

El Espacio Europeo de Educación Superior y la Fonética del Inglés

Amparo Lázaro Ibarrola*

Introducción

La elaboración de una buena programación docente exige al profesor realizar una labor de puente entre los contenidos de la asignatura y todos los factores implicados en la docencia: su relación con la titulación, con el perfil profesional, con la sociedad en que se ubica, con el tipo de alumno a que se dirige, con los recursos con que se cuenta etc. Todo ello debe ser tenido en cuenta a la hora de elaborar la programación para lograr que ésta sea lo más eficaz posible.

Algunos de estos factores son más estables que otros a lo largo de los cursos, pero casi todos son susceptibles de cambio, de modo que la programación no deberá ser fija sino revisarse cada año para adaptarla a las nuevas circunstancias. Por supuesto, siempre sin perder de vista los contenidos fundamentales. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, Fonética del Inglés en Magisterio de Lengua Extranjera, con el paso de los años y gracias a los cambios en la enseñanza del idioma en Educación Primaria y Secundaria, a las estancias en el extranjero y a otros muchos factores, el nivel de inglés de los alumnos que llegan a la titulación ha ido mejorando, del mismo modo que su pronunciación y, en muchos casos, su motivación. La asignatura tendrá que tener en cuenta este nuevo punto de partida. Del mismo modo, tendrá que tener en cuenta la evolución del perfil profesional del maestro de inglés, ya que en los últimos años la presencia del inglés en los colegios ha aumentado de manera considerable y la labor que el especialista de inglés desempeña hoy en día, poco tiene que ver con la de hace unos años, así que la programación de las asignaturas debe también adap-

* Universidad Pública de Navarra.

tarse a esta nueva realidad. Sin embargo, en el momento actual, el factor externo que, sin duda, todos los docentes debemos ya tener en mente al realizar una programación es el *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*.

El Espacio Europeo de Educación Superior

El proceso de convergencia europea y su aspiración de crear un *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* se encuentra en pleno desarrollo y no podemos obviarlo a la hora de elaborar una programación didáctica. En los próximos años, la universidades deberán abordar los grandes temas de este proceso, tales como la adaptación de las programaciones y planes de estudios al sistema de grados y postgrados, al crédito europeo, al “*portfolio*” del estudiante, etc. Sin embargo, lejos de estas decisiones institucionales, en un plano más concreto, también cada docente se verá afectado de manera individual, ya que tendrá que adaptar sus asignaturas al nuevo modelo docente acorde con el EEES. En este orden de cosas, como docentes de la asignatura de Fonética del Inglés, queremos reflejar cómo afecta al diseño didáctico de nuestra materia la idea básica del EEES, lo que podríamos llamar su espíritu pedagógico: hacer al alumno más autónomo, que el centro lo constituya el estudiante, no el profesor, es decir, que el centro lo constituya el aprendizaje, no la enseñanza.

Este principio fundamental se materializa en forma de numerosas recomendaciones para la planificación didáctica de nuestras clases, pero de manera resumida se trata de que el alumno sea más activo y que se convierta en agente de su propio aprendizaje. La tradición de clases magistrales con el alumno como mero receptor de los contenidos tiene ahora que dejar paso a un tipo de docencia en la que el alumno sea a la vez receptor de conocimiento y capaz de utilizarlo para adquirir o generar conocimientos nuevos. En palabras del profesor Zabalza (2003) deberemos “*dar más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos*”.

Este nuevo enfoque conlleva una serie de cambios que afectarán a la docencia tales como “*atención más individualizada del alumno, incremento de las tutorías, mayor flexibilidad en los materiales, procedimientos para la evaluación continua, evaluación del trabajo realizado fuera del aula, mayor coordinación entre el aprendizaje en el aula y el trabajo independiente*”. (Traducción propia de Madrid y McLaren, 2004: 27).

Una de las novedades, plenamente coherente con esta idea, es la implantación del crédito europeo (*European Credit Transfer System, ECTS*) que contempla la carga total de trabajo que supone para el alumno cada asignatura, lo que se ha denominado *haber académico*, en castellano o *student workload*, en inglés. Según Zabalza (2004) se estima que el número actual de créditos LRU multiplicado por 25 reflejaría las horas estimadas de trabajo por cada crédito.

Otra novedad fundamental es la utilización del término *competencia*, con la utilización de este término dentro del proceso de construcción del EEES se intenta rein-

interpretar los objetivos educacionales en forma de capacidades. Más que una serie de conocimientos, el alumno tiene que adquirir un conjunto de competencias que se definen como una “*combinación dinámica de atributos –respecto del conocimiento y sus aplicaciones, de las actitudes y responsabilidades– que describe los objetivos de aprendizaje de un programa educativo o cómo los estudiantes habrán de ser capaces de actuar al final de dicho proceso*” (González y Wagenaar, 2002: 132).

Se denominan *competencias genéricas o transversales* a aquellas que son comunes para cualquier titulación, es decir, aquellas que todos los alumnos deben adquirir y, a partir de estas competencias genéricas se podrán establecer las competencias específicas para cada área, titulación y, en última instancia, para cada asignatura.

En este artículo presentamos tanto las principales competencias transversales, como las competencias específicas que nosotros establecemos para nuestra asignatura. Además, presentamos una serie de directrices a seguir para respetar el principio básico de búsqueda de autonomía del alumno y, finalmente, presentamos un muestrario de actividades concretas que ilustran con qué instrumentos concretos intentaremos que nuestros alumnos desarrollen las competencias específicas y transversales y se conviertan en agentes de su propio aprendizaje.

Las competencias transversales

Las competencias aparecen divididas en tres grupos según qué tipo de capacidades desarrollen en el alumno: Las competencias instrumentales, que se refieren a la adquisición de herramientas y procedimientos; las competencias interpersonales, que se refieren a las actitudes y a la capacidad de comunicación relación; finalmente, las competencias sistémicas, que se refieren a los conocimientos o saberes combinados con sensibilidad y comprensión para entender desde una perspectiva global.

El comité directivo del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* recoge treinta competencias genéricas o transversales y las clasifica en tres categorías que mostramos en la siguiente tabla que tomamos del trabajo de Escalona y Loscertales (2005).

<i>Competencias instrumentales</i>	<i>Competencias interpersonales</i>	<i>Competencias sistémicas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para analizar y sintetizar. - Destreza para organizar y planificar. - Conocimiento general básico. - Alcanzar un conocimiento básico de la profesión. - Habilidad para obtener y tratar información. - Resolución de problemas. - Capacidad de resolución y actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de ser autocrítico. - Cooperar en el trabajo. - Destreza para las relaciones interpersonales. - Habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios. - Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos. - Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad. - Habilidad para trabajar en un contexto internacional. - Capacidad para adquirir un compromiso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para aplicar en la práctica conocimientos teóricos. - Habilidad para la investigación. - Capacidad para aprender. - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. - Capacidad para generar nuevas ideas. - Capacidad de liderazgo. - Comprensión de culturas y costumbres de otros países. - Capacidad para trabajar autónomamente. - Capacidad para diseñar y organizar proyectos. - Espíritu competitivo. - Interés por la calidad. - Deseos de triunfar.

Estas competencias transversales estarán presentes y serán el punto de partida para la elaboración de las competencias específicas de las áreas, las titulaciones y las asignaturas.

