



PRÁCTICAS BASALES PARA ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN CONTEXTOS TERCIARIOS DE POSVIRTUALIDAD

Core practices for teaching English pronunciation in post-pandemic contexts at tertiary level

MIRIAM ELIZABETH CID URIBE¹, FRANCISCO JAVIER ORELLANA GONZÁLEZ²

¹Universidad de Santiago de Chile, Chile

²Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

KEYWORDS

*Pandemic
Tertiary Level
Linguistic Competence
Core Practices
Internalization
Formal Instruction*

ABSTRACT

The teaching of English pronunciation in a pandemic context at tertiary level was characterized by the absence of face to face student/teacher interaction; although this interaction fosters the learning and improves oral proficiency in a foreign language, the conditions of pandemic affected the teaching-learning process and diminished the speed of internalization of English pronunciation. It is hypothesized that the use of core practices for pronunciation teaching will improve oral competence. The results of this research show that a period of constant, continuous, and measurable formal instruction using core practices will allow the access to the expected oral competence.

PALABRAS CLAVE

*Pandemia
Nivel terciario
Competencia Lingüística
Prácticas Basales
Internalización
Entrenamiento formal*

RESUMEN

Enseñar la pronunciación del inglés en un contexto de pandemia a nivel terciario se caracterizó por la ausencia de una interacción cara a cara; aunque esta interacción facilita los procesos de aprendizaje y uso oral en una lengua extranjera, las condiciones existentes en pandemia afectaron su enseñanza y disminuyeron la velocidad de internalización de esta lengua. Se hipotetiza que la aplicación de prácticas basales en la enseñanza de la pronunciación mejorará la competencia oral. Los resultados de esta investigación demuestran que un periodo de entrenamiento formