

Enfoque metodológico de la enseñanza de la fonética en los profesorados

Maria Cecilia Frattin¹

Introducción

Suele decirse que el ejemplo no es sólo una forma de enseñar sino la única. Sería muy positivo que éste fuera el objetivo primordial en un profesorado, donde lo que hacemos afecta de manera tanto consciente como inconsciente a nuestros alumnos, quienes luego repetirán las experiencias vividas en sus propias aulas. Si, como profesores, no solo impartimos conocimiento sino que nos transformamos en modelos de cómo hacerlo, su transferencia a las futuras aulas de nuestros alumnos va a ser más fluida, para beneficio no solo de más estudiantes, sino también de la fonética misma. En un aula comunicativa de fonética, donde los alumnos aprenden de la forma que se espera que enseñen, se trabaja desde un lugar de participación, creatividad y aliento que fomenta el desarrollo cognitivo.

En el aula de lengua extranjera, la fonética no suele tener el lugar que merece. En un mundo globalizado donde la mayoría de las personas aprende

¹ Profesora en Inglés graduada del ISLV Juan Ramón Fernández donde fue alumna ayudante en las cátedras de *Fonética I y Dicción*. Actualmente está cursando la adscripción en *Fonética I* en el ISP del Profesorado Joaquín V. González. Es profesora de *Laboratorio y su Didáctica I y II* en el Instituto del Profesorado Consudec, y profesora suplente de *Didáctica General y Pedagogía* en la misma institución. Anteriormente enseñó *Fonología y Laboratorio III* en la ENS en LV Spangenberg. Posee certificado de enseñanza de Inglés para adultos otorgado por la Universidad de Cambridge, Esol Examinations. Trabaja como docente de inglés como lengua extranjera desde 1996. Es supervisora de los exámenes de Cambridge desde 2001 y examinadora desde 2009. Desde 2014, es dueña de la marca *MCF Languages*, que se especializa en clases personalizadas a adultos y adolescentes. Instituto del Profesorado Consudec – Argentina. Correo electrónico: mceciliafrattin@gmail.com.

idiomas para poder viajar, hacer conferencias con colegas en otros países o conseguir un trabajo en el exterior, entre tantas otras cosas, no solo es esencial tener el vocabulario y la gramática necesarias para poder comunicar las ideas con precisión sino también poder expresarse con claridad en cuanto a buena pronunciación. Sin embargo, no todos los docentes se sienten capacitados para enseñar fonética en sus clases.

En este trabajo, se propone que un aula comunicativa de fonética no solo es posible sino deseable, ya que es coherente y cohesiva con el objetivo último de la carrera: que los futuros docentes tengan conocimiento, no solo de la materia, sino de cómo impartirla. Un aula comunicativa de fonética favorece el aprendizaje debido al bajo filtro emocional con el que se trabaja. Estos puntos facilitan la transferencia de los conocimientos a las aulas de lengua extranjera de nuestros alumnos otorgándole así a la fonética el lugar de importancia que merece.

En los profesores

Es en las instituciones que forman formadores donde se debe prestar especial atención a la coherencia con la que se trabaja. Esperar que los alumnos se impregnen de conocimiento metodológico solo en las materias de didáctica es tanto un objetivo no muy real de lograr como un despropósito. Así como se espera buena pronunciación de un profesor de lengua, debería esperarse una fuerte competencia metodológica de todos los profesores de la carrera, ya que no se debe olvidar el objetivo último: formar y entrenar futuros docentes idóneos. Replantearse para qué hacemos lo que hacemos en el plan mayor de las cosas ayudará a no perder de vista tal objetivo y a encauzar todas las acciones hacia ese fin. Lo que hacemos, tanto más aún que lo que decimos, afecta a nuestros alumnos y son estas experiencias áulicas previas las que afectan las creencias docentes (Polat, 2010). Lo que hacemos más que lo que decimos es lo que dejaremos a nuestros alumnos y a los alumnos de nuestros alumnos.

En el año 2010, se llevó a cabo en el MIT (Instituto de Tecnología de Massachusetts de Estados Unidos, según sus siglas en inglés) un estudio mediante el cual se propuso medir las alteraciones físicas (producidas por el sistema nervioso simpático que prepara para la acción) asociadas con la emoción, cognición y atención en un grupo de personas compuesto por varones y mujeres de entre 18 y 56 años que fueron sometidos a tres pruebas. En la primera, los

participantes tuvieron que resolver, entre otras cosas, problemas matemáticos indicados en un televisor en un aula no muy iluminada e insonorizada. En la segunda, miraron una película de terror. La tercera fue una actividad física. Los resultados más bajos de medición en cuanto a reacciones producidas por estas tareas fueron las dos primeras en ese orden, con solo un aproximadamente 15% promedio de resultados positivos en cada una. La más alta fue la física (Picard *et al.*, 2010). Esto lleva a la conclusión de que cuanto mayor participación tengan los alumnos, más involucrados estarán con la materia y, por ende, mayor será su aprendizaje. Trabajar de esta forma lleva también a una cohesión entre instancias curriculares, ya que se puede trabajar en fonética con materiales de audio y video que se trabajen en la clase de Lengua, libros en Literatura, trabajar incluso los cambios fonéticos a través del tiempo (pasado, presente y futuro) e ir así de la mano con Historia y Lingüística. En las palabras del profesor, escritor y consultor inglés Sir Ken Robinson, hacemos un uso muy pobre de nuestros talentos: debemos crear las circunstancias donde estos puedan aflorar y florecer (Robinson, 2010).

Quando estamos dando clases magistrales estamos solamente en control de las palabras que salen de nuestra boca, pero muy poco de la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos, que es el objetivo de la enseñanza. Como dice Peter Senge, profesor del MIT, “el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Ahí empieza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales” (Senge, en Sanchez Aguilera, 2017).

En nuestras aulas y en las de nuestros alumnos

Al dejar hacer, al permitir un espacio de descubrimiento, de exploración, no renunciamos al control, simplemente nos alejamos del rol de impartidores de conocimientos y nos convertimos en facilitadores y guías. Al enseñar a pensar, damos autonomía e independencia a nuestros alumnos, lo que se verá reflejado, a su vez, en su propia práctica docente. Rompemos así con el desequilibrio de pedirles a ellos que hagan una cosa mientras nosotros hacemos otra. Les damos el ejemplo de cómo llevarlo a cabo. Si en cada instancia curricular pasa lo mismo, no va a haber ningún quiebre entre lo que los alumnos experimentan, lo que deben hacer y lo que finalmente hacen.

Son estos conocimientos adquiridos inconscientemente los que llevan más peso que los impartidos y recibidos conscientemente los que dominan la práctica docente. Vivenciar la instancia en vez de solo escuchar, o escuchar y repetir, lleva a una apropiación e internalización de los conocimientos que no se pierden después del examen. Se debe, consecuentemente, considerar un método que sea propio de lo que se está enseñando y a quién se está enseñando (Steiman, 2012). Enseñar a futuros docentes es, de alguna manera, estar en sus futuras aulas. Es, por ende, de fundamental importancia que nos planteemos de qué manera esperamos que se imparta el conocimiento por nosotros compartido. ¿Cuáles son los “aportes específicos de la cátedra al tipo de incumbencia profesional y laboral del egresado”? (Steiman, 2012, p. 31).

En un aula comunicativa de fonética, los profesores son facilitadores y están dispuestos a soltar el lugar tradicional de autoridad para ser modelos y guías. El equipo de aprendizaje está conformado por docentes y alumnos. En ese espacio, se llevan a cabo tareas de descubrimiento, exploración de contenidos, deducción de usos y reglas. Los alumnos se dan *feedback* entre ellos, son partícipes de su nota, hacen presentaciones, enseñan, trabajan en equipo y en parejas, están en comunicación con los profesores a través de redes sociales –lo que facilita la organización de las tareas–, participan de la producción de los exámenes; y hasta hay un espacio para lo lúdico. Los alumnos experimentan, no solo son receptores pasivos y repetidores de información que luego no saben cómo transferir a sus aulas. Al trabajar en parejas y en equipo, su filtro afectivo está bajo, ya que desarrollar una actividad o pensar las reglas y contextos en un ambiente reducido y cuidado los prepara para después compartir sus ideas con el grupo entero. Con esta modalidad de trabajo, los alumnos se saben parte de un todo, llegan a forjar lazos de compañerismo que salen del aula: todos trabajan para el progreso de todos y ese aprendizaje trasciende paredes. El hecho de darse *feedback* entre ellos los entrena para prestar atención y corregir errores de sus propios alumnos. El recibirlo de manera positiva y respetuosa de parte de todos hace que pierdan el miedo a hablar y a equivocarse, lo que les genera confianza en sí mismos y por ende promueve el enriquecimiento de todos ya que los alumnos participan más activamente. “Los buenos docentes crean un entorno en el que los estudiantes mejoran constantemente y pueden juzgar de forma objetiva cómo están evolucionando.” (Senge, en Díaz Sánchez-Aguilera y Alonso Morante, 2017).

Si nuestro material de práctica refleja las situaciones reales que nuestros alumnos enfrentan, ellos ganan confianza en su habilidad para funcionar en dichas circunstancias. Finalmente, si los estudiantes aprenden a monitorear su propia producción, así como la de otros, hacen mejor uso del aporte que reciben (Celce-Murcia, 2010).

En un aula comunicativa de fonética, el rol del docente es de facilitador, de guía, de modelo. Es en los momentos de trabajos en pareja o equipos que el docente puede observar el desempeño y evolución de sus alumnos con más detenimiento, hacer preguntas que generen discusiones entre ellos, que lleven a razonamientos que luego pueden compartir con los otros grupos. En ese escenario, el profesor puede también dar espacio a su propia creatividad en la generación de actividades (trabajar con dos videos a la vez, hacer una subasta silenciosa de reglas, leer cuentos); básicamente, perder el miedo a alejarse de los viejos modelos metodológicos y “aprender a aprender con los alumnos” (Díaz Sánchez-Aguilera y Alonso Morante, 2017).

Algunos estudios mostraron que los alumnos de inglés como lengua extranjera suelen tener una alta valoración de la pronunciación en el programa de estudios. En uno de ellos, el 97% de los participantes cree firmemente que es importante saber pronunciar bien el inglés (Markova *et al.*, en Celce-Murcia, 2010). Sin embargo, la fonética no suele tener un lugar de relevancia en las aulas de lengua extranjera, en parte porque los alumnos de los profesorados no se sienten seguros en cuanto a conocimiento y entrenamiento (Scrivener, 2011). Con la práctica y los modelos consistentes, apropiados y continuos, esta situación puede ser revertida.

Ejemplos de actividades

Narración de cuentos

La siguiente unidad de trabajo sobre lectura de cuentos se llevó a cabo con alumnos de Tercero y Cuarto año de profesorados públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el grupo conformado en una red social, se compartió un artículo sobre la entonación en la lectura de cuentos y se le pidió a los alumnos que lo leyeran para la clase siguiente. En la clase, se leyó un cuento (“Strega Nona” de Tomie de Paola) de la misma forma en que se espera que los estudiantes lo hagan con sus propios alumnos, por lo que también pudieron traer almohadones para

sentarse en el suelo y mate para compartir mientras se disfrutaba del momento de “storytelling”. Los participantes disfrutaron del cuento, y el ambiente ameno dio lugar a la actividad siguiente que fue su análisis de la lectura hecha por la profesora basándose en el artículo compartido y en sus conocimientos previos. Luego se hizo lo mismo con un video.

Para la clase siguiente se les pidió a los estudiantes que leyeran un escrito académico sobre la prosodia en la lectura de cuentos y que prepararan ellos su historia favorita para compartir con sus compañeros, quienes luego, junto con la profesora, darían *feedback* sobre elementos segmentales y suprasegmentales. Debido al bajo filtro emocional y al alto respeto con el que se trabajó consistentemente, los alumnos perdieron el miedo y la vergüenza de recibir *feedback*, ya que aprendieron a verlo como una herramienta de mejora de la producción propia. Con toda la información recibida, se les pidió que hicieran un video del cuento, para lo que se utilizaron diferentes formatos entre los cuales estaban poder filmarse narrando la historia a sus propios alumnos o utilizar creaciones propias hechas en la clase de literatura, lo que fue un espacio apreciado de articulación intercurricular.

/r/ de ligazón e intrusiva

Esta actividad se llevó a cabo con un grupo de alumnos de primer año de un profesorado público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se les dijo a los alumnos que iban a escuchar parte de una canción y ellos tenían que decir si el cantante era británico o estadounidense. Sin aviso, y ante la sorpresa de los estudiantes, la canción fue pausada después de solo dos líneas. Luego de unos segundos de desconcierto, comenzó el compartir de conocimientos, ya que algunos pudieron reconocer la /r/ de ligazón. Entre el saber previo de algunos alumnos y lo compartido por la profesora, se analizó el uso de este fonema en inglés británico y se vio también en detalle la /r/ intrusiva. Los alumnos hicieron ejercicios que corrigieron entre ellos, ya que esta práctica lleva a entender y reconocer los propios errores, a estar más conscientes de la información y a saber trabajar en equipo en un ambiente ameno y de respeto. Luego se compartieron las dudas y las respuestas entre todos. No es inusual que después de este tipo de actividades se les pida a los alumnos que se “den” palabras entre ellos para escribir y luego leer anécdotas u oraciones con el tema visto. Nuevamente, se apela a la creatividad más que a

la recepción pasiva de información. Mientras los alumnos trabajan de manera individual o en parejas, los profesores monitorean, corrigen, guían, fomentando la autoconfianza en sus alumnos y llegando a conocerlos mejor.

Evaluación

La siguiente forma de evaluación se llevó a cabo con alumnos de Tercero y Cuarto año de profesorado públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Uno de los diálogos que los alumnos debieron leer en el examen parcial fue extraído de entre aquellos trabajados en clase durante los momentos de laboratorio. El otro, para lectura a primera vista, había sido creado por ellos utilizando todos los temas vistos en clase y relacionados con el tema de la última unidad de trabajo: el discurso instructivo. En el examen, los alumnos no podían elegir el escrito por ellos mismos. Luego de leer el texto provisto, de forma que representara un intercambio áulico ideal, tenían que sacar tarjetas con indicaciones sobre cómo volver a leer el diálogo. Estas tarjetas no mencionaban los tonos a usar (una de las del rol del docente tenía instrucciones como “en control, convergente”, por ejemplo). El uso correcto de los tonos mostraba la adquisición de la información y la habilidad de los alumnos para usarla en contexto. Posteriormente, de los dos diálogos, debieron contestar preguntas de teoría. La manera de evaluar fue un reflejo de lo hecho en el aula. Tal como dice Celce-Murcia, cuanto más familiarizados estén los alumnos con el formato del examen, mayor será la posibilidad de que su desempeño refleje su verdadera competencia en esa área. (Celce-Murcia, 2010)

Mientras un alumno demostraba su conocimiento en esta situación formal de evaluación, otro preparaba el suyo. Los demás alumnos trabajaban en “estaciones”. Cada estación tenía instrucciones escritas que debían ser seguidas para completar la actividad, que era de carácter lúdico. Esto permitió que estuvieran en tema de evaluación, siguieran trabajando en equipo de una forma que bajó la ansiedad y que fomentó también el respeto por quien estaba en la evaluación en sí. Al terminar esta instancia, los alumnos pidieron el material utilizado en las estaciones para usarlo en sus propias aulas.

Utilización de la red social

La comunicación fuera del aula ocurre en un grupo privado de Facebook donde se comparten los videos, los audios, el material escrito y se asignan las tareas a realizar semana a semana. Esto permite que los alumnos tengan siempre los recursos y la información necesaria para cada clase. Ese es también el espacio donde ellos pueden compartir videos u otro material relacionado, o consultar dudas. Facilitó muchísimo el trabajo de laboratorio el hecho de que los alumnos pudieran bajar a sus celulares los videos compartidos por este medio.

Conclusión

Un aula comunicativa de fonética es efectiva en varios niveles: propicia el espacio de coherencia y cohesión esperada en un profesorado, ya que los alumnos aprenden de la forma en que se espera que ellos enseñen. Se genera una articulación muy rica entre materias y la transferencia de los conocimientos a las aulas de lengua extranjera es inmediata: los alumnos saben cómo hacerlo, pues han recibido el modelo adecuado. Que esto ocurra genera el espacio de importancia que la fonética debería tener en el aprendizaje de un nuevo idioma. Los alumnos de nuestros estudiantes se van a ver beneficiados; esto es consistente con uno de los fines primordiales de los profesorados y con la idea de que no hay límites para el alcance de lo que se enseña. Se va a proveer un ambiente rico tanto en lo cognitivo como en lo emocional; nuestros alumnos van a aprender a pensar, a trabajar en equipo, a dar y recibir en un espacio de respeto y de enriquecimiento no solo lingüístico sino también profesional. El cambio en las escuelas, y en las aulas de lengua extranjera en general, comienza en los profesorados.

Referencias bibliográficas

- Celce-Murcia, M. *et al.* (2010). *Teaching Pronunciation – a course book and reference guide*. Segunda edición. Nueva York: Cambridge University Press.
- Díaz Sánchez-Aguilera, E., & Alonso Morante, A. (2017). *El sistema actual falló porque mató la creatividad*. Recuperado de *World Economic Forum*: <http://amp.weforum.org/es/agenda/2017/02/el-sistema-educativo-actual-fallo-porque-mato-la-creatividad>
- Picard, R. *et al.* (2010). A Wearable Sensor for Unobtrusive, Long-Term Assessment of Electrodermal Activity (Study). *IEEE transactions on*

- biomedical engineering*, 57(5). Minneapolis: University of Minnesota.
Recuperado de <http://affect.media.mit.edu/pdfs/10.Poh-et-al-TBME-EDA-tests.pdf>
- Polat, N. (2011). Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study. Pittsburgh: *International Journal of Educational Research*, 49(6). Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/IJER-Polat%202011.pdf>
- Robinson, K. (2010). *Bring on the learning revolution* (TED Talk). Recuperado de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching – A guidebook for English language teachers*. Tercera edición. Oxford: Macmillan.
- Steinman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.