigan en el área continúan lidiando con la pregunta que supo formular Jenkins hace más de dos décadas atrás en su artículo: ¿Cuáles son las normas de pronunciación o modelo para el inglés como lengua de comunicación internacional? En el mismo, Jenkins (1998) sugiere que asumir el estatus del inglés como lengua franca en el mundo conlleva un cambio radical de pensamiento respecto a la pronunciación y sus objetivos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. A su vez, esto ha llevado a los programas de formación a enfrentarse con el desafío de preparar a los futuros profesionales del inglés para enseñar y usar su inglés como lengua franca. Para comprender y transitar este cambio de paradigma es necesario revisar críticamente los modelos tradicionales propuestos en la formación, la valoración y actitudes frente a las diferentes variedades y acentos del inglés como así también reflexionar sobre las identidades profesionales y socio culturales de docentes y estudiantes, hablantes usuarios del inglés como lengua de comunicación internacional.

## **2.1. Oralidad e identidad en la formación en países de la periferia de América Latina**

En búsqueda de una voz e identidad propias, Moncada (2016), Chacón (2010), Véliz Campos (2011), Viáfara (2016) y Schmitz (2012) entre otros investigadores y expertos, abogan por un cambio de paradigma en América Latina. Convencidos de que a través de la reflexión y la incorporación de experiencias en la formación que contribuyan a construir una identidad profesional propia con sentido de pertenencia al contexto local se promoverá una visión multicultural que legitime las identidades de hablantes de inglés en el mundo de hoy independientemente del círculo al que pertenezcan.

En su tesis doctoral *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional*, Moncada (2016), con el propósito de dar cuenta de las conexiones existentes entre el inglés y las fuerzas económicas, políticas, sociales e ideológicas que subyacen detrás de su expansión, uso y enseñanza en el mundo, encuestó a setenta y ocho profesores de inglés venezolanos de la

ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela para conocer la forma en que estas conexiones son percibidas por los profesores de inglés de un contexto específico de la periferia.

Posicionada desde una perspectiva crítica y posestructuralista, la investigadora en su tesis aboga por la desmitificación de la superioridad del hablante nativo como modelo legítimo no solo para aprender inglés, sino también para enseñarlo. Esta investigación de corte cualitativo-interpretativo, a lo largo del análisis, evidencia las contradicciones existentes en los pensamientos de los docentes participantes de este estudio de caso, quienes por un lado manifestaron utilizar el inglés para proyectar su identidad y cultura, y por otro mostraron sumisión a la imposición de ideales y normas de homogenización y estandarización lingüística al aceptar la autoridad del hablante nativo o variedades de inglés nativas sobre las variedades no nativas del idioma.

Entre los hallazgos de esta investigación, resulta interesante aquel que sostiene que “los profesores mostraron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas sobre la hegemonía del inglés y su uso para la expresión cultural e identitaria” (p. 196). La investigadora señala que los profesores perciben al inglés como un medio neutro para la comunicación, y al mismo tiempo como vehículo para la proyección cultural e identitaria de los hablantes no nativos del inglés. A pesar de que los docentes reconocen cabalmente que el inglés no es propiedad de los hablantes nativos del círculo interno dada su expansión como idioma internacional en la actualidad, también se reportan concepciones contradictorias en las percepciones docentes en cuanto a las diferentes variedades y acentos del inglés cuando afirman por un lado que el acento no merece importancia debido a la multiplicidad de variedades y acentos del inglés en el mundo, y por el otro, reflejaron su preferencia por el uso y enseñanza de las variedades norteamericana y británica. Siguiendo a la investigadora, todos ellos son aspectos que demuestran el carácter fluido y contradictorio de las creencias que circulan y se reproducen en los discursos de los profesores de inglés objeto de estudio.

Uno de los aportes más significativo de este antecedente reside en que el estudio de Moncada representa el contrapunto del objetivo de la presente tesis. Mientras que Moncada analiza a un grupo de profesores en ejercicio de su profesión, la presente investigación analiza a un grupo de estudiantes en formación. Por un lado, el estudio de Moncada busca captar de qué manera los profesores vinculan sus acentos no nativos con sus identidades y la forma en que se perciben como profesionales con un acento no nativo del inglés. Por el otro, la presente tesis se pregunta de qué manera los estudiantes proyectan sus identidades a partir del acento

modélico ofrecido en su formación. Es este sentido, es interesante observar cómo los resultados del análisis (ver Capítulo 4) mostraron algunas de las contradicciones que son el objeto de análisis en Moncada. Algunas de las contribuciones de los estudiantes supieron replicar las respuestas y creencias de sus profesores al momento de elegir un modelo de hablante nativo como ideal de producción. De la misma manera que el trabajo de Moncada promueve un enfoque crítico y posestructuralista en la enseñanza, el presente estudio busca promover una perspectiva crítica hacia la enseñanza de pronunciación en la formación de futuros profesionales en el contexto local.

Desde Venezuela, Chacón (2010) argumenta que “la formación de la identidad profesional docente se construye siendo parte de una comunidad de práctica, en un proceso constante de participación y negociación de significados implícitos o explícitos, el cual conduce a la construcción y negociación de la identidad” (p. 26). La autora sostiene que, en la formación de profesores de inglés, el acento es un aspecto estrechamente vinculado a la identidad profesional y ejerce gran influencia en la forma que creen ser percibidos o juzgados por otros en cuanto a su desempeño lingüístico. El estudio fundamentado en la Investigación Acción con un grupo de futuros docentes de inglés indagó sobre las percepciones de los participantes acerca de su propio acento a través de la utilización de un cuestionario al comienzo y al final del curso junto con diarios de reflexión y entrevistas focales. Inicialmente, los participantes en su mayoría expresaron preferencias por el acento británico y americano. Como resultado del plan de acción implementado a través del paradigma crítico y la Investigación Acción como pilares de cambio y transformación social, los participantes iniciaron un proceso de reflexión crítica que los condujo a cambios en su actitud hacia el acento del docente no nativo.

En el desarrollo de su trabajo, Chacón (2010) señala el predominio del modelo educativo centrado en un enfoque prescriptivo del lenguaje en la mayoría de los programas de formación docente de enseñanza de inglés reforzando la legitimidad y superioridad del modelo nativo tanto en los textos como en la metodología de enseñanza de la pronunciación. En este punto, la propuesta de formación local en la FaHCE bien podría llegar a ser descrita en los mismos términos.

Acorde con los principios de diversidad y pluralismo adoptados por la 31ª conferencia de la UNESCO en su declaración universal sobre la diversidad cultural, la autora promueve un cambio de paradigma hacia la lingüística crítica que deleve la ideología de discriminación que subyace en las prácticas discursivas que caracterizan al hablante nativo como el modelo

legítimo para enseñar el inglés como lengua extranjera a fin de contribuir a que los docentes de inglés no nativos desarrollen desde su formación inicial, un alto sentido de identidad profesional que los identifique con su contexto local y los haga conscientes de su rol como agentes de cambio y transformación de su propia realidad. Para ello, Chacón (2010) propone “incorporar experiencias didácticas que contribuyan a construir la identidad profesional, de un docente con sentido de pertenencia a su contexto y con una visión multicultural y amplia credibilidad como legítimo hablante de la lengua inglesa” (p. 25). En diálogo con la discusión planteada por Chacón, la presente tesis se pregunta acerca de la construcción de la identidad profesional y las identidades socio culturales de los estudiantes como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación.

Mientras que Chacón (2010) aborda su compromiso de lucha por la identidad profesional del docente de inglés no nativo y el reconocimiento del mismo como legítimo modelo lingüístico desde la perspectiva del análisis crítico del discurso<sup>16</sup>, esta tesis aborda la identidad profesional y las múltiples identidades socio culturales desde la perspectiva de la educación intercultural (Byram & Zarate, 1994) con el fin de promover hablantes mediadores que puedan desenvolverse en diferentes comunidades de habla donde harán uso del lenguaje como práctica social más allá de la comunidad profesional. Ambas perspectivas van a promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y la aceptación de otros acentos que han sido tradicionalmente excluidos de las aulas de clase donde ha dominado el modelo del nativo norteamericano o británico y el inglés estándar en la formación de inglés de países de la periferia. En este sentido, la presente tesis se pregunta ¿cómo comunican y significan los estudiantes futuros profesionales de inglés de Argentina su identidad a través de un modelo hegemónico de pronunciación? y ¿qué diálogos establecen los estudiantes futuros profesionales del inglés de Argentina con otras culturas, entre ellas, las angloparlantes?

En Chile, Véliz Campos (2011) llevó adelante una investigación cualitativa con el fin de develar las creencias y actitudes que evidencian un grupo de quince estudiantes de un programa de formación docente en inglés en un instituto de Santiago de Chile en relación con diversos fenómenos lingüísticos que atañen al mundo del inglés. Entre ellos, cabe mencionar, las percepciones sobre las variedades del inglés, las implicancias de un acento extranjero en profesores de inglés, la expansión del inglés en el mundo y los factores que contribuyen a los sistemas de creencias de los estudiantes en formación. Esta investigación, enfocada desde una perspectiva crítica, busca revisar los modelos que se utilizan para la enseñanza de la

---

<sup>16</sup> Ver Fairclough, 1989; van Dijk, 1999

pronunciación del inglés en el marco de la formación profesional en dicho país de la periferia. Al respecto, el autor encuentra llamativo la recurrencia a argumentos basados en supuestos y creencias heredadas para sostener académicamente la elección de un modelo basado en el hablante nativo. De allí que señale la necesidad de reflexionar críticamente sobre el paradigma del modelo heredado en el marco de las variedades del inglés y sugiera pensar una propuesta que refleje sociolingüísticamente el escenario actual del mundo del inglés. La presente tesis comparte esta misma inquietud respecto de la importancia de repensar el modelo nativista propuesto para la oralidad a la luz de los acontecimientos socio históricos sucedidos dando lugar a pensar el inglés como lengua de comunicación internacional.

Con la mirada dirigida al paradigma de la inteligibilidad, el estudio de Véliz Campos indica que es necesario revisar la relación entre acento y enseñanza de la pronunciación atendiendo a los diferentes contextos de comunicación y la adecuación de las descripciones realizadas del inglés como lengua franca. Para atender a los contextos, recurre a la matriz de inteligibilidad propuesta por Levis (2005) para describir los contextos comunicativos donde hablantes nativos y no nativos pueden encontrarse. Para atender a las descripciones realizadas del inglés como lengua franca, rescata el valor del '*núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica*' propuesto por Jenkins (2000) por proveer indicaciones didácticas significativas para realizar ajustes en la enseñanza de la pronunciación. Si bien la presente tesis refiere a la matriz de inteligibilidad, a diferencia de la investigación de Véliz Campos, esta fue leída desde una perspectiva intercultural donde los contextos de intercambio promueven el encuentro entre culturas más allá de la dicotomía nativo vs. no nativo. En otras palabras, la misma ha sido leída en clave de contextos de interacción entre culturas donde hablantes mediadores llevan adelante sus intercambios.

Los resultados del estudio chileno evidencian una fuerte influencia de intervenciones explícitas e implícitas de los docentes en la construcción del sistema de creencias de los estudiantes. En particular, es de interés para la presente tesis dialogar con algunos de los hallazgos de esta investigación ya que, a pesar del tiempo transcurrido entre ambos estudios, se han encontrado algunos puntos en común. Por un lado, los estudiantes chilenos sostienen que han sido mayormente expuestos al GB como acento propuesto en la formación al igual que los estudiantes de la FaHCE. Sin embargo, los resultados señalan que los estudiantes de Argentina aspiran a tener un acento cuasi nativo en su producción oral del inglés dada la exposición al modelo, mientras que los estudiantes chilenos expresan su deseo de evitar hablar inglés con un acento chileno dado que sus capacidades como futuros profesionales del

inglés podrían ser menospreciadas y su identidad profesional desacreditada si así sucediese. En su conclusión, el investigador señala como ineludible el hecho de que los futuros estudiantes de estos profesionales en formación utilizarán el inglés como lengua de comunicación internacional por lo cual sugiere con firmeza la necesidad de revisar críticamente las prácticas docentes junto con los principios y creencias que guían la enseñanza de la pronunciación en la formación profesional en Chile.

En su artículo, Schmitz (2012) presenta la complejidad del mundo del inglés a partir del perfil sociolingüístico de Kachru (1982-1992) que lo habilita a proponer un escenario para el análisis de la posible implementación de la perspectiva del inglés como lengua franca. Su objetivo se centra en abrir el debate en el campo de la lingüística aplicada y la enseñanza del inglés en Brasil sobre esta función del inglés en el marco del mundo globalizado. En el desarrollo de su trabajo, el autor discurre sobre variedades nativizadas, modelos exonormativos y endonormativos para la enseñanza de inglés y presenta la investigación seminal de Jenkins (2000) como el nuevo paradigma en el área de la fonología y la enseñanza de la pronunciación que le brinda una alternativa concreta a los estudiantes de esta lengua en la periferia. El giro radical que presenta la propuesta de Jenkins (1998) se basa en el cambio de foco de una “inteligibilidad orientada a un hablante nativo” hacia una orientada a “un interlocutor no nativo” (p. 121). Al respecto, Schmitz (2012) señala que el inglés como lengua franca no es la interlengua de los miles y miles de hablantes multilingües de la periferia que la utilizan para comunicarse con los hablantes del círculo interno, sino que es la lengua de comunicación para entenderse entre y con otros hablantes de inglés. Desde este punto de vista, sus hablantes no podrán ser vistos como deficientes respecto de los estándares impuestos por las normas de los hablantes nativos.

Para sumar al interés de esta tesis, Schmitz (2012) señala que “la perspectiva basada en el uso del inglés como lengua franca no interfiere con la identidad de los estudiantes ya que no los obliga a sonar como personas nacidas en Londres o Chicago” (p.277) estableciendo una clara conexión entre acento e identidad. Con un argumento que transluce su fuerte posicionamiento político, agrega que “quienes opten por una perspectiva basada en el inglés como lengua franca no estarán atados a problemas de identidad que traen aparejados los modelos exonormativos y serán lingüística y culturalmente libres frente a cualquier imposición que venga del afuera” (p.279).

Consciente de los desafíos y las críticas en torno al tema que le ocupa, Schmitz (2012) sugiere que el ejercicio de una perspectiva basada en el uso del inglés como lengua franca

podría ayudar a reducir en gran medida la arrogancia lingüística de los hablantes nativos y contribuir a visibilizar y aceptar a todos los hablantes del inglés de este mundo que luchan por comprenderse unos a otros en el marco del respeto y la paz. La presente tesis comparte conceptualmente con el trabajo de Schmitz (2012) la perspectiva del inglés como lengua franca para la oralidad y el impacto que esta pueda traer aparejada sobre las identidades de los estudiantes en formación. También es consciente de los desafíos y críticas a las que se puede enfrentar y entiende el aporte fundamental de darles a los estudiantes una alternativa concreta que les permita convertirse en hablantes mediadores. La experiencia de campo que permitió la construcción de los datos de la presente investigación pretende ser una instancia concreta donde el nuevo paradigma pueda encontrar su espacio de implementación a futuro.

Por último, desde la perspectiva de la lingüística crítica aplicada, Viáfara (2016) realiza una investigación de corte cualitativo en dos universidades públicas colombianas utilizando encuestas y entrevistas con dos grupos de estudiantes de inglés en formación. El estudio tiene como objetivo analizar la auto percepción que cuarenta y tres estudiantes tienen de sí mismos como hablantes nativos del español y hablantes no nativos de inglés, y como futuros profesores. Si bien el trabajo de Viáfara (2016) comparte con la presente tesis el contexto y los participantes elegidos para la investigación, el hecho de que examine la auto percepción de las habilidades lingüísticas en la lengua meta a la vez que estudie la auto percepción de los futuros docentes en conexión con su lengua materna, el español, lo diferencia de muchos otros trabajos que han estudiado a los profesores no nativos de inglés en los países de América Latina. Tal como lo describe el autor, en el contexto particular de Colombia, el gobierno implementa ambiciosos programas para la enseñanza del inglés que en la mayoría de los casos privilegian la figura y el conocimiento de un hablante nativo por sobre el estatus y conocimiento de un docente colombiano hablante no nativo del inglés. De allí que su estudio intenta contribuir a analizar el efecto que dichas políticas puedan tener sobre la auto representación de futuros docentes en formación.

Los resultados de esta investigación presentan un fuerte cuestionamiento respecto de la adhesión a un modelo exonormativo basado en un hablante nativo para la enseñanza y la formación en inglés en Colombia. El estudio informa sobre los efectos negativos y persistentes del mito del hablante nativo sobre la auto percepción de los estudiantes en formación como usuarios del español y hablantes de inglés. En ambos casos, es la ideología subyacente del mito del hablante nativo que refuerza su imagen de hablante competente o deficiente de una lengua. Como hablantes nativos del español, los estudiantes dan por sentado

que su conocimiento y competencia lingüística como usuarios de esa lengua los acerca al ideal de hablante; mientras que, para el caso del inglés, los estudiantes consideran que poseen un nivel insuficiente de competencia como hablantes de la lengua meta y deben acercarse lo más posible al ideal del nativo. Al respecto, el investigador señala que muchos estudiantes temen por la inteligibilidad de sus mensajes de no alcanzar el acento correcto, es decir, aquel que se asemeja al del hablante nativo y casi no tiene marcas de influencia del español. En este sentido, Viáfara (2016) sugiere que esta tendencia a suscribir al mito del hablante nativo tiene su fundamento en las políticas lingüísticas promovidas por el gobierno y las instituciones educativas de su país las cuales sostienen la creencia de un incremento del capital social, cultural y económico para quienes adhieran a los lineamientos establecidos. Finalmente, cabe mencionar el embate de estas políticas sobre las identidades de los estudiantes que expresan su deseo de enmascarar su identidad ya que cualquier marca en su acento los podría convertir en sujetos de discriminación. Los hallazgos de este estudio en relación con las severas críticas a la adhesión a un modelo exonormativo para la enseñanza y formación en lenguas, y en particular sobre el impacto de este sobre las identidades de los estudiantes, son de particular interés para esta tesis.

Las investigaciones relevadas hasta el momento en relación con la oralidad e identidad en la formación en países de América Latina coinciden en la necesidad de incorporar experiencias en la formación que contribuyan a construir una identidad profesional propia con sentido de pertenencia al contexto local que legitime las identidades de hablantes de inglés de la periferia. Seguidamente, se revisan aquellas en relación con la oralidad e identidad en la formación en Europa y Asia.

## **2.2. Oralidad e identidad en la formación en países del círculo externo (e interno) y la periferia en Europa y Asia**

Si la búsqueda de una voz e identidad propias fueron el común denominador de los estudios revisados en América Latina, la legitimación de las identidades profesionales de hablantes no nativos del inglés es la insignia común de los estudios revisados en Europa y Asia. Los hablantes de inglés de estas geografías han experimentado y vivenciado al inglés en algunos casos como segunda lengua y en otros como lengua extranjera. En algunos de los casos, los hablantes son inmigrantes (o refugiados) en países del círculo interno en Europa o

América del Norte (Jenkins, 2007; Park, 2012; Matsuda y Friedrich, 2011; Galante y Picardo, 2021); también están quienes son ciudadanos de países del círculo externo que en algún momento de la historia fueron parte del imperio británico (Wong, 2018; Walker et al., 2021) y en otros son estudiantes de inglés en formación (Chang, 2014; Uygun Gökmen, 2010; Fang, 2016). Independientemente del contexto, en todos los casos revisados no deja de sorprender cómo aun el PLN continúa fuertemente enraizado en la elección de modelos para la enseñanza y la formación y cómo esto impactó en la legitimación de las identidades profesionales de los hablantes. Desde el ámbito de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas se promueve, a través de la reflexión crítica, la posibilidad de adquirir una visión pluricéntrica respecto del uso del inglés como lengua franca en todos los niveles de la enseñanza y formación. Siguiendo a estos autores, este hecho daría lugar a abordar temas como la expansión y la legitimación de diferentes variedades del inglés en la actualidad; a revisar, en particular, los modelos de oralidad adoptados por las políticas lingüísticas locales de cada país y a evaluar el impacto de estas sobre las identidades de los hablantes de inglés.

En su artículo, Matsuda y Friedrich (2011) sugieren una serie de parámetros a tener en cuenta cuando la elección del modelo pedagógico concibe la función del inglés como lengua de comunicación internacional y no como una variedad lingüística uniforme per se. Desde esta perspectiva, las autoras dejan al descubierto las elecciones históricas que han dado por sentado un modelo pedagógico de instrucción sin una revisión crítica que se cuestione la adecuación de dicho modelo en el contexto del inglés como lengua de comunicación internacional. Según lo expuesto en su trabajo, para que ello ocurra es importante que los estudiantes entiendan que la diversidad presente entre las variedades no es solamente una cuestión de pronunciación, sino que es mucho más profundo y engloba manifestaciones culturales, lingüísticas y otros valores. Los estudiantes deben estar provistos y ser conscientes de sus repertorios lingüísticos y estrategias comunicativas que les permitan desenvolverse en situaciones donde no compartan con sus interlocutores ni la lengua materna ni la cultura. En este sentido esta tesis reconoce el sesgo del peso de la tradición en la elección del modelo propuesto para la formación en la FaHCE y comparte con el presente artículo la inclusión de una perspectiva intercultural en el modelo de instrucción para pensar al inglés como lengua internacional.

Son muchos los estudios pluricéntricos que abogan por introducir la diversidad del mundo del inglés y que se han cuestionado críticamente el impacto de los modelos exonormativos sobre la conformación y proyección de las identidades profesionales y socio

culturales de docentes y estudiantes como hablantes de inglés. También desde el círculo interno Kubota (2001) cree fuertemente en promover la diversidad de variedades entre hablantes nativos a fin de sensibilizar a estos a otras voces del inglés que de otro modo no serán legitimadas como lo demuestran los resultados de su investigación llevada adelante en una clase de lengua avanzada en una escuela secundaria en Carolina del Norte. Entre las observaciones expuestas, es de particular interés para la presente tesis, aquella que señala la necesidad de incrementar la sensibilidad y las competencias lingüísticas de los hablantes del círculo interno en cuanto a la responsabilidad que les compete de escuchar y comprender a otros hablantes de diferentes variedades del inglés. Dado que la comunicación es bidireccional, hablantes y oyentes comparten la responsabilidad del éxito o el fracaso de los intercambios. Tanto el proyecto piloto de Kubota como la presente investigación son un intento por deconstruir el mito del hablante nativo y debatir concienzudamente el poder latente del PLN abordando y promoviendo el pensamiento crítico sobre temas como los modelos de instrucción, el mundo de las variedades del inglés y el uso del inglés como lengua de comunicación internacional.

Desde Turquía, Uygun Gökmen (2010), en su estudio, revela la necesidad de exponer a los estudiantes, futuros profesores de inglés, a otras variedades más allá del GA y el RP con las que se encuentran familiarizados. Los ciento dos estudiantes en la etapa final de su formación docente en inglés de una universidad estatal de Estambul respondieron un cuestionario que proporcionó información sobre la valoración del propio acento en inglés como hablantes no nativos del idioma y la perspectiva frente a su futura práctica docente. Las respuestas de los estudiantes en este estudio apuntaron a la importancia de ser expuestos a variedades no nativas del inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural como futuros profesionales. Si bien los participantes de este estudio se encuentran en la etapa final de su formación, los resultados de este guardan muchas similitudes con los de la presente tesis en cuanto a la valoración de sus propios acentos como hablantes de inglés y la fuerte presencia de PLN que impacta sobre sus identidades profesionales y sus identidades socioculturales expresadas a través de su acento. En su análisis, la lingüista sostiene que “hay una diferencia entre la valoración que expresan los estudiantes respecto de su propio acento en inglés para la enseñanza y la valoración respecto de su propio acento para las comunicaciones personales” (2010, p.1).

Mientras que en Turquía la tensión que se produce entre el modelo exonormativo y las identidades de los hablantes apunta a una escisión entre sus identidades profesionales y socio

culturales, en China el impacto del modelo nativista es aún más profundo ya que no solo impacta sobre sus identidades sino también sobre su reconocimiento como hablantes legítimos del inglés. Fang (2016) entre otros muchos, se propone investigar las actitudes y valoraciones de cincuenta profesores de una universidad del sureste de China hacia sus propios acentos y otros acentos del inglés para intentar comprender hasta qué punto esas actitudes son informadas o han sido la resultante de adscribir a los PLN. El estudio señala entre sus hallazgos que los docentes que participaron de la investigación aún se identifican como estudiantes más que usuarios de la lengua. Dado que sus acentos en inglés están marcados por su lengua nativa, consideran que la variedad que hablan es inadecuada para los fines de la comunicación. Al no alcanzar el ideal imaginado no pueden ser capaces de legitimar su identidad como usuarios del inglés. De la misma manera que esta tesis propone la necesidad de una formación que desarrolle en los estudiantes las competencias de un hablante mediador, el presente trabajo sugiere “ayudar a construir la confianza necesaria para lograr la transición de estudiante perpetuo a hablante legítimo [del inglés]” (2012, p.77) con identidad lingüística proyectada a través de su acento.

En su investigación Park (2012) examina las experiencias de cinco mujeres profesoras no nativas del inglés del este asiático que se encontraban en los Estados Unidos cursando el programa de posgrado en formación docente para hablantes de otras lenguas. El estudio explora las experiencias de estas mujeres antes y durante el programa en relación con la reconstrucción de sus identidades lingüísticas que les permita legitimarse como hablantes de inglés. En línea con los hallazgos de Fang (2016), Park (2012) sugiere que el deseo de convertirse en un experto en inglés y sonar como un nativo han dominado sus experiencias en el aprendizaje y la formación e impactan directamente sobre la identidad profesional de las participantes. Para ello, la autora promueve un recorrido crítico de la historia personal en la formación y las prácticas docentes para concientizarlos a cerca de la posibilidad de convertirse en legítimos agentes de cambio tanto para sí mismos como para otros explorando las opciones de identidades lingüísticas posibles desde la perspectiva del inglés como lengua franca.

Mientras que los hallazgos del estudio permitieron recabar narrativas docentes que apuntan a la necesidad de revisar los modelos de instrucción y contenidos de los programas de formación ofrecidos en los países del círculo interno, el registro de las experiencias de los estudiantes participantes del presente estudio podría llegar a ser una fuente importante de datos para el diseño de los nuevos planes de estudio en el ámbito local.

En esta dirección, la investigación de Chang (2014) demuestra la importancia de incorporar el mundo de las variedades del inglés en los programas de formación de inglés con el fin de ayudar a los estudiantes a cultivar su pensamiento crítico y ganar la confianza necesaria que les permita reconocerse como hablantes de inglés en el mundo de hoy. Los veintidós estudiantes universitarios taiwaneses que participaron de este estudio se inscribieron en un curso sobre las variedades del inglés y escribieron un ensayo reflexivo como trabajo final. Entre los resultados cabe destacar aquel que menciona “cómo los estudiantes tienden a ser muy conscientes de cómo su acento no nativo puede perjudicar su competencia comunicativa en inglés, conocer que el inglés puede ser utilizado y hablado de más de una manera, los relevó de ese objetivo inalcanzable de convertirse en cuasi nativos” (2014, p. 25). Asimismo, para aquellos que consideran la posibilidad de convertirse en docentes, la adopción de una visión pluricéntrica del inglés, los inclinó a pensar en nuevas prácticas de enseñanza donde las actitudes hacia la comprensión de otras culturas son más importantes que el peso del acento modélico. Si bien Chang (2014) no describe a los estudiantes como hablantes mediadores se entiende que este trabajo y esta tesis comparten esta perspectiva.

El acento siempre ha jugado un papel preponderante en tanto marca de competencia lingüística y más aún cuando la elección continúa siendo a favor de modelos exonormativos. Tal es el caso del estudio de Wong (2018) donde veintiún estudiantes de tercer año de un instituto de formación docente en Hong Kong participaron del mismo con el fin de establecer la variedad de inglés preferida y derivar el impacto de dichas elecciones para la enseñanza y el aprendizaje. Este estudio comparte con la presente tesis algunos instrumentos que permitieron la construcción de los datos como son las actividades auditivas y los cuestionarios. A través de estos, los estudiantes fueron expuestos a diferentes variedades del inglés y se registraron sus preferencias. En este sentido, también se encuentran resultados similares entre este estudio y la presente tesis (ver Capítulo 4). Los estudiantes hongkoneses y los argentinos, en ambos casos, se inclinan por elegir modelos exonormativos de hablantes nativos y la variedad de GB como el acento de preferencia. Sin embargo, los estudiantes hongkoneses como hablantes del círculo externo argumentan a favor de un modelo nativo frente a la variedad local del inglés haciendo referencia a los materiales que utilizan en sus clases, el estatus de los profesores nativos y los acontecimientos históricos que llevaron a Hong Kong a ser colonia británica. A pesar del tiempo transcurrido, señalan que el sistema de educación, los materiales, los modelos de instrucción basados en el modelo británico de enseñanza y aprendizaje continúan fuertemente enraizados en las creencias de estudiantes y

docentes de Hong Kong. Resulta interesante este último aporte ya que, dentro de los resultados en la presente tesis, los estudiantes de la FaHCE han dado inicio a un proceso de reflexión consciente sobre los modelos nativistas en la formación luego de la experiencia de campo.

A pesar de que el mito de una pronunciación cuasi nativa viene siendo desafiado por el mundo de las variedades, Jenkins (2007) sostiene que las actitudes de apego, por momentos, irracionales a los modelos GB y GA deben ser analizadas en relación con la identidad lingüística de los hablantes. La autora señala que estas actitudes tienen que ver con cuestiones de identidad y describe la identidad lingüística como “un fenómeno complejo que no se puede divorciar de otros fenómenos como las actitudes y las ideologías, y el poder lingüístico; al mismo tiempo que las relaciones entre estos fenómenos se están tornando cada vez más complejos en las sociedades posmodernas” (p.190). Jenkins (2007) observa esta complejidad cuando explora las actitudes ambivalentes hacia el uso del inglés como lengua franca y se pregunta si estas no serán el resultado de un conflicto entre las identidades profesionales de los hablantes como docentes de inglés, su identidad basada en la lengua materna y su identidad como miembro de la más amplia comunidad del inglés en tanto lengua de comunicación internacional. De allí que la investigadora se plantea, a través de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, entender cómo las experiencias pasadas y presentes de diecisiete participantes de China influyeron sobre las elecciones de sus identidades en inglés mostrando actitudes y creencias contradictorias, de la misma manera en que se describen en otros estudios revisados (Moncada, 2016; Park, 2012; Chang, 2014). En esta línea, Jenkins (2007) afirma que “independientemente del círculo de pertenencia, todos nosotros – hablantes nativos y no nativos de inglés – debemos reflexionar acerca de ciertas elecciones lingüísticas que asociadas a nuestras actitudes y creencias (o mitos) informan sobre las identidades que aceptamos para nosotros mismos y aquellas que les adscribimos a otros” (p. 224).

Siguiendo la afirmación anterior de Jenkins (2007), en el contexto del mundo de las variedades del inglés, se relevan a continuación los últimos antecedentes que abordan el tema de la enseñanza de la pronunciación en la primera mitad del siglo XXI que vuelven sobre aquella pregunta acerca de una perspectiva para la pronunciación basada en el uso del inglés como lengua franca. En su artículo, Bayyurt y Dewey (2020) sugieren adoptar una perspectiva ecléctica en la didáctica de la enseñanza de lenguas al no conocerse ninguna metodología en particular que integre la perspectiva del inglés como lengua franca. Los autores desafían a los docentes y a los formadores impulsándolos a realizar prácticas

innovadoras en este terreno a sabiendas que la experimentación y la reflexión a las que conduzcan pueden no siempre ser bienvenidas entre los estudiantes y sus propios colegas ni tampoco contar con apoyo institucional. El desafío está en poder encontrar una respuesta pedagógica personal que les permita a los docentes y formadores integrar el uso de inglés como lengua franca en sus contextos particulares para lo cual se requiere de un constante proceso de reflexión crítica frente a la implementación y evaluación de las propuestas que se lleven adelante a fin de lograr dicha integración. En este sentido, la presente tesis intenta hacer su aporte en lo que se refiere a la implementación y evaluación de materiales en la formación que reflejan localmente la necesidad de implementar una perspectiva intercultural respecto de los modelos propuestos para la oralidad en el área de la enseñanza de la fonética y la fonología del inglés en el grado.

Galante y Picardo (2021) suman el aporte de los descriptores de control fonológico en el volumen complementario del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2020)<sup>17</sup> al desafío de implementar programas de pronunciación diseñados a partir de la perspectiva basada en el uso del inglés como lengua franca. El estudio llevado adelante con cuarenta estudiantes internacionales de diversos orígenes en una universidad canadiense demostró cómo a lo largo de un curso de pronunciación en el contexto de un aula multilingüe, los participantes lograron desarrollar conciencia fonológica sobre aquellas características que contribuyen a una mayor inteligibilidad de sus mensajes sin necesariamente dejar de lado marcas propias en su acento que evidencian su identidad. Esta última observación resulta significativa en relación con otro de los hallazgos de este estudio. Las autoras sostienen que en gran medida las actitudes de los oyentes respecto de las variedades están determinadas por la falta de familiaridad con la diversidad del mundo del inglés. En otras palabras, en intercambios multilingües, los mensajes podrían ser más o menos inteligibles dependiendo de la familiaridad que tenga el oyente con el mundo de las variedades. La responsabilidad del éxito del intercambio ya no recae solamente en el hablante de inglés, sino que también requiere de un oyente despojado de estereotipos y dispuesto a descubrir a un otro diferente de él en el diálogo. ¿No sería esta una de las competencias de un hablante mediador tal como se lo presenta en el marco teórico de la presente investigación? Sin hacer referencia explícita a la competencia comunicativa intercultural ni al PI, este estudio logra debilitar la fuerza subyacente del PLN que ha dominado por tiempo el área de la enseñanza de la fonética en la formación.

---

<sup>17</sup> CEFM, Common European Framework of Reference, por sus siglas en inglés

Si bien el contexto local de la FaHCE no se presenta a priori como multilingüe, quedan por descubrir otras lenguas presentes en el aula además del inglés y el español. Resulta de interés para la presente tesis dialogar con la posible implementación de una perspectiva basada en el uso del inglés como lengua franca para la enseñanza de la pronunciación en la formación tal como lo describe la experiencia de Galante y Piccardo (2021). El trabajo con las variedades del inglés al interior del aula podría generar un cambio de actitud hacia su propia producción en inglés abandonando la ilusión innecesaria de perseguir un acento cuasi nativo en inglés y posibilitando la proyección de sus identidades en otra lengua.

Ampliando la perspectiva, Walker et al. (2021) en su informe de opinión declaran que el objetivo de la enseñanza de la pronunciación para los estudiantes de inglés en la actualidad debe ser la inteligibilidad internacional definida como “la capacidad de un hablante para hacerse entender con hablantes de otras lenguas y así participar efectivamente en comunicaciones internacionales” (p. 5) adoptando una perspectiva centrada en el *‘núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica’* y persiguiendo los objetivos que plantea el PI. Entre los muchos puntos que plantea el informe, son de interés particular para la presente tesis aquellos interrogantes que los especialistas se plantean acerca de cómo los hablantes se adaptan a sus interlocutores en el contexto de la comunicación y la relación entre acento e identidad. Para ello, hacen referencia a las habilidades de acomodación en tanto disposiciones esenciales tanto en el rol de hablante como en el de oyente en intercambios donde el inglés funciona como lengua de comunicación internacional. En cuanto al primero de los roles, estas disposiciones le permiten al hablante modificar fonológicamente sus mensajes para que su producción sea inteligible para otros. Por otro lado, son estas mismas las que le permitirán ajustar sus expectativas como oyente en base a lo que escucha, contrariamente a lo que se podría esperar si solo basase sus expectativas en un hablante nativo. Esta capacidad receptiva facilitará la comprensión de las variedades de hablantes de otras lenguas cuando el inglés es la lengua que habilita la comunicación.

Nuevamente al hacer hincapié en un enfoque basado en el PI, los estudiantes de otras lenguas podrían mantener ciertas características de su lengua materna mientras la inteligibilidad de sus mensajes no se vea comprometida, reconociendo así el derecho del estudiante de mantener el vínculo entre su acento en inglés y su identidad lingüística. En consonancia con Galante y Piccardo (2021), el presente artículo también refiere al documento del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2020) que establece que “los modelos idealizados [basados en un hablante nativo] que ignoran la retención de marcas de

origen en el acento en otra lengua no ponderan el contexto, aspectos sociolingüísticos y las necesidades de los estudiantes” (p. 133). En vista de lo anteriormente expuesto y al volver sobre la elección de modelos exonormativos basados en hablantes nativos, el modelo propuesto para la formación en la FaHCE, a pesar de pretender alinearse con los PI, parece inclinarse hacia el objetivo de borrar marcas de identidad en los estudiantes en pos de garantizar una mayor inteligibilidad en su oralidad al ofrecer el acento modélico de una variedad estándar. Es necesario desarrollar en los estudiantes futuros profesionales del inglés, habilidades de acomodación más allá de la competencia comunicativa que vayan más allá de un acento nativo en el contexto del inglés como lengua de comunicación internacional tal como lo señalan Walker et al. (2021) que garanticen la legitimación de las variedades de inglés de hablantes de otras lenguas.

La revisión de los antecedentes permitió un acercamiento a uno de los objetivos específicos de la presente tesis. En particular aquel que buscaba explicar cómo el modelo tradicional de la oralidad pone en tensión las identidades socio culturales de los futuros profesionales en formación como hablantes de inglés de un país de la periferia. Todos ellos dan cuenta de la expansión del inglés y coinciden en que la perspectiva de la enseñanza de la pronunciación debe ser problematizada y revisada a la luz de la influencia latente de PLN en la formación, el PI y la función del inglés como lengua de comunicación internacional. Los cambios reclaman una perspectiva crítica que permita revisar los programas de formación y la enseñanza del inglés en general desde un enfoque pluricéntrico que generen consciencia sobre la valoración y actitudes frente a las diferentes variedades y acentos del inglés - nativas y no nativas, las identidades profesionales y socio culturales de docentes y estudiantes. El camino por recorrer requiere de la investigación y la implementación de prácticas innovadoras para legitimar las variedades e identidades de los hablantes de inglés en el mundo de hoy.

La tabla que a continuación se presenta, especifica de forma sintética la información de todos los trabajos que forman parte de esta revisión bibliográfica.

AÑO	TÍTULO	AUTOR	PAIS
2001	Teaching World Englishes to native speakers of English in the USA	Kubota, Ryuko	Estados Unidos
2007	English as a Lingua Franca: Attitude and Identity	Jenkins, Jenifer	Inglaterra
2010	Acento e Identidad Profesional en la Formación del Docente de inglés: Una Perspectiva Crítica	Chacón C., Carmen Teresa	Venezuela
2010	Attitudes of Turkish prospective EFL teachers towards varieties of English	Uygun Gökmen, Dilek	Turquía

2011	A critical interrogation of the prevailing teaching model(s) of English pronunciation at teacher-training college level: A Chilean evidence-based study	Véliz Campos, Mauricio	Chile
2011	English as an international language: A curriculum blueprint	Matsuda, Aya & Friedrich, Patricia	Estados Unidos
2012	“To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): That’s the question for Applied Linguistics in a globalized world	Schmitz, John Robert	Brasil
2012	“I Am Never Afraid of Being Recognized as an NNES”: One Teacher’s Journey in Claiming and Embracing Her Nonnative-Speaker Identity	Park, Gloria	Estados Unidos
2014	Learning English today: what can World Englishes teach college students in Taiwan?	Yu-Jung Chang	Taiwán
2016	Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional	Moncada V., Belkys S.	Argentina / Venezuela
2016	“I’m Missing Something”: (Non) Nativeness in Prospective Teachers as Spanish and English Speakers	Viáfara, John Jairo	Colombia
2016	Investigating attitudes towards English accents from an ELF framework	Fang, Fan (Gabriel)	China
2018	Non-native EFL Teachers’ Perception of English Accent in Teaching and Learning: Any Preference?	Wong, Ruth	Hong Kong
2020	Locating ELF in ELT	Bayyurt, Yasemin & Dewey, Martin	Turquía/ Reino Unido
2021	Teaching pronunciation: toward intelligibility and comprehensibility	Galante, Angelica & Piccardo, Enrica	Canadá
2021	English pronunciation for a global world	Walker, R., Low, E., & Setter, J.	Inglaterra/ Singapur

Figura 2.3. Tabla de revisión bibliográfica

## Conclusión

En este capítulo he recuperado los diferentes modelos de enseñanza de la pronunciación con especial atención a la forma en la que se valoran y legitiman los atributos e identidades de los hablantes de inglés dada la naturaleza de los intercambios que se promueven con otras culturas. Asimismo, he revisado investigaciones y publicaciones en el marco de la formación académica que dan cuenta de prácticas de enseñanza en la oralidad que promueven al inglés como lengua de comunicación internacional atendiendo a la proyección

de las identidades socio culturales de los futuros profesionales usuarios del inglés. He observado oportunamente coincidencias y/o similitudes entre ellas y mi tesis, como así también sus características distintivas. En el capítulo siguiente, me ocupo de describir y justificar las resoluciones metodológicas.

## **Capítulo 3 - Aspectos y resoluciones metodológicas**

### **Un estudio de caso**

En el presente capítulo me dispongo a describir la metodología de este estudio que comenzó con un diseño de investigación flexible una vez delimitado el problema y las primeras preguntas que lo motivaron. Inicio con la descripción y justificación de la perspectiva metodológica adoptada para este estudio de caso. Continúo explicitando los instrumentos y las fuentes de datos utilizadas. Luego, describo la población de mi estudio y las estrategias que me permitieron la construcción de la muestra. Finalmente, preciso los pasos recorridos para el análisis considerando el aporte de este estudio en el área de la formación académica pertinente.

#### **1. Perspectiva metodológica**

Para la presente investigación empleé una metodología cualitativa interpretativa en un estudio de caso con el fin de indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes del inglés como lengua de comunicación internacional en relación con el acento modélico propuesto en su formación.

Siguiendo las formulaciones de Taylor y Bogdan (1987) respecto de la metodología como el modo en el que se enfoca el problema de investigación y se buscan respuestas, la perspectiva desde la cual abordé el problema subraya la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la concepción de la realidad y la forma en que dicha concepción opera en la vida en sociedad, tal como lo señalan Cohen et al. (2007) y Sautu (2003) entre otros. Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. En este sentido, las propias palabras de los estudiantes (habladas o escritas) y sus conductas observables me permitieron construir los datos descriptivos para comprender cómo estos ven conformadas sus identidades socio culturales expresadas a través de su acento en inglés. Sus aportes me permitieron describir y “reconocer el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos [respecto a sus identidades como hablantes de inglés] en interacción con otros” (Achilli, 2005 p. 25) en el espacio de la formación.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, quien mire el acontecer de los eventos sociales debe comprender las acciones de los individuos como la respuesta intencional a las interpretaciones que estos mismos le imprimen como actores desde adentro y no como conductas que se manifiestan en relación con una realidad que está estructurada por fuera de su accionar. Cohen et al. (2007) sostienen que el principal esfuerzo en el contexto del paradigma interpretativo es entender la realidad subjetiva de la experiencia humana. Para el caso de esta investigación, este esfuerzo se tradujo en la reconstrucción y comprensión del modo en que los estudiantes de segundo año de las carreras de inglés crean, modifican e interpretan sus identidades socio culturales a través del acento modélico propuesto en la formación.

Asimismo, el énfasis puesto en la comprensión, descripción e interpretación del universo compuesto por los estudiantes de la cátedra de Fonética y Fonología Inglesas 1 de la FaHCE de la UNLP me llevó a caracterizar esta investigación como un estudio de caso. Adelman et al. (1980) lo definen como “el estudio de una instancia de acción” de la cual se pretende comprender la complejidad de su funcionamiento (Stake, 2005) a través de quienes actúan en esa situación particular que está bajo observación. El trabajo de campo realizado en las clases prácticas me permitió vincularme naturalmente con el contexto y los participantes de la presente investigación. La dinámica de clase y la posibilidad de observar las interacciones entre los estudiantes con los docentes de la cátedra me ofrecieron la posibilidad de experimentar la realidad tal como ellos la experimentan y adentrarme al mundo de los sentidos y significados de sus propias palabras dando lugar a un análisis descriptivo de aquellos aspectos puestos en relieve por las mismas voces que son parte del caso.

El presente estudio comenzó con un diseño de investigación flexible, es decir que partió de un proyecto de investigación en el que se delimitó de manera preliminar el problema, el marco teórico, las preguntas y el caso de estudio específico a analizar y, en el transcurso de la investigación fui incorporando modificaciones, ampliando y profundizando la mirada al incluir nuevos sentidos, reflexiones y por supuesto información que no había considerado previamente. Esta actitud me permitió reformular mis explicaciones en más de una oportunidad a fin de poder indagar y describir el modo en el que los estudiantes de segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE experimentan, modifican e interpretan la conformación de sus identidades socio culturales como hablantes del inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación. Entonces, por la naturaleza del problema de

investigación, considero que la perspectiva metodológica adoptada es consistente con el interés del presente trabajo.

## **2. Propósito general, objetivos específicos y preguntas de investigación**

La presente investigación se propuso el objetivo general de:

- Indagar y describir el modo en el que los estudiantes de segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE experimentan, modifican e interpretan la conformación de sus identidades socio culturales como hablantes del inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación.

Del cual se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir los principios y valoraciones que subyacen a la legitimación de la variedad del GB frente a los cambios en la configuración social del inglés;
- Indagar y describir la relación entre el modelo del GB y las identidades socio culturales de los estudiantes;
- Caracterizar las identidades de los estudiantes en formación en diálogos interculturales donde el inglés es la lengua de comunicación

La pregunta que guió mi investigación fue:

- ¿Cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FAHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación?

De la misma surgieron los siguientes interrogantes para la concreción de los objetivos anteriormente propuestos y el análisis:

- ¿Cómo se vincula el modelo del GB con las identidades de los estudiantes futuros profesionales en formación como hablantes de inglés de un país de la periferia?
- ¿Cómo comunican y significan los estudiantes futuros profesionales de inglés de Argentina su identidad a través de un modelo hegemónico de pronunciación?

- ¿Qué diálogos establecen los estudiantes futuros profesionales del inglés de Argentina con otras culturas, entre ellas, las de habla inglesa?

### **3. Instrumentos de investigación y fuentes**

Tal como lo determinan Cohen et al. (2007) y como se desprende de lo expuesto anteriormente, la observación participante yace en el centro de esta investigación, que juntamente con los registros de audio de las clases prácticas donde se implementó la secuencia didáctica, permitió registrar por escrito las respuestas de los estudiantes (ver Anexo 1) conformaron los instrumentos elegidos para la construcción de los datos.

Como bien se sabe, una de las características distintivas de la observación, como parte de los instrumentos del método, le ofrece al investigador la oportunidad de registrar la muestra “en vivo” en una situación que se da naturalmente (Cohen et al., 2007). Esto es precisamente lo que le imprime validez y autenticidad a la muestra recabada. Taylor y Bogdan (1987) sostienen al respecto que la observación participante “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 31). En mi caso en particular, el contexto de la clase práctica me habilitó como investigadora a tomar el rol de observadora y registrar en mis notas de campo no solo la descripción de lo observado sino también los intercambios espontáneos entre los estudiantes y la docente a cargo del grupo. El hecho de que los estudiantes me conocieran en mi rol de docente de la materia favoreció a suavizar el efecto reactivo de mi presencia. Si bien mi rol dentro del aula no pasó desapercibido, tampoco generó una gran irrupción y fue así como mi rol como investigadora quedó soslayado bajo el rol que suelo ejercer en lo cotidiano para los estudiantes, hecho que me garantizó también la espontaneidad en sus respuestas y aportes.

En este primer registro descriptivo de lo observado me esforcé por registrar las palabras utilizadas de quienes participaron de la situación observada en un intento por limitar al máximo mis primeras interpretaciones a partir de lo observado (Marradi et al., 2007). Valga aquí la salvedad que expresan Cohen et al. (2007) entre otros al respecto de la observación como método cuando señalan que la misma es altamente selectiva y que en su afán de comprender en profundidad la situación puede llevar a juicios, interpretaciones e

intencionalidad que van más allá de ella misma. En este sentido, los registros de audio fueron de gran utilidad ya que me permitieron, por un lado, volver a acceder a los aportes espontáneos y directos de los estudiantes durante la clase para completar las notas en mi registro de campo y por el otro depurar de mi registro aquellas notas apuntadas como observaciones preliminares al ejercicio analítico de los datos. De este modo, las grabaciones se constituyen en una estrategia clave para sopesar una de las debilidades señaladas en la bibliografía respecto de la observación participante. En particular, aquella derivada “de la variabilidad del observador en cuanto a instrumento humano de recolección de información que acarrea potenciales problemas de fiabilidad” (Marradi et al., 2007, p.199).

Por otro lado, el diseño de la secuencia didáctica como instrumento para la construcción de los datos, nació como respuesta a la lectura del artículo “*Teaching World Englishes to Native Speakers of English in the US*” escrito por Ryuko Kubota (2001) donde describe la experiencia piloto llevada adelante en una escuela secundaria pública en Carolina del Norte (Estados Unidos) con estudiantes de la clase de Inglés IV con el fin de generar conciencia sobre el impacto de la expansión del inglés y llevarlos a explorar formas de comunicarse felizmente con hablantes del mundo de las variedades del inglés (World English speakers, en inglés). Tal como fue señalado en los antecedentes, Kubota (2001) en su proyecto buscó remediar el hecho de que los hablantes nativos del inglés rara vez son impulsados a conocer diferentes variedades nativizadas del inglés y desarrollar las destrezas necesarias para la comunicación intercultural que alivianen el peso de la inteligibilidad que llevan puesto sobre sus espaldas los hablantes no nativos del idioma en intercambios interculturales. En mi caso en particular, el material diseñado buscó acercar a los estudiantes hablantes no nativos del idioma a las variedades del inglés para enriquecer el mundo de interlocutores posibles más allá del hablante nativo propuesto como modelo en su formación. Tanto la experiencia de Kubota (2001) como la presente investigación entienden el impacto de la expansión del inglés a nivel global y conciben al inglés como una lengua de comunicación internacional a través de la cual sus hablantes, independientemente de su origen, necesitan desarrollar las habilidades comunicativas de un hablante mediador entre culturas para llevar adelante intercambios felices.

Las tareas diseñadas y el material seleccionado para tal fin están compuestos por cuestionarios, canciones, videos disponibles en la web y archivos de audio de publicaciones en relación con inglés como lengua franca. Las respuestas a las diferentes tareas propuestas que los estudiantes plasmaron en papel me permitieron obtener un registro escrito de las

primeras reflexiones de los estudiantes a cerca de la existencia y coexistencia de diferentes variedades del inglés, su legitimidad y sus preferencias como así también sus impresiones entorno a sus propias producciones orales y, en particular a la valoración de su acento en inglés como vehículo de expresión de identidad. Sumado a lo anterior, el registro de las observaciones de las clases prácticas me habilitó a construir la muestra para poder describir e interpretar las actitudes de los estudiantes hacia a su propio acento y el de otros al hablar inglés como así también a acercarme a sus sistemas de creencias respecto del modelo propuesto para su formación y la relación intrínseca existente entre acento e identidad. Por otro lado, en mis notas de la experiencia de campo, también se registran observaciones sobre los modelos de enseñanza de pronunciación que promueven los profesores formadores en el ámbito académico de la FaHCE: ¿qué modelos legitiman en sus clases? ¿Qué prácticas discursivas promueven? ¿Qué tareas de producción dan muestra de sus creencias? ¿Qué patrones de interacción se observan? ¿Qué uso se hace de la lengua inglesa?<sup>18</sup>

Habiendo dejado establecidas la perspectiva metodológica y las estrategias utilizadas para la construcción de la muestra, procedo a describir las características y criterios de selección de los estudiantes que formaron parte de este estudio y a detallar la secuencia de tareas propuestas que me permitieron construir los datos y la posterior selección de aquellas instancias significativas para el análisis. Tal como lo señala Cohen et al. (2007), estas instancias significativas me ofrecieron la puerta de entrada a la interpretación de los datos a fin de indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FAHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación en este estudio de caso.

#### **4. La selección de la muestra y la construcción de los datos**

Los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FAHCE de la UNLP conformaron la población de la presente investigación. La muestra intencional al azar (Marradi et al., 2007, p.222) fue tomada en 4 (cuatro) clases prácticas de la materia Fonética y Fonología Inglesas 1 durante la semana del 4 al 8 de noviembre de 2019. La secuencia didáctica se implementó luego de que los estudiantes cubrieran del programa de la asignatura

---

<sup>18</sup> Es mi intención continuar investigando sobre los modelos de enseñanza de pronunciación que promueven los profesores en el espacio de la formación. Los datos aportados por el registro de campo son de gran interés, pero no serán interpretados en esta oportunidad ya que no conforman el objeto de estudio del presente trabajo.

la descripción detallada del modelo del GB propuesto para su formación y el material bibliográfico asignado respecto de las variedades del inglés y hablantes del mundo de las variedades del inglés (*World Englishes*, en inglés). Las docentes de los trabajos prácticos accedieron a implementar la secuencia como material de cursada con sus respectivos grupos de estudiantes en una clase práctica de 2 (dos) horas. Los estudiantes recibieron una copia en papel de las tareas y se les pidió que registrasen sus respuestas por escrito<sup>19</sup>. Estas contribuciones fueron los datos aportados por los estudiantes para la construcción de la muestra a analizar. Participaron voluntariamente 41 estudiantes argentinos de entre 19 y 25 años de edad que se encontraban cursando el tramo final de esta materia anual que les propuso, al inicio del ciclo lectivo, reconocer los fonemas del inglés<sup>20</sup> y sus correspondientes variedades alofónicas para incorporarlos a una producción oral compatible con un estándar de pronunciación de alta aceptabilidad y desarrollar las habilidades de comprensión en relación a diferentes variedades del inglés a fin de adaptarse a los nuevos contextos que el inglés global propone<sup>21</sup>. El siguiente cuadro detalla la población del presente estudio:

	Edades	Nacionalidad	No Estudiantes		Total
			Mujeres	Hombres	
<b>Clase 1</b> 8:00 – 10:00 a.m. 4-nov-2019	19 a 25 años	Argentina	5	0	5
<b>Clase 2</b> 4:00 – 6:00 p.m. 4-nov-2019	19 a 25 años	Argentina	5	3	8
<b>Clase 3</b> 8:00 – 10:00 a.m. 11-nov-2019	19 a 25 años	Argentina	11	1	12
<b>Clase 4</b> 10:00 – 12:00 a.m. 11-nov-2019	19 a 25 años	Argentina	14	2	16

Figura 3.1. Información de la población

La elección del contexto de las comisiones de trabajos prácticos y el momento en el ciclo lectivo en el cual se implementó el material estuvieron motivados por varias razones. En primer lugar, ser parte del cuerpo docente de la materia me facilitó el acceso a la población del presente estudio. En segundo lugar, a pesar de encontrarme en un nuevo rol, mi presencia

<sup>19</sup> Las copias en papel de las respuestas de los estudiantes, así como su consentimiento firmado están a disposición de quien las solicite.

<sup>20</sup> Leasé GB General British

<sup>21</sup> Link al programa vigente de la materia en Memoria Académica Recuperado en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=progra&d=Jpp11493> [último acceso 3 de noviembre 2023]

en las clases resultó familiar ya que con muchos de los estudiantes compartíamos las clases teóricas donde habíamos desarrollado el tema en cuestión. Por último, el trabajo de sensibilización y reflexión alrededor del contenido que propone la secuencia didáctica llegó a las clases prácticas en grupos reducidos donde la dinámica de los intercambios entre estudiantes y docentes dio lugar a la expresión de opiniones, aportes y experiencias personales que favorecieron la construcción de los datos.

La puesta en práctica de esta secuencia apuntó a sensibilizar a los estudiantes con las diferentes variedades del inglés y problematizar sus sistemas de creencias con relación al modelo propuesto en su formación y la proyección de sus identidades socio culturales a través del acento cuando el inglés es utilizado como vehículo entre culturas. Para tal fin, la secuencia didáctica se desarrolló en las siguientes etapas durante la clase:

- **Etapas de sensibilización: las variedades del inglés a través de la música**

La primera tarea consistió en trabajar con la selección de 9 (nueve) versiones de la canción de los Beatles “All my loving” interpretadas por artistas de diferentes partes del mundo como representantes de diferentes voces del inglés. Si bien se utilizó una misma canción, bien podría decirse que se trató de diez canciones diferentes ya que cada artista dejó su impronta en la versión, cada una con su estilo, su voz y su identidad propia.

Los estudiantes tuvieron que decidir cuál de las interpretaciones les gustó más y cuál menos describiendo si la versión les resultó triste, sorprendente, vergonzante, ridícula, graciosa, etc. y justificando sus respuestas en la medida de lo posible.

En la siguiente tarea se encontraron con que cada uno de estos artistas tenía una nacionalidad diferente y que no necesariamente hablaban inglés como lengua materna. Se les pidió que, en la medida de lo posible, intenten unir cada versión con el país de origen del cantante a fin de descubrir cuáles fueron los aspectos a los que atendieron en su decisión y como valoraron cada una de estas versiones. Si bien esta actividad de sensibilización no se tuvo en cuenta para la construcción de datos de la presente tesis, la misma tiene su correlato con la próxima tarea que permitió el acceso a la información individual de cada uno de los estudiantes en relación con su propio acento y sus identidades.

- **Etapa de reconocimiento y valoración de las variedades del inglés**

La segunda tarea se diseñó en formato de cuestionario con preguntas abiertas, cerradas, de opción múltiple y de escala de Likert que apuntaron a obtener información para la presente investigación en tres sentidos. Están aquellas preguntas que indagan sobre el conocimiento previo acerca de las variedades que los estudiantes traen consigo y sobre sus preferencias a modo de ahondar en los motivos que direccionan sus elecciones.

Otras registran las apreciaciones personales acerca de su oralidad y exploran en profundidad las posibles razones que motivan cambios en su pronunciación y su producción oral en general. En este sentido, las preguntas les ofrecieron una serie de opciones para considerar principios y valoraciones que subyacen a la legitimación de la variedad estándar propuesta como modelo en la formación frente a los cambios en la configuración social del inglés. Por último, estuvieron aquellas preguntas que posibilitaron recuperar situaciones donde los estudiantes tuvieron que utilizar el inglés como usuarios. El relato de sus experiencias los inscribió como miembros de la comunidad internacional de hablantes de inglés y ofreció la posibilidad de detenerse a considerar la dimensión intercultural en la formación.

Las respuestas de la etapa de sensibilización y las obtenidas en la etapa de reconocimiento y valoración de las variedades del inglés me permitieron el ingreso al sistema de creencias de los estudiantes y, a través del relato de sus experiencias, al mundo de sus interlocutores. Ambas etapas constituyeron el andamiaje necesario para las siguientes etapas.

- **Etapa de concientización: *English as a global language and the concept of lingua franca***

Las tareas propuestas para esta etapa dialogan con las respuestas de los estudiantes a las tareas previas. Es así como cada tarea se apoyó en la anterior para no solo guiar a los estudiantes a incorporar nuevos saberes sino también para guiarlos en la reflexión y revisión de sus propios principios y valoraciones.

La tercera tarea consistió en un trabajo con el video “*Should English be taught as a global language?*” producido por Macmillan Education ELT en el cual el reconocido

lingüista británico David Crystal discurre sobre la necesidad de incorporar en las aulas al inglés como lengua global. Los estudiantes tenían una guía de preguntas sobre el contenido de este y otras que requerían de la revisión de sus respuestas al cuestionario previo.

En la siguiente tarea, los estudiantes realizaron un ejercicio de escucha de un audio que acompaña la publicación del libro *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca* (Walker, 2010) donde dos hablantes no nativos de inglés debaten sobre el uso del inglés como lengua franca. La tarea los involucró en dicho debate ya que los estudiantes debían argumentar en qué medida las citas extraídas del audio reflejaban su propio parecer al respecto. A modo de cierre de ambas tareas, la docente abrió un debate con toda la clase para que los estudiantes pusiesen en diálogo sus perspectivas y puntos de vista.

- **Etapa de reflexión: Sounds for thought**

El debate se extendió para esta última etapa con una tarea basada en preguntas abiertas de opinión que invitó a los estudiantes explícitamente a recapitular sobre los conceptos abordados durante la clase, y una vez más a generar conciencia sobre el alcance de estos. Una vez finalizado el debate, se les pidió que registrasen por escrito sus respuestas.

En suma, la implementación de la secuencia didáctica en las clases prácticas determinó la muestra intencional al azar de los estudiantes que participaron voluntariamente de esta investigación que contó con las observaciones de clases, las producciones orales y escritas de los estudiantes en base a la secuencia didáctica propuesta y las grabaciones en audio de estas como herramientas de construcción de los datos.

## **5. Lineamientos éticos de la investigación**

Cabe mencionar que los principios éticos que guiaron este trabajo siguieron los lineamientos internacionales de BERA (2011) con relación a la investigación dentro del campo educativo. En particular para este estudio, la participación de los estudiantes fue en base al consentimiento informado y voluntario, preservando su derecho de participar y/o

retirarse del mismo cuando ellos así lo dispusieran (Ver Anexo 2). Asimismo, dado el carácter local de la investigación, se reservó la confidencialidad de los datos y las identidades de los estudiantes y docentes que participaron en las clases observadas quienes en todo momento tuvieron a disposición el libre acceso a las notas de campo y el material de clase con sus respuestas. Una vez construida la muestra, y como propietaria de esta, me cabe la responsabilidad de respetar los acuerdos éticos establecidos y de comunicar los resultados de este análisis públicamente para el beneficio de la comunidad profesional y académica. A continuación, describo el proceso de análisis y selección de los datos que me permitieron dar respuesta al objetivo general y los objetivos específicos que me propuse para este trabajo.

## **6. Análisis de los datos**

Me dispuse a abordar el análisis de los datos utilizando rasgos del enfoque etnográfico, para el cual la descripción es central (Heras et al., 2005), con la asistencia del software ATLAS.ti 8v para el análisis de datos cualitativos. Comencé por la etapa de digitalización de las respuestas de los estudiantes, las notas de campo y la transcripción de fragmentos de audio de las clases. De allí que, en el capítulo de interpretación de los datos, haga referencia a los *Documentos* que registran la transcripción de las *Respuestas de los Estudiantes* (D\_Rta\_E) (Ver Anexo 3), las *Notas de Campo* (N\_de\_C) y el *Registro de Audio* (R\_A) de cada una de las clases. El resultado de este proceso trajo aparejadas las primeras reflexiones respecto de mis preguntas para este estudio de caso.

Continué con la etapa de segmentación de las fuentes para su posterior codificación. La lectura iterativa de los documentos fuente me llevó a seleccionar fragmentos o citas que posteriormente fueron codificados. El proceso de análisis iniciado en la etapa anterior se profundizaba a partir de los códigos generados y comencé a vislumbrar nuevas relaciones entre los datos. Esto me condujo a interpelar a los datos y también a generar redes conceptuales que en diálogo con la lectura teórica me permitieron construir e identificar las primeras categorías que iban a seguir reformulándose en el proceso hasta quedar finalmente definidas en tres grandes grupos, a saber:

### **1. Las variedades del inglés**

- 1.1. Las variedades del inglés y su expansión como lengua de comunicación internacional: cantidad y valoraciones
- 1.2. Las variedades del inglés y su legitimación: motivos y preferencias
- 2. Los estudiantes como hablantes de inglés**
  - 2.1. La valoración de su producción oral
  - 2.2. La motivación para mejorar su producción oral
  - 2.3. El mundo de interlocutores posibles
- 3. La competencia comunicativa intercultural: una voz con identidades propias**
  - 3.1. La competencia comunicativa intercultural y el inglés como acento adicional
  - 3.2. La competencia comunicativa intercultural y el paradigma nativista

En la etapa de interpretación, las mencionadas categorías y subcategorías armaron un entramado singular entre los datos y los objetivos, general y específicos, de esta investigación que posibilitó indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación.

El siguiente diagrama ilustra la relación entre el objetivo general de este estudio, las categorías de análisis y los objetivos específicos que permitieron la interpretación de las fuentes de datos que desarrollo en detalle en el próximo capítulo.

Para concluir, me permito volver sobre la definición de un estudio de caso como un paso a la acción para referirme a la contribución que los resultados de mi análisis e interpretación de la muestra puedan aportar al campo de la formación de futuros profesionales de inglés en Argentina. Como todo estudio de caso, el presente estudio puede situarse temporo espacialmente en la FaHCE con estudiantes de segundo año del de la carrera de inglés que han sido expuestos a un acento modélico en su formación a lo largo de un ciclo académico. Las características anteriormente expuestas delimitan, pero no necesariamente restringen el alcance del caso. Entiendo que los resultados a los que arribo no son generalizables, pero con ellos espero contribuir al acervo de otras investigaciones en el área para aportar al desarrollo individual y colectivo en la formación profesional que promueva

cambios pertinentes en las políticas educativas (Cohen et al., 2007, p.256) y así poder dar cuenta de la riqueza e impacto de los resultados del presente estudio.

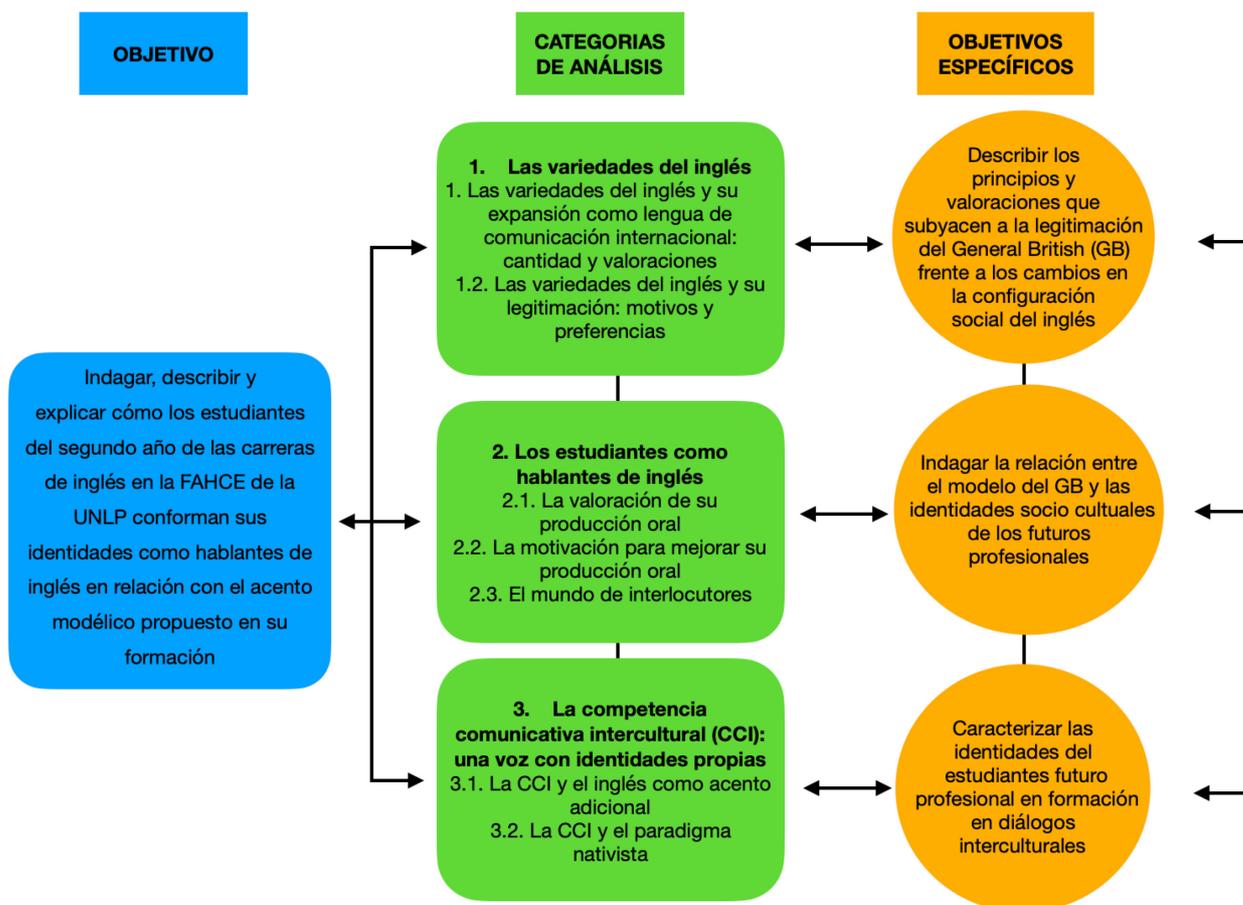


Figura 3.2. Entramado de objetivos, categorías y datos para el análisis

## Conclusión

En este capítulo he descripto y justificado la perspectiva metodológica desde la cual abordé este estudio de caso. He señalado el propósito general, los objetivos específicos y las preguntas que guiaron esta investigación. También, he explicitado las técnicas y las fuentes de datos utilizadas, he descripto los aspectos éticos que guían esta investigación, los criterios de selección y construcción de la muestra, y finalmente, he detallado los pasos recorridos para el análisis considerando el posible aporte en el área. En el capítulo siguiente me ocupo de presentar los resultados de esta investigación.

## Capítulo 4 - Interpretación de los datos

### Observaciones del campo: identidades socio culturales en tensión

En el presente capítulo presento los resultados del análisis de los datos obtenidos utilizando rasgos del enfoque etnográfico de 4 (cuatro) clases prácticas de la materia Fonética y Fonología Inglesas 1 del segundo año de las carreras de inglés de la FaHCE de la UNLP adoptando un enfoque cualitativo interpretativo tal como fuese establecido en la descripción metodológica del presente estudio.

Tal como se detalla en el capítulo anterior, la muestra se constituye a partir de tres fuentes de datos. Por un lado, los *Documentos* que registran la transcripción de las *Respuestas de los Estudiantes* (D\_Rta\_E) a las diferentes tareas propuestas en la secuencia didáctica implementada. Por el otro, las *Notas de Campo* (N\_de\_C) tomadas por el investigador conjuntamente con el *Registro de Audio* (R\_A) de cada una de las clases. Si bien los datos obtenidos de las grabaciones guardan una referencia independiente, se utilizaron como recurso de soporte para completar el registro de las observaciones de clase. Con relación al tratamiento y, en particular, a la selección y organización de la información obtenida de las fuentes de datos, el análisis combina las apreciaciones y reflexiones preliminares que surgieron en el proceso de digitalización de los datos con las herramientas informáticas específicas que brinda el software ATLAS.ti 8v para el procesamiento y análisis de datos cualitativos.

En una primera instancia, se procedió a segmentar y codificar la selección de datos en los documentos fuente con la asistencia del software. Luego, se agruparon los códigos y se procedió a generar redes conceptuales que permitieron identificar más claramente las categorías de análisis. De esta etapa surgen las siguientes categorías:

#### **1. Las variedades del inglés**

- 1.1. Las variedades del inglés y su expansión como lengua de comunicación internacional: cantidad y valoraciones
- 1.2. Las variedades del inglés y su legitimación: motivos y preferencias

#### **2. Los estudiantes como hablantes de inglés**

- 2.1. La valoración de su producción oral

2.2. La motivación para mejorar su producción oral

2.3. El mundo de interlocutores posibles

### **3. La competencia comunicativa intercultural: una voz con identidades propias**

3.1. La competencia comunicativa intercultural y el inglés como acento adicional

3.2. La competencia comunicativa intercultural y el paradigma nativista

Las mencionadas categorías y subcategorías armaron un entramado singular entre los datos y los objetivos, general y específicos, de esta investigación que permitió indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación.

En líneas generales, los resultados obtenidos de la categoría de análisis **Las variedades del inglés** me permitieron acercarme a la configuración sociolingüística del mundo del inglés de los estudiantes y describir los principios y valoraciones que subyacen a la legitimación del modelo del GB frente a los cambios en la configuración social del inglés. Asimismo, la categoría **Los estudiantes como hablantes de inglés** me facilitó el acceso al mundo de posibles interlocutores para indagar sobre la tensión entre el modelo propuesto para la oralidad y las identidades socio culturales de los futuros profesionales en formación como hablantes de inglés de un país de la periferia. Por último, la categoría **La competencia comunicativa intercultural: una voz con identidades propias** me permitió explorar y caracterizar las identidades de los estudiantes futuros profesionales en formación en diálogos interculturales donde el inglés funciona como lengua de comunicación.

En el siguiente apartado, defino oportunamente cada categoría y subcategoría presentes en este estudio y retomo nociones teóricas centrales cuando el análisis así lo requiera. Exploro en detalle cada una de las categorías de análisis establecidas y presento las interpretaciones a las que me fue posible acceder con la evidencia en las fuentes. Finalmente, integro los resultados en una reflexión final que me permita aproximar una respuesta al objetivo general de esta investigación: ¿cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FAHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación?

## Análisis de las categorías

### 1. Las variedades del inglés

En la actualidad, el mundo de las variedades del inglés requiere de hablantes que sean capaces de negociar significados desplegando sus competencias comunicativas entre diversas variedades y comunidades. Para este estudio, recupero el concepto de variedades nativizadas (Kirkpatrick, 2007) para aproximarme al análisis de esta categoría. En su definición, Kirkpatrick señala que “una variedad nativizada es aquella que ha sido influida por las culturas locales y las lenguas de las personas que han desarrollado esa variedad en particular” (p. 7). La presente conceptualización plantea un deslizamiento respecto del paradigma nativista al poner de relieve el aspecto cultural de las comunidades de habla que las utilizan. Al aplicar el concepto de variedades nativizadas al contexto local de formación de futuros profesionales de inglés, se abre la posibilidad de explorar al acento modélico desde una perspectiva que entiende a la pronunciación como una “característica que señala la identidad social o regional del hablante” (Crystal, 2003, p.458). Asimismo, será posible ahondar en la elección de modelos exonormativos de pronunciación basados en hablantes nativos (Levis, 2018, p.33) en el contexto global del inglés como lengua de comunicación internacional.

Como se ha señalado previamente, en el ámbito de las carreras de inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FaHCE de la UNLP, los programas de la materia Fonética y Fonología Inglesas 1 dan muestra de la adhesión al modelo del GB, representativo de la variedad del inglés estándar en la oralidad. Este acento propuesto en la formación ofrece al hablante nativo como figura modélica a emular a fin de mejorar la producción oral de los estudiantes. El mismo está asociado a un modelo de inglés británico culto (Carley et al., 2018) que lo hace altamente recomendable en los espacios académicos en países como la Argentina pertenecientes a la periferia (Kachru, 1982-1992). De allí que este estudio se pregunte cómo va a ser posible que los estudiantes negocien sus significados en el mundo de las variedades del inglés si solamente se les ofrece la voz del hablante nativo.

Posicionada desde la concepción de variedades nativizadas, me dispongo a acercar mis interpretaciones sobre las respuestas de los estudiantes en relación con la categoría **Las Variedades del inglés**. Los datos de esta categoría permiten una aproximación a la

configuración sociolingüística del mundo del inglés de los estudiantes ya que posibilitaron describir los principios y valoraciones que subyacen a sus preferencias y a la legitimación del acento modélico propuesto para su formación en el marco de los cambios en la configuración social del inglés.

### 1.1. Las variedades del inglés y su expansión como lengua de comunicación internacional: cantidad y valoraciones

La presente subcategoría registra variedades de inglés que los estudiantes indican conocer y sus opiniones en torno a cuáles podrían llegar ser a valoradas como superiores. Los datos estadísticos descriptivos muestran que los estudiantes son conscientes respecto de la gran cantidad de variedades del inglés en el mundo considerando su expansión como lengua de comunicación internacional. En su gran mayoría, los estudiantes señalan que hay “Cientos” mientras que solo algunos sugieren “Algunas más que una docena” y solamente unos pocos se abstiene de responder. La siguiente tabla detalla las respuestas obtenidas en cada una de las clases.

**Tabla 4.a.: ¿Cuántas variedades de inglés crees que existen hoy en el mundo?**

	# E	Cuatro o cinco	Algunas más que una docena	Cientos	No registra respuesta
Clase 1_D_Rta_E	5			5	
Clase 2_D_Rta_E	8			6	2
Clase 3_D_Rta_E	12		4	8	
Clase 4_D_Rta_E	16			15	1
	41		4	34	3
	100%		10%	83%	7%

Algunos estudiantes se debaten entre cientos y algunas docenas. Entre ellos, un estudiante señala: “*Algunas más que una docena parecen pocas y cientos parecen muchas. La respuesta debería estar entre alguna de las dos opciones*” (Clase 3\_R\_A). En cambio,

muchos otros parecieran no dudar de la existencia de cientos. Estos últimos manifiestan: “*Si consideramos al inglés como el idioma del mundo, el inglés en otros países, cientos*” (Clase 4\_D\_Rta\_E) y otros agregan: “*son cientos las variedades del inglés, porque hay muchos acentos regionales*” (Clase 4\_D\_Rta\_E).

Los datos de los estudiantes que consideran la existencia de algunas más que una docena parecen indicar que solo están teniendo en cuenta variedades nativas, es decir, aquellas habladas en los países del Círculo Interno (Kachru,1982-1992) donde el inglés es la lengua materna. No obstante, sus respuestas indican que no han perdido de vista la expansión del inglés como lengua de comunicación internacional. En este sentido, un estudiante menciona que “*tal vez si consideramos los países que tienen al inglés como lengua nativa probablemente hablemos de algunas más que una docena, pero si consideramos el tema en todos los países, por supuesto, que son cientos*” (Clase 4\_D\_Rta\_E).

También están los estudiantes que no contestaron la pregunta sobre la cantidad de variedades señalando que el tema en cuestión “*no es tan sencillo*” (Clase 2\_N\_de\_C) de abordar. La falta de respuesta es sugestiva en tanto que las respuestas sobre la posible existencia de variedades superiores arrojarían algunos datos para poder comprender esta omisión. A continuación, se presenta la tabla que registra las respuestas de los estudiantes en relación con la posible existencia de variedades superiores.

**Tabla 4.b.: ¿Existen algunas variedades mejores que otras?**

	# E	Sí hay mejores	Podría haber mejores	No hay mejores	No registra respuesta
Clase 1_D_Rta_E	5		1	3	1
Clase 2_D_Rta_E	8	1		2	5
Clase 3_D_Rta_E	12	2		9	1
Clase 4_D_Rta_E	16			3	13
	41	3	1	17	20
	100%	10%		42%	48%

Al examinar los datos estadísticos descriptivos a esta pregunta, casi la mitad de los estudiantes coinciden en que no existen variedades que puedan ser consideradas superiores.

Los comentarios recabados de las fuentes sugieren que las variedades son apreciadas como *diferentes*. En este sentido, un estudiante, entre muchos otros, señala: “*No lo creo, solo son diferentes*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). Este atributo esboza una posible relación entre la pregunta anterior con respecto al número de variedades y su valoración. En su gran mayoría, los estudiantes coinciden en la existencia de cientos de variedades por lo tanto sería congruente pensar la valoración en términos de diversidad: “*No creo que haya algunas variedades mejores que otras. Solo son diferentes*” (Clase 3\_R\_A). Juntamente con esta diversidad, se observan matices de sentido interesantes de analizar en torno a la valoración de estas. La siguiente tabla presenta las contribuciones de los estudiantes con los matices en **negrita**.

**Tabla 4.c.: Comentarios de quienes sostienen que no hay variedades mejores**

Clase 1_D_Rta_E	“ <i>No mejores, pero tal vez <b>más familiares o más fáciles de comprender.</b></i> ”
Clase 2_D_Rta_E	“ <i>El inglés británico no es el mejor. No hay variedades que sean mejores o peores, <b>pero a mí me gusta particularmente el inglés británico en el mundo académico.</b></i> ” (Clase 2_N_de_C)
Clase 3_D_Rta_E	“ <i>Algunas variedades no son mejores que otras. Solo son <b>diferentes.</b></i> ” “ <i>No hay una variedad mejor pero <b>la británica es la más común de todas.</b></i> ” “ <i>No lo creo, solo son <b>diferentes.</b></i> ” “ <i>No. No hay una variedad que sea mejor o peor que otra. Solo son <b>diferentes.</b></i> ” “ <i>No creo que haya algunas variedades mejores que otras. Solo son <b>diferentes.</b></i> ” (Clase 3_R_A) “ <i>No, son <b>diferentes.</b></i> ” “ <i>No creo que una sea mejor que otra.</i> ” “ <i>No me atrevería a decir que algunas variedades son mejores que otras en términos de calidad, pero <b>algunas están más difundidas.</b></i> ”
Clase 4_D_Rta_E	“ <i>No creo que haya variedades que sean mejores que otras, pero creo que <b>hay algunas que facilitan la comprensión.</b></i> ”

Como puede observarse, se desprende de los datos que, más allá de que las variedades son consideradas “*diferentes*”, algunas de ellas resultan “*más familiares*” o “*más comunes*”, “*más fáciles de comprender*”, “*están más difundidas*” o son las elegidas en relación con un contexto particular “*me gusta particularmente el inglés británico en el mundo académico*”.

Entre los estudiantes que destacan estar más familiarizados con alguna de las diferentes variedades, sugieren cambiar “*mejores*” por “*más familiares*” o “*estándar*” (Clase 1\_N\_de\_C). Y al respecto agregan: “*Son las que estamos acostumbrados a escuchar*” (Clase 1\_N\_de\_C). Aparentemente, el haber estado expuesto a una variedad en particular no solo los hace inclinarse por esa variedad, sino que también la encuentran más fácilmente decodificable, tal como lo señala el siguiente comentario: “*Son más comprensibles porque estamos más expuestos a ellas*” (Clase 1\_N\_de\_C). Al respecto, Browne y Fulcher (2017) señalan que “la familiaridad con un acento es un beneficio de la percepción del habla desarrollado a través de la exposición y la experiencia lingüística” (p. 39) tal como lo ejemplifican las contribuciones de los estudiantes. Cabe preguntarse entonces cuáles podrían ser esas variedades “*más difundidas*” a las que los estudiantes estuvieron expuestos y hacen que algunos las prefieran en el “*mundo académico*”.

Los aportes realizados por aquellos estudiantes que sí consideraron la posibilidad de la existencia de variedades superiores han abierto la posibilidad de explorar esta inquietud al expresar: “*Hay algunas variedades muy regionales, pero no quiero decir que este inglés es mejor que aquel. Eso suena horrible. Yo diría que las variedades más difundidas son mejores. Aquellas que están más cerca de la raíz*” (Clase 2\_N\_de\_C). También están aquellos que reparan en las variedades que no se han desviado de las normas nativas al indicar que “*a mí me gusta particularmente el inglés británico porque creo es la variedad original, las otras son copias. El español de Argentina es una copia del español peninsular*” (Clase 2\_N\_de\_C). Los comentarios anteriores dan muestra de una inclinación hacia el PLN en el sistema de creencias de los estudiantes que legitiman, en principio, solamente variedades estándares. Los estudiantes refieren a variedades nativas del inglés como superiores en tanto más “*puras*” (Kirkpatrick, 2007) al pronunciarse con “*Aquellas que están más cerca de la raíz*” y “*es la variedad original, las otras son copias*”<sup>22</sup>. A su vez, resuena en sus palabras, la adhesión a acentos modélicos por representar el “*verdadero*” inglés (Kirkpatrick, 2007) al indicar que “*las variedades más difundidas son mejores*” y “*me gusta particularmente el inglés británico*”.

Más allá de quienes consideren la posibilidad de la existencia de variedades superiores, la idea de atribuirle a una variedad la cualidad de “*superior*” parece incomodar a todos los estudiantes por igual. Sus reformulaciones dan cuenta de lo dicho y permitieron las primeras aproximaciones a los principios y creencias que subyacen la valoración de las variedades

---

<sup>22</sup> También se encuentran marcados sesgos de prejuicios lingüísticos que no conforman el objeto de estudio del presente trabajo.

nativas. En principio, están las variedades “*más difundidas*” a las que los estudiantes estuvieron “*expuestos*” y por ende le son “*más familiares*”. Estas son variedades estándares basada en el PLN donde el hablante nativo es “*más fácil de comprender*” y se ha convertido en modelo a imitar en el contexto “*académico*” de formación local. Tal como se hubiese anticipado, estas reformulaciones contribuirían a una posible interpretación respecto a los estudiantes que no respondieron las preguntas sobre el número de variedades y su valoración. La falta de respuesta ¿guarda, de algún modo, relación directa con el único modelo o variedad ofrecido y habilitado en la formación? Los estudiantes claramente reconocen la existencia de diferentes variedades, pero no se sienten habilitados a legitimar otras que no sean las propuestas en el contexto académico local. Con el paso del tiempo parece haber sido posible reconocer la existencia de múltiples variedades, pero no así su legitimación, como lo destaca el siguiente intercambio entre una docente de la materia y sus estudiantes: “*Son interesantes los comentarios porque cuando yo comencé con mis estudios de inglés no tenía idea que había diferentes variedades de inglés. Desconocía la existencia de un inglés británico y uno americano. No lo sé, tal vez haya tenido que ver con la exposición. Claro, que décadas atrás no teníamos tanta exposición a través de la televisión; los programas venían doblados. Yo no tenía conciencia de la existencia de tantas variedades*” (Clase 3\_R\_A).

Al parecer, ha llegado el momento de poner en tensión la legitimación de modelos nativistas. El debate lo inaugura una estudiante cuando plantea que la pregunta sobre la existencia de una variedad superior puede admitir más de una respuesta: “*Me parece que esta pregunta puede tener diferentes respuestas. Una respondería a la pregunta si realmente existe una variedad que pueda ser considerada superior; y la otra respuesta apunta a preguntarnos si no será que nos enseñan que algunas variedades pueden ser consideradas mejores. Creo que esta última respuesta es mucho más interesante. Objetivamente, ninguna variedad es mejor que otra. Todas son válidas, pero si uno piensa esa pregunta en contexto, a uno le enseñaron que las variedades nativas, sea británica o americana, son las mejores o las correctas. Este posicionamiento está en relación con el colonialismo y su larga, larga historia*” (Clase 4\_R\_A). Esta aguda observación y los incipientes hallazgos en relación con el mundo de las variedades del inglés han dejado al descubierto la ausencia de otras voces del inglés y la innegable influencia de variedades estándares legitimadas en la formación académica.

## 1.2. Las variedades del inglés y su legitimación: motivos y preferencias

Esta subcategoría examina las respuestas de los estudiantes acerca de sus preferencias sobre alguna variedad en particular poniendo a consideración argumentos que les permitan a los estudiantes ahondar en los motivos que direccionan sus elecciones.

Los datos parecen indicar que las variedades de preferencia entre los estudiantes son variedades de hablantes nativos del inglés. En la mayoría de los casos, el inglés “*británico*” y el “*americano*” son las variedades estándares más elegidas seguidas por variedades regionales como el inglés “*de Londres*” o el “*de Manchester*”. También se encuentran preferencias en torno a las variedades de Nueva Zelanda, Australia, Irlanda y Escocia. Solo en dos ocasiones se advierten referencias a variedades nativizadas. A continuación, se presenta una tabla con las variedades de preferencia que surgen de las fuentes de datos.

**Tabla 4.d.: ¿Tienes preferencia por alguna variedad en particular?**

Variedades Nativas		Variedades Nativizadas
Variedad estándar	Variedad regional	
Británico Británico y americano Americano y británico	de Londres Nueva Zelanda Australiano Irlandés Escoses de Manchester	de India de Alemania

Como se puede advertir, la elección de los estudiantes se esgrime mayoritariamente entre modelos normativos como el GB y el GA<sup>23</sup>. Resulta interesante detenerse en los rasgos que destacan los estudiantes cuando nombran su variedad de preferencia. Están quienes hacen referencia directa al acento modélico propuesto en la formación y la llaman “*el inglés RP*”<sup>24</sup>, “*la variedad del GB*” o “*SBS*”<sup>25</sup>. Entre ellos, una estudiante señala que “*Me gustaría responder a esta pregunta haciendo referencia al contexto institucional, no podemos evitar tener una variedad de preferencia influida por el contexto, de allí que elijo SBS*” (Clase

<sup>23</sup> Resulta sugestiva la mención y elección del modelo de GA a pesar de no ser el acento modélico propuesto en la formación de FaHCE.

<sup>24</sup> RP (Received Pronunciation por sus siglas en inglés): inglés culto. Traducción propia del original en inglés

<sup>25</sup> SBS (Southern British Standard por sus siglas en inglés): el inglés estándar del sur. Traducción propia del original en inglés

4\_N\_de\_C). Otros eligen una forma lega o familiar y la denominan simplemente “*acento británico*” o “*inglés británico*”: “*Me gusta el acento británico porque lo encuentro ... no sé qué decir. Simplemente me gusta*” (Clase 3\_R\_A). También están aquellos que la connotan fuertemente llamándola “*el inglés de la clase alta*” en cuanto a su correlación con la clase social proyectada por el hablante como es el caso de “*Me encanta el inglés australiano, el Cockney y el Posh British*<sup>26</sup>” (Clase 4\_D\_Rta\_E). En la misma línea, otros señalan: “*A mí me gusta el inglés británico porque suena sofisticado*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). En tanto que, los estudiantes que eligen la variedad del GA utilizan solamente formas seculares como “*inglés americano*” o “*acento americano*”: “*A mí me gusta el americano. Creo que se entiende más*” (Clase 4\_D\_Rta\_E). En ningún caso, para el modelo del GA, se encuentran referencias al contexto académico o a variables sociolingüísticas de clase como lo evidencia el modelo del GB.

En ciertas ocasiones, las variedades regionales de inglés mencionadas surgen acompañadas del modelo del GB o del GA. Esta alusión conjunta a variedades regionales y estándares podría ser tomada como una actitud flexible de apertura sociolingüística que, como ya se ha señalado anteriormente, tiene en cuenta la diversidad en el mundo del inglés. Así lo ilustran las siguientes respuestas: “*Realmente me gusta el inglés británico y también me agrada el inglés de Irlanda y Escocia*” (Clase 4\_D\_Rta\_E); “*Personalmente me gusta el inglés australiano y el británico por su acento*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). Cuando los estudiantes eligen otras variedades sin hacer referencia a modelos normativos, las experiencias personales y artísticas parecen ser el motivo que suscita la elección. Luego de haber estado viviendo en Irlanda por un tiempo, una estudiante señala que “*El inglés de Irlanda se entiende fácilmente pero el acento escoses termina por darme dolor de cabeza*” (Clase 2\_R\_A). En otro de los casos, la elección de la variedad preferida guarda relación con las preferencias musicales de la estudiante “*El inglés de Nueva Zelanda. Yo escucho una banda neozelandesa y me resulta fácil de comprender*” (Clase 2\_N\_de\_C).

En cuanto a los estudiantes que refieren a variedades nativizadas, uno de ellos señala su preferencia por escuchar el inglés de Alemania, pero no lo elige para su propia producción en la oralidad: “*Cuando hablo trato de acercarme lo más posible al inglés americano, aunque no sé si lo logro muy bien. Pero la que me gusta escuchar, por alguna razón, es el inglés de Alemania. No sé, tiene una musicalidad que me gusta, es agradable para mis oídos*” (Clase

---

<sup>26</sup> Cockney = acento de hablantes nativos del este de Londres asociado a la clase media baja y la clase Posh British = el inglés de la clase alta. Traducción propia del original en inglés.

2\_N\_de\_C). Mientras que, en el otro caso, se evidencian actitudes de rechazo al escuchar la variedad de inglés referida<sup>27</sup>: “*Sí, no me gusta el inglés que se habla en Escocia ni tampoco el que se habla en la India*” (Clase 3\_D\_Rta\_E).

Los comentarios en relación con las variedades elegidas resultan significativos dado el perceptible paralelismo entre los principios y creencias desarrollados en la subcategoría anterior y sus preferencias. Los aportes recogidos de las fuentes de datos contribuirían a fortalecer la interpretación iniciada. En la siguiente tabla, se resaltan en **negrita** los comentarios de los estudiantes.

**Tabla 4.e.: Comentarios en relación con la(s) variedad(es) de preferencia**

Clase 1_D_Rta_E	“ <i>Británico y americano porque son <b>las más comunes.</b></i> ”
Clase 2_D_Rta_E	“ <i>El inglés de Nueva Zelanda. Yo <b>escucho una banda neozelandesa</b> y me resulta <b>fácil de comprender.</b></i> ” (Clase 2_N_de_C) “ <i>El inglés de Irlanda <b>se entiende fácilmente</b> pero el acento escoses termina por darme dolor de cabeza”.</i>
Clase 3_D_Rta_E	“ <i>A mí me gusta el inglés británico porque <b>suenan sofisticado, pero estoy más acostumbrada a escuchar inglés americano.</b></i> ” “ <i>Personalmente me gusta el inglés australiano y el británico por su acento.</i> ” “ <i>Yo prefiero el inglés británico probablemente por <b>la influencia de los shows de televisión.</b></i> ” (Clase 3_R_A) “ <i>Sí, no me gusta el inglés que se habla en Escocia ni tampoco el que se habla en la India.</i> ” “ <i>Yo pienso que prefiero el acento americano solo <b>por ser el acento al cual estuve más expuesta.</b> Y por ello me resulta <b>más sencillo de comprender.</b></i> ” “ <i>Me gusta el acento británico porque lo encuentro ... no sé qué decir. Simplemente me gusta.</i> ”
Clase 4_D_Rta_E	“ <i>Yo prefiero el inglés RP.</i> ” “ <i>A mí me gusta el americano. Creo que <b>se entiende más.</b> Yo <b>aprendí con ese acento por eso me resulta más fácil de entender.</b> Además, veo muchas series de Gran Bretaña. Estoy acostumbrada al acento británico, aunque hay veces que me cuesta entender todas las palabras. Tal vez por la velocidad con la que hablan” (Clase 3_R_A) “<i>Realmente me gusta el inglés británico y también me agrada el inglés de Irlanda y Escocia.</i>” “<i>Prefiero el acento inglés.</i>”</i>

<sup>27</sup> Se menciona, pero no se desarrolla en profundidad el tema de los prejuicios lingüísticos ya que no conforman el objeto de estudio del presente trabajo.

	<p>“Me encanta el inglés australiano, el Cockney y el Posh British.”</p> <p>“Sí, el inglés de Escocia.”</p> <p>“El acento de Manchester.”</p> <p>“El acento americano.”</p> <p>“Sí, el británico.”</p> <p>“Me gustaría responder a esta pregunta haciendo referencia al <b>contexto institucional, no podemos evitar tener una variedad de preferencia influida por el contexto, de allí que elijo SBS.</b>” (Clase 4_N_de_C)</p>
--	---

Tal como puede observarse en los comentarios, las variedades preferidas son aquellas que les resultan más “*fáciles de comprender*” porque están “*acostumbrados a escucharlas*” ya sea porque estuvieron “*más expuestos*” a ellas durante su aprendizaje o están más familiarizados dados sus gustos (“*escucho una banda neozelandesa*”) y hábitos (“*la influencia de los shows de televisión*”); y también, porque forman parte de la propuesta académica en el “*contexto institucional*”.

Los motivos que manifiestan con relación a las variedades de preferencia brindan sustento y son congruentes con las primeras interpretaciones esbozadas en el presente análisis acerca de los principios y creencias que subyacen la valoración de las variedades nativas y sus elecciones. A continuación, se presenta la tabla con los argumentos puestos a consideración de los estudiantes para ahondar en sus sistemas de creencias.

**Tabla 4.f.: Motivo(s) de preferencias con relación a la(s) variedad(es) del inglés**

	a) facilitan la comunicación	b) fácilmente inteligibles	c) apropiadas en el mundo académico	d) habladas por nativos	e) mayor exposición	f) materiales disponibles
Clase 1_D_Rta_E	3	5			5	2
Clase 2_D_Rta_E	1		2			
Clase 3_D_Rta_E	5	7			2	2
Clase 4_D_Rta_E	4	5	1	1	2	
	13	17	3	1	9	4
	28%	36%	6%	2%	19%	9%

Se advierte en los datos estadísticos descriptivos obtenidos sesgos pragmáticos entre los primeros motivos que direccionan las elecciones de los estudiantes. Para los fines de este estudio, dichos sesgos son interpretados desde una perspectiva amplia en torno al concepto de inteligibilidad. A propósito de este, se recupera la definición de Levis (2018) como “la comprensión de un mensaje hablado, con relación a la decodificación de formas léxicas, su significado e intención” (p. 20). Entonces, las variedades de preferencia tienden a ser aquellas que resultan más inteligibles en tanto más sencillas de decodificar ya que les posibilitan acceder tanto a las formas léxicas y su significado como a las intenciones de los hablantes. En este sentido, las respuestas de los estudiantes muestran la intrínseca relación entre una variedad que es elegida por ser fácilmente inteligible y su capacidad de facilitar la comunicación: *“A mí me gusta el americano. Creo que se entiende más. Yo aprendí con ese acento por eso me resulta más fácil de entender”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Asimismo, se observa una marcada tendencia por las variedades estándares en relación directa con la exposición: *“Yo pienso que prefiero el acento americano solo por ser el acento al cual estuve más expuesta. Y por ello me resulta más sencillo de comprender”* (Clase 3\_D\_Rta\_E).

Al parecer, la prevalencia de modelos nativos en los materiales disponibles para la enseñanza también impacta de manera relevante en las elecciones de los estudiantes. En cuanto a los materiales, un estudiante señala: *“Estamos estudiando inglés británico”* (Clase 1\_N\_de\_C) y otro agrega: *“Yo pienso que hay un inglés mejor que otro. Todos creen que el inglés británico es mejor. Es el inglés que aprendemos, el que nos enseñan”* (Clase 4\_N\_de\_C). En la misma línea, algunos estudiantes rescatan el valor simbólico de las variedades elegidas por ser las legitimadas en el contexto académico: *“Me gustaría responder a esta pregunta haciendo referencia al contexto institucional, no podemos evitar tener una variedad de preferencia influida por el contexto, de allí que elijo SBS”* (Clase 4\_N\_de\_C). Finalmente, es sugestivo el hecho de que casi ningún estudiante puso en consideración la elección de una variedad hablada por nativos como motivo válido de preferencia, a pesar de una clara tendencia por las mismas en sus respuestas. Es posible que de haber elegido un motivo con marcados sesgos sociolingüísticos como lo es una variedad hablada por nativos, los estudiantes hubiesen limitado el mundo de variedades que reconocen. En otras palabras, el motivo desestimado remite a la tensión advertida en relación con las variedades legitimadas en la formación, poniendo nuevamente en evidencia el discurso recortado e incompleto del ámbito académico en línea con lo que muestran los antecedentes presentados en el capítulo 2

de esta tesis (Moncada, 2016; Véliz Campos, 2011; Jenkins, 2007; Kubota, 2001; Matsuda y Friedrich, 2011; Uygun Gökmen, 2010; Wong, 2018).

Cabe preguntarse ahora, cómo esas elecciones impactan sobre sus identidades socio culturales como hablantes de inglés. Los estudiantes han estado expuestos mayoritariamente a variedades estándares legitimadas tal como lo han expresado en sus respuestas. Sin embargo, solamente un pequeño grupo se pronuncia a favor de elegir una variedad hablada por nativos. Es así como sus elecciones sopesan la inteligibilidad de la variedad por sobre la imitación de un modelo. La próxima categoría de análisis se indaga cómo los estudiantes proyectan sus identidades socio culturales respecto de las variedades elegidas.

## **2. Los estudiantes como hablantes de inglés**

En la actualidad, es indiscutible el hecho de que quienes conforman hoy la comunidad más grande de hablantes de inglés en el mundo son hablantes de otras lenguas que establecen diálogos con otros interlocutores que también utilizan el inglés como lengua de comunicación internacional o lengua franca (Crystal, 2003; Jenkins, 2000; Kirkpatrick, 2007; Graddol, 2006). Hay quienes sostienen que este hecho ha influido fuertemente en la pronunciación del inglés, que hoy es más variada que nunca (Walker, et al., 2021). Es por ello que, en este contexto, se considera necesario una mirada de la producción oral que provoque más allá de lo lingüístico; una mirada en la que la oralidad sea también considerada vehículo de identidad y cultura.

Tal como lo señala Byram (2006), entre muchos otros, los hablantes de una lengua simbolizan y señalan sus identidades socio culturales cada vez que la utilizan. El uso de una variedad provee a sus hablantes de un sentido de pertenencia a un grupo en particular. Los estudiantes de la materia Fonética y Fonología Inglesas 1 de la FaHCE de la UNLP son hablantes y futuros profesionales de inglés. En su formación, comienzan el proceso de identificación con esta comunidad profesional a través de un modelo de oralidad que llevará a algunos de ellos a identificarse fuertemente con el mismo mientras que otros lo harán tímida o tangencialmente en este trayecto. En el contexto particular de la materia, se espera que todos los estudiantes den cuenta de su identidad profesional a través de la adquisición y el uso del modelo propuesto. El uso de esta variedad estándar en particular le brindaría el acceso a la comunidad de profesionales de inglés de la Argentina. La pregunta que surge a partir de esta

situación es hasta qué punto sus profesores, miembros estables de esta comunidad profesional, estarían dispuestos a admitir como nuevos miembros a aquellos estudiantes que utilicen una variedad diferente a la establecida. ¿Será este hecho tomado como una desviación a la norma propuesta o será entendido como un acto de identidad? Al respecto, Kramsch (1998) señala que todo hablante lleva a cabo actos de identidad cultural cada vez que utiliza la lengua como un recurso genuino de expresión de significado al momento de participar en diferentes comunidades de habla. En este sentido, los estudiantes reflejan la intrincada relación entre lenguaje y cultura a través de sus elecciones y conductas lingüísticas que contribuyen a la expresión, afirmación, construcción y negociación de sus identidades en ámbitos académicos y fuera de los mismos. De allí que el presente análisis se proponga indagar la relación entre el modelo propuesto en la formación y las identidades socio culturales de estos futuros profesionales.

Desde una perspectiva que entiende a la oralidad como un vehículo de identidad y cultura, me propongo indagar sobre las contribuciones de los estudiantes en relación con la categoría **Los estudiantes como hablantes de inglés**. Los datos de esta categoría de análisis dan muestra del perfil de los estudiantes en relación con tres aspectos de su oralidad. Por un lado, la valoración personal que los estudiantes realizan de su producción oral. Por el otro, las razones que motivan ajustes en su pronunciación y producción oral en general. Y, por último, el registro de experiencias de situaciones en las cuales los estudiantes tuvieron que usar el inglés como la única lengua que posibilitó la comunicación. En otras palabras, a través de los datos de esta categoría se accede a la conformación de las identidades de los estudiantes en tanto miembros de la comunidad de profesionales de inglés y miembros de la comunidad internacional de hablantes de inglés.

## **2.1. La valoración de su producción oral**

Esta subcategoría registra las apreciaciones personales de los estudiantes sobre su oralidad en términos de qué tan cómodos se sienten al momento de escucharse hablar en su inglés. En una escala de 1 a 5, donde 5 es extremadamente cómodo y 1 extremadamente incómodo, los datos estadísticos descriptivos señalan que la mitad de los estudiantes parecen estar cómodos con su producción al ubicarse en el centro de la tabla. El resto de ellos se inclina proporcionalmente hacia uno u otro extremo. Un grupo se inclina hacia el extremo que

señala mayor comodidad mientras que el otro se inclina hacia el extremo opuesto indicando gran incomodidad al momento de usar su inglés en la oralidad. Dentro de estas dos tendencias, la mayoría se ubica desde el centro al extremo que señala mayor comodidad y son muy pocos los estudiantes que se ubican en ambos extremos de la escala. Solo algunos de ellos no dejan registro en la escala. La siguiente tabla detalla las respuestas obtenidas en cada una de las clases.

**Tabla 4.g.: ¿Qué tan cómodo te sientes al escucharte hablar en inglés?**

		5	4	3	2	1	No registra respuesta
	# E	Extremadamente cómodo	Suficientemente cómodo	Cómodo	Algo incómodo	Extremadamente incómodo	
Clase 1_D_Rta_E	5		2	3			
Clase 2_D_Rta_E	8			1	2	2	3
Clase 3_D_Rta_E	12	1	2	8	1		
Clase 4_D_Rta_E	16	1	3	6	5		1
	41	2	7	18	8	2	4
		5%	17%	44%	19%	5%	10%
		66%			24%		

Los datos aportados por los estudiantes sugieren que la valoración de su oralidad estuvo fuertemente signada por el modelo para la oralidad propuesto y legitimado por la comunidad de profesionales de inglés de Argentina. Como futuros miembros de esta comunidad, la valoración del uso de esta variedad en particular ha puesto en juego las identidades profesionales de los estudiantes en formación en relación con el acceso a dicho grupo. En otras palabras, al responder esta pregunta, los estudiantes dieron cuenta de qué tanto se sienten miembros de la comunidad de inglés de la Argentina al utilizar la variedad propuesta para su formación.

En una primera aproximación a los datos, en término de identidades sociales proyectadas, los estudiantes se muestran inseguros de su producción si no logran acercarse lo más posible al modelo de oralidad propuesto. En la Clase 2, la docente se mostró sorprendida

al encontrar que los estudiantes se inclinaban hacia el extremo de mayor incomodidad en la tabla. Al respecto, un estudiante comenta: *“No estamos seguros de nosotros mismos”* (Clase 2\_R\_A). Seguidamente, la docente preguntó qué necesitaban mejorar para lograr esa confianza que les permitiese sentirse más cómodos con su producción. El aporte de un estudiante no dejó lugar a dudas: *“Quiero sonar más natural. Deshacerme de mi acento y acercarme lo más posible a un hablante nativo”* (Clase 2\_R\_A). En el mismo sentido, en la Clase 4, cuando una estudiante describe su producción oral, deja explícita la asociación entre acento modélico propuesto para la formación y el acceso a la comunidad profesional a futuro: *“Yo diría 2 [en la escala] porque soy muy exigente conmigo misma. Yo tenía un acento que provenía de las profesoras que me habían enseñado, pero cuando vine acá me di cuenta de que tenía una mezcla de muchos acentos como si hubiese sido un acento neutral. Es realmente un desafío para mí convertirme en un hablante de inglés británico, hablar como hablan ellos. Es un desafío para mí, no me siento mal por ello”* (Clase 4\_R\_A). También, esta contribución deja al descubierto fuertes sesgos de prejuicios lingüísticos respecto de otras posibles identidades socio culturales en el contexto particular de la formación. Por un lado, se encuentran apreciaciones negativas respecto *“de las profesoras que me habían enseñado”* cuando señala que se *“di(o) cuenta de que tenían una mezcla de muchos acentos”*. Por el otro, es necesario deshacerse de su *“acento neutral”* ya que de lo contrario, este hecho la mantendrá alejada de la comunidad de pertenencia a la que aspira: *“Es realmente un desafío para mí convertirme en un hablante de inglés británico”*.

En un nuevo intercambio es posible apreciar el valor simbólico del modelo británico propuesto para la oralidad con relación a la construcción de las identidades profesionales de los estudiantes en formación. El siguiente diálogo entre una docente y una estudiante ilustra lo referido:

*E: Debería mejorar algunas vocales. Deshacerme de algo así como mi acento americano. Deshacerme de las “r” s al final de las palabras.*

*D: ¿Por qué lo harías?*

*(La estudiante no responde.)*

*D: Te convencimos.*

*(Ambas ríen.)*

*(Clase 4\_R\_A)*

Por un momento, la pregunta “¿Por qué lo harías?” proyecta un espacio donde la estudiante, en principio, podría considerar la opción de mantener su “*acento americano*” y no “*deshacer(se) de las “r” s al final de las palabras*”. Sin embargo, el silencio y el comentario con el que la docente cierra el intercambio: “*Te convencimos*” invitan a pensar que la posibilidad de elección de un modelo diferente en la formación aún no está disponible para los estudiantes. Las palabras de la docente argumentan en esta dirección: “*Para nuestra materia, debemos elegir uno [un modelo]. Uno que esté bien descripto y que pueda funcionar como paradigma. Necesitamos tener un paradigma. Pero eso no significa **que para el resto de sus vidas Uds. deban hablar así.** Necesitamos un paradigma que podamos describir. En realidad, Uds. pueden mantener su acento americano, pero necesitamos que describan una variedad. Si estás conforme con tus “r” entonces por qué no mantenerlas. Eso estaría bien*” (Clase 4\_R\_A). Si bien la docente está abiertamente habilitando en su clase otras variedades para “*el resto de sus vidas*”, no lo hace así para la formación. Lo que los estudiantes han percibido por parte de sus docentes hasta el momento es que su membresía a la comunidad de profesionales de inglés de Argentina dependerá de qué tanto puedan acercarse al modelo de inglés británico propuesto. Serán miembros exitosos aquellos que se identifiquen socio culturalmente con el acento modélico propuesto para formación. Esta observación resulta relevante, en particular, en cuanto al diálogo que establece con los estudios (Jenkins, 2007; Moncada, 2016; Véliz Campos 2011; Park, 2012; Fang 2016) relevados en los antecedentes tanto en el contexto de América Latina como en el internacional.

Dado el conocimiento sobre las variedades del inglés que han demostrado los estudiantes, este último comentario pareciera tensionar su proceso identitario al inicio de su formación. Por un lado, sus docentes parecen habilitar el mundo de las variedades del inglés dados los intercambios recabados en las clases, pero, por el otro, ha quedado claro que sus docentes no les facilitarán el acceso a las mismas en el espacio de la materia: “*debemos elegir uno [un modelo]. Uno que esté bien descripto y que pueda funcionar como paradigma. Necesitamos tener un paradigma*” (Clase 4\_R\_A). La tabla a continuación registra en **negrita** este hecho en palabras de los estudiantes. De acuerdo con los comentarios, en su gran mayoría, se van a encontrar muestras de un acercamiento al único modelo propuesto para su formación al momento de considerar ajustes en sus sistemas fonológicos.

**Tabla 4.h.: ¿Qué aspectos de la pronunciación piensas deberías mejorar o desarrollar para sentirte más cómodo al hablar inglés?**

Clase 1_D_Rta_E	<p>“Creo que necesito <b>mejorar mi pronunciación.</b>”</p> <p>“<b>Muchas de las vocales cerradas y la diferencia entre /b/ y /v/.</b>”</p> <p>“<b>Mejorar el uso de la lengua cuando hablo y volverme más fluido.</b>”</p> <p>“<b>Creo que principalmente las vocales. Son tan diferentes a las del español que me siento muy rara cuando las pronuncio.</b>”</p>
Clase 2_D_Rta_E	<p>“<b>Todo.</b>”</p> <p>“<b>No sueno natural.</b>”</p> <p>“<b>Mi confianza.</b>”</p> <p>“<b>Debería no ser tan insegura de mí misma. Debería hablar con más personas que estén intentando tener el mismo acento que yo; porque muchas veces, con la mayoría de las personas que salgo hablan con un acento americano y me hace sentir extraña no hablarlo.</b>”</p> <p>“<b>La producción de sonidos.</b>”</p>
Clase 3_D_Rta_E	<p>“<b>El ritmo.</b>”</p> <p>“<b>Debería mejorar mi pronunciación y mi fluidez.</b>”</p> <p>“<b>Yo creo que debería desarrollar un acento y un ritmo más cercano al nativo y así estar más cómodo cuando expreso mis ideas.</b>”</p> <p>“<b>La influencia del español.</b>”</p> <p>“<b>Debería dejar atrás la influencia del español.</b>”</p> <p>“<b>La entonación. Debería dejar de producir la /r/<sup>28</sup> (en posición final).</b>”</p> <p>“<b>Me gustaría desarrollar alguna característica personal para sentirme más a gusto.</b>”</p> <p>“<b>La espontaneidad y sonar más fluido.</b>”</p> <p>“<b>Ahora que estamos aprendiendo GB, necesito trabajar en no pronunciar la /r/.</b>”</p> <p>“<b>Yo creo debería mejorar los acentos.</b>”</p>
Clase 4_D_Rta_E	<p>“<b>Variedades alofónicas y el encadenamiento<sup>29</sup> de palabras.</b>”</p> <p>“<b>La pronunciación.</b>”</p> <p>“<b>Los procesos fonológicos del habla espontánea.</b>”</p> <p>“<b>Yo creo que debería mejorar mi acento para poder expresar mis ideas de manera más clara y sonar naturalmente como un nativo.</b>”</p>

<sup>28</sup> El acento modélico propuesto para la formación es una variedad no rótica por lo cual el fonema /r/ solamente ocurre pre-vocálico en el sistema fonológico salvo que se utilice como segmento de encadenamiento vocálico.

<sup>29</sup> Una posible traducción para “linking” es “encadenamiento de palabras” para hacer referencia a los procesos fonológicos del habla espontánea

	<p><i>“Hay momentos en los que pienso que algunas palabras no se entienden porque la influencia de mi acento argentino es aún muy marcada. Además, creo no estar logrando aun producir el acento que he elegido.”</i></p> <p><i>“La pronunciación específica de algunos fonemas.”</i></p> <p><i>“Debería mejorar la fluidez y la forma en la que pronuncio ciertos sonidos o los tonos que utilizo para ciertas palabras o frases.”</i></p> <p><i>“Tal vez debería practicar más con hablantes nativos para mejorar mi pronunciación y mi vocabulario.”</i></p> <p><i>“Yo estoy cómodo con mi pronunciación. De todos modos, creo que debo seguir practicando para no estancarme o pronunciar mal alguna palabra.”</i></p> <p><i>“Debería mejorar mi pronunciación y los procesos fonológicos del habla espontánea.”</i></p>
--	--

Independientemente del lugar en la escala donde se ubicaron, los estudiantes hacen referencia a aspectos a mejorar o desarrollar en su oralidad, pero la direccionalidad de dichos cambios estaría signada por el acento modélico propuesto para la formación: *“Tal vez debería practicar más con hablantes nativos para mejorar mi pronunciación y mi vocabulario”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). A su vez, otros comentarios dejan traslucir sus sensaciones de inseguridad y los interrogantes que el modelo les plantea en torno a sus identidades socio culturales: *“Debería no ser tan insegura de mí misma. Debería hablar con más personas que estén intentando tener el mismo acento que yo; porque muchas veces, con la mayoría de las personas que salgo hablan con un acento americano y me hace sentir extraña no hablarlo”* (Clase 2\_D\_Rta\_E). ¿Por qué esta estudiante debería sentirse extraña dentro de un grupo de pertenencia (*“la mayoría de las personas que salgo”*) por hablar una variedad diferente a la de los otros miembros? ¿Por qué siente que necesita pertenecer a una nueva comunidad donde todos hablen la misma variedad (*“hablar con más personas que estén intentando tener el mismo acento que yo”*)? El aporte de esta estudiante sugiere de manera explícita el conflicto entre sus identidades socio culturales. Por un lado, está en juego la conformación de una identidad profesional que debe dar cuenta de la adquisición de un único modelo propuesto para su formación; y por el otro, la adhesión a este nuevo modelo parece cuestionarle su identidad como hablante de inglés en otras comunidades de habla donde las identidades socio culturales de sus hablantes están validadas, independientemente del acento que utilicen. Este comentario remite a los estudios de Chacón (2010), Véliz Campos (2011), Viáfara (2016) y Schmitz (2012) relevados en los antecedentes en relación con la proyección y legitimación de las identidades de los docentes estudiantes en formación en países de

América Latina que coinciden con la necesidad de problematizar el paradigma nativista en pos de una perspectiva pluricéntrica del inglés que contribuya a la construcción de una identidad profesional propia con sentido de pertenencia al contexto local.

En este conflicto resuena el eco del mundo recortado, incompleto de las variedades del inglés analizado oportunamente en la categoría anterior. Si bien es posible percibir que los estudiantes traen consigo un universo variado de interlocutores; en el tránsito por esta materia, este último se ve reducido al dejar de promover diálogos con otras variedades en pos del acento modélico propuesto. Se entiende que este hecho no solo habilita y legitima el PLN, sino que como se ha expresado, tensiona la construcción de posibles y múltiples identidades socio culturales en el contexto particular de la formación y recorta así el mundo de interlocutores posibles en un contexto global donde el inglés es considerado lengua de comunicación internacional.

En los comentarios de los estudiantes, se percibe cómo el acento modélico propuesto en su formación impacta sobre sus actitudes respecto de su producción fonológica y sus identidades: *“Hay momentos en los que pienso que algunas palabras no se entienden porque la influencia de mi acento argentino es aún muy marcada. Además, creo no estar logrando aun producir el acento que he elegido”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). En la misma línea, otro estudiante señala: *“Debería dejar atrás la influencia del español”* (Clase 3\_D\_Rta\_E). Estos estudiantes serán capaces de valorizar su producción oral en tanto y en cuanto su pronunciación no deje translucir su origen porque esas interferencias del sistema fonológico de la lengua materna están consideradas como desviaciones a la norma propuesta y los aleja de sonar naturalmente como nativos: *“Yo creo que debería mejorar mi acento para poder expresar mis ideas de manera más clara y sonar naturalmente como un nativo”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Algunos encuentran que deben atender al *nivel segmental* para detectar mejoras que los acerquen al modelo. Lo manifiestan haciendo referencia a mejorar su pronunciación en general: *“La pronunciación específica de algunos fonemas”* (Clase 4\_D\_Rta\_E) o detallan aspectos particulares de la variedad GB en sus comentarios: *“Muchas de las vocales cerradas y la diferencia entre /b/ y /w/”* (Clase 1\_D\_Rta\_E); *“Ahora que estamos aprendiendo GB, necesito trabajar en no pronunciar la /r/”* (Clase 2\_D\_Rta\_E); *“Variedades alofónicas y el encadenamiento de palabras”* (Clase 3\_D\_Rta\_E) sumando aspectos del *nivel suprasegmental*. También están quienes consideran que los avances en los procesos fonológicos del habla espontánea (ej. el encadenamiento de palabras, el ritmo, la fluidez y la entonación) son el puente para la expresión de sus ideas con comodidad y

naturalidad a *nivel discursivo*: “*Debería mejorar mi pronunciación y los procesos fonológicos del habla espontánea*” (Clase 4\_D\_Rta\_E); “*Mejorar el uso de la lengua cuando hablo y volverme más fluido*” (Clase 1\_D\_Rta\_E); “*Yo creo que debería desarrollar un acento y un ritmo más cercano al nativo y así estar más cómodo cuando expreso mis ideas*” (Clase 3\_D\_Rta\_E); “*Debería mejorar la fluidez y la forma en la que pronuncio ciertos sonidos o los tonos que utilizo para ciertas palabras o frases*” (Clase 4\_D\_Rta\_E).

También se registra un pequeño, pero significativo, grupo de estudiantes que al parecer reconoce en la inteligibilidad de sus mensajes el impacto de la pronunciación y sus identidades socio culturales, más allá de una identidad profesional. En consonancia con lo descrito previamente en el análisis sobre el mundo de las variedades del inglés, algunos harán prevalecer una pronunciación inteligible por sobre la imitación del modelo. Entre estos, un estudiante señala: “*Yo estoy cómodo con mi pronunciación. De todos modos, creo que debo seguir practicando para no estancarme o pronunciar mal alguna palabra*” (Clase 4\_D\_Rta\_E). La inteligibilidad de su mensaje podría verse comprometida al “*pronunciar mal*” algún rasgo segmental o de acentuación de “*alguna palabra*” por lo cual debe “*seguir practicando*”. Sus palabras ejemplifican el proceso consciente que, tal como lo describe Levis (2018), llevan adelante los hablantes de otras lenguas cuando negocian la inteligibilidad del habla tanto en su rol de hablante como de oyente. En otro plano, en esta misma contribución se observa que ver comprometida su inteligibilidad podría impactar sobre su identidad como hablante de inglés en el mundo de las variedades. Más allá de su identidad profesional, que parece no estar en discusión o tensión ya que el estudiante expresa estar “*cómodo*” con su pronunciación, su preocupación por pronunciar bien las palabras deja al descubierto su sensibilidad como interlocutor activo en intercambios con otros donde probablemente el inglés funcione como lengua franca. Al respecto, Lippi-Green (1997) señala que, si bien el peso comunicativo de los intercambios tiene que repartirse entre hablantes y oyentes, el hablante más competente en la situación debe aceptar la responsabilidad del éxito del encuentro. En este sentido, este estudiante se reconoce como hablante competente y entiende que una pronunciación inteligible está orientada al oyente y no necesariamente orientada a las normas de los hablantes nativos.

Asimismo, el entramado histórico de las sociedades modernas y las comunidades de habla en las que deberán participar los estudiantes lleva a algunos a pensar que: “*(Yo creo) debería(n) mejorar los acentos*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). Este estudiante probablemente esté considerando el desarrollo de una competencia comunicativa no circunscripta a un único

modelo al hablar de “*mejorar los acentos*”. Sus palabras reflejan las consideraciones de Canagarajah y Said (2009) cuando señala que la competencia comunicativa de un hablante de inglés “requiere de la capacidad para negociar entre las diversas variedades a fin de facilitar la comunicación” (p. 150). Este estudio se inclina por interpretar “*mejorar los acentos*” como el desarrollo de la competencia comunicativa que les permitirá circular flexiblemente entre diferentes variedades y comunidades de hablantes negociando sus identidades socio culturales en el complejo contexto del inglés como lengua de comunicación internacional.

En ese movimiento entre diversas comunidades de habla, otro de los estudiantes agrega: “*Me gustaría desarrollar alguna característica personal para sentirme más a gusto*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). En el mundo de las variedades, el acento como marca de identidad pareciera jugar un rol mucho más significativo. En término de las identidades socio culturales de los hablantes, estos reconocen en su voz la capacidad de ser ellos mismos; como usuarios del inglés se han apropiado de esta lengua para “*sentirse más a gusto*” al expresar sus ideas. Estos aportes dejan entrever el beneficio de un enfoque basado en el paradigma de la inteligibilidad, más que uno basado en uno nativista, donde las identidades socio culturales de los estudiantes se ponen en juego en un mundo de interlocutores que va más allá de los miembros de una comunidad profesional y los inscribe como miembros de la comunidad de hablantes de inglés del mundo.

Como se pudo observar, en el contexto de su formación, sus identidades profesionales se perciben fuertemente marcadas por un acercamiento a modelos nativos que ponen en tensión sus identidades socio culturales como miembros de la comunidad internacional de inglés. A continuación, se describirán las motivaciones de los estudiantes para mejorar su pronunciación más allá de la valoración de su producción.

## **2.2. La motivación para mejorar su producción oral**

En la presente subcategoría se indaga más profundamente sobre las razones y el fin último que motiva a los estudiantes a realizar cambios en su pronunciación y aspectos de su producción oral en general. Para ello, se les ofrece una serie de opciones que recorren motivos asociados, los llamados PLN y PI (Levis, 2005, 2018), a fin de poder describir la tensión entre ambos en el ámbito de la formación y el impacto sobre las identidades de los estudiantes.

Levis (2018) señala que, por definición, el PLN sostiene que “los estudiantes deben igualar al hablante nativo en todos los aspectos de su pronunciación – segmentales y suprasegmentales – para así alcanzar un habla cuasi-nativa” (p.33). Para el paradigma nativista, no habría necesidad de priorizar ningún aspecto del sistema fonológico del inglés ya que todo el sistema debe ser adquirido. Mientras que el paradigma de la inteligibilidad, al ser sensible al contexto interaccional, presenta el gran desafío de priorizar en la enseñanza aquellas áreas del sistema fonológico donde se registran problemas que interfieren con la comprensión de los mensajes. Siguiendo a Levis (2018), definir prioridades no solo ayuda a los estudiantes a direccionar los ajustes de sus sistemas fonológicos para producir un habla accesible a sus oyentes, sino que también enseña a comprender el habla de otros dejando así claramente establecida la conexión entre la producción y la comprensión: como hablantes deben aspirar a ser inteligibles para sus oyentes y como oyentes necesitan entender a otros hablantes.

Al considerar ambos principios como extremos de un continuo, los datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes señalan que para poder expresar cómodamente sus ideas y ser comprendidos, estos entienden que deberían borrar o desdibujar su acento para acercarse a modelos nativos de pronunciación. Se puede observar en la tabla a continuación, cómo en cada una de las clases se replica la misma lógica en las respuestas registradas. Por otro lado, a pesar de la alta adhesión al modelo propuesto en su formación, solamente unos pocos se manifestaron a favor de pertenecer a una comunidad de habla conformada por hablantes nativos. Y otro pequeño grupo se abstuvo de responder esta pregunta.

**Tabla 4.i.: ¿Por qué quieres mejorar tu pronunciación?**

		a) ser comprendidos	b) borrar su acento	c) acercarse a modelos nativos de producción	d) poder expresar sus ideas cómodamente	e) pertenecer a una comunidad de habla	No registra respuesta
Clase 1_D_Rta_E	5	4	4	3	5		1
Clase 2_D_Rta_E	8	3	2	4	5		1
Clase 3_D_Rta_E	12	6	3	7	11	1	1
Clase 4_D_Rta_E	16	4	3	7	10		1

	41	17	12	21	31	1	4
		41%	29%	51%	76%	2%	9%

Las respuestas registradas muestran continuidad con lo expresado por los estudiantes respecto de la valoración de su producción oral y coherencia con el recortado mundo de variedades habilitadas en la formación. Mientras que la inteligibilidad es considerada un fin apropiado para la enseñanza y la formación de la oralidad del inglés en la actualidad (Rogerson-Revell, 2011; Levis, 2018; Walker et al., 2021; Walker, 2010), los estudiantes abiertamente expresan su deseo de sonar como un hablante nativo. Un estudiante, entre muchos, señala: *“Quiero sonar más natural. **Deshacerme de mi acento y acercarme lo más posible a un hablante nativo**”* (Clase 2\_R\_A) ilustrando lo que Levis (2018) sostiene como el poder latente del PLN que, aun hoy, define el objetivo que debe ser alcanzado. A pesar de esta aspiración inalcanzable, el motivo que promueve el deseo es muy noble ya que los estudiantes quieren que sus producciones orales faciliten la comunicación: *“**Quiero poder hablar sin tener que pensar en mi pronunciación y estar segura de que me van a entender**”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). En el mismo sentido, otro estudiante agrega: *“Aspiro a ser efectivo. Yo quiero ser un intérprete. Me gustaría alcanzar un nivel que me permita no solamente hablar con fluidez, sino que mi pronunciación me permita reproducir las ideas de otros al transmitir sus mensajes”* (Clase 2\_R\_A). La siguiente tabla detalla los comentarios de los estudiantes en **negrita** respecto del fin último que motiva mejoras en su pronunciación.

**Tabla 4.j.: ¿Cuál es el fin último que te motiva a mejorar tu pronunciación?**

Clase 1_D_Rta_E	<p><i>“Una <b>pronunciación casi nativa.</b>”</i></p> <p><i>“Yo quiero <b>sonar como un nativo y deshacerme de mi acento.</b>”</i> (Clase 1_R_A)</p> <p><i>“<b>Sonar más como un nativo si eso fuera posible.</b>”</i></p> <p><i>“<b>Sonar como un nativo.</b>”</i></p>
Clase 2_D_Rta_E	<p><i>“<b>Sonar como un nativo.</b>”</i></p> <p><i>“Aprender los sonidos y ser capaz de pronunciarlos exactamente como corresponde.”</i></p> <p><i>“Producir los sonidos (del inglés).”</i></p> <p><i>“Quiero sonar más natural. <b>Deshacerme de mi acento y acercarme lo más posible a un hablante nativo.</b>”</i> (Clase 2_R_A)</p> <p><i>“Controlar las oclusivas del inglés.”</i> (Clase 2_R_A)</p> <p><i>“Si la pregunta apunta al objetivo de aprender sobre pronunciación en general, me gustaría saber cómo se pronuncian los sonidos y ser</i></p>

	<p>capaz de hacerlo. <b>Pero también me gustaría saber cómo se pronuncian en comparación con otro idioma, por ejemplo, yo estoy estudiando chino y me gusta estudiar similitudes y diferencias.</b>” (Clase 2_R_A)</p>
Clase 3_D_Rta_E	<p>“<b>Me gustaría darle a mi pronunciación alguna característica personal. Porque hay veces que busco hablar sin errores gramaticales, buscando la entonación correcta o buscando sonar como un británico, pero me gustaría sonar a mí misma en inglés.</b>” (Clase 3_R_A)</p> <p>“<b>Quiero sonar como un nativo. Yo pienso que no es suficiente con que me entiendan. Yo puedo expresarme en inglés, pero tal vez lo pueda hacer mejor.</b>” (Clase 3_R_A)</p> <p>“<b>Sonar como un nativo y que me entiendan.</b>” (Clase 3_R_A)</p> <p>“<b>Ser capaz de hablar en inglés y sonar como británico sin tener siquiera que pensarlo.</b>”</p> <p>“<b>Mi fin último es sonar lo más cercano posible a un acento nativo porque estoy estudiando traducción y se supone que tengo que saber mucho sobre el inglés.</b>”</p> <p>“<b>Quiero sonar parecido a un británico.</b>”</p> <p>“<b>Poder expresarme libremente, sabiendo que me van a entender.</b>”</p> <p>“<b>Poder hablar con confianza y expresarme libremente sin tener que preocuparme por cometer un error.</b>”</p>
Clase 4_D_Rta_E	<p>“<b>Yo quiero ser docente y me gustaría que mis estudiantes tuviesen una experiencia del inglés que se habla lo más cercana, lo más fiel a la realidad tanto como fuese posible.</b>”</p> <p>“<b>Quiero sonar más como un hablante nativo del inglés británico.</b>”</p> <p>“<b>Quiero sonar más natural.</b>”</p> <p>“<b>Quiero que me entiendan y sonar natural.</b>”</p> <p>“<b>Hay una actriz en particular, Jameela Jamil<sup>30</sup>, que tiene una pronunciación que me encanta. Me gustaría sonar parecido a ella, pero estoy más focalizada en expresarme mejor para comunicar mis ideas.</b>”</p> <p>“<b>Quiero que me entiendan.</b>”</p> <p>“<b>Quiero poder hablar sin tener que pensar en mi pronunciación y estar segura de que me van a entender.</b>”</p> <p>“<b>No quiero sonar tan argentina cuando hablo. Quiero sonar más parecido a un nativo.</b>”</p> <p>“<b>Mejorar mi vocabulario para poder expresar mis ideas cómodamente.</b>”</p> <p>“<b>Quiero tener una muy buena, sino excelente, pronunciación y despojarme de mi acento.</b>”</p>

<sup>30</sup> Jameela Alia Jamil (born 25 February 1986) is a British actress and presenter.

--	--

En las respuestas obtenidas, el mundo de las variedades del inglés parece desdibujarse de la misma manera que parecen desdibujarse las identidades socio culturales de algunos de los estudiantes al esperar deshacerse de su acento para acercarse lo más posible a un modelo nativo de pronunciación: *“No quiero sonar tan argentina cuando hablo. Quiero sonar más parecido a un nativo”* (Clase 4\_D\_Rta\_E); *“Quiero tener una muy buena, sino excelente, pronunciación y despojarme de mi acento”* (Clase 4\_D\_Rta\_E); *“Yo quiero sonar como un nativo y deshacerme de mi acento”* (Clase 1\_R\_A). Al recorrer la tabla, también es posible observar cómo una y otra vez el hablante nativo surge como el modelo a imitar. Algunos de los estudiantes manifiestan abiertamente querer *“una pronunciación casi nativa* (Clase 1\_D\_Rta\_E); *“sonar más como un hablante nativo del inglés británico”* (Clase 4\_D\_Rta\_E); *“sonar como británico sin tener siquiera que pensarlo”* (Clase 3\_D\_Rta\_E). Otros, en forma más indirecta, también hacen referencia al PLN cuando señalan que desean *“Aprender los sonidos y ser capaz de pronunciarlos exactamente como corresponde”* (Clase 2\_D\_Rta\_E) o cuando sostienen que el *“fin último es sonar lo más cercano posible a un acento nativo porque estoy estudiando traducción y se supone que tengo que saber mucho sobre el inglés”* (Clase 3\_D\_Rta\_E). Es posible entender que esos *“sonidos”* que deben ser *“pronunciados exactamente como corresponde”* y ese conocimiento *“sobre el inglés”* encuentran su referente en el modelo propuesto en la formación. Cuando una estudiante comenta: *“Yo quiero sonar como un nativo y deshacerme de mi acento”* (Clase 1\_D\_Rta\_E), la docente sugiere que *“Ambos objetivos van de la mano. Si te deshaces de tu acento vas a acercarte a un modelo nativo”* (Clase 1\_R\_A) dejando translucir ese poder latente del PLN en las prácticas y actitudes docentes.

Aun cuando los estudiantes hayan elegido mejorar su pronunciación para poder expresar sus ideas cómodamente, una estudiante señala: *“Quiero sonar como un nativo. No es suficiente con que me entiendan. Yo puedo expresarme en inglés, pero tal vez lo pueda hacer mejor”* (Clase 3\_R\_A). Al parecer, no basta con poder expresarse, sino que *“tal vez se lo pueda hacer mejor”* sonando como *“un nativo”*. En este sentido, muchos estudiantes han demostrado su inclinación hacia el PLN cuando desean *“Sonar más como un nativo (como) si eso fuera posible”* (Clase 1\_D\_Rta\_E) reconociendo la dificultad y el esfuerzo para poder alcanzar el objetivo deseado. Aunque muy pocos de ellos manifestaron su deseo de ser miembros de una comunidad de habla conformada por hablantes nativos, las respuestas

sugieren que el mundo de las variedades y las identidades socio culturales de los estudiantes como miembros de la comunidad internacional de inglés parecen desdibujarse cuando muchos de ellos esperan poder deshacerse de su acento para acercarse lo más posible a un modelo nativo de pronunciación. A continuación, el diálogo entre una de las docentes de la cátedra y dos estudiantes vuelve a referir sobre la tensión percibida respecto de la proyección de las identidades socio culturales tanto en los estudiantes como en sus docentes frente a la elección del modelo propuesto en la formación.

*E1: “Sonar como un nativo.”*

*D: ¿Para qué? ¿Para que cuando vayas a Inglaterra o los Estados Unidos, las personas con las que te comuniqués no reconozcan de dónde venís? ¿Será eso posible? ¿Poder estar dentro de una comunidad sin que sus miembros se den cuenta que no eres uno de ellos? ¿Uds. estarían de acuerdo conmigo en afirmar que es bastante imposible que eso suceda? Entonces Uds. se están poniendo un objetivo que es prácticamente inalcanzable. Me parece que vale la pena volver a pensar en ello. ¿Cuál sería el fin de proponerse un objetivo inalcanzable? Yo recuerdo que una profesora alguna vez me dijo que lo mejor a lo que podía aspirar era a no ser confundido por uno de ellos al estar entre ellos. ¿Entonces? Me aconsejó desdibujar mi origen. En otras palabras, me dijo que lo mejor a lo que podía aspirar era a no ser reconocida como argentina ya que ellos, tarde o temprano, se iban a dar cuenta que no era de allí.*

*E2: A mí, una vez en Estados Unidos, me confundieron con una rusa. Para mí, fue un insulto. Me lo dijeron por el color de mis ojos. No por mi acento en inglés.*

*D: Les debo confesar que yo le creí a esa profesora en ese momento. Después, en el viaje a Europa que les mencioné, alguien pensó que yo era holandesa. En ese momento no me sentí incómoda y pensé: ¡Qué bueno! Finalmente me había podido deshacer de mi acento en algún punto. Pero luego caí en la cuenta y pensé: Yo prefiero que me entiendan y reconozcan como argentina. ¿Por qué como holandesa? No sé nada sobre lo que hacen los holandeses o como hablan. ¡¿Yo, holandesa?!*

(Clase 1\_R\_A)

En este intercambio, resulta particularmente interesante detenerse en la construcción del argumento docente. En principio, la docente reconstruye los aportes de los estudiantes invitándolos a reflexionar sobre “¿Cuál sería el fin de proponerse un objetivo inalcanzable?” destacando la acentuada tendencia hacia el PLN en sus contribuciones. Para ello, no va a apelar al reconocimiento de las identidades profesionales de los estudiantes, sino que los inducirá a pensar en sus identidades socio culturales cuando les pregunta: “¿Para que cuando vayas a Inglaterra o los Estados Unidos, las personas con las que te comuniques no reconozcan de dónde venís?”. Esto le permite, a la docente, rescatar una anécdota de su propia formación y los hechos que llevaron a reconsiderar su aspiración de “**no ser reconocida como argentina**” “*al estar entre ellos*”. A lo largo de su formación había seguido aquel consejo que le sugería “**desdibujar (su) origen**” como garantía de inteligibilidad. Sin embargo, en su viaje a Europa, descubre que el haber “**podido deshacerse de (su) acento en algún punto**” hizo que sus identidades socio culturales no pudieran ser apreciadas y exclama: “¿Yo, holandesa?!” Si bien la docente manifiesta no haberse sentido “**incómoda**” cuando “**alguien pensó que era holandesa**”, una de las estudiantes de esta conversación describe el momento en el que la “**confundieron con una rusa**” como un “**insulto**”. En ambas situaciones, la docente y la estudiante se inscriben como miembros de la comunidad de hablantes de inglés en el mundo donde es posible reconocer el impacto de la proyección de sus identidades profesionales y socio culturales en sus interacciones. Al respecto, la docente señala: “**Yo prefiero que me entiendan y reconozcan como argentina.**”

Sobre el punto anterior, una estudiante señala: “*Me gustaría darle a mi pronunciación alguna característica personal. Porque hay veces que busco hablar sin errores gramaticales, buscando la entonación correcta o buscando sonar como un británico, pero me gustaría sonar a mí misma en inglés*” (Clase 3\_R\_A). La estudiante parece haberse apropiado de su inglés, tal como lo señalaba Widdowson (1994), cuando hace referencia al deseo de darle a su pronunciación **alguna característica personal** que le permita **sonar a sí misma en inglés** cuando utiliza su inglés como un recurso genuino de expresión de significado. También se encuentran quienes, evocando sus identidades profesionales aluden a una realidad que trasciende el contexto de formación cuando expresan: “*Yo quiero ser docente y me gustaría que mis estudiantes tuviesen una experiencia del inglés que se habla lo más cercana, lo más fiel a la realidad tanto como fuese posible*” (Clase 4\_D\_Rta\_E). La posibilidad de una *experiencia del inglés lo más fiel a la realidad* podría remitir a la necesidad de visibilizar en

la formación el mundo de las variedades del inglés donde esta estudiante y sus futuros estudiantes van a desarrollar sus intercambios.

Entre los estudiantes que no registraron respuesta a la pregunta anterior, se encuentra el aporte de una estudiante que expresa claramente su posicionamiento frente al modelo propuesto en la formación y apela a sus experiencias personales como hablante de inglés para describir contextos favorables donde la proyección de sus identidades socio culturales no entran en tensión. La estudiante sostiene: *“La verdad es que no pude elegir ninguna en particular. Yo me siento cómoda cuando me expreso, la única que puede haber escogido es sonar como un nativo pero no creo que yo quiera sonar como un nativo. Cuando estuve en Canadá todos sabían que no era nativa. Y creo que está bien. Estoy orgullosa de ser argentina. Tal vez sonar parecido a un nativo pero no así de perfecto”* (Clase 3\_R\_A).

Aun cuando se vuelve a percibir el poder latente del PLN en la proyección de las identidades profesionales de los estudiantes en formación, sus aportes sumados al ejercicio reflexivo sobre dicha tendencia destacan la importancia de reafirmar sus identidades socio culturales como hablantes de inglés que no se agotan ni limitan al campo profesional. Sus interacciones se abren al mundo de interlocutores posibles dando paso a la siguiente subcategoría de análisis.

### **2.3. El mundo de interlocutores posibles**

La subcategoría del mundo de interlocutores posibles recupera situaciones donde los estudiantes utilizaron el inglés como lengua de comunicación que posibilitó los intercambios. El relato de sus experiencias da cuenta del uso de su inglés como lengua franca y de cada uno de ellos en el rol de hablante mediador (Bryam, 1997). Hasta el momento, sus identidades socio culturales se habrían visto soslayadas por una única identidad, su identidad profesional, que supo ocupar, en mayor o menor medida, el centro de los aportes y contribuciones en las clases. A los fines del presente análisis, los testimonios de esta subcategoría inscriben a los estudiantes como miembros de la comunidad internacional de hablantes de inglés ofreciendo la posibilidad de detenerse a considerar la dimensión intercultural en la formación. Siguiendo a Bryam et al. (2002), la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas propone hacer de los estudiantes hablantes interculturales o mediadores que puedan comprender la complejidad

y la multiplicidad de identidades, tanto propias como las de sus interlocutores, para evitar una mirada sesgada que solo puede concebir al otro con una sola identidad.

De la misma manera que se advirtieron limitaciones al ofrecer un único modelo de oralidad en la formación, la reducción a una única identidad no permite ver al otro como un individuo cuyos valores e identidades están por descubrirse. Un hablante intercultural o mediador no solo brinda información, sino que también desarrolla relaciones humanas con hablantes de otras lenguas y culturas basadas en el respeto y la equidad de los derechos humanos como la base democrática para la interacción social. De allí que este estudio se pregunte ¿cómo ha enriquecido su experiencia y vivencia del inglés como lengua de comunicación internacional el mundo de interlocutores que traen consigo los estudiantes? De modo que sus identidades no se vean reducidas a su identidad profesional, sino que puedan transitar y reflexionar sobre el abanico de sus identidades socio culturales. La tabla a continuación guarda registro en **negrita** de las actitudes y habilidades desplegadas por los estudiantes como hablante mediador.

**Tabla 4.k ¿Cómo describirías la experiencia de haber utilizado tu inglés como lengua franca?**

Clase 1_D_Rta_E	<p><i>“<b>Fue una buena práctica</b> para mejorar mi vocabulario y mis habilidades para <b>explicar</b>. Durante las clases de inglés, los docentes me pedían que no usara el español para hablar con mis compañeros. Entonces, cuando estaba en clase <b>no tenía la posibilidad de explicar lo que estaba diciendo en mi propia lengua. Tenía que usar otras palabras para poder explicar lo que estaba diciendo</b>. También, tuve que mejorar mi comprensión auditiva y mi atención cuando escuchaba a otros. Era muy difícil entender a los franceses cuando hablaban en inglés.” (Clase 1_R_A)</i></p> <p><i>“Si. <b>Fue una buena experiencia</b> a pesar de que tuve que <b>escuchar con mucha atención</b> a la persona con la que estaba hablando porque lo hacía muy rápido.”</i></p> <p><i>“Y aun hoy sigo en contacto con una amiga de Bélgica y constantemente hablamos en inglés.”</i> (Clase 1_R_A)</p> <p><i>“Si. Fue normal.”</i></p>
Clase 2_D_Rta_E	<p><i>“Si, en Alemania.”</i></p> <p><i>“Ella no habla español y yo no hablo ruso entonces <b>nos comunicamos en inglés</b>. Pero las conversaciones con mi amiga y mi mamá eran agotadoras. <b>Yo tenía que interpretar a mi mamá todo el tiempo.</b>”</i> (Clase 2_R_A)</p>

Clase 3_D_Rta_E	<p><i>“Yo hablé con una chica rusa sobre una banda que nos gusta por Facebook o Instagram, no me acuerdo bien. Hablamos en inglés y <b>los dos nos entendimos.</b>”</i> (Clase 3_R_A)</p> <p><i>“Yo hablé con un chico brasilero una vez en Brasil.”</i> (Clase 3_R_A)</p> <p><i>“Yo solo hablé con hablantes nativos. La experiencia fue buena.”</i> (Clase 3_R_A)</p>
Clase 4_D_Rta_E	<p><i>“Si. Hablé con un hombre de China que solo sabía inglés y <b>podimos comprendernos mutuamente.</b>”</i></p> <p><i>“En las cataratas del Iguazú. Mi papá quería hacerle una entrevista a un turista finlandés porque le gusta jugar al periodista. Entonces yo traducía las preguntas y las respuestas.”</i></p> <p><i>“Si. Cuando tenía 15 años. Los primeros días fueron <b>difíciles</b>, especialmente con personas de diferentes nacionalidades, pero para la tercera semana <b>ya me había acostumbrado.</b>”</i></p> <p><i>“Si, y <b>fue muy interesante.</b> Ella era alemana y nos divertimos explicándonos mutuamente de qué hablaba cada una. Me encantó su acento.”</i></p> <p><i>“Una vez ayudé a una pareja china a tomar un micro en Capital. <b>Fue extraño para mí porque yo no hablaba tan fluido, como lo hago ahora, pero una vez que me di cuenta de lo que había sucedido me sentí muy orgullosa de mí misma.</b>”</i></p> <p><i>“Siempre. Tengo un amigo que es de Egipto y prácticamente hablamos todos los días. Definitivamente su lengua materna no es inglés. Él no sabe español y yo no sé árabe. <b>A veces resulta algo extraño porque siento que necesito mejorar mi vocabulario.</b>”</i></p> <p><i>“Si fue genial, a pesar de que no sabía mucho inglés y no se podía comunicar muy bien.”</i></p>

Al recorrer sus relatos, es posible observar que las experiencias de los estudiantes no solo refieren al uso del inglés en cuanto al empleo de su competencia lingüística, sino también reflejan las actitudes, conocimiento y habilidades que son parte de su competencia intercultural dejando así aflorar sus identidades socio culturales. El modelo de los saberes (saber comprender, saber aprender, saber hacer, saber comprometerse, saber ser) desarrollado por Bryam y Zarate (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1994) proporciona el encuadre para poder aproximarse a la interpretación de sus testimonios.

En primer lugar, resulta interesante señalar las actitudes de apertura y curiosidad que facilitaron en los estudiantes la habilidad de descentrarse de sus propios valores, creencias y conductas para poder adoptar un punto de vista diferente (saber ser) que les permitió mediar en cada una de las experiencias recogidas. En relación con este aspecto, una estudiante

comenta sobre su experiencia en un programa de intercambio cultural en una escuela: “*Los primeros días fueron **difíciles**, especialmente con personas de diferentes nacionalidades, pero para la tercera semana ya **me había acostumbrado**”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Otra de ellas describe su experiencia como “***muy interesante**. Ella era alemana y nos **divertimos explicándonos mutuamente de qué hablaba cada una**”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). También están quienes desarrollaron vínculos más allá de un primer intercambio. Esta estudiante señala: “***Y aun hoy sigo en contacto con una amiga de Bélgica y constantemente hablamos en inglés.***” (Clase 1\_R\_A) luego de hacer referencia a su experiencia de intercambio internacional en una escuela en Oxford. Para comprender la complejidad de los intercambios interculturales es necesario poder descentrarse de los propios valores, creencias y conductas. En un primer momento, esto puede resultar “***difícil**”* cuando una multiplicidad de “***personas de diferentes nacionalidades**”* “***constantemente habla(n) en inglés**”* para “***explica(rse) mutuamente de qué hablaba cada una**”* y así poder conocer y conocerse. Pero una vez superado este momento (“*para la tercera semana ya **me había acostumbrado**”*) las experiencias resultan “***muy interesante(s)**”* y generan vínculos con otros diferentes a mí (“***aun hoy sigo en contacto con una amiga de Bélgica**”*) más allá de un primer encuentro.

En segundo lugar, los estudiantes indican haber sido capaces de “***comprender(se) mutuamente**”* al desplegar sus habilidades de interpretación que les permitieron explicar y relacionarse con otros diferentes a ellos (saber comprender). A modo de ilustración de este saber, una estudiante – entre muchos – manifiesta: “***Fue una buena práctica para mejorar mi vocabulario y mis habilidades para explicar. [...] Entonces, cuando estaba en clase no tenía la posibilidad de explicar lo que estaba diciendo en mi propia lengua. Tenía que usar otras palabras para poder explicar lo que estaba diciendo. También, tuve que mejorar mi comprensión auditiva y mi atención cuando escuchaba a otros. [...].***” (Clase 1\_D\_Rta\_E). También están aquellos estudiantes que en su rol de hablantes mediadores facilitan el canal de comprensión tanto para ellos como para otros involucrados en el intercambio. El siguiente aporte refiere a esta habilidad de mediación en términos de traducción: “***En las cataratas del Iguazú. Mi papá quería hacerle una entrevista a un turista finlandés porque le gusta jugar al periodista. Entonces yo traducía las preguntas y las respuestas**”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Otra estudiante cuenta haber recibido a una amiga rusa en su casa y haber mediado como intérprete en las conversaciones entre su amiga y su madre: “***Ella no habla español y yo no hablo ruso entonces nos comunicamos en inglés. Pero las conversaciones con mi amiga y mi mamá eran agotadoras. Yo tenía que interpretar a mi mamá todo el tiempo**”* (Clase 2\_R\_A).

En varias oportunidades, los estudiantes reparan en las demandas lingüísticas de sus recursos para llevar adelante intercambios eficaces. Para poder comprenderse mutuamente, el desarrollo de la competencia lingüística para “*explicar*” surge como esencial cuando señalan: “*Fue una buena práctica para mejorar mi vocabulario y mis habilidades para explicar*” (Clase 1\_D\_Rta\_E); “*A veces resulta algo extraño porque siento que necesito mejorar mi vocabulario*” (Clase 4\_D\_Rta\_E). Al mismo tiempo, que están intentando resolver las demandas lingüísticas que la situación les impone también están desarrollando su competencia intercultural cuando se “*explican mutuamente de qué hablaba cada una*” (Clase 4\_D\_Rta\_E) para evitar posibles malentendidos en la comunicación.

En tercer lugar, están quienes demuestran sus habilidades para descubrir e interactuar bajo la presión de una comunicación en tiempo real operando sobre sus saberes y adquiriendo nuevos en la interacción (saber aprender y saber hacer). En relación con estos saberes, un estudiante relata la experiencia de un viaje a Alemania con su familia donde ofició de intérprete mediador en todo momento ya que los miembros de su familia solamente hablan español. Cuenta que se sintió aterrado cuando tuvo que comunicarse con los oficiales de la aduana alemana para ingresar al país. Con solo 16 años, sintió mucha responsabilidad. El ingreso al país dependía de cómo él se desenvolviese en la situación comunicativa (Clase 2\_N\_C). Otra de las experiencias refiere al descubrimiento de sus capacidades como hablante mediador y el impacto positivo de la valoración de su oralidad: “*Una vez ayudé a una pareja china a tomar un micro en Capital. Fue extraño para mí porque yo no hablaba tan fluido, como lo hago ahora, pero una vez que me di cuenta de lo que había sucedido me sentí muy orgullosa de mí misma*” (Clase 4\_D\_Rta\_E).

Mientras que los estudiantes se vuelven conscientes de la dimensión intercultural en sus prácticas discursivas y de sus habilidades como hablantes mediadores, sus docentes relatan experiencias que no solamente obturan las identidades socio culturales de los participantes de la interacción, sino que también deja al descubierto la escasa destreza en la habilidad de descentrarse de sus propios valores, creencias y conductas para interactuar con otro diferente. Al respecto, una docente comenta que ella “*nunca tuv(o) la oportunidad de hablar con un asiático.*” Sin embargo, describe sus conversaciones como “*encuentros terribles*” donde sus actitudes parecieran alejarla del rol de hablante mediador: “*Todos los encuentros con asiáticos fueron terribles. Yo creo que al final de cuentas comencé a sentirme atemorizada con ellos. Temía no entenderlos cuando hablaran. Recuerdo un encuentro en un museo, lleno de asiáticos por todos lados. No puedo decir si eran japoneses o chinos, y tampoco*

*recuerdo bien sobre qué hablábamos, pero uno de estos turistas asiáticos, que estaba al lado mío, me decía una y otra vez “ai ‘zinka ‘sa”<sup>31</sup>. Hasta que me di cuenta de que me decía “I think so”. Yo le sonreí todo el tiempo. Así son mis intercambios con asiáticos. Tengo que hacer un esfuerzo terrible por entenderlos. En esa misma oportunidad, en Inglaterra, estaba con un hombre de Hong Kong y un grupo de personas que hablaban sobre pronunciación. Entre ellos había una mujer asiática dando una charla sobre entonación y pronunciación - siendo ambas terribles en ella. Si me preguntaban sobre la charla, no hubiese podido hacer un reporte. Ella hablaba del “ton” en vez de “tone” era muy difícil para mí seguirla en la charla si no hubiese sido por las diapositivas. **Era inglés chino**” (Clase 4\_R\_A).*

Como se pudo observar en el caso del relato docente, el acercamiento a un modelo nativo de producción no parece haber sido suficiente para mediar en situaciones comunicativas que requieren de las habilidades de un hablante intercultural. De la misma manera que se pudieron advertir las limitaciones de ofrecer un solo modelo de oralidad en la formación, la ausencia de la dimensión intercultural se hace evidente en cómo la percepción de otros diferentes a nosotros impacta negativamente sobre los intercambios cuando no es posible explorar la complejidad de las múltiples identidades que entran en juego en una interacción. Byram y Golubeva (2020) afirman que “la competencia intercultural es valiosa en sí misma y no debe ser considerada como una pobre imitación de la competencia lingüístico-comunicativa el hablante nativo” (p. 74).

Las experiencias recabadas son muestra de que más allá del intercambio de información que se establece en toda comunicación, la presencia de hablantes y sus identidades no pueden ser ignoradas. Los relatos hacen emerger las competencias interculturales de los estudiantes como hablantes mediadores, a la vez que les permiten revalorizar sus identidades socio culturales. Estos profesionales en formación, como hablantes de inglés van a desarrollar sus futuras interacciones en un mundo donde el inglés funciona como lengua de comunicación internacional lo cual va a requerir en ellos el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que les permitirá la comunicación entre otras lenguas y culturas, dando paso así a la próxima categoría de análisis.

### **3. La competencia comunicativa intercultural: una voz con identidades propias**

---

<sup>31</sup> En el registro de audio correspondiente a esta clase, la docente imita la producción del hablante realizando marcas de prominencia marcadas en la expresión inglesa “I think so” de allí la presente transcripción “ai ‘zinka ‘sa”. Mientras que la docente esperaba la siguiente selección /ai θɪŋk səʊ / se encontró con una selección inesperada sumado al desajuste articulatorio que señala la docente respecto del fonema /θ/

Byram y Wagner (2018) señalan el rol fundamental que juega la educación en lenguas en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural definida como *“la combinación de las habilidades lingüísticas con el conocimiento, habilidades y actitudes, que ayudan a los estudiantes de lenguas a llegar a ser “ciudadanos interculturales” (Byram, 2008), capaces de mediar en diálogos interculturales, a pensar y actuar críticamente, y a negociar las complejidades del mundo actual.”* (p. 3). Es así como el concepto de competencia comunicativa intercultural integra ambas competencias (comunicativa e intercultural) poniendo en juego las habilidades críticas y de negociación (saber comprometerse) de hablantes mediadores. En este sentido, la incorporación de la dimensión intercultural no solo impactará sobre el desarrollo de la competencia intercultural sino también sobre el desarrollo de la competencia lingüístico comunicativa de los estudiantes en formación.

Al haber considerado la oralidad como vehículo de identidad y cultura, en el análisis de la categoría anterior, se pudo establecer que el desarrollo de la competencia intercultural requiere de una mirada despojada de esencialismos y estereotipos que permita *“percibir al interlocutor [y dejarse percibir] como un individuo cuyas cualidades están por descubrirse, en vez de como un representante de una identidad adjudicada externamente”* (Byram et al., 2002, p. 9). Asimismo, la competencia comunicativa intercultural promueve el desarrollo de la competencia lingüístico comunicativa de los hablantes combinando sus habilidades lingüísticas de precisión fonológica, léxica y gramatical en prácticas discursivas situadas y socialmente apropiadas (Byram & Golubeva, 2020, p.73). Al igual que la falta de una dimensión intercultural reduce a la persona a una sola identidad, la imposibilidad de descentrar, del mundo de interlocutores posibles, al hablante nativo como único modelo de competencia lingüístico comunicativa también parece interferir en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los hablantes. Debido a lo cual, Byram y Wagner (2018) proponen el concepto de hablante intercultural como sustituto del hablante nativo. Mientras que este último es un modelo ideal de competencia lingüística a alcanzar, un hablante mediador nunca será un modelo normativo ya que sus conductas, su conocimiento y sus habilidades están en permanente desarrollo porque el contacto con otros lo conducen a desplegar no solo su competencia lingüística sino sus identidades socio culturales en la interacción. Por lo tanto, al considerar la dimensión intercultural con relación al desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa también será posible ejercitar la habilidad de descentrarse para tomar distancia, crítica y reflexiva, de los modelos basados en el principio

de la lengua materna ofrecidos en la formación. En este sentido, Kirkpatrick (2007) sostiene que:

Cuando el propósito de la enseñanza y el aprendizaje del inglés facilitan la comunicación efectiva más allá de las fronteras lingüísticas y culturales, el foco de la clase gira de la adquisición de normas asociadas a un modelo estándar hacia el aprendizaje de características lingüísticas, información cultural y estrategias comunicativas que faciliten la interacción (p. 194).

Las palabras de Kirkpatrick brindan la posibilidad de considerar críticamente la adopción un enfoque para la oralidad basado en el uso de inglés como lengua franca. El presente análisis entiende que dicho enfoque favorecería el desarrollo integral de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes en formación en contextos donde el inglés funciona como lengua de comunicación.

Atendiendo a los diálogos que los materiales diseñados para esta investigación han promovido, la categoría **competencia comunicativa intercultural: una voz con identidades propias** me permitió explorar y caracterizar críticamente las disposiciones y competencias lingüístico-comunicativas de los estudiantes con relación al modelo de oralidad propuesto en la formación. En particular, con relación a la competencia lingüístico-comunicativa, se indagó sobre los ajustes y cambios a nivel fonológico que los estudiantes están dispuestos a realizar en pos de la eficacia comunicativa. De acuerdo con los datos arrojados por las fuentes, un grupo de estudiantes se muestra flexible a realizar ajustes fonológicos necesarios en su oralidad sin dejar de lado rasgos propios, mientras que otro grupo entiende que las únicas modificaciones deseables y necesarias en sus sistemas fonológicos deben ir en dirección a modelos nativos de producción, en otras palabras, a la reducción de su propio acento.

Desde un enfoque que permite considerar al estudiante como hablante mediador entre lenguas y culturas, el presente análisis intenta describir cómo impactan los ajustes fonológicos a los que adhieren y/o están dispuestos a realizar en su competencia lingüístico-comunicativa en el desarrollo de los saberes y actitudes que demuestran sus disposiciones como hablantes interculturales.

### **3.1. La competencia comunicativa intercultural y el inglés como acento adicional**

Cuando un hablante mediador usa su inglés para interpretar y expresar significados relevantes dentro de su contexto sociocultural, el lenguaje es considerado una práctica social. Desde esta perspectiva la producción discursiva de sentido juega un papel fundamental; “no al servicio de la forma o la función, sino como expresión de conceptos que denotan formas de sentir, ver y ser en el mundo” (Johnson, 2009, p.46). Es por ello que, al interior de la clase, “el inglés es una lengua adicional y no una lengua de sustitución” (Porto, 2014, p.7), lo que significa que su uso en tanto práctica social no va en detrimento de la proyección de las identidades de los sujetos que se expresan a través de ella, sino que es utilizada como medio para representar y comprender los universos de significación singulares que entran en diálogo. Jenkins (2000) introduce la posibilidad de expandir el propio repertorio fonológico en vez de reducirlo cuando solamente se limita la adquisición a imitar un modelo con la noción de ‘acento adicional’ (p. 209). En particular, esta noción habilita a pensar que la reducción del acento propio no es la única posibilidad que permita lograr la mutua inteligibilidad con otros hablantes del mundo.

Conforman esta subcategoría, las reflexiones de los estudiantes luego de considerar los beneficios de comprender diferentes variedades del inglés y atender al uso del inglés como lengua franca. La siguiente tabla registra las contribuciones de los estudiantes que se muestran dispuestos a poner en juego su capacidad de acercamiento fonológico dejando translucir las cualidades que refieren a los modos de proyectar múltiples identidades socio culturales en la interacción.

**Tabla 4.1.a. ¿Qué reflexiones te merecen los temas tratados en el transcurso de esta clase respecto los beneficios de comprender diferentes variedades y atender al uso de inglés como lengua franca en el mundo de hoy?**

Clase 1_D_Rta_E	<p><i>“Estar familiarizado con la “verdadera” pronunciación.”</i>  <i>“Ser comprendido y también poder comprender a otros.”</i>  <i>“Te abre la cabeza. No solo tenés un inglés sino que muchos.”</i>  <i>“Aprendí sobre el concepto de lengua franca. Creo que es interesante. Nos pone en un lugar de igualdad como se dijo.”</i> (Clase 1_R_A)</p>
Clase 2_D_Rta_E	<p><i>“La idea del inglés como lengua franca.”</i>  <i>“No había pensado en la importancia de comprender diferentes variedades.”</i> (Clase 2_R_A)  <i>“Clases como estas son interesantes. Creo que esta es la razón por la que me gusta aprender diferentes lenguas. Me gusta poder entender e</i></p>

	<p><i>intentar tener una perspectiva más amplia y no solo pensar en el inglés de Estados Unidos o de Gran Bretaña. Con este tipo de clases tomamos conciencia de que si bien podemos estar estudiando una variedad no es la única posibilidad que existe o la única manera de hacerlo.” (Clase 2_R_A)</i></p>
<p>Clase 3_D_Rta_E</p>	<p><i>“Uno de los mayores beneficios es que te da <b>la posibilidad de comunicarte con más personas alrededor del mundo.</b>”</i></p> <p><i>“El beneficio es que un estudiante no se quedará azorado cuando escuche una variedad que no sea inglés británico o americano.”</i></p> <p><i>“Que no hay una variedad superior en el mundo del inglés.”</i></p> <p><i>“<b>Aprendí el concepto de lengua franca que no lo había escuchado nunca.</b>”</i></p> <p><i>“Que el inglés no solamente cuenta con las variedades que más conocemos, sino que al interior de cada una de ellas hay más variedades que hacen tan rico al inglés.”</i></p> <p><i>“Yo aprendí que, a pesar de estar aprendiendo inglés con modelos nativos, debemos tener en cuenta que hay personas en nuestra misma situación que están aprendiendo e intentando fundirse sumergirse en la cultura inglesa llevando consigo la influencia de su propia cultura.”</i></p> <p><i>“<b>Aprendí sobre la importancia de tener una actitud más abierta, a abrirme a las diferentes variedades del inglés.</b>”</i></p> <p><i>“Sí, volvería sobre la idea de enseñar solamente una variedad de inglés.”</i></p> <p><i>“La idea de <b>enseñar inglés como una lengua global</b> es muy interesante.”</i></p> <p><i>“Si, me quedé pensando en cómo comenzar a practicar con diferentes acentos.”</i></p> <p><i>“Voy a intentar escuchar más variedades no nativas del inglés.”</i></p> <p><i>“Tal vez piense acerca de qué variedad es mejor para la enseñanza.”</i></p> <p><i>“No en verdad, pero me gustaron mucho las ideas que se compartieron y la reflexión acerca de sentirse orgulloso de nuestro propio acento.”</i></p> <p><i>“Muy probablemente exponga a mis estudiantes a más acentos para que puedan entrenar su comprensión auditiva y sepan que no hay solo dos opciones.”</i></p> <p><i>“<b>Antes no estaba interesado en las variedades del inglés o creía que no eran importantes, pero ahora sé que estaba equivocado.</b>”</i></p>
<p>Clase 4_D_Rta_E</p>	<p><i>“Te familiarizas con cómo suena el inglés que se habla en el mundo.”</i></p> <p><i>“<b>Ser capaz de entender y comunicarse con muchos hablantes.</b>”</i></p> <p><i>“<b>Ganar seguridad y confianza cuando estemos expuestos al mundo del inglés.</b>”</i></p> <p><i>“Me dio la oportunidad de reflexionar acerca de cuestiones sociales,</i></p>

	<p>culturales y políticas que se entrecruzan en el aprendizaje del inglés.”</p> <p><b>“Que cuanto más aprendamos sobre las diferentes variedades del inglés, más rico será nuestro conocimiento. Te permite saber que no hay una o dos maneras de pronunciar, sino que hay un número increíble de formas de hacerlo.”</b></p> <p><b>“El concepto de lengua franca.”</b></p> <p><b>“Descubrí diferentes variedades y lo encontré muy interesante.”</b></p> <p><b>“El inglés puede ser hablado por todos los miembros de una comunidad y ninguno de ellos debe ser criticado por evidenciar marcas de su lengua materna.” (Clase 4_R_A)</b></p> <p><b>“Yo creo debemos estar expuestos a diferentes acentos y variedades ya que como se dijo no todos nosotros hablamos con un acento británico o americano. Yo creo que las variedades nos acercan conocimiento sobre otras culturas del mundo y los motivos por los cuales aprenden inglés para comunicarse.” (Clase 4_R_A)</b></p> <p><b>“La exposición mejora mi capacidad de comprensión.”</b></p> <p><b>“Si. Intentaré ponerme en contacto con personas que hablen inglés pero que no sean del Reino Unido o de los Estados Unidos.”</b></p> <p><b>“Ahora, estoy ansioso por escuchar tantas variedades en inglés como me sea posible.”</b></p> <p><b>“Tal vez que al final de cuentas lo que realmente cuenta es tener una comunicación efectiva independientemente si tu acento es argentino, brasilero o de cualquier otro país.”</b></p> <p><b>“Pienso que reforcé la idea de que lo que realmente importa es qué decimos más que cómo lo decimos. Eso me hace sentir más cómodo para expresarme libremente.”</b></p> <p><b>“Tengo mucho interés en seguir aprendiendo sobre estos conceptos.”</b></p> <p><b>“No cambió mi parecer, pero me dio una perspectiva mayor para pensar en estos temas.”</b></p>
--	--

Se desprende de sus contribuciones el impacto que ha causado la idea de considerar el inglés como lengua franca atendiendo a la configuración sociolingüística del inglés en mundo de hoy. En este sentido, en todas las clases, los estudiantes comentan: **“Aprendí sobre el concepto de lengua franca. Creo que es interesante. Nos pone en un lugar de igualdad como se dijo”** (Clase 1\_R\_A); otros se quedaron pensando en **“La idea del inglés como lengua franca”** (Clase 2\_D\_Rta\_E) o **“El concepto de lengua franca”** (Clase 4\_D\_Rta\_E); y también estuvieron aquellos que lo descubrieron por primera vez: **“Aprendí el concepto de lengua franca que no lo había escuchado nunca.”** (Clase 3\_D\_Rta\_E). Este nuevo punto de vista respecto del inglés entiende la necesidad de incorporar las variedades al inicio de la formación académica de futuros profesionales dado que **“La exposición mejora (la)**

*capacidad de comprensión*” (Clase 4\_D\_Rta\_E) haciendo eco de lo que sostienen los especialistas en el área, presentes en los materiales trabajados en clase. Además, esta incorporación, les permitirá manejarse en el entramado mundo de hablantes de inglés desplegando sus competencias comunicativas interculturales.

Los estudiantes dan muestra de su apertura y curiosidad al señalar: “*Antes no estaba interesado en las variedades del inglés o creía que no eran importantes, pero ahora sé que estaba equivocado*” (Clase 3\_D\_Rta\_E); “*Descubrí diferentes variedades y lo encontré muy interesante*” (Clase 4\_D\_Rta\_E); “*Ahora, estoy ansioso por escuchar tantas variedades en inglés como me sea posible*” (Clase 4\_D\_Rta\_E) ya que “*cuanto más aprendamos sobre las diferentes variedades del inglés, más rico será nuestro conocimiento*” (Clase 4\_D\_Rta\_E).

Además, reconocen dentro de los beneficios el de “*Ser comprendido y también poder comprender a otros*” (Clase 1\_D\_Rta\_E), “*la posibilidad de comunicar(s)e con más personas alrededor del mundo*” (Clase 3\_D\_Rta\_E) y por sobre todos estos aspectos, los estudiantes dieron cuenta de su capacidad de descentrarse del hablante nativo cuando señalan que: “*Aprendí sobre la importancia de tener una actitud más abierta, a abrirme a las diferentes variedades del inglés*” (Clase 3\_D\_Rta\_E) ya que el mundo de las variedades “*Te abre la cabeza. No solo tenés un inglés, sino que muchos*” (Clase 1\_D\_Rta\_E) porque “*no hay una variedad superior en el mundo del inglés*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). En otras palabras, cuando el mundo de las variedades “*te abre la cabeza*” ya no solo es posible pensar idealmente en un interlocutor nativo homogéneo, sino que es necesario atender al abanico de interlocutores entre los cuales también está el hablante nativo, pero no es el único. En la misma línea, otra estudiante manifiesta: “*Clases como estas son interesantes. Creo que esta es la razón por la que me gusta aprender diferentes lenguas. Me gusta poder entender e intentar tener una perspectiva más amplia y no solo pensar en el inglés de Estados Unidos o de Gran Bretaña. Con este tipo de clases tomamos consciencia de que si bien podemos estar estudiando una variedad no es la única posibilidad que existe o la única manera de hacerlo*” (Clase 2\_R\_A). De manera que, cuando es posible “*tener una perspectiva más amplia*”, al parecer, también se rompe la homogeneidad del hablante nativo como modelo y con él los atributos de modelo ideal a alcanzar para abrir camino a un hablante intercultural con la capacidad de tomar conciencia sobre la presencia de otros diferentes a nosotros. El comentario de otra de las estudiantes aporta significativamente en esta línea cuando señala: “*Yo aprendí que, a pesar de estar aprendiendo inglés con modelos nativos, debemos tener en cuenta que hay personas en nuestra misma situación que están aprendiendo e intentando*

*fundirse o sumergirse en la cultura inglesa llevando consigo la influencia de su propia cultura*” (Clase 3\_D\_Rta\_E) sintetizando críticamente la actitud y disposición de un hablante intercultural comprometido y presente en una situación de interacción. En las consideraciones finales, retomo estos aportes considerando el valor de educativo de estos en la la educación de una persona y su formación profesional.

Al conocer las variedades del inglés, *“Te familiarizas con cómo suena el inglés que se habla en el mundo”* (Clase 4\_D\_Rta\_E) y eso lleva a *“Ganar seguridad y confianza cuando estemos expuestos al mundo del inglés”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Como puede observarse a través de los comentarios de los estudiantes, esa *“seguridad y confianza”* pareciera no depender solamente de su competencia lingüística con relación a modelos basados en PLN. Claramente es necesario haber estado en contacto con diferentes variedades para *“(estar) listos al exp(onerse) al mundo del inglés”* ya que para un hablante de inglés que ha desarrollado su competencia comunicativa intercultural entiende que *“al final lo que realmente cuenta es tener una comunicación efectiva independientemente si tu acento es argentino, brasilero o de cualquier otro país”* Clase 4\_D\_Rta\_E). En este sentido, otra estudiante agrega: *“El inglés puede ser hablado por todos los miembros de una comunidad y ninguno de ellos debe ser criticado por evidenciar marcas de su lengua materna”* (Clase 4\_R\_A) volviendo sobre la importancia de una comunicación efectiva en la cual múltiples identidades están legitimadas.

Los estudiantes parecen haber tomado conciencia de la relevancia del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el marco de la formación cuando sostienen: *“Yo creo debemos estar expuestos a diferentes acentos y variedades ya que como se dijo no todos nosotros hablamos con un acento británico o americano. Yo creo que las variedades nos acercan conocimiento sobre otras culturas del mundo y los motivos por los cuales aprenden inglés para comunicarse”* (Clase 4\_R\_A)

A lo largo del análisis de esta subcategoría, los estudiantes dieron muestra de su incipiente competencia comunicativa intercultural al mostrarse dispuestos a conocer y comprender *“otras culturas del mundo”*. Esta disposición no solo los llevará a conocer y comprender a otros sino también al conocimiento y la comprensión de ellos mismos y su sociedad. Estos intercambios serán posibles entre hablantes interculturales donde el inglés es una lengua adicional que permite la proyección de identidades y la representación de los universos de significado singulares que entran en diálogo.

El valor educativo de estas actitudes y la disposición de un hablante intercultural comprometido y presente en una situación de interacción mencionada anteriormente serán retomadas en el próximo capítulo al considerar la relación con el rol de la universidad en la educación de una persona y su formación profesional.

### **3.2. La competencia comunicativa intercultural y el paradigma nativista**

Los datos de los estudiantes que conforman esta subcategoría corresponden a quienes, en principio, están dispuestos a realizar modificaciones fonológicas que los acerquen a un modelo nativo de producción dejando de lado rasgos propios a pesar de haber considerado los beneficios de comprender diferentes variedades del inglés y atender al uso del inglés como lengua franca. Tal como se pudo observar en el presente análisis, el poder latente del PLN lleva a muchos de los estudiantes a adherir al modelo propuesto en la formación como ideal de competencia y producción lingüística. Con relación a esta elección fundada casi exclusivamente sobre el sistema lingüístico, Byram y Wagner (2018) advierten dos facetas a considerar.

En primer lugar, la noción del hablante nativo como modelo de competencia y producción lingüística. Con relación al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la noción del hablante nativo no solamente promueve una mirada homogeneizante de los hablantes de inglés en el mundo de hoy, sino que también impacta sobre la proyección de las identidades socio culturales al reducir las mismas a una sola identidad. Al respecto, los autores señalan que el hablante nativo ha dejado de ser el ideal al que los estudiantes aspiran y que rara vez alcanzan y sostiene que “el cambio se dio en paralelo con la descripción y definición de una nueva perspectiva sociolingüística que fue capaz de elaborar sobre la dimensión cultural del nexo entre lenguaje y cultura” (p. 9) para dar lugar al hablante intercultural.

En segundo lugar, Byram y Wagner (2018) sostienen que además de modelo de competencia y producción lingüística, en muchos casos, “el hablante nativo yace latente como modelo cultural en el aprendizaje y la formación dando por sentado que los estudiantes deben saber lo que los hablantes nativos saben sobre la propia cultura” (p. 9). Esta presunción no explicitada iría en detrimento del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural promovida desde la perspectiva de un hablante intercultural.

Sin embargo, las contribuciones de los estudiantes a lo largo de este análisis han mostrado, en diferentes instancias, cómo el ejercicio de su competencia comunicativa intercultural los ha llevado a reafirmar sus identidades socio culturales más allá de su identidad profesional atravesada por el modelo de oralidad propuesto en la formación. En la siguiente tabla, las contribuciones de los estudiantes registran en **negrita** la tensión entre la adhesión al modelo propuesto en la formación y sus reflexiones respecto del desarrollo de la competencia comunicativa en su oralidad.

**Tabla 4.1.b. ¿Qué reflexiones te merecen los temas tratados en el transcurso de esta clase respecto los beneficios de comprender diferentes variedades y atender al uso de inglés como lengua franca en el mundo de hoy?**

Clase 1_D_Rta_E	<p><i>“No voy a hablar como un nativo, pero puedo deshacerme de mi acento argentino.”</i></p> <p>“Cuando hablamos de la posibilidad de un inglés mejor que otro. Es interesante como todos nosotros pensamos en el inglés británico o el americano. Nadie dijo, por ejemplo, el inglés de Australia u otros países que hablan inglés como lengua materna como si no fueran importantes, no es eso lo que quiero decir ... (La docente facilita difundidos , más conocidos.) Si, claro es como que todo es político, de alguna manera. Eso es lo interesante de la lengua.”</p>
Clase 2_D_Rta_E	<p><i>“Tal vez no haya estado tan expuesta al inglés.”</i></p> <p><b>“Yo no sabía nada sobre las variedades del inglés.”</b> Clase 2_R_A</p>
Clase 3_D_Rta_E	<p>“Si. Cambié mi opinión acerca de tener una excelente pronunciación británica. Ahora quiero tener una que me represente a mi como hablante de inglés.”</p> <p>“No en verdad, pero me gustaron mucho las ideas que se compartieron y la reflexión acerca de sentirse orgulloso de nuestro propio acento.”</p> <p>“Muy probablemente exponga a mis estudiantes a más acentos para que puedan entrenar su comprensión auditiva y sepan que no hay solo dos opciones.”</p> <p><b>“Si. Antes no estaba interesado en las variedades del inglés o creía que no eran importantes, pero ahora sé que estaba equivocado.”</b></p>

	<p>“Si, cuando un compañero dijo que no necesitamos deshacernos de nuestro acento porque forma parte de quienes somos.”</p> <p><b>“Desde que comencé el curso este año, cambié de opinión acerca del acento británico y dejé atrás la idea que tenía sobre este. Yo siempre estuve interesada en otras variedades del inglés como ser la australiana.”</b></p> <p>“Sí, volvería sobre la idea de enseñar solamente una variedad de inglés.”</p> <p><b>“Yo aprendí que el inglés estándar que se enseña en las escuelas es el que menos se habla en inglés.”</b></p> <p>“La idea que los estudiantes deben ser expuesto a más variedades del inglés.”</p> <p><b>“La idea que más me impresionó fue la de saber que cada país puede tener más de una variedad.”</b></p> <p><b>“No había pensado en la importancia de comprender diferentes variedades.”</b> Clase 3_R_A</p>
Clase 4_D_Rta_E	<p>“Si, porque siento que <b>tengo que adquirir el GB</b> ya que <i>funciona como modelo propuesto para Fonética 1.</i>”</p> <p><b>“Si. Intentaré ponerme en contacto con personas que hablen inglés pero que no sean del Reino Unido o de los Estados Unidos.”</b></p> <p>“Si, por una mejor idea. <b>Ahora, estoy ansioso por escuchar tantas variedades en inglés como me sea posible.</b>”</p> <p>“Pienso que reforcé la idea de que <b>lo que realmente importa es qué decimos más que cómo lo decimos. Eso me hace sentir más cómodo para expresarme libremente.</b>”</p> <p>“El hecho de que las personas pueden ser admiradas o desestimadas por cómo suenan cuando hablan ya que está relacionado con las clases sociales y los estándares que propone un modelo.”</p> <p><b>“Expresarse cómodamente y sin imperfecciones no es tan importante como escuchar y comprender lo que la persona que habla conmigo me está diciendo.”</b></p> <p><i>“Como siempre intentamos ir por el “acento perfecto” y es siempre el británico al que todos aspiramos llegar.”</i></p> <p><i>“No cambió mi parecer, pero me dio una perspectiva mayor para pensar en estos temas.”</i></p>

Dentro del grupo de estudiantes que está dispuesto a realizar todas aquellas modificaciones fonológicas necesarias que los acerquen a un modelo nativo de producción, un estudiante entiende que **“No v(a) a hablar como un nativo, pero pued(e) deshacer(se) de (su) acento argentino”** (Clase 1\_D\_Rta\_E). A pesar de reconocer en el modelo nativo un objetivo inalcanzable, la propuesta ofrecida en la formación parece confinar las posibilidades a

solamente una. En este sentido, un estudiante no duda en elegir el modelo estándar ya que es el único ofrecido en su formación hasta el momento y señala: *“Sí, porque siento que **tengo que adquirir el GB ya que funciona como modelo propuesto para Fonética I**”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Sus docentes se lo transmitieron, los materiales de referencia y práctica de la materia dan cuenta de ello entonces cómo dudar que hay que borrar los rasgos propios para acercarse lo más posible a ese modelo como bien describe este estudiante: *“**siempre intentamos ir por el “acento perfecto” y es siempre el británico** al que todos aspiramos llegar”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Cada uno de estos aportes deja en evidencia el poder latente del PLN en la formación de estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE de la UNLP. El legitimado y reconocido acento modélico es transmitido a los estudiantes comopreciado capital cultural y simbólico. Siguiendo a Bourdieu (1991), el PLN en tanto *habitus* produce “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (p. 86) reproduciendo el mito del hablante nativo en la formación de futuros profesionales.

No obstante, los temas tratados en el transcurso de esta clase respecto de los beneficios de comprender diferentes variedades y atender al uso de inglés como lengua franca en el mundo de hoy, han iniciado en alguno de ellos un proceso de revisión y reflexión que va más allá de la elección y/o adhesión a un modelo de oralidad. A propósito de esto, un estudiante señala: *“**No cambió mi parecer, pero me dio una perspectiva mayor para pensar en estos temas**”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Este estudiante parece no haber cambiado de *“parecer”* respecto del modelo de oralidad propuesto para su formación, aunque la posibilidad de *“una perspectiva mayor”* parece haber llegado con el aporte de las intervenciones de aquellos estudiantes que apuntaron a la ruptura de la homogeneidad del hablante de inglés y al reconocimiento del acento como marca de identidad.

La oportunidad de ampliar sus conocimientos acerca de la configuración sociolingüística del mundo del inglés lleva a algunos estudiantes a la ruptura de la uniformidad en el uso del inglés y su ideal de hablante nativo. En este sentido, algunos descubren que *“**el inglés estándar que se enseña en las escuelas [y en la universidad] es el que menos se habla en inglés**”* (Clase 3\_D\_Rta\_E) y que *“**no sabía(n) nada sobre las variedades del inglés**”* (Clase 2\_R\_A). Otros señalan que *“**Desde que comencé el curso este año, cambié de opinión acerca del acento británico y dejé atrás la idea que tenía sobre este.**”*

*Yo siempre estuve interesada en otras variedades del inglés como ser la australiana*” (Clase 3\_D\_Rta\_E).

Algunos comentan que a partir de ahora están *“ansioso(s) por escuchar tantas variedades en inglés como me sea posible”* (Clase 4\_D\_Rta\_E) y que *“Intentar(án) poner(se) en contacto con personas que hablen inglés pero que no sean del Reino Unido o de los Estados Unidos”* (Clase 4\_D\_Rta\_E) porque si *“Antes no estaba(n) interesado(s) en las variedades del inglés o creía(n) que no eran importantes, ahora s(aben) que estaba(n) equivocado(s)”* (Clase 3\_D\_Rta\_E).

De manera similar, cuando el lenguaje es entendido como una práctica social, la competencia comunicativa intercultural se pone de relieve cuando *“lo que realmente importa es qué decimos más que cómo lo decimos. Eso me hace sentir más cómodo para expresarme libremente”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Otros refieren a la misma idea cuando comentan que *“Expresarse cómodamente y sin imperfecciones no es tan importante como escuchar y comprender lo que la persona que habla conmigo me está diciendo”* (Clase 4\_D\_Rta\_E).

Pero, como ya se ha señalado, ningún intercambio está desprovisto de la proyección de las identidades de sus participantes, y los estudiantes parecen ser conscientes del impacto del acento como marca de identidad cuando señalan: *“El hecho de que las personas pueden ser admiradas o desestimadas por cómo suenan cuando hablan ya que está relacionado con las clases sociales y los estándares que propone un modelo”* (Clase 4\_D\_Rta\_E). Asimismo, la incorporación de la dimensión intercultural permitió que algunos puedan revisar sus valores y creencias respecto de sus propios acentos en inglés *“cuando un compañero dijo que no necesitamos deshacernos de nuestro acento porque forma parte de quienes somos”* (Clase 3\_D\_Rta\_E). Otros sostienen que gracias a *“las ideas que se compartieron y la reflexión acerca de sentirse orgulloso de nuestro propio acento”* (Clase 3\_D\_Rta\_E), los llevó a *“Camb(iar) de opinión acerca de tener una excelente pronunciación británica”* (Clase 3\_D\_Rta\_E). En particular, una estudiante señala que *“Ahora quiero tener una que me represente a mí como hablante de inglés”* (Clase 3\_D\_Rta\_E). Esta última contribución resume el análisis de esta subcategoría demostrando que, independientemente de los modelos nativistas propuestos en la formación y de los ajustes a los que estén dispuestos a realizar para mejorar su producción oral, el modelo pasa a un segundo plano cuando los estudiantes encuentran que su producción tiene un acento con voz propia. Lo que tienen para decir lo pueden comunicar con “su” inglés, del que se apropiaron como hablantes de inglés de Argentina, un país de la periferia. Cuando el inglés es concebido como un puente entre

culturas, como una lengua en común que teje diálogos y vínculos con otros, se puede hablar de hablantes interculturales que dejaron la imitación en pos de la producción de su propia voz y sus propias identidades.

### **Entramado de datos y discusión: la construcción de la identidad como hablante mediador**

A través del presente análisis fue posible acceder a la configuración sociolingüística del mundo del inglés de los estudiantes y en consecuencia se pudo observar que el hecho de haber estado expuestos mayoritariamente a variedades estándares legitimadas en su aprendizaje de la lengua ha ejercido una innegable influencia a favor de aquellas por sobre otras variedades que reconocen del mundo del inglés.

Posteriormente, la incorporación al análisis de la dimensión intercultural vino a incomodar la alta adhesión al modelo propuesto para la oralidad. Tal como se sostuvo en este análisis, en toda comunicación, la presencia de hablantes y sus identidades no pueden ser ignoradas. En el contexto de la formación, las identidades profesionales de los estudiantes se perciben fuertemente marcadas por un acercamiento a modelos nativos que pone en tensión sus identidades socio culturales como miembros de la comunidad internacional de inglés. Estos profesionales en formación, como hablantes de inglés van a desarrollar sus futuras interacciones en un mundo donde el inglés funciona como lengua de comunicación internacional lo cual va a requerir de ellos el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que les permitirá la comunicación entre otras lenguas y culturas.

En un mundo multicultural donde el inglés funciona como lengua de comunicación internacional, este análisis exploró y describió el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de nuestros estudiantes en diálogo con el modelo propuesto para la formación e intentó develar cómo el modelo propuesto pasa a un segundo plano cuando es posible atender a la idea de un acento adicional que facilite la proyección de las identidades de los hablantes que entran en diálogo. En otras palabras, cuando los estudiantes en formación no son considerados meros imitadores de un modelo sino hablantes interculturales con voz propia dispuestos a conocer, comprender y descubrir universos de significado en interacciones con otros, se abre la posibilidad de desarrollar en los estudiantes las disposiciones necesarias de

un hablante intercultural capaz de pensar y actuar críticamente, y negociar las complejidades del mundo actual.

## **Conclusión**

En este capítulo he interpretado y analizado las contribuciones de los estudiantes de acuerdo con las categorías de análisis propuestas a fin de indagar, describir y explicar cómo los estudiantes del segundo año de las carreras de inglés en la FaHCE de la UNLP conforman sus identidades como hablantes de inglés en relación con el acento modélico propuesto en su formación. Ahora, en el último capítulo, me detengo a reflexionar acerca de las implicancias de los resultados obtenidos en el marco de una educación democrática en el área de la formación de futuros profesionales de inglés en la Argentina.

## Capítulo 5 - Consideraciones finales

### Aportes de la investigación a la formación de futuros profesionales de inglés en la FaHCE

En este último capítulo de la presente tesis, me propongo retomar las observaciones más relevantes que surgen de la interpretación de los datos con el fin de reflexionar acerca de las implicancias de estas en el marco de una educación democrática en el área de la formación de futuros profesionales de inglés en la Argentina.

Los resultados expuestos en el análisis de este estudio muestran que no basta con sostener la ilusión de homogeneidad en la forma de la variedad estándar que ofrece el hablante nativo como figura modélica a emular respecto de su competencia lingüística. Tal como señalan Byram y Wagner (2018), es necesario que quienes tienen a cargo la formación de futuros profesionales, “presten atención a cómo las identidades de los estudiantes son delineadas por la forma de las lenguas que hablan, y cómo las experiencias asociadas a sus identidades son promovidas o denegadas en sus trayectorias educativas” (p. 7). Para ello es esencial una revisión crítica (Moussu & Llurda, 2008; Kramersch, 2004; Nussbaum, 2006) sobre los modelos de enseñanza de pronunciación basados en un modelo exonormativo de un hablante nativo y promover un perfil de hablante intercultural capaz de proyectar sus identidades socio culturales en diálogos con otros diferentes a él cuando utiliza el inglés como lengua de comunicación internacional.

#### **De la imitación a la producción: revisión crítica del modelo de enseñanza de pronunciación frente a la nueva configuración social del inglés**

Con respecto a la revisión del modelo de enseñanza de pronunciación, en muchas y variadas oportunidades a lo largo del análisis, las observaciones sugieren necesario abrir el diálogo con el modelo exonormativo de hablante nativo propuesto en la formación profesional en la FaHCE para enriquecer una mirada de la producción oral que provoque más allá de lo lingüístico, es decir, una mirada sobre la oralidad que la considere vehículo de identidad y cultura. Así también lo señalan algunas de las reflexiones de los estudiantes cuando comentan “*Yo creo debemos estar expuestos a diferentes acentos y variedades ya que como se dijo no*

*todos nosotros hablamos con un acento británico o americano. Yo creo que las variedades nos acercan conocimiento sobre otras culturas del mundo y los motivos por los cuales aprenden inglés para comunicarse” (Clase 4\_D\_Rta\_E); “Clases como estas son interesantes. Creo que esta es la razón por la que me gusta aprender diferentes lenguas. Me gusta poder entender e intentar tener una perspectiva más amplia y no solo pensar en el inglés de Estados Unidos o de Gran Bretaña. Con este tipo de clases tomamos consciencia de que si bien podemos estar estudiando una variedad no es la única posibilidad que existe” (Clase 1\_R\_A).*

El desafío de esta materia introductoria para los estudiantes de segundo año de las carreras de inglés en la UNLP es poder enriquecer sus repertorios lingüístico-fonológicos para construir con la lengua aprendida un recurso genuino de expresión de significado al momento de interactuar con otros tanto en ámbitos académicos como fuera de los mismos. A fines del siglo XX, Vivian Cook (1999) declara que la enseñanza de otras lenguas se beneficiaría al prestar atención a los usuarios de estas en lugar de concentrarse en el hablante nativo. En este sentido, Cook sostiene que consciente o inconscientemente, las personas se adscriben como miembros de comunidades particulares a través del uso del lenguaje y que “los usuarios de una lengua deben ser considerados por derecho propio genuinos usuarios de esta y no meros imitadores de hablantes nativos” (p. 195). Sin embargo, advierte sobre los supuestos subyacentes del PLN en el aprendizaje de una lengua que llevan a considerar a los estudiantes como “un fracaso” si mantienen su acento natal en la otra lengua. Más allá del tiempo transcurrido, en el presente estudio, esta advertencia se manifiesta en las contribuciones de los estudiantes cuando sugieren, por ejemplo, “*Como siempre intentamos ir por el “acento perfecto” y es siempre el británico al que todos aspiramos llegar” (Clase 4\_D\_Rta\_E).* En este sentido, el hecho de haber estado expuestos mayoritariamente a variedades estándares legitimadas en su aprendizaje ha ejercido una innegable influencia a favor de estas por sobre otras variedades que reconocen y legitiman del mundo del inglés.

Las investigaciones en el área sostienen que el enfoque pluricéntrico sobre el tema de las variedades del inglés parece haber impactado incipientemente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje por lo cual estudiantes y docentes aun parecen seguir sometidos a las normas de los hablantes nativos (Seidlhofer, 2004). En el contexto de la formación, sus identidades profesionales se perciben fuertemente marcadas por un acercamiento a modelos nativos que ponen en tensión sus identidades socio culturales como miembros de la comunidad internacional de inglés. Dentro de los estudios revisados oportunamente en el marco y antecedentes de esta tesis, son muchos los que han destacado la importancia de

incorporar las variedades del inglés en el currículo de la formación a fin de desarrollar y promover en los estudiantes un pensamiento crítico sobre las experiencias de aprender y usar el inglés en el contexto de la expansión del inglés como lengua de comunicación internacional (Moncada, 2016; Chacón, 2010; Véliz Campos, 2011; Viáfara, 2016; Schmitz, 2012). Los resultados del presente estudio señalan que el acercamiento a un modelo nativo de producción no resulta suficiente para mediar en situaciones comunicativas que requieren de las competencias de un hablante intercultural. Lo que me lleva a sostener que los estudiantes en formación se beneficiarían enormemente de una mirada que incorpore, al desarrollo de su oralidad, atención a sus identidades socio culturales en vez de centrarse primordialmente en la imitación de un acento modélico de hablante nativo (Bayyurt & Dewey, 2020; Walker et al. 2021; Rahmasari & Nonci, 2021). Las mismas voces de los estudiantes así lo manifiestan cuando expresan: “*Cambié mi opinión acerca de tener una excelente pronunciación británica. Ahora quiero tener una que me represente a mi como hablante de inglés*” (Clase 3\_D\_Rta\_E) y otro agrega “*cuando un compañero dijo que no necesitamos deshacernos de nuestro acento porque forma parte de quienes somos*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). La inquietud de que la lengua que usan los “represent(e)” o el hecho de comprender que el “*acento forma parte de quienes somos*” dan muestra de que con la lengua aprendida esperan no solo transmitir sus significados sino, mediante el uso de esta, legitimar su pertenencia a la comunidad global de hablantes de inglés llevando adelante, lo que Kramersch (1998) dio a llamar, ‘actos de identidad’ (p.70) mediante el uso de esta.

Sin embargo, son varios los autores que señalan que no siempre los contenidos de los programas de formación se ajustan a las necesidades de los estudiantes y más aún si se piensa en las necesidades de los estudiantes de la periferia (Canagarajah, 2006; Holliday, 2006; Moussu & Lourda, 2008; Matsuda & Friederick, 2011). Matsuda y Friederick (2011) al revisar esta situación ponen de relieve la importancia de fortalecer nuevas prácticas pedagógicas en el aula que permitan preparar a los estudiantes para el uso del inglés como lengua de comunicación internacional ya que se encuentran con docentes que describen sus prácticas como inadecuadas para afrontar la actual configuración global del inglés. Desde América Latina, los antecedentes recabados señalan que investigadores y expertos buscan incorporar experiencias en la formación que contribuyan a construir una identidad profesional propia con sentido de pertenencia local y promover una visión multicultural que legitime las identidades de hablantes de inglés de la periferia. Véliz Campos (2011) manifiesta esta inquietud respecto de la formación en Chile. Moncada (2016) y Chacón (2010) desde

Venezuela se expresan vehementemente por una identidad profesional con voz propia y cuestionan la superioridad del hablante nativo como modelo legítimo para la enseñanza y la formación al que Viáfara (2016) suma su aporte desde Colombia. Schmitz (2012) resalta el interés por un enfoque en la oralidad que no interfiera con las identidades de los estudiantes y contribuya a visibilizar a todos los hablantes de inglés en un marco de respeto que permita reducir la arrogancia lingüística de modelos nativistas en la formación en Brasil.

Resulta interesante detenerse, por un momento, en este punto en relación con la revisión del modelo propuesto en la formación. Si bien esta investigación se centra en las identidades de los estudiantes, es relevante hacer referencia a las identidades profesionales y socio culturales de los docentes que se ven interpeladas por esta nueva función del inglés. Mientras que los estudiantes han aprendido, se están formando y van a desarrollar sus prácticas pedagógicas y profesionales en un mundo donde el inglés funciona como lengua franca, sus docentes fueron formados en un contexto socio histórico en el cual la competencia comunicativa en la lengua extranjera iba de la mano del hablante nativo como modelo a imitar. Cabe preguntarse entonces si los docentes de la periferia están dispuestos a iniciar el camino de la reflexión crítica que los lleve a cuestionarse la elección de modelos de oralidad en la formación y “a interrogar los principios y prácticas que ellos mismo sostienen” (Véliz Campos, 2011, p.214). Definitivamente, abordar esta pregunta llevaría al desarrollo de un nuevo e interesante trabajo de investigación. No obstante, quedan apuntadas algunas contribuciones de los docentes de la materia en la FaHCE que hacen eco de la situación descrita por Matsuda y Friederick (2011). En particular, los autores encuentran que los docentes dan por sentada la elección del modelo como resultante de la tradición histórica en la cual fueron formados. En este sentido, una docente declara que el modelo exonormativo heredado es necesario como paradigma descriptivo a la vez que los invita a mantener su acento independientemente del modelo propuesto: ***“Necesitamos tener un paradigma. Pero eso no significa que para el resto de sus vidas Uds. deban hablar así. Necesitamos un paradigma que podamos describir. En realidad, Uds. pueden mantener su acento americano, pero necesitamos que describan una variedad. Si estás conforme con tus “r” entonces mantenelas. Eso estaría bien.”*** (Clase 4\_N\_de\_C). Entre la declaración de necesidad de un paradigma nativista en la formación y la posibilidad de elegir un modelo diferente “para el resto de sus vidas”, la invitación resulta un tanto difícil de aceptar como lo señala el aporte de un estudiante: ***“siento que tengo que adquirir el GB ya que funciona como modelo propuesto para Fonética I”*** (Clase 4\_D\_Rta\_E). En otras palabras, quién podría llegar a

elegir otro modelo frente a esta invitación sesgada donde se lee entre líneas que no hay otro modelo para la formación más que el propuesto.

Por otro lado, en varias oportunidades, las contribuciones de las docentes dejan translucir algunas de sus inseguridades respecto de la toma de posición en relación con los cambios en la función del inglés en el mundo de hoy. Al retomar su propio recorrido en el aprendizaje de la lengua, las docentes parecen iniciar un proceso de reflexión crítica respecto de la adhesión a un modelo nativista. Una de las docentes cuenta su experiencia de haber (con)vivido con una familia galesa en Inglaterra en un programa de intercambio. Un día en la casa, su anfitrión la encuentra hojeando una revista sobre motocicletas y la invita a ir a un evento de motos con toda la familia. Ella cuenta que le respondió con un “ok” a la invitación, pero no sabía qué acababa de aceptar. Esa misma noche, la esposa le explicó donde había aceptado ir con ellos: *“En un principio no sabía lo que él me había dicho y él se había dado cuenta que yo no lo había entendido. Viví un año con ellos. Tuvieron que pasar varias semanas hasta que pude entenderlo sin problemas y me atreví a pedirle que me repitiera cuando lo necesitaba. Al principio me sentía mal. Sentía que el problema era mío, no de él. Pero realmente, el problema era él”* (Clase 3\_R\_A) Esta docente, que tal como lo expresa no había estado en contacto con otras variedades durante su formación, refiere al tiempo que le llevó acomodarse a otras variedades del inglés y hace recaer el peso del éxito de los intercambios en su anfitrión que a pesar de haberse *“dado cuenta que (ella) no lo había entendido”* no demostró predisposiciones y actitudes de un hablante cooperativo en la conversación. En otras palabras, le reclama al hablante nativo no haber desplegado las características de un hablante mediador al momento del intercambio. Asimismo, es interesante observar cómo el argumento docente hace recaer el éxito o fracaso del intercambio sobre el hablante nativo al señalar que *“realmente, el problema era él”*. Su argumento da cuenta que entiende la inteligibilidad en términos contextuales: “el hablante debe, en la medida de lo posible, buscar alcanzar la inteligibilidad con el oyente” (Low, 2015, p. 129). Sin embargo, a pesar de admitir no haber estado familiarizada con otras variedades del inglés, en su ejercicio profesional aun no le resulta sencillo introducir el mundo de las variedades que ella misma desconocía en su formación.

También se encontraron comentarios referidos a la tensión entre las identidades profesionales y socio culturales de los docentes. Los materiales no solo fueron la excusa para sensibilizar a los estudiantes con las variedades del inglés, sino que además operaron sobre las identidades de los docentes que, más allá de su adhesión al modelo nativista, una vez

recorridas sus experiencias y sus aprendizajes, se encontraron revisando el modelo propuesto para la formación dando inicio, una vez más, a procesos de reflexión necesarios en la práctica docente. En este sentido, una de ellas confiesa haberle creído a una profesora que alguna vez le *“dijo que lo mejor a lo que podía aspirar era a no ser reconocida como argentina”*. Siguiendo este consejo, años después, esta docente parece haber logrado el objetivo de deshacerse de sus identidades socio culturales reduciéndolas a su identidad profesional cuando refiere que, en un viaje a Europa, alguien la confunde con una holandesa. Si bien en ese momento pensó que finalmente se *“había podido deshacer(se) de (su) acento en algún punto”* subraya que prefiere *“que (la) entiendan y reconozcan como argentina.”* Al volver sobre este intercambio, en el presente, les solicita a aquellos interlocutores la reconozcan *“como argentina”* a pesar de haber soslayado su origen tras el acento modélico del hablante nativo y reclama sus identidades socio culturales al preguntarse *“¿Por qué como holandesa? ¡¿Yo, holandesa?!”* (Clase 1\_D\_Rta\_E). De la misma manera que se ha descrito la tensión que provoca el modelo nativista en proyección de las identidades socio culturales de los estudiantes, se percibe la misma tensión en la identidad profesional de los docentes que se permiten cuestionar sus múltiples identidades al reconocerse hablantes de inglés en el mundo de hoy. Es de esperarse que reflexiones como la anterior los lleve a explorar innovadoras prácticas pedagógicas que cuenten con el respaldo de sus instituciones y el aval de su comunidad profesional para revisar críticamente el modelo ofrecido en la formación.

La secuencia de enseñanza desarrollada en para este estudio es un ejemplo claro de cómo generar experiencias sobre las cuales se pueda seguir profundizando el desafío de introducir las variedades en el aula y así acortar la brecha entre las disquisiciones teóricas y decisiones pedagógicas para preparar a los estudiantes en el uso de inglés como lengua de comunicación internacional. Tal como lo describía en la introducción a esta tesis, no pude dejar de revisar mis propias prácticas docentes en la formación dados los cambios en la configuración social del mundo del inglés y esta tesis es el comienzo de un largo camino que aún me queda por recorrer.

## **De la imitación a la producción: la formación de un hablante mediador**

En relación con el perfil de hablante intercultural capaz de proyectar sus identidades socio culturales en diálogos con otros diferentes a él cuando utiliza el inglés como lengua de comunicación internacional, los estudiantes han señalado a lo largo de esta investigación de universos en tensión la necesidad de visibilizar el mundo de las variedades del inglés en la formación y así ampliar el mundo de interlocutores posibles donde ellos van a desarrollar sus prácticas pedagógicas y profesionales. Al respecto, así lo manifiesta una estudiante: “*Clases como estas son interesantes. Creo que esta es la razón por la que me gusta aprender diferentes lenguas. Me gusta poder entender e intentar tener una perspectiva más amplia y no solo pensar en el inglés de Estados Unidos o de Gran Bretaña. Con este tipo de clases tomamos conciencia de que si bien podemos estar estudiando una variedad no es la única posibilidad que existe*” (Clase 1\_R\_A). Otros aportes parecen haber despertado el interés al destacar “*Antes no estaba interesado en las variedades del inglés o creía que no eran importantes, pero ahora sé que estaba equivocado*” (Clase 3\_D\_Rta\_E) o cuando comentan “*No había pensado en la importancia de comprender diferentes variedades*” (Clase 3\_R\_A). Y también están quienes dan muestra de sus inquietudes respecto de su futura práctica profesional cuando mencionan “*Muy probablemente exponga a mis estudiantes a más acentos para que puedan entrenar su comprensión auditiva y sepan que no hay solo dos opciones*” (Clase 3\_D\_Rta\_E). “*Tal vez piense acerca de qué variedad es mejor para la enseñanza.*”

Si bien el material diseñado para esta investigación buscó sensibilizar a los estudiantes con el mundo de las variedades del inglés y elaborar sobre el concepto del inglés como lengua franca a fin de subsanar el mundo recortado de voces del inglés en la formación, son sus aportes los que me conducen a volver sobre la propuesta de Kirkpatrick (2007) de adoptar una perspectiva basada en el uso del inglés como lengua franca para la formación profesional de estos estudiantes rescatando el valor pedagógico del núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica propuesto por Jenifer Jenkins (2000) en su trabajo seminal. Kirkpatrick deja en claro que no propone un nuevo modelo de pronunciación sino una perspectiva desde la cual se pueda garantizar el éxito en las comunicaciones entre hablantes de diferentes comunidades y culturas. Fue precisamente esta idea la que me condujo a pensar en el ‘*núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica*’ como un posible marco de conocimiento democrático que le permite a los hablantes usuarios del inglés proyectar sus múltiples identidades y legitimar sus diferentes variedades. En este acercamiento al inglés como lengua franca, los estudiantes resaltaban haber aprendido sobre “*la importancia de tener una actitud más abierta, y abrir(se) a las diferentes variedades del inglés*” (Clase 3\_D\_Rta\_E) y pudieron reconocer en

esta función del inglés “*una posibilidad de comunicación*” (Clase 4\_D\_Rta\_E) y “*la oportunidad de reflexionar acerca de cuestiones sociales, culturales y políticas que se entrecruzan en el aprendizaje del inglés*” (Clase 4\_D\_Rta\_E) desde “*en un lugar de igualdad como se dijo*” (Clase 1\_R\_A). En otras palabras, los estudiantes pudieron reconocer en la función del inglés como lengua franca “*una posibilidad de comunicación*”, un puente donde el aprendizaje del inglés se entrecruza con “*cuestiones sociales, culturales y políticas*” que les permite ubicarse legítimamente “*en un lugar de igualdad*” respecto de otros hablantes de inglés al “*tener una actitud más abierta*” reconociendo el mundo de interlocutores posibles en la presente configuración del inglés como lengua de comunicación internacional.

En cuanto a valor pedagógico se refiere, la posibilidad de adoptar una perspectiva basada en el uso del inglés como lengua franca le permitiría al estudiante no solo conocer aquellos rasgos fonológicos que deben estar presentes en su producción oral sino también desarrollar las estrategias comunicativas a nivel lingüístico y sociolingüístico que le posibiliten la comunicación intercultural con otros. Así mismo, en cuanto a las ventajas para la educación de una persona y la formación profesional, el ejercicio de pensar el ‘*núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica*’ como marco democrático de conocimiento, involucraría directamente al estudiante en su trayectoria académica ya que este debería tomar la responsabilidad de pensar para sí mismo cuáles son los motivos y qué objetivos lo conducen a mejorar su pronunciación en la oralidad ahora que tiene la opción de elegir la variedad de inglés que mejor “*(lo) represente como hablante de inglés*” (Clase 3\_D\_Rta\_E) y le permita “*sentirse orgulloso de (su) propio acento*” (Clase 3\_D\_Rta\_E), como supieron expresar algunos de los mismos estudiantes. Este es, sin duda, uno de los grandes desafíos de esta perspectiva. Entiendo que la adopción de este enfoque en la formación le otorga al estudiante la posibilidad de convertirse en un hablante mediador capaz de ampliar su repertorio fonológico - en vez de reducirlo a un acento nativo - y dialogar con otros repertorios sobre la base del ‘*núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica*’. En otras palabras, lo dota de la capacidad de desplegar su competencia comunicativa intercultural sensible a las características de su interlocutor y de la situación de interacción.

El artículo *English Pronunciation for a Global World* (Walker et al. 2021) viene a subrayar los beneficios y desafíos de esta perspectiva. Entre los primeros se encuentra aquel que les permite a los estudiantes trazar objetivos alcanzables respecto de su oralidad en la otra lengua y los releva de la presión de tener que acercarse a un acento nativo pudiendo así concentrar sus esfuerzos en alcanzar un mayor grado de inteligibilidad y acomodación para

manejarse en el mundo de las variedades del inglés favoreciendo la preservación de las identidades de los hablantes como lo indica el documento del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2020) “ponderando el contexto, aspectos sociolingüísticos y las necesidades de los estudiantes” (p. 134). Por otro lado, la necesidad de contemplar los objetivos y motivaciones de los estudiantes les plantea a los docentes formadores el doble desafío de desarrollar las destrezas comunicativas atendiendo tanto a aquellos que deseen acercarse a un acento nativo como a aquellos que deseen mantener rasgos propios de su lengua materna en su oralidad.

Respecto de los estudiantes de lenguas y sus identidades, Rahmasari y Nonci (2021) señalan la importancia de entender “la construcción de las identidades de los estudiantes como un objetivo de su aprendizaje que los prepara para participar, comunicarse y contribuir en diferentes comunidades” (p. 53) en el contexto del inglés como lengua internacional. Al concebir al lenguaje como un medio a través del cual los estudiantes construyen sus identidades, sostienen que el propósito de la educación en lenguas no debe centrarse solamente en la transmisión de conocimiento sino también en el complejo y dinámico proceso que supone la construcción de la identidad de los estudiantes de lenguas. Los autores refieren al fenómeno de la expansión del inglés como el factor que complejizó la construcción de las identidades de los hablantes de inglés. De allí que sugieran la necesidad de incorporar en la enseñanza y el aprendizaje la formación en otros saberes, otras competencias - más allá del desarrollo de la competencia lingüística - para poder manejarse entre comunidades donde el inglés sea el puente de comunicación y sus hablantes puentes de cultura. Por lo cual, convocan a profesionales de los países de la periferia a explorar prácticas pedagógicas en el aula donde la construcción de las identidades de los estudiantes sea objeto de investigación, confiados en que los hallazgos de estas podrían modificar potencial y significativamente la escena de lo que se conoce sobre el tema de las identidades de los hablantes de inglés como lengua de comunicación internacional. En este sentido, los materiales desarrollados para el presente estudio y los resultados de esta investigación tienen la pretensión de aportar conocimiento en este espacio de vacancia desde Argentina.

Dar inicio a este recorrido requiere de la acción conjunta de docentes y estudiantes comprometidos a descubrir y revisar críticamente la construcción de sus identidades como hablantes de inglés de un país de la periferia adoptando una perspectiva intercultural que permita dialogar y construir con otros partiendo de una mirada despojada de esencialismos y estereotipos, tal como lo señalan Byram et al. (2002). De la misma manera que fue posible

advertir las limitaciones de ofrecer un solo modelo de oralidad en la formación, la ausencia de la dimensión intercultural en la enseñanza y la formación en lenguas impide explorar la complejidad de las múltiples identidades que entran en juego en una interacción. Desde hace décadas, Seidlhofer (2004) convoca a docentes de inglés a comprender lo que implica la expansión sin precedente de la lengua inglesa y la complejidad de las decisiones que deberán tomar en torno a la enseñanza y aprendizaje de lenguas al reconocer el rol del inglés como lengua de comunicación internacional.

Por su parte, Kramersch (2004) incita a reflexionar sobre la educación en lenguas y la complejidad del contexto multicultural en el que vivimos hoy donde los docentes se ven desafiados en su rol de “mediador entre identidades” (p. 34). Al respecto, sostiene que sería apropiado pensar en el docente de lenguas como un mediador entre culturas (p. 44) dispuesto a cuestionar las creencias propias y las de otros y ser capaz de adoptar puntos de vista diferentes para así comprender diferentes miradas sobre mundo. Entonces, los docentes de lenguas deben estar listos para ir más allá de la forma lingüística y considerar la variedad de significados en juego (gramatical, semántico, social, cultural, político, ideológico) expresados en y a través del lenguaje como discurso.

## **Conclusión**

Si el propósito de la enseñanza de lenguas es ayudar a los estudiantes a tener una mayor comprensión de los modos de significar en el mundo, tal como lo plantea Kramersch (2004); en el marco de esta tesis, el propósito de la enseñanza de la pronunciación aspira a ayudar a los estudiantes a ser capaces de expresar sus múltiples identidades legítimamente a través de su acento en inglés. Para ello es necesario que “investigadores y docentes exploren críticamente cuestiones de diversidad y aspectos sociopolíticos de la comunicación humana y hagan de la educación en otras lenguas un instrumento para generar mayor igualdad” (p.44).

Es mi deseo que los resultados de esta investigación conduzcan a la formación de profesionales de inglés en la Argentina en esta dirección. Comenzar a recorrer el camino que explore al hablante de lenguas como mediador entre culturas significa haber entendido que ninguno de nosotros somos meros imitadores de hablantes nativos sino hablantes de inglés de un país de la periferia con vos e identidad propias.

## Referencias bibliográficas y fuentes

- Abercrombie, D. (1988). RP R.I.P. *Applied Linguistics*, 9(2), 115–124.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Adelman, C. K., & Kemmis, S. S. and Jenkins, D. (1980). Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. *Towards a Science of the Singular. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, UK*, 45-61.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words (Vol. 88)*. Oxford: OUP.
- Barboni, S. J. (2011). Aspectos fundacionales en la formación docente de los profesores de inglés (1969-1985). En J. Silber & M. Paso (eds), *La formación pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 231–233). La Plata: EDULP. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.410/pm.410.pdf> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Bayyurt, Y., & Dewey, M. (2020). Locating ELF in ELT. *ELT Journal*, 74(4), 369–376. Recuperado en: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa048> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Bein, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Tesis doctoral. Universität Wein. Recuperado en: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1282097/get> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*. (pp. 85-105). Buenos Aires: Ediciones Taurus.
- Browne, K., & Fulcher, G. (2017). Pronunciation and Intelligibility in Assessing Spoken Fluency. En T. Isaacs, & P. Trofimovich, (eds) *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters / Channel View Publications. Recuperado en: <http://www.jstor.org/stable/10.21832/j.ctt1xp3wcc.7> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. K. (2001). Transcending the nativeness paradigm. *World Englishes*, 20(1), 99–106.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (ed), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. (2nd ed.) (pp.70-85). London: Routledge.
- Byram, M. & Wagner, M. (2018) Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. *Foreign language annals*, 51(1), 140-151.
- Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.
- Canagarajah, S., & Said, S. (2009). English language teaching in the outer and expanding circles. En J. Maybin, & J. Swann (eds), *The Routledge Companion to English Language Studies* (1st ed.) (pp. 150–160). London: Routledge.
- Carley, P., Mees, I. M., & Collins, B. (2018). *English Phonetics and Pronunciation Practice* (1st ed.). London: Routledge.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. (1st ed.). Cambridge: CUP.
- Chacón C., C. T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica. *Revista Paradigma*, XXXI(2), 25–36.
- Chang, Y.-J. (2014). Learning English Today: What can World Englishes teach college students in Taiwan? *English Today*, 30(1), 21–27.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Random House.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.) London: Routledge.
- Collins, B., & Mees, I.M. (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students* (3rd ed.). London: Routledge.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185–209.
- Cruttenden, A. (2008) *Gimson's Pronunciation of English* (7th ed.) Great Britain: Edward Arnold.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English* (8th ed.). London: Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: CUP.

- Crystal, D. (2010, April 18) *Should English be taught as a global language?* Macmillan Education ELT. [Video]. YouTube. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Daniels, H. (1995). Psycholinguistic, psycho-affective and procedural factors in the acquisition of authentic L2 pronunciation. *Speak Out!*, 15, 3–20 Reprinted in A. McLean (ed.) 1997 SIG Selections 1997, IATEFL:Whitstable.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality (Bilingual Education & Bilingualism, 38)* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (4ta ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas [en línea]. (104), 219–251. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fang, F. (2016). Investigating attitudes towards English accents from an ELF framework. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 68–80.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–259.
- Galante, A., & Piccardo, E. (2021). Teaching pronunciation: Toward intelligibility and comprehensibility. *ELT Journal*, 76(3), 375–386.
- Graddol, D. (2006). *English Next* (Vol. 62). London: British Council.
- Greive Veiga, C. (2011). Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la psicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. *Universitas Humanística*, (71), 85–100.
- Halliday, M., & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Heras, A.I., Guerrero, W.E. y Martínez, R.A. (2005) Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de si y del otro. *Perfiles educativos*, XXVII, 53-83.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.

- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics (Cambridge Textbooks in Linguistics)* (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal*, 52(2), 119–126.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language (Oxford Applied Linguistics)* (1st ed.). Oxford: OUP.
- Jenkins, J. (2005). Teaching pronunciation for English as a lingua franca: a sociopolitical perspective. En C. Gnutzmann, & F. Intemann (eds), *The Globalisation of English and the English Language Classroom* (1st ed.) (pp. 141–154). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jenkins, J. (2007). ELF and Identity. *English as a Lingua Franca: Attitude and identity* (1st ed.) (pp. 190–226). Oxford: OUP.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A sociocultural perspective (ESL & Applied Linguistics Professional Series)* (1st ed.). New York: Routledge.
- Kachru, B. B. (1992). *The Other Tongue: English across Cultures (English in the Global Context)* (2nd ed.). Great Britain: University of Illinois Press.
- Kenworthy, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. (Longman Handbooks for Language Teachers) (1st ed.) Hong Kong: Longman.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture (Oxford Introductions to Language Studies)* (1st ed.). Oxford: OUP.
- Kramsch, C. (2018). Is there still a place for culture in a multilingual FL education? *Language Education and Multilingualism*, 1, 16–33.
- Kramsch, C.J. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, 13 (3) pp. 37–60
- Kubota, R. (2001). Teaching world Englishes to native speakers of English in the USA. *World Englishes*, 20(1), 47–64.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539–550.
- Leech, G., & Svartvik, J. (1975). *Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y

- etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(4).
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation* (3rd ed.). Cambridge: CUP.
- Liberali, F. (2004). A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4(2), 45–56. Recuperado en: <https://doi.org/10.1590/s1984-63982004000200003> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Lindsey, G. (2019). *English After RP: Standard British Pronunciation Today*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. (1st ed.). London: Routledge.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching- An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Low, E.L. (2015). *Pronunciation for English as an International Language: From research to practice* (1st ed.). London: Routledge.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. (1ra ed.) Buenos Aires: Emecé Editores.
- Mato, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En M. A. Aguilar, E. Nipón, M.A. Portal & R. Winocur (eds), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28–50). México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2011). English as an International Language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, 30(3), 332–344.
- Meierkord, C. (2000). Interpreting successful lingua franca interaction. an analysis of non-native/non-native small talk conversations in English. *Linguistik online*, 5(1), 00. Recuperado en: [https://web.archive.org/web/20220128194355id\\_/https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/1013/1673?inline=1](https://web.archive.org/web/20220128194355id_/https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/1013/1673?inline=1) [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Milroy, J. (2001). Received Pronunciation: who "receives" it and how long will it be "received"? *Studia Anglica Posnaniensia: International Review of English Studies*, vol 36, 15–33.

- Modiano, M. (1996). The americanisation of Euro-English. *World Englishes*, 15(2), 207–215.
- Moncada V., B. (2016). *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1191/te.1191.pdf> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481.
- Moussu, L.M., & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41:3, p.315 - 348.
- Mugglestone, L. (2017). Chapter 8: Received Pronunciation. En A. Bergs & L. Brinton (ed), *Volume 5 Varieties of English* (pp. 151-168). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49(s1), 285–310.  
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.49.s1.8> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change* (1st ed.). Singapore: Longman.
- Nussbaum, M. (2006) Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education, *Journal of Human Development*, 7:3, 385-395.
- Park, G. (2012). “I Am Never Afraid of Being Recognized as an NNES”: One Teacher’s Journey in Claiming and Embracing Her Nonnative-Speaker Identity. *TESOL QUARTERLY*, 46(1), 127–151.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (1st ed.). New York: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism (Oxford Applied Linguistics)* (1st ed.). Oxford: OUP.
- Porto, M. (2013). Cultures and identities in ELT classrooms: global considerations in the local context of Argentina. En S. Barboni & M. Porto (eds), *Language Education from a South American perspective: what does Latin America have to say?* (1st ed.) (pp. 45–85). Buenos Aires: Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Porto, M. (2014). The Role and Status of English in Spanish-speaking Argentina and Its Education System. *SAGE Open*, 4(1). Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/2158244013514059> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Potter, P. A., & Garvin, S. (1989). Attitudes in pronunciation in EFL. *Speak Out!*, (5), 8–15.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
- Quirk, R., & Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. London: Longman.
- Rahmasari, Y., & Nonci, N. (2021). How language learner identity can be a helpful construct in language learning and teaching. *International Journal in Applied Linguistics of Parahikma*, 3(1), 51-59. Recuperado en: <https://journal.parahikma.ac.id/ijalparahikma/article/view/learner-identity> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Rogerson-Revell, P. (2011). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Continuum.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207–220.
- Schmitz, J. R. (2012). “To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): That’s the question for Applied Linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(2), 249–284.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language (Vol. 626)*. Cambridge: CUP.
- Seidlhofer, B. (2004). 10. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation. (Language Teaching: A Scheme for Teacher’s Education)* (1st ed.). Hong Kong: OUP.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. (3ra ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Uygun Gökmen, D. (2010). Attitudes of Turkish prospective EFL Teachers towards varieties of English [Conference paper]. Recuperado en: <https://www.researchgate.net/publication/323966749> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Van Dijk, T. A. (1999). Critical discourse analysis and conversation analysis. *Discourse & Society*, 10(4), 459–460.

- Véliz Campos, M. (2011). A critical interrogation of the prevailing teaching model (s) of English pronunciation at teacher-training college level: A Chilean evidence-based study. *Literatura y Lingüística*, (23), 213-236.
- Viáfara, J. (2016). “I’m Missing Something”: (Non) Nativeness in Prospective Teachers as Spanish and English Speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 11–24.
- Villa, A., & Martínez, M. E. (2014). Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. *Colección Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca (Oxford Handbooks for Language Teachers Series)*. Oxford: OUP.
- Walker, R., Low, E. L., & Setter, J. (2021). *English Pronunciation for a Global World [PDF]*. Oxford: OUP. Recuperado en: [www.oup.com/elt/expert](http://www.oup.com/elt/expert) [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (eds), *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wells, J. C. (1997). Whatever happened to Received Pronunciation? In C. C. Medina & P. Soto (Eds.), *II Jornadas de Estudios Ingleses* (pp. 19-28). Universidad de Jaén, Spain. Recuperado en: <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/rphappened.htm> [último acceso 3 de noviembre 2023]
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.
- Wong, R. (2018). Non-native EFL Teachers’ perception of English accent in teaching and learning: Any preference? *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 177–183.

## Fuentes

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti Web, v8.15.0]. (2022).  
Obtenido de <https://atlasti.com>
- British Educational Research Association (BERA) (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Recuperado en: <https://www.bera.ac.uk/researchers->

[resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011](#) [último acceso 3 de noviembre 2023]

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (2006). *Language and Identities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives, and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Zarate, G. (eds). (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Strasbourg: Council of Europe.

## Anexo 1 Cuadernillo de trabajo para estudiantes

# Versions and varieties of “*All my loving*”

### TASK 1

---

1. You'll hear 9 covers of a famous song by The Beatles: “*All my loving*”.

Listen and answer the following questions:

- Which one do you like the most? And the least? Why?
- Would you describe any of the covers as: Surprising? Sad? Ridiculous? Embarrassing? Funny?

2. The different performers come from different L1 backgrounds. Can you match them with their country of origin?

The UK

Brazil

Korea

The US

Sweden

Spain

Argentina

France

Singapore

3. What did you base your decision on?

Did the musical version influence your choice?

Could you recognize traces of their L1 accent in their performance? Now check the answers with the teacher.

4. Now that you know the nationality of the performers, would you change your answers to the questions in Ex1? Why? why not?

## TASK 2

---

Answer the following questionnaire

1. a - How many varieties of English would you say there are in the world?

- a) Four or five
- b) Around a dozen
- c) Hundreds

b - Do you have any preferences towards any in particular?

c - Are certain varieties better than others? Why are they better?

- a) Because they make communication easier
- b) Because they are more understandable
- c) Because they are the proper accents in the academic world
- d) Because they are spoken by native speakers
- e) Because they are the ones we are usually the most exposed to
- f) Because the teaching materials are in those varieties

2. a - How comfortable do you feel when you listen to yourself in English?

1                      2                      3                      4                      5

Choose a position in the cline, being 5=extremely comfortable and 1=extremely uncomfortable

b - If you are not comfortable with your accent, what aspects do you think you should improve or develop?

c – Why would you like to improve your pronunciation?

- a) To be understood
- b) To get rid of your accent
- c) To sound native-like
- d) To feel comfortable when expressing my own ideas
- e) To belong

3. What is your ultimate goal regarding your pronunciation/accent?

4. Have you ever used English as a lingua franca?

Describe the experience. How did it feel?

### TASK 3

---

You will now watch a talk by the well-known British linguist David Crystal: *Should English be taught as a global language?*

Watch the video and answer the following questions in the light of your answers to the previous questionnaire:

- 1) What does Crystal say regarding the varieties of English?
- 2) What would be the benefits of understanding different varieties?
- 3) Does the expression "*the student is in for a shock*" apply to you?

### TASK 4

---

You will hear two speakers discussing their feelings about the concept of *lingua franca*, which they have just learned about. Both speakers have regularly used English in ELF situations previously but were unaware of the role their English was playing.

The following extracts are taken from the recording. To what extent do you feel identified with them?

- 1) "... and the British ... and nobody could understand the British."
- 2) "what I like most about the concept is that it doesn't say this English is better or this one is worse."
- 3) "... being exposed to as many accents and dialects as ... can just enrich ... your knowledge and ... your life."
- 4) "... people don't listen enough ... so ... it's learning to listen more carefully to what people are saying."

### TASK 5

---

#### Sounds for thought

- 1) What have you learned today about English and the English world?
- 2) What idea has left an impression on you?
- 3) Did any idea "*come as a shock to you*"?
- 4) Would you give a second thought to any of the ideas discussed today?
- 5) Have you changed your mind in any way?

## Anexo 2 Formulario de consentimiento

Estimado estudiante:

Solicito su autorización para utilizar los comentarios y notas del material impreso utilizado en la clase **Versions and varieties of “All my loving”**. Las contribuciones escritas y espontáneas serán utilizadas con fines académicos para la elaboración de un trabajo de investigación dentro del marco de la Maestría en Educación de la FaHCE de la UNLP.

El material será conservado sólo por el tiempo que sea necesario para el fin anteriormente mencionado y serán guardados y desechados de forma segura.

Si está de acuerdo con lo anteriormente detallado, por favor complete la autorización.

Esta autorización, si está firmada, estará vigente hasta el momento que usted informe lo contrario a [palmieri.mariana@fahce.unlp.edu.ar](mailto:palmieri.mariana@fahce.unlp.edu.ar)

Autorizo            SI            NO (tachar lo que no corresponda)

Firma y aclaración: .....

Fecha: .....

## Anexo 3 Documento de las Respuestas de los Estudiantes (D\_Rta\_E)

### Clase 4\_DM\_Secuencia\_SS Answers

#### Versions and varieties of "All my loving"

#### TASK 1

- 1) You'll hear 9 covers of a famous song by The Beatles: *All my loving*.

SS choice	# covers	description	
	Cut 1 Sweden - Juliah		the most 2
	Cut 2 Spain - Los Manolos	ridiculous musical fusion I like not the shakers but ok surprising funny 2	the least 3 the most 2
	Cut 3 The UK - Amy Winehouse	embarrassing voice & rhythm sad 3	the most 2
	Cut 4 Brazil - Keli Bertan	relaxing good for a road trip	the least the most 2
	Cut 5 Singapore - Isk & Hosni (punkrock)	if you wanted a hard core version Helter Skelter surprising 3 childhood	the least 3 the most 3
	Cut 6 Argentina - Eugenia Castellano	overvoicing (?)	the least 3
	Cut 7 France - Saikaly	sad 3 soft and indie- like guitar arrangements nostalgic/sad melancholic	the most
	Cut 8 Korea - Shinlee Son	poor production, sound, spontaneous, guitars are off embarrassing 2 funny 2	the least 2
	Cut 9 The US - Skeye (NY)	sad 4 soft and simple nostalgic/sad	the least

No preference (3)

- 3) What did you based your decision on? Did the musical version influence your choice?

SS2. pronunciation and rhythm. Yes.

SS6. I based my decision the music style. Yet, it did.

SS7. 5 the most-musical genre and 6 the least - sounds really romantic (not my cup of tea) - musical style. Quite a lot.

SS9. 5 love music style - 8 X bad recording. 8 embarrassing (he laughs during the song)

Mostly the instruments, style and some aspects of pronunciation. Yes.

SS10. I liked version n° 3 the most, because I recognized Amy Winehouse's voice and I really like her. The cover I liked the least was n° 5 because I did not expect that style of music to match with the song. I didn't find any version embarrassing. Some pronunciation aspects.

Yes, in some cases.

SS12. 2) I liked it the most because it was upbeat and different from the rest. 5) I didn't like it that much because it sounded too loud.

SS14. I liked #2 most and #9 least because #2 was faster and #9's not. #2 is all of it but sad. The sad ones are #3, #7 and #9. Also I found #5 surprising.

SS16. The 4th version was the most I enjoyed because of the rhythm and the voice of the singer. On the other hand, was the 8th version which I didn't like because of the way and the place it was recorded, there was so much noise. I based my decision on the pronunciation of the singer and the style of music.

Could you recognize traces of their L1 accent in their performance?

SS2. No

SS7. only the 7 (artist from France)

SS9. almost none

SS10. In some of them.

SS11. I couldn't recognise any trace of their L1 accent.

4) Now that you know the nationality of the performers, would you change your answers to the questions in Ex1? Why? why not?

SS2. No

SS6. No, I would not change it.

SS7. Not really, I don't care about the nationality when I'm listening to music.

SS9. No, I didn't make any choices based on the nationality of the performers

SS10. I wouldn't change my answers because I didn't base them on pronunciation but rather on the style of music.

SS11. My opinion was based on the music but not in their nationality.

SS12. No, I wouldn't I based my choices on the style of music.

Did the accent influence you at all when first doing the activity?

SS2. No.

SS6. Not at all.

SS7. No.

SS9. Yes. Yes, no I tried to look for them to figure where they were from, but failed.

SS10. Not really.

SS16. I wouldn't change my answers because I chose those songs because of the style and rhythm of the songs.

## TASK 2

---

Answer the following questionnaire

- 1) a - How many varieties of English would you say there are in the world?
- a) Four or five
  - b) Around a dozen
  - c) Hundreds (15)
  - d) no answer/guess (1)

SS9. There are a lot of regional accents

b - Do you have any preferences towards any in particular?

really like British English & fancy Irish and Scottish

RP English / British accent/GB variety/Yes, British

I love Australian, Cockney and Posh English

Yes, Scottish (love)

Manchester accent

American accent /American, I was taught this accent, so it is easier for me to understand

No

c - Are certain varieties better than others?

SS7. Not really

SS11. I don't think that there are varieties better than others but I think that some are better to understand.

SS13. It depends on what for you consider them better.

Why are they better?

- a) Because they make communication easier (3)
- b) Because they are more understandable (4)
- c) Because they are the proper accents in the academic world (1)

- d) Because they are spoken by native speakers (1)
- e) Because they are the ones we are usually the most exposed to (2)
- f) Because the teaching materials are in those varieties
- No choice (3)

2) **a** - How comfortable do you feel when you listen to yourself in English?

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**

Choose a position in the cline, being 5=extremely comfortable and 1=extremely uncomfortable

Choices in the cline:

- 1=
- 2= (1)
- 2.5= (3)
- 3= (5)
- 3.5= (1)
- 4= (3)
- 5= (1)
- No choice in the cline (3)

SS5. (2.5) it depends on whether I'm talking or reading.

**b** - If you are not comfortable with your accent, what aspects do you think you should improve or develop?

SS1. allophones/linking

SS2. pronunciation

SS5. connected speech features

SS6. I think I should improve my accent in order to express my ideas more clearly and to sound native-like naturally and fluently.

SS7. I think some words are not understandable sometimes because the Argentine influence is still quite strong. Also, I believe I'm not able to correctly produce the accent I've chosen yet.

SS8. voicing

SS9. wording, collocations, specific pronunciation of phonemes.

SS10. I should improve my fluency and the way I pronounce certain sounds or the tones I give certain words or phrases.

SS11. Maybe I should practice more with native speakers to improve my pronunciation and vocabulary too.

SS12. I am comfortable with it. I just believe I should keep on practising so that I don't get stuck, or mispronounced words.

SS14. I should improve pronunciation and connected speech

c – Why would you like to improve your pronunciation?

- a) To be understood (4)
- b) To get rid of your accent (3)
- c) To sound native-like (6)
- d) To feel comfortable when expressing my own ideas (11)
- e) To belong
- No choice (2)

SS3. d) academic improvement

3) What is your ultimate goal regarding your pronunciation/accent?

SS1. I want to be a teacher and I'd like to give my students an English speaking experience as faithful/close to reality as possible.

SS2. to sound more like a British native

SS3. (xxx) expression in academic and living context.

SS5. sound more natural.

SS6. to be understood and sound natural

SS7. There's a specific actress - Jameela Jamil - whose pronunciation I love and I would really like to sound somewhat similar, but I'm more focused on expressing and communicating ideas.

SS8. to be understood

SS9. To be able to speak up without thinking of my pronunciation and have the certainty that I'm being understood.

SS10. Not to sound so Argentinian when I talk and instead sound more native-like.

SS11. To improve my vocabulary to express my ideas in a more comfortable way.

SS14. I want to have a great if not excellent pronunciation and get rid of my accent.

4) Have you ever used English as a lingua franca? Describe the experience. How did it feel?

SS2. Yes. I talked to a Chinese man who only knew English, and we could understand each other.

SS5. In Iguazú Falls. My father wanted to interview some Finnish people because he likes to play being a journalist. So I translated his questions and Finnish people's answers.

SS6/SS8. No

SS7. I have, when I was 15. It was difficult the first days, specially when talking with people of very different countries, but I got used to it around the third week.

SS9. Yes. It was interesting. (She was German) We had fun explaining things to each other. I loved her accent.

SS10. Once I helped a Chinese couple to get on a bus in Capital. It was weird for me because I wasn't as fluent as I am now, but once I realised what had happened, I felt really proud of myself.

SS11. Always. I have a friend who is from Egypt and we basically talk everyday. So his L1 is definitely not English he can't speak Spanish and I can't speak Arabic. Sometimes is weird because I feel like I need to improve my vocabulary.

SS13. when 2 people, whose first language isn't English, speak in English

SS14. Yes, it felt amazing though tough because as he didn't knew a lot of English he couldn't communicate well.

SS16. No, I haven't.

### TASK 3

---

You will now watch a talk by the well-known British linguist David Crystal: ***Should English be taught as a global language?***

SS5. notes "useful for comprehension, not for production"

Watch the video and answer the following questions in the light of your answers to the previous questionnaire:

SS5. notes "teaching production, teaching comprehension"

- 1) What does Crystal say regarding the varieties of English?

SS1. The more the students are exposed to different varieties of English, the more aware they'll be of the different range of varieties.

SS3. varieties should be taught in terms of comprehension.

SS4. that they should be taught and compared with the Standard English.

SS5. confidence/They are useful for comprehension, not for production

SS6. it's essential to expose students to different varieties as possible.

SS7. they are a lot, necessary to learn, and most people speak varieties other than RP or GA. Tool for production.

SS8. Production is not affected by global English. Listen comprehension is fundamental to understand different varieties.

SS9. They are everywhere and tons of them. Students should be expose to them.

SS10. It is essential for SS to be exposed to different varieties, so they are prepared for the "outside world"

SS13. expose the student to a wide variety of non-standard pronunciations of English.

SS15. He says that there are a lot of varieties of English regard of GB and AE and that they are more common to listen than we think.

SS16. expose to the students all the non-standard varieties of pronunciation.

2) What would be the benefits of understanding different varieties?

SS1. This will certainly improve both the student's comprehension and production skills.

SS3. You become familiar with how English really sounds like around the globe.

SS5. RP is not homogeneous. / We can become familiar to different varieties.

SS6. to be ready to communicate with people abroad.

SS7. Being able to comprehend and communicate with many speakers.

SS8. You would be more confident when being exposed to English speaking world.

SS9. To be able to communicate better.

SS10. They become familiar with a range of varieties that there are in the world.

SS11. In terms of comprehension, Global English changes everything.

SS12. Students would get exposure so that they get familiar with all this variations.

SS13. English comprehension.

SS14. It wouldn't be so shocking for the listener.

SS16. Students would be more familiar to the English varieties that people put into practice in the street.

3) Does the expression "*the student is in for a shock*" apply to you?

SS1. Yes, I think it does. I've never had the experience of travelling to an English-speaking country.

SS3. No, it doesn't completely apply but we have to accept that we are raised and that we ... be exposed to all varieties.

SS5. Yes. Because I feel that GB must be acquired as it works as a reference for Phonetics 1.

SS6. I don't think so. I think we are more familiar with the concept of global language now.

SS7. I don't think it does now. It has at some point, but I got used to quickly.

SS8. Yes.

SS9. not exactly. I'm aware there are lots of accents, but I don't have first-hand (hard) experience with them.

SS10. It did when I first started learning about the history of the English language and discovered the enormous amount of varieties that there are around the world, but not anymore.

SS14. Perhaps I haven't been that exposed to English language.

SS16. No, because I am aware of the different varieties of English around the world.

#### **TASK 4**

---

You will hear two speakers discussing their feelings about the concept of *lingua franca*, which they have just learned about. Both speakers have regularly used English in ELF situations previously but were unaware of the role their English was playing. The following extracts are taken from the recording to what extent do you feel identified with them?

1) *"...and the British... and nobody could understand the British.... (both laugh)"*

SS5. English could be spoken by all members of the community and nobody should be criticised by the traces of a native language.

SS6. I feel identified sometimes, it's not usual.

SS7. Not very identified.

SS9. (heart) British English can be harder to understand than other accents for non-native speakers.

SS10. I believe it's a bit harder to understand British people depending on their accent.

SS12. Most of the time, it's hard for me to understand this accent, since I haven't listened to it with as much frequency as the American one.

SS14. I do not feel identified at all.

2) *"what I like most about the concept is that it doesn't say this English is better or this one is worse...."*

SS5. bridge/ The fact that some native speakers are not interested in listening to you if you sound unnatural

SS6. I feel identified.

SS7. True.

SS10. I feel identified as I don't believe there are accents that are better than others.

SS11. And I actually like the different accents, think it's cute.

SS14. Not at all.

3) *"...being exposed to as many accents and dialects as...can just enrich... your knowledge and... your life"*

SS6. I feel identified.

SS7. Agree

SS10. I totally identified with this.

SS14. A lot though I haven't been exposed to a lot of them.

4) *"...people don't listen enough...so... it's learning to listen more carefully to what people are saying"*

SS6. I agree with this idea. You have to make a bigger effort to understand the other person.

SS7. Could be

SS10. I also agree with this idea. I found myself learning to listen to what other people say.

SS11. I feel identified with all off the extracts

SS14. I feel identified.

## **TASK 5**

---

### Sounds for thought

1) What have you learned today about English and the English world?

SS2. about the different varieties.

SS3. It gave me an opportunity to reflect on all the social, cultural, and political issues that intersect with the learning of English.

SS4. That the more you learn about the different varieties that exist in English, the more richer your knowledge would be. You get to know that not only there are one or two ways of pronouncing but an incredible number of ways to do it.

SS6. The concept of lingua franca

SS7. That I can't identify accents.

SS8. I discovered different varieties and I found it very interesting.

SS9. there are many accents, and I can't tell from where the speaker is.

SS10. The varieties there are and how they may not sound so different.

SS11. It's quite interesting.

SS12. I learnt that there are hundreds of variations.

SS14. That there are more varieties that we might think.

2) What idea has left an impression on you?

SS1. Exposure improves comprehension skills.

SS3. I think that the xxx thought which really stick with me is focusing on what people are trying to tell you.

SS4. No.

SS6. Lingua franca as a possibility to communicate.

SS7. The fact that people are looked up or down according to how they sound because that is related to social classes and standards.

SS8. The idea of listen more carefully to what people are saying.

SS9. Speaking comfortable and without flaws is not as important as to listen and understand the other person talking back.

SS10. How we always try to go for "a perfect accent" and now it is always the British one we consider to be the one to aspire.

SS14. Not really.

3) Did any idea “*come as a shock to you*”?

SS1. No.

SS2. No.

SS4. No.

SS6. No, it didn't.

SS7. Not really.

SS9. Not particularly.

SS10. How we always try to go for “a perfect accent” and now it is always the British one we consider to be the one to aspire.

SS14. No.

4) Would you give a second thought to any of the ideas discussed today?

SS1. Yes. Lingua Franca

SS3. I'd really like to explore more how English learning intersects with issues of race and class.

SS4. No.

SS6. Yes, a second thought about English a global language.

SS7. May be to what I wrote in 2) (The fact that people are looked up or down according to how they sound because that is related to social classes and standards) of Task 5

SS9. Yes. I will concentrate on what I want to improve on my speaking.

SS10. Definitely.

SS14. I don't think so.

5) Have you changed your mind in any way?

SS1. No. Maybe I need to read more about this topic.

SS2. I'll try to get more in touch with people who speak English but not from UK or US

SS4. Yes, but in a good one. Now I'm eager to listen to many accents and dialects of English.

SS5. May be that in the end, what matters is to have an effective communication exchange, regardless of if your accent is Argentinian, Brazilian or another country.

SS6. No, I haven't.

SS7. I think that I reinforced the idea that what really matters is what you say rather than how you say it, so I may feel more comfortable talking out loud now.

SS8. I am very interested in learn more about the different concepts.

SS9. No. It didn't change my mind but gave me a more of a “wide picture” to think on.

SS10. I believe I did.

SS11. Not really.

SS14. No.