

Evaluación del logro de aspectos fonológicos de la lengua inglesa a lo largo de la carrera de profesorado (1998-2001). Un estudio de caso

Araceli Haydée Fernández

Resumen

La nueva Ley Federal de Educación impuso cambios a nivel nacional en los planes de estudio de los profesorados universitarios, lo que impactó con fuerza en asignaturas como Lengua, Fonética y Gramática Inglesas, centradas en la formación técnico-lingüística de los futuros profesores de inglés. Las asignaturas de Fonética y Fonología en la Universidad Nacional de La Pampa sufrieron, en particular, una importante reorganización y redistribución de temas en los cursos que sobrevivieron a la reforma. Aunque conveniente, la significativa pérdida en el número de horas se tradujo en tener que resignar el 'ideal' conquistado de un curso de fonología por año, resignar también horas de clase y enfrentar nuevos problemas para mantener el nivel de calidad educativa. Luego de cuatro años de aplicación, surgió la necesidad de evaluar cuán exitosa había resultado la reforma en términos de entrenamiento fonológico, por lo que profesores de Fonética y Fonología Inglesa emprendieron la tarea. La evaluación aquí presentada a través de un estudio del caso estuvo focalizada en dos aspectos prosódicos de crucial importancia: la acentuación de palabras y el acento oracional. Los satisfactorios resultados obtenidos invitan a continuar el camino emprendido.

Palabras clave: reforma, evaluación, logros fonológicos, acentuación de palabras, acento oracional.

Assessing the achievement of phonological aspects of English language phonology throughout teacher-training college (1998-2001). A case study

Abstract

The new Federal Law of Education in Argentina imposed nationwide changes in the courses of study at English Teacher Training Colleges. These have strongly affected those subjects—such as Language, Grammar, and Phonetics—specifically concerned with the technical linguistic preparation of the future teachers of English. In particular, Phonetics and Phonology at the Universidad Nacional de La Pampa underwent important modifications, which resulted in a re-organization and re-distribution of topics in the reform-surviving courses. Although such changes might be placed on the credit side of the academic account, a significant loss in the number of class-hours has meant having to resign the already conquered 'ideal' of one phonetic course per year, to manage with fewer hours per course, and to face new problems in an attempt at maintaining the expected level of achievement. After four years of implementation, there arose the need of assessing how successful the reform had been in phonological terms. Consequently, some of the teachers of Phonetics and Phonology undertook the task. The assessment here presented in the form of a case study focused on two crucial prosodic aspects: word and sentence stress. The satisfactory results are an invitation to go ahead.

Key words: reform, assessment, phonological achievement, word-stress, sentence stress.

Introducción

A partir de la reforma implementada por la Ley Federal de Educación, el plan de estudios de la carrera Profesorado en Inglés experimentó modificaciones que afectaron singularmente las asignaturas de Fonética Inglesa, de prolongada y bien ponderada historia institucional. Dichas asignaturas eran cinco y estaban distribuidas a lo largo de los cinco años de la carrera, a razón de una por año, a saber: Preliminares de Fonética Inglesa (1° Año), Fonética Inglesa I (2° Año), Fonética Inglesa II (3° Año), Fonética Inglesa III (4° Año) y Dicción (5° Año). La reforma significó una merma no sólo en la cantidad de asignaturas destinadas a la formación y entrenamiento fonológico –que pasaron de ser cinco a cuatro– sino también en el crédito horario asignado a cada una. Dicha merma cuantitativa puede traducirse en que, de un promedio de cinco horas semanales destinadas al estudio y a la práctica de la pronunciación del idioma inglés, se pasó a contar con poco más de tres (tiempo real: 3hs 12min), todo lo cual representa una reducción en tiempo real de ciento cincuenta y ocho horas en el transcurso de la carrera, puesto que el total de ochocientas de clase descendió a seiscientos cuarenta y dos. La Tabla 1 ilustra los cambios a los que se hace referencia.

| Nº ORDEN | ANTES DE 1998 | DESPUÉS DE 1998 | Nº ORDEN |
|---------------|---|--|---------------|
| 0 | | Ciclo Propedéutico (---)s/ Fonología | 0 |
| 1 (1º año) | Preliminares de Fonética Inglesa (6 hs) | Fonética y Fonología Inglesa I 1998 (5 hs) | 1 (1º año) |
| 2 (2º año) | Fonética Inglesa I (6 hs) | Fonética y Fonología Inglesa II 1999 (4 hs) | 2 (2º año) |
| 3 (3º año) | Fonética Inglesa II (5 hs) | Fonética y Fonología Inglesa III 2000 (4 hs) | 3 (3º año) |
| 4 (4º año) | Fonética Inglesa III (4 hs) | Fonética y Fonología Inglesa IV 2001 (3 hs) | 4 (4º año) |

Tabla 1. Cursos de Fonética y Fonología del Profesorado de Inglés de la UNLPam.
(El grisado designa, en el primer caso, una asignatura que cambió de denominación –entre otras modificaciones mucho más importantes– y en el segundo, una asignatura que fue absorbida en el nuevo plan.)

En la coyuntura del cambio

No obstante lo desventajoso del cuadro de situación, el drástico reajuste horario no fue obstáculo para instrumentar desde el punto de vista de los contenidos una radical reforma que se visualizaba como urgente. Tal necesidad se sustentaba en investigaciones actualizadas que dan cuenta del hecho de que los aspectos suprasegmentales del discurso oral efectúan una contribución mayor a la inteligibilidad del mensaje –o, en su defecto, a la ausencia de ella– que los segmentales. Asimismo, las implicancias pedagógicas que de estas conclusiones se desprenden sugieren que una focalización en lo suprasegmental y prosódico debe preceder o formar parte integral de todo tratamiento de contrastes segmentales (Celce-Murcia et al. 1996).

Así, se tornaron metas prioritarias la de centrarse en el significado más que en la forma y la de adoptar un enfoque discursivo más amplio para la enseñanza de la pronunciación. En el nivel segmental, la primera de las asignaturas del nuevo plan –Fonética y Fonología Inglesa I– se ocupa especialmente de aquellos segmentos que conducen a errores que resultan predecibles debido a las diferencias fonéticas y fonológicas entre el español y el inglés. Pero no es sólo en este aspecto en el que la primera lengua juega un importante papel de transferencia conducente a errores fonológicos. También lo hace en lo referente a lo suprasegmental –en particular, acento, ritmo y entonación–, razón por la cual la asignatura proporciona un elemental sustento teórico y práctico en este último sentido. El objetivo, entonces, es presentar lo suprasegmental o prosódico en activa interacción con los segmentos seleccionados como objeto de estudio y práctica (Celce-Murcia et al. 1996).

Sobre la marcha

En aquellos días de 1998 en los que se inauguraba el nuevo plan de estudios con, entre otras asignaturas, la recientemente denominada Fonética y Fonología Inglesa I, desde esa cátedra se solicitó a los estudiantes inscriptos –escasamente una decena– que grabaran el texto diagnóstico (en adelante, pre-test) que figura en el trabajo de Celce-Murcia et al. Dicha tarea la efectuaron en un momento en el que aún no habían recibido entrenamiento fonológico sistemático alguno.

A continuación se transcribe el texto grabado en ambas oportunidades:

If English is not your native language, people may have noticed that you come from another country because of your 'foreign accent'. Why do people usually have an accent when they speak a second language? Several theories address this issue. Many people believe that young children can learn a second language without an accent, but applied linguists have reported cases of older individuals who have mastered a second language without an accent. Another common belief is that your first language influences your pronunciation in a second language. Most native speakers of English can, for example, recognize people from France by their French accents. They may also be able to identify Spanish or Arabic speakers over the telephone, just by listening carefully to their pronunciation. Does this mean that accents can't be changed? Not at all! But old habits won't change without a lot of hard work, will they? In the end, the path to learning to speak a second language without an accent appears to be a combination of hard work, a good ear, and a strong desire to sound like a native speaker. You also need accurate information about the English sound system and lots of exposure to the spoken language. Will you manage to make progress, or will you just give up? Only time will tell, I'm afraid. Good luck, and don't forget to work hard!

