

Potenciando las experiencias de aprendizaje en *Fonología y Dicción I* a través de material de estudio *umentado*

Ma. Griselda Di Luzio¹, Julieta Picco² y Letizia Russo³

Introducción

Una de las características sobresalientes de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad es la integración del aula real con espacios de enseñanza virtual. Esta hibridación de paisajes de aprendizajes reales y virtuales, como

¹ Profesora de Inglés (ISP N° 8 “Almirante Brown”, Santa Fe); Licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral). Se desempeña como docente en el Profesorado de Inglés y el Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés en el ISP N° 8 “Almirante Brown” en las cátedras de *Gramática Inglesa II, Lengua Inglesa II y Fonología y Dicción I*. Es docente en el Centro de Idiomas UNL y en la Facultad de Ciencias Económicas (UNL). Se desempeña además como docente a cargo del *Seminario de Desarrollo Profesional* de la Licenciatura de Inglés (UNL). Instituto Superior de Profesorado N°8 “Almirante Guillermo Brown” [Cátedra: *Fonología y Dicción I*] Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: mgdiluzio76@gmail.com

² Profesora de Inglés (ISP N° 8 “Almirante Brown”, Santa Fe) y Licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral). Se desempeña como docente en el Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés en el ISP N° 8 “Almirante Brown” en las cátedras de *Fonología y Dicción I y Lengua Inglesa I y III*. Instituto Superior de Profesorado N°8 “Almirante Guillermo Brown” [Cátedra: *Fonología y Dicción I*] Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: julietapicco14@gmail.com

³ Profesora de Inglés (ISP N° 8 “Almirante Brown”, Santa Fe); Licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral); Especialista docente en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Se desempeña como docente en el Profesorado de Inglés y el Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés en el ISP N° 8 “Almirante Brown” en las cátedras de *Gramática Inglesa I, Fonética y Dicción I y Fonología y Dicción I y IV*. Es docente en el Centro de Idiomas UNL y en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL). Se desempeña además como examinadora oral para *Cambridge English Language Assessment*. Instituto Superior de Profesorado N°8 “Almirante Guillermo Brown” [Cátedra: *Fonología y Dicción I*] Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: letiziamrusso@gmail.com

sostiene Hernando Calvo (2015), posibilita nuevas formas de aprender caracterizadas por el acceso a contenidos de forma ubicua y multimodal, y por una mayor autonomía, dado que pueden explorarse diversas opciones y tomar decisiones acerca de los propios recorridos.

Es fundamental que nuestras prácticas se beneficien del repertorio de experiencias virtuales que los estudiantes tienen en su vida cotidiana y las utilicen como punto de partida para generar procesos de aprendizaje que sean más profundos y enriquecedores. Esta propuesta implica, como lo sugiere Maggio (2017), salirnos de los modos de la didáctica clásica que sigue siendo hegemónica en las prácticas de enseñanza en nivel superior y adentrarnos en nuevas configuraciones didácticas que combinen los universos *online* y *offline* tal como los vivencian nuestros estudiantes hoy en día.

La problemática en la cátedra de Fonología y Dicción I

El espacio *Fonología y Dicción I* pertenece al primer año de la carrera de Profesorado de Inglés que se dicta en el Instituto Superior N° 8 “Almirante Brown” de Santa Fe. La carga horaria asignada a este espacio por el plan vigente (696/01) es de 4 horas cátedra semanales, lo que, en nuestra experiencia, resulta insuficiente frente a la cantidad y complejidad de los temas a abordar. Esta complejidad está dada por el desafío que implica para los estudiantes familiarizarse con un lenguaje completamente nuevo, un sistema de codificación abstracto y una serie de conceptos específicos que resultan ajenos a lo anteriormente sistematizado en sus trayectorias. Sumado a la ya escasa cantidad de horas, la presencialidad en los encuentros semanales se ve afectada por diversos motivos: jornadas institucionales y ministeriales, actividades extracurriculares organizadas por la institución, y las razones particulares de cada estudiante.

El material bibliográfico básico de la cátedra es el libro “*English Phonetics: Segmentals*” (Recamán, 2009), el cual presenta todos los contenidos en formato de *workbook* y debe ser completado por los estudiantes a medida que los temas se van desarrollando en clase. Esto presenta una dificultad para ellos, ya que dependen de la presencialidad en los encuentros y de la voz del docente para poder acceder a la información que necesitan.

Desde hace unos años, se incorporaron a la cátedra otros dos recursos didácticos en el afán de promover una mayor autonomía en los estudiantes y de facilitarles el acceso a la información:

- un cuadernillo que compila bibliografía de referencia (Roach, 1998; Ortiz Lira, 2008; Collins and Mees, 2008; etc.) e incluye guías de trabajo y actividades de reconocimiento y práctica de sonidos;
- un ambiente virtual en donde los estudiantes encuentran material seleccionado por el docente: videos ilustrativos, enlaces a sitios web que ofrecen explicaciones teóricas y actividades de pronunciación interactivas, acceso a los archivos de audio para realizar las actividades de discriminación de sonidos propuestas en el cuadernillo.

En 2017, se decidió diseñar una propuesta que integre estos y otros materiales en un mismo dispositivo. Para ello, las docentes iniciamos un proceso de intervención del cuadernillo de trabajo descrito anteriormente con un recurso tecnológico que nos permitió ‘aumentarlo’.

Fundamentos teóricos de la propuesta

En primer lugar, a través de esta propuesta, consideramos que es posible romper con el concepto de aprendizaje monocrónico de las trayectorias escolares ideales y atender al recorrido real de los estudiantes. Es así que, como actores históricamente cruciales en la formación de nuestros estudiantes, debemos ser capaces de reconocer lo que Terigi (2010) llama “cronologías de aprendizaje”. Esta autora establece dos conceptos fundamentales para el entendimiento y mejor acompañamiento de nuestros estudiantes en sus recorridos académicos. Uno es el de “trayectoria teórica”, que se reduce básicamente a la trayectoria escolar detallada por descriptores institucionales, convenidos y avalados socialmente por los organismos oficiales, e implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un nivel por año y aprender. Este recorrido, que parece ser muy sencillo y no tener fisuras, es ajeno a lo que realmente sucede, ya que los estudiantes deben enfrentar diversas circunstancias para poder avanzar en su formación. Sobre dicha realidad Terigi basa su segundo concepto, el de “trayectoria real”, que da cuenta de los cambios circunstanciales que pueden suceder en la vida de un estudiante (cambios de carrera, de ciudad, repitencia, entre otros), y de los que pueden ocurrir en el contexto cultural, económico e, inclusive, político. Todas estas variables pueden provocar discontinuidad en las trayectorias académicas transformando aquello que puede estar pautado y organizado dentro del sistema escolar. Es así que las trayectorias reales de los

estudiantes que cursan *Fonología y Dicción I* no coinciden, en general, con sus trayectorias teóricas. Esta propuesta, entonces, intenta atender a la diversidad de trayectorias reales de los estudiantes a través de la promoción de una mayor autonomía en la apropiación de los contenidos de la cátedra.

Según Monereo y Castelló (1997), la autonomía es una facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas. Manrique (2004) plantea la importancia de que los estudiantes desarrollen una serie de estrategias que les proporcionen mayor confianza en sí mismos y les permitan conocer sus capacidades y estilos de aprendizaje. En nuestro caso particular, nos concentramos en aquellas estrategias de auto-planificación-autorregulación que les posibilitan elaborar un plan de estudio realista y efectivo para conocer aspectos relacionados con la tarea y las condiciones en que debe ser realizada. Como docentes, asumimos un rol de facilitador que crea situaciones que promueven la autonomía y la negociación de tiempos y espacios para el aprendizaje. Los estudiantes se vuelven creadores y constructores de su propia formación, convirtiéndose en actores fundamentales dentro de su propio crecimiento y trayectoria.

El aprendizaje autónomo se potencia a través de la inclusión genuina de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como sugiere Burbules (2009), gracias a los dispositivos móviles y las redes inalámbricas, las oportunidades de aprendizaje hoy en día se dan de manera ubicua, es decir, no necesariamente en el horario y espacio institucional sino en cualquier momento y en cualquier lugar. Cada persona puede adaptar los tiempos y espacios en donde ocurre el aprendizaje a sus propias necesidades, posibilidades y preferencias. Cope y Kalantzis (2009) sostienen, además, que al tener acceso a diferentes fuentes de información, los estudiantes asumen un rol mucho más activo, ya que deben evaluar críticamente las diversas perspectivas y construir su propio conocimiento. Estos autores enfatizan que es necesario valorar positivamente las diferencias entre los estudiantes y explotar pedagógicamente las tecnologías para atender a esas diversidades y posibilitar distintos itinerarios. Las tecnologías habilitan puertas de acceso multimodales a la información: se combinan fácilmente texto, imagen, audio y video. A través de los diferentes modos de representación se multiplican las posibilidades de

comprensión de los temas abordados en la cátedra y se promueven procesos de aprendizaje más profundos, dado que se tienen en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Una de las posibilidades que ofrece el aprendizaje ubicuo a través de los dispositivos móviles es el uso de la realidad aumentada (RA), “una tecnología que superpone a una imagen real obtenida a través de una pantalla imágenes, modelos 3D u otro tipo de información generada por ordenador”, según Prendes Espinosa (2015, p. 188). A través de la RA, un escenario real se “aumenta” con información virtual adicional, generando así una realidad mixta en tiempo real.

De acuerdo a lo que plantean Liarokapis y Anderson (2010), existen varios factores relacionados con la tecnología que deben considerarse acerca del uso de la realidad aumentada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre otros, el sistema debe ser confiable, permitir que “el docente ingrese la información de modo simple y efectivo [...], proporcionar una interacción sencilla”, y además, el proceso debe ser transparente tanto para el docente como para los estudiantes. Teniendo en cuenta estas recomendaciones es que en nuestra propuesta elegimos trabajar con códigos de respuesta rápida (o códigos QR). Estos códigos son imágenes que contienen información que puede ser interpretada por una aplicación de dispositivos móviles como un hipervínculo. Según Lens-Fitzgerald (2009) los códigos QR se inscriben en un nivel inicial o nivel 0 (el más básico) dentro de la realidad aumentada, posibilitando hiperenlaces con el mundo físico. Estos recursos tecnológicos son simples de utilizar y generar, y, en nuestra opinión, tienen un gran potencial pedagógico.

La intervención del material de estudio

Para llevar a cabo este proyecto, en primer lugar, realizamos una encuesta a nuestros estudiantes a modo de diagnóstico de los recursos digitales disponibles. Los resultados de este sondeo fueron positivos: todos los estudiantes contaban con un teléfono móvil y una amplia mayoría tenía una cuenta de Gmail que utilizaba desde dicho celular, podía acceder a internet (algunos solo a través de wifi y otros con conexión 3G/4G), escuchar audios, ver videos y leer archivos PDF. Por otro lado, muy pocos estudiantes tenían instalado un lector de códigos QR, pero dado que esta aplicación es gratuita y de fácil descarga, consideramos que esto no se convertiría en un obstáculo para nuestra propuesta.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, las docentes asumimos el rol de curadoras de contenidos digitales, seleccionando y editando material en diferentes lenguajes: texto, audio, imágenes, videos. Luego, creamos una cuenta de la cátedra en Gmail y subimos a Google Drive el material curado de manera organizada para que estuviera disponible en línea. Para cada archivo, generamos un código QR a través de un sitio web gratuito y fácil de usar. A cada código le adjuntamos una instrucción breve y un ícono que representara el tipo de contenido al que se accedía (audio, texto, video, imagen, sitio web) a fines de que cada estudiante evaluara la conveniencia de escanear un código o no, de acuerdo al tipo de conexión que se necesitara, al lugar en donde se encontrara y a la tarea que se debía realizar. Finalmente, insertamos los códigos con sus correspondientes consignas e íconos en diferentes secciones del cuadernillo de trabajo.

A través de estos dispositivos, el material de estudio de nuestra cátedra se vio “aumentado”: escaneando los códigos QR los estudiantes pueden acceder de manera simple, autónoma y ubicua a una variedad de recursos multimodales que consideramos valiosos y pertinentes.

A modo de ejemplo, incluimos a continuación algunas muestras de las intervenciones realizadas:

- Al presentar la cadena del habla, los estudiantes pueden visualizar un video en donde su funcionamiento se explica claramente (Fig.1).
- Luego de realizar una actividad en la que se debe completar un gráfico del tracto vocal, los estudiantes pueden ver una imagen completa del mismo (Fig 2).
- En la introducción a las vocales, se accede a una actividad interactiva del sitio de *University College London*, en la que se debe identificar la vocal correspondiente a cada palabra y asociarla con su símbolo fonético (Fig. 3).
- En la presentación de los diptongos, los estudiantes tienen acceso a las soluciones de diferentes actividades propuestas (Fig. 4).
- Para cada actividad de discriminación de sonidos existe un código QR que permite escuchar el material de audio correspondiente (Fig. 5).

Conclusión

La explotación pedagógica de los códigos QR y la RA implica un desafío y la definición clara de los objetivos que fundamenten su utilización para que

no se convierta en una mera réplica de prácticas tradicionales que invoquen a la innovación como razón primordial. González (2013) nos aporta tres razones valiosas para la inclusión de la RA en educación: “posibilita contenidos didácticos que son inviables de otro modo; nos ayuda a que exista una continuidad en el hogar; aporta interactividad, juego, experimentación, etc.” (p. 1). El rol docente, entonces, lejos de minimizarse, se fortalece, dado que es quien puede generar este tipo de oportunidades, enriqueciendo las experiencias de los estudiantes y promoviendo la autonomía y el aprendizaje continuo.

En nuestro caso, consideramos que el “aumento” del material didáctico de nuestra cátedra a través del uso de un recurso tecnológico simple como los códigos QR potencia los procesos de aprendizaje, acompañando a los estudiantes en sus trayectorias reales y posibilitando el acceso al conocimiento en forma multimodal de manera altamente enriquecedora.

Apéndice

Figura 1: La cadena del habla

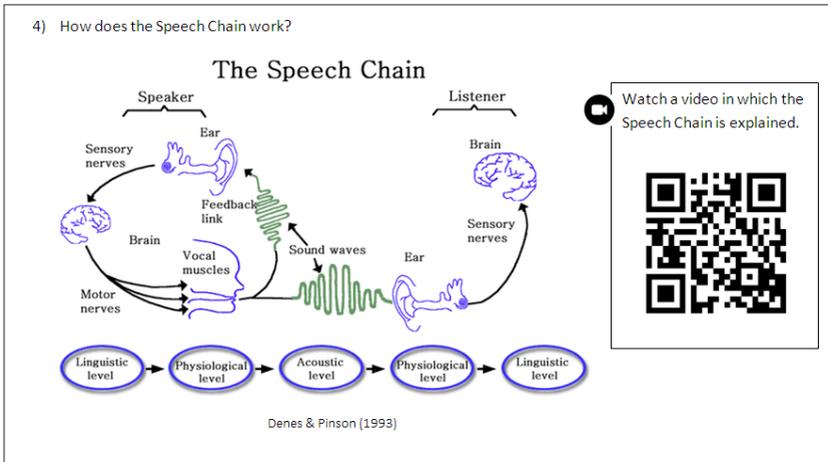
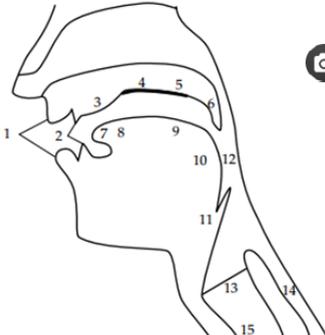


Figura 2: El tracto vocal

7) Can you put the articulators in the correct place?

HARD PALATE TEETH LARYNX LIPS TIP OF THE TONGUE TRACHEA PHARYNX

- 1
- 2
- 3 Alveolar ridge
- 4
- 5 Soft palate (velum)
- 6 Uvula
- 7
- 8 Front of the tongue
- 9 Back of the tongue
- 10 Root of the tongue
- 11 Epiglottis
- 12
- 13 Larynx
- 14 Esophagus
- 15



Look at the full image of the vocal tract.



Figure 1.1 The vocal tract Available at <https://bit.ly/2R5A5GN>

Figura 3: Introducción a las vocales

1) Classify the English monophthongs into:

- a) short and long
- b) rounded and unrounded
- c) front, central and back
- d) close, half-close, between half-open and half-close, between open and half-open, open.

2) Read the following words aloud.

2.1) Which word has a different sound?

| | | |
|------------|-------|-------|
| a) dark | star | call |
| b) meat | bread | tea |
| c) land | ran | pass |
| d) thought | long | cross |
| e) up | bush | sun |
| f) foot | look | blood |
| g) teen | give | king |

2.2) What vowel sound do the following words have? If necessary, look them up in your dictionary.

| | | | | | |
|---------|---------|----------|---------|----------|--------|
| a) blue | b) pen | c) book | d) seem | e) bug | f) bat |
| g) box | h) bird | i) board | j) ring | k) among | l) car |

Identify the vowel sound in each word by using an interactive chart.



Figura 4: Los diptongos

ENGLISH RP DIPHTHONGS

Check your answers to the activities here:

1. Look at the diagram and answer:

Which diphthongs are:

a) closing?centring? _____

b) narrow?wide? _____

Why?

2. Transcribe the following words. Match the pairs of words which contain the same diphthong. Which diphthong appears in 3 words?

ear – tour – fight – out – coin – pray – chair – go – sound – sure – slow – owl – bear – beer – voice – break – eye

Figura 5: Actividad de discriminación de sonidos

FOR EACH ACTIVITY IN THIS SECTION, SCAN THE CODES TO ACCESS THE AUDIO FILES.

Vowels /i:/ and /ɪ/

1 Number the words in the order you hear them.

| | |
|----------------------|---------------------|
| (.....) green | (.....) grin |
| (.....) bead | (.....) bid |
| (.....) reason | (.....) risen |
| (.....) meal | (.....) mill |
| (.....) feet | (.....) fit |
| (.....) cheek | (.....) chick |
| (.....) deep | (.....) dip |
| (.....) each | (.....) itch |

2 Listen to the sentences. For each one, underline the word you hear.

1. The beans / bins were quite cheap.
2. I'm going to leave / live with my brother.
3. Did you feel / fill it?
4. The peach / pitch was bad.
5. He beat / bit the dog.
6. The children were badly beaten / bitten.

Referencias bibliográficas

- Burbules, N. (2009). Meanings of 'Ubiquitous Learning'. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Collins, B. & Mees, I. (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students*. 3rd Ed. Abingdon, Oxon; New York : Routledge.
- Cope B. & Kalantzis M. (2009). Aprendizaje ubicuo. En *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.
- González, O. (2013). Educación aumentada. *Centro de conocimiento de tecnologías aplicadas a la educación*, 19. Recuperado de: <http://www.elblogdeoscargonzalez.es/2013/03/educacion-aumentada.html>
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de: https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/
- Lens-Fitzgerald, M. (2009). *Augmented Reality Hype Cycle*. Recuperado de: <http://www.sprxmobile.com/the-augmented-reality-hype-cycle>
- Liarokapis, F. & Anderson, E. (2010). *Using Augmented Reality as a Medium to Assist Teaching in Higher Education*. Proc of the 31st Annual Conference of the European Association for Computer Graphics (Eurographics 2010), Education Program. Norrkoping, Sweden.
- Maggio, M. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento*. Buenos Aires: UBA. Recuperado de: <http://www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf>
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Comunicación presentada en el I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, celebrado del 23 de marzo al 4 de abril.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Ortiz Lira, H. (2008). *The 37 essential weak-form words*. UMCe, USACH. 1 a 16. Recuperado de: minerva.ublog.cl/archivos/1885/weak_forms.pdf
- Prendes Espinosa, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 187-203.

- Recamán, M. I. (2009). *English Phonetics: Segmentals. Student's Workbook. (Rev. Ed.)* Santa Fe: Advice Book Shop.
- Roach, P. (1998). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course. Second Edition.* United Kingdom: Cambridge University Press.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Trabajo presentado en Conferencia en Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Febrero 23, 2010.