Las competencias específicas de Fonética del Inglés

Para el perfil profesional de Maestro de Lengua Extranjera, Madrid (2000) y Madrid y McLaren (2004) señalan un total de 22 competencias a desarrollar en el alumnado, todas ellas parten del objetivo de *“educar a profesionales, con un nivel alto en la lengua extranjera que, durante el periodo educacional anterior al ejercicio profesional, adquieran la capacidad de enseñar en diferentes contextos educacionales y de continuar con su carrera profesional”*. (Traducción propia de Madrid y McLaren, 2004: 23). Partiendo de este objetivo y de las competencias transversales, hemos elaborado para nuestra asignatura de Fonética las competencias específicas que señalamos a continuación:

Competencias *instrumentales* específicas de Fonética del Inglés:

- Capacidad de explotar la materia didácticamente.
- Capacidad de comprensión de textos orales identificando los rasgos segmentales y suprasegmentales.
- Capacidad de expresión oral con una pronunciación correcta a nivel segmental y suprasegmental.
- Utilización de la transcripción como herramienta de aprendizaje del inglés.

Competencias *interpersonales* específicas de Fonética del Inglés:

- Respeto a todas las culturas a través del conocimiento y respeto de los diferentes acentos.
- Valoración de la importancia de la pronunciación en el aprendizaje y enseñanza de una lengua.
- Mantenimiento de una actitud de aprendizaje y mejora respecto a la pronunciación del inglés.

Competencias *sistémicas* específicas de Fonética del Inglés:

- Dominio de los contenidos fundamentales de la materia tanto teóricos como prácticos.
- Rigor y capacidad crítica en el manejo de fuentes bibliográficas referidas a la materia.
- Conocimiento de los últimos avances en la materia.

Estas competencias constituyen, en definitiva, aquello que queremos que nuestros alumnos sean capaces de hacer al finalizar la asignatura.

Directrices generales de la asignatura

Teniendo en cuenta el espíritu pedagógico del EEES y las competencias que queremos que adquieran nuestros alumnos vamos a señalar, a continuación, algunas decisiones básicas que hemos tomado para diseñar nuestra asignatura pero que, por ser generales, bien se podrían adoptar para otras materias. Son las siguientes:

- Enseñar al alumno a manejar las fuentes bibliográficas para que él mismo sea capaz de desarrollar los contenidos de la asignatura.
- Ayudar al alumno detectar sus puntos débiles y a diseñar un plan de mejora.
- No dar a los alumnos apuntes desarrollados de la materia, sino presentar los contenidos en forma de esquemas para completar, listas de preguntas de autoevaluación para responder, términos clave para definir, ejercicios cuya resolución exija la aplicación práctica de los conocimientos etc.
- Explicar a los alumnos algunas teorías generales y que busquen ejemplos que las ratifiquen y viceversa, ofrecer a los alumnos ejemplos y pedirles que deduzcan la teoría que los respalda.
- Buscar un equilibrio entre las clases magistrales y las clases centradas en el alumno, en las que se elaboren trabajos, se trabaje en grupo, se compartan conocimientos etc.
- Pedir a los alumnos que elaboren preguntas y actividades de evaluación para cada tema.
- Pedir a los alumnos que elaboren resúmenes y esquemas.
- Pedir a los alumnos que expliquen a sus compañeros contenidos de la asignatura.

- No responder siempre a las dudas que surgen en clase, sino intentar que los propios alumnos las resuelvan proporcionándoles las herramientas necesarias para ello.

Muestrario de actividades

Una vez que conocemos las competencias y directrices que van a guiar nuestra labor docente, tenemos que pasar a un último nivel de concreción: el de la intervención didáctica a través de actividades concretas. Presentamos aquí algunos ejemplos muy concretos de actividades que, con las directrices señaladas en mente, intentan desarrollar algunas de las competencias genéricas y específicas que hemos establecido para nuestra asignatura. Por supuesto, se trata solo de un muestrario de las muchas y variadas actividades que formarían parte de nuestra programación.

Con este tipo de actividades que obligan al alumno a trabajar autónomamente dentro, pero también fuera de clase, intentamos plasmar el espíritu del crédito europeo que, como hemos dicho, contempla las horas totales de dedicación del alumno (y no solo las horas lectivas como sucede con el crédito actual).

Cuando resulta relevante presentamos las actividades con comentarios (en cursiva) sobre las mismas y con una respuesta modelo (que, evidentemente, no daremos a los alumnos).

Actividad 1. Transcripción

Elige un verbo, un sustantivo, un adjetivo y una preposición en inglés y búscalas en un diccionario de transcripción y en otros diccionarios e intenta contestar a la siguiente pregunta observando la información que encuentras en ellos: ¿Qué aporta un diccionario de Transcripción Fonética frente a un diccionario léxico que también ofrece la transcripción?

Ejemplificamos una posible respuesta con las entradas del verbo “teach”:

From Collins Diccionario español-Inglés:

Teach /t i: tʃ/ (pt, pp taught)

From Longman Dictionary of Contemporary English:

Teach /t i: t ʃ/ **past tense and past participle** tɔ:t // tɑ:t

From Longman Pronunciation Dictionary (JC Wells): (Diccionario de Transcripción)

Teach, teach t i: tʃ **taught** tɔ:t // tɑ:t **teaches** t i: tʃɪz - əz **teaching/s** ti:tʃɪŋ/z 'teaching ,practice; 'teaching ,hospital

Respuesta: el diccionario de transcripción aporta información a cerca de todas las posibilidades flexivas de la palabra, así como de los posibles cambios acentuales en la formación de compuestos que toman dicha palabra como base.

Actividad 2. Fonemas y letras

Observa los siguientes ejemplos e intenta explicar la relación entre fonema y letra. A continuación, busca más ejemplos en inglés y en otras lenguas que conozcas en los que se den situaciones similares.

Ejemplos:

talk /tɔ:k/; thread /θred/; read /ri:d/; gin /dʒɪn/; juice /dʒu:s/

Respuesta. En primer lugar observamos que el número de letras y el número de fonemas no se corresponde: talk /tɔ:k/ 4 letras, 3 fonemas. Además, la relación entre fonema y letra no es unívoca ya que un mismo fonema (por ejemplo /dʒ/) puede realizarse a partir de diferentes letras ('g' en gin, 'j' en juice) y una misma letra (o combinación de letras, por ejemplo 'ea') puede dar lugar a distintos fonemas (/e/ en 'thread', /i:/ en 'read').

Ejemplos de otras lenguas: castellano (guerra, hierro); francés (fils, mangent); euskera (etzi, hasi); alemán (recht, bischen).

Actividad 3. Entrenamiento en transcripción y pronunciación.

Elige un texto en inglés del que cuentes con la grabación por parte de un hablante nativo con acento estándar. Asegúrate de que aparecen todos los fonemas y todos los fenómenos relacionados con el discurso (asimilaciones, elisiones, etc.). Realiza las siguientes actividades:

- Transcribe el texto completo incluyendo los fenómenos de la cadena hablada.
- Escúchalo y léelo en voz alta tantas veces como sea necesario para alcanzar una pronunciación y entonación muy parecidas al original.
- Graba tu lectura del texto para poder escucharte y detectar los errores que cometes, ten en cuenta que en el texto aparecen todos los fonemas del inglés.
- Una vez que tengas el texto dominado repite la actividad con un nuevo texto.

Esta actividad es de enorme ayuda para dominar el sistema fonológico completo del inglés a nivel comprensivo y productivo a partir de un texto oral concreto que servirá para su aplicación posterior a cualquier otro texto. Puede servir como actividad de entrenamiento para el examen oral.

Actividad 4. Preguntas de autoevaluación

Al finalizar un tema o un apartado y para que el alumno compruebe si ha adquirido los conocimientos fundamentales del mismo, se pueden plantear una serie de preguntas que recojan los aspectos fundamentales. También se puede proceder a la inversa, es decir, pedir al alumno

que sea él quien elabore estas preguntas de autoevaluación, de modo que se vea obligado a ordenar sus conocimientos y reflexionar sobre cuáles son los aspectos fundamentales del tema. Ponemos como ejemplo preguntas del tema titulado “La producción de la voz”.

La producción de la voz.

1. ¿Cuáles son los principales órganos implicados en la producción de la voz?
2. ¿Cuáles son los tres estadios en el proceso de producción de la voz?
3. ¿Qué es un sonido no-pulmonar?
4. ¿Qué es la “glottis”? ¿De qué cualidades del sonido es responsable? ¿Cuál es su función biológica?
5. ¿Cuál es el resonador más importante? Indica sus partes.
6. ¿De todas las características posibles para definir un sonido, cuáles son distintivas en inglés?
7. ¿A qué nos referimos con cada uno de los parámetros que definen los rasgos distintivos de un fonema: lugar, modo de articulación y tipo de fonación (sordo/sonoro)?
8. ¿Qué lugares y modos de articulación conoces?
9. ¿Qué tienen en común una oclusiva y (i) una africada (ii) una nasal?
10. ¿Cómo se define una vocal *ɜː*, una consonante? ¿La definición presenta problemas?
11. ¿Qué parámetros se utilizan para definir las vocales? ¿Por qué no sirven los mismos parámetros de las consonantes?
12. Con ayuda del AFI define: /i:/; /æ /; /ɜ:/; /h/; /v/

Actividad 5. Acentos del inglés

Antes de comenzar a hablar de los acentos del inglés se prepara un breve debate en clase al que se invita también a alumnos de la Titulación de Sociología. Antes del debate se entrega a los alumnos las siguientes preguntas para que reflexionen y puedan prepararlo. Con esta actividad y antes de describir desde un punto de vista fonológico los principales acentos en lengua inglesa, se busca que los alumnos reflexionen sobre aspectos socioculturales relacionados con este tema.

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué hablamos de acento “estándar”? ¿El acento estándar se decide con un criterio cuantitativo, geográfico, económico, estético...?
2. ¿Existen en los idiomas que conoces diferentes acentos? ¿Cuáles? ¿Posee alguno de ellos connotaciones de algún tipo?
3. ¿Qué acento predomina en los medios de comunicación? ¿Por qué?
4. ¿Qué papel juegan los diferentes acentos en el aprendizaje de una lengua?

Las actividades que acabamos de presentar no son sino un muestrario de las múltiples posibilidades que ofrece la asignatura para contribuir al desarrollo de la autonomía del alumno. En todas ellas, el papel activo del alumno es condición *sine qua non* para poder realizarlas con éxito, es decir, en ninguno de los casos el alumno puede permanecer como un mero receptor sino que debe poner en funcionamiento sus recursos y conocimientos previos bien para ir adquiriendo conocimientos nuevos, bien para ir consolidando y reforzando aquellos que ya poseía.

Conclusión

Queremos concluir este artículo con una breve reflexión: La palabra *educación*, del latín *educare*, “guiar”, y *educere*, “extraer”, puede definirse como “sacar y desarrollar lo que está dentro”, es decir, ayudar al alumno a “sacar afuera” aquello que él ya posee en vez de “meter” conocimientos en una mente vacía. Apelando, pues, a la etimología, queremos concluir diciendo que, a pesar de que hablamos de un cambio al afirmar que el EEES pretende que la enseñanza se centre en la autonomía del alumno, no dudamos que esta idea ha estado siempre presente en la mente y en la labor de muchos docentes, tanto universitarios como de otros niveles, que así han entendido la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Diccionario Collins Español-Inglés / Inglés-Español (2000), Nueva York, Collins, 6ª ed.
- Escalona, A. I. y Loscertales, B. (2005): *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Zaragoza, Pressas, Universitarias de Zaragoza.
- González, J. y Waagenar, R. (2002): *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto Fase I*, Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2001), Edimburgo, Pearson Education, 3ª ed.
- Madrid, D. y McLaren, N. (2004): *TEFL in Primary Education*, Granada, Universidad de Granada.
- Wells, J. C. (2000): *Longman Pronunciation Dictionary*, Edimburgo, Pearson Education.
- Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*, Documento de Trabajo, Universidad de Santiago de Compostela.