Según los autores, textos como éste se construyen de forma tal que contengan todos o la mayoría de los rasgos segmentales y suprasegmentales que ofrece el inglés. De ese modo, se puede diagnosticar con exactitud el dominio de esos rasgos por parte de quien está aprendiendo el idioma. Eso le permite al docente obtener una representación lo más auténtica posible de los patrones de habla típicos de ese aprendiz (Celce-Murcia et al. 1996).

El propósito con el que se ha usado nuevamente ese mismo material en el estudio de caso sobre el que está basado el presente trabajo ya no es –como lo fuera en aquella ocasión– el de diagnosticar áreas susceptibles de trabajo intensivo, práctica sistemática o apoyo contingente, sino el de comparar con propósitos evaluativos aquella temprana versión (pre-test) con la obtenida después de cuatro años de instrucción fonológica (pos-test) (1). Para esta presentación, se seleccionaron sólo algunos aspectos clave, como la acentuación de vocablos y el acento oracional, para averiguar si el entrenamiento fonológico proporcionado desde la Fonética y Fonología I, II, III y IV había surtido el efecto esperado de mejoramiento sustancial (2).

La razón por la cual la evaluación debió limitarse al estudio de caso anteriormente anunciado obedece al hecho de que, al momento de efectuar el pos-test, de los diez ingresantes en 1998, transcurridos los cuatro años previstos por el plan de estudios para la culminación de la carrera, se habían graduado en término seis y sólo una estudiante permanecía estudiando. Las cinco restantes o habían retornado a sus lugares de residencia en otros puntos de la Provincia de La Pampa y zonas de influencia, o se hallaban o habían permanecido por un tiempo relativamente prolongado en países de habla inglesa, motivo que en cierta medida invalidaba su calidad de informantes 'puros' (3).

El caso estudiado

Una estudiante de Profesorado de Inglés de la UNLPam que acaba de graduarse (Descripción adaptada de Celce-Murcia et al. 1996: 319 y ss.)

Estudiante: La instrucción previa recibida en cuanto a la lengua meta —el inglés— tuvo lugar en el típico ambiente que caracteriza al aprendizaje de una lengua extranjera en nuestro medio. Esto equivale a decir que tomó de dos a tres horas semanales de clase dentro de una institución —estatal o privada— o, lo que es bastante común, en ambas, pues además de las horas curriculares de inglés que ofrece la escuela, simultáneamente concurrió a academias o institutos privados específicamente dedicados a la enseñanza del idioma. Dicha enseñanza se proporciona a grupos homogéneos de estudiantes hispanoparlantes por profesores que son igualmente hablantes no nativos, que posiblemente hablan inglés con acento español y que, en el mejor de los casos, y aun tratándose de graduados universitarios, son más proclives a ocuparse de otros aspectos de la lengua —léxicos, gramaticales— que de los fonológicos. Al momento de su ingreso a la institución universitaria, su competencia lingüística en inglés escasamente sobrepasaba el nivel intermedio. No obstante, la estudiante —conciente del futuro rol de modelo a imitar por sus alumnos— mostró una actitud favorable, capaz de motivar la adquisición de los patrones fonológicos de la lengua meta.

Contexto ambiental: Desde el punto de vista lingüístico, el idioma inglés en nuestro medio es una lengua extranjera que está siendo reconocida cada vez más como la lengua internacional de la comunicación, la ciencia y la tecnología. Por fuera de las instituciones educativas, el aprendiz de inglés tiene la posibilidad de recurrir a un contacto adicional con la pronunciación de hablantes nativos a través de grabaciones de audio y video y de medios de comunicación como la televisión por cable o satelital. Aun con fines meramente recreativos, tiene acceso a una gran diversidad de programas de televisión, películas, casetes, discos compactos, videos de películas, video clips de canciones populares y similares que pueden contribuir a acrecentar sus habilidades fonológicas en inglés. Si, en cambio, recurre a ellos con el propósito consciente de mejorar tales habilidades, mayor será el desarrollo que logre en la lengua meta.

Contexto institucional: En nuestro profesorado se repite el arriba señalado ambiente de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, aunque acrecentado cuantitativa y cualitativamente por asignaturas la formación técnico-lingüística específica y otras de cultura general que caracterizan los estudios de grado universitario en los profesados de nuestro país. En lo que hace específicamente al entrenamiento fonológico en lengua inglesa, los aprendices —futuros profesores de inglés— deben acreditar su paso por la carrera con conocimientos teóricos acerca del funcionamiento del sistema fonológico, de la capacidad en el uso e interpretación del alfabeto fonémico y de una adecuada pronunciación.

Metodología: Se requirió a la estudiante que grabara el mismo texto en dos etapas totalmente diferentes del proceso de aprendizaje fonológico (4):

- a) en el pre-test: diagnóstico al comenzar el primer año de instrucción fonológica (llevado a cabo en el año 1998),
- b) en el Pos-test: evaluación final luego del último año de instrucción fonológica (realizado en el año 2001).

Luego se seleccionaron del pre-test áreas de dificultad sujetas a indagación comparativa entre éste y el pos-test y, finalmente, se efectuó la valoración de logro en el mejoramiento de dichas áreas problemáticas al cabo de los cuatro años de formación.

Rasgos seleccionados y datos analizados

La atención se centró en un rasgo prosódico fundamental para la inteligibilidad del mensaje como lo es la acentuación y, dentro de ella, se efectuó la diferenciación entre la acentuación de palabras y la de oraciones. La elección centrada en aspectos suprasegmentales de la pronunciación y no en los segmentos, obedeció a nuestro interés por evaluar aprendizajes que desde el inicio de la carrera pasaran a formar parte integral de los estudios fonológicos con la reforma del plan de estudios puesto en vigencia en 1998. Por décadas, el énfasis se había puesto –sobre todo en los dos primeros años de una carrera de cinco– mayormente en cuestiones de índole segmental.

La Tabla 2 contiene las instancias de acentuación de palabras y de localización del núcleo oracional observadas línea por línea en las dos grabaciones del texto anteriormente presentado.

Estimaciones de índole cuantitativa

De un total de treinta y dos casos de errores en el pre-test susceptibles de ser corregidos, se observó en el pos-test una mejora en el 72% de los casos. De ellos, veinticuatro correspondían al acento oracional y ocho a la acentuación de palabras. De los veinticuatro primeros, diecinueve experimentaron mejoras en el pos-test, dos no pudieron ser corregidos (Tabla 2, líneas 2 y 14) y tres que habían resultado correctos en el pre-test surgieron como incorrectos en el pos-test (Tabla 2, líneas 4, 11 y 14). De los ocho casos correspondientes a acentuación incorrecta de palabras, sólo se observó en el pos-test mejora en la mitad, persistiendo errores en cuatro casos (Tabla 2, líneas 2, 5, 6 y 9). Es decir que, comparativamente, el aspecto fonológico más susceptible de mejoramiento fue el acento oracional, que experimentó una mejoría del 7%.

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|------|
| 1 | A | Native LANGUAGE | | | - |
| | B | Native language | | | + |
| 2 | A | fo'reign | - | Have an Accent | - |
| | B | fo'reign | - | Have an <u>Accent</u> | -(5) |
| 3 | A | Second LANGUAGE | - | THIS Issue | - |
| | B | Second language | + | this Issue | + |
| 4 | A | YOUNG CHILDren | + | Second LANGUAGE | - |
| | B | YOUNG children | - | <u>Second</u> language | + |
| 5 | A | Lin'guist(ic)s (sic) | - | OLder indivIduals | - |
| | B | Lin'guist(ic)s (sic) | - | <u>Older</u> individuals | + |
| 5 | A | Second LANGUAGE | | | - |
| | B | Second language | | | + |
| 6 | A | Without an Accent | - | FIRST LANGUAGE | - |
| | B | With <u>OUT</u> an accent | + | <u>FIRST</u> language | + |
| 6 | A | in'fluences | | | - |
| | B | 'influences | | | + |
| 7 | A | Pronunci'ation | - | SEcond LANGUAGE | - |
| | B | 'pronunci,ation | - | SEcond language | + |
| 8 | A | 'recog'nize | | | - |
| | B | 'recognize | | | +(6) |
| 8 | A | FRENCH Accents | - | identif'y | - |
| | B | FRENCH accents | + | i'dentify | + |
| 9 | A | ARAbic SPEAKers | | | - |
| | B | ARAbic speakers | | | +(7) |
| 10 | A | Pronunci'ation | | | - |
| | B | 'pronunci,ation | | | - |
| 10 | A | DOES THIS MEAN that / | - | / NOT / AT / ALL / | - |
| | B | DOES this mean that <u>Accents</u> | + | NOT at <u>ALL</u> | + |
| 11 | A | HARD WORK | + | WILL THEY | - |
| | B | <u>HARD</u> work | - | <u>WILL</u> they | + |
| 12 | A | Without an ACcent aPPEARS / | | | - |
| | B | Without an ACcent(s) / aPPEAR (sic) | | | + |
| 13 | A | NATIVE SPEAKER | - | a'ccurate | - |
| | B | Native speaker | + | 'accurate | + |
| 14 | A | SOUND(S) (sic) / SYStem | - | SPOken LANGUAGE | + |
| | B | SOUND SYStem | - | SPOken language | - |
| 15 | A | JUST GIVE UP | - | / ONLY TIME WILL TELL / | - |
| | B | JUST give UP | + | / only <u>TIME</u> will tell i'm afraid / | + |
| 16 | A | / I'm aFRAID / good LUCK / | | | - |
| | B | / only <u>TIME</u> will tell I'm afraid / good <u>LUCK</u> / | | | + |
| Referencias: 1-16: números de línea Word stress: Acentuación de palabras A: Pre-test 'SENtence stress: Acento oracional B: Pos-test - : Inadecuado +: Adecuado / Mejorado | | | | | |

Tabla 2. Casos de acentuación de palabras y de acento oracional.

Conclusiones

Los resultados obtenidos dan cuenta de la necesidad de reforzar la enseñanza de la acentuación de vocablos, mientras que el área de entrenamiento fonológico que exhibe apreciable mejoramiento es la de localización del núcleo oracional. A partir del hecho de que los escasos errores identificados en el pos-test pueden ser atribuibles a una hipercorrección por parte de la estudiante —dado el énfasis puesto sobre este tema en toda la formación por su importancia comunicativa— el desempeño logrado puede calificarse como sumamente satisfactorio en este sentido.

Sin embargo, en vista de que no se observa similitud de logros cuando de acentuar palabras se trata, surge la necesidad de reforzar la enseñanza en este sentido. Se torna imperativo buscar nuevos caminos a fin de que nuestros estudiantes internalicen e incorporen a la praxis un concepto teórico clave: que el acento es tan inherente a la identidad de un vocablo, como lo son los sonidos —la ortografía, en el caso del discurso escrito— la morfología y el significado, entre otros.

La ejercitación provista y la recomendación, varias veces reiterada, de una permanente consulta al diccionario de pronunciación como herramienta imprescindible, no resultan suficientes si al momento de expresarse los estudiantes no logran monitorearse adecuadamente en cuanto a la acentuación. Es la conjunción de éste como de otros múltiples factores lo que contribuye a una mejor comunicación de mensajes significativos.

Notas

- (1) Las grabaciones se encuentran a disposición de los interesados, previa solicitud a la autora por ante el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam).
- (2) En otro estudio de similares características, la Profesora Miriam Germani tomó en cuenta otro aspecto clave como lo es la entonación del discurso, centrándose específicamente en el uso del tono.
- (3) Resulta obvio que el atributo de informante 'puro' no deja de incluir influencias ajenas a la formación académica, dada la importante — y afortunada — incidencia de los medios de comunicación masiva y los tecnológicos de hoy en día.
- (4) Se realizó de la misma manera que en el trabajo de Celce-Murcia et al., aunque adaptado a las necesidades de nuestro contexto.
- (5) Núcleo incorrecto, pero entonación mejorada.
- (6) Mejor acentuación, pero vocal incorrecta.
- (7) Correcta elección de palabra focalizada, aunque el acento recae más comúnmente en la primera sílaba.

Bibliografía

Celce-Murcia, M., Brinton, D. & J. Goodwin (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge.

Fecha de recepción: 20/05/2003 · Fecha de aceptación: 21/08/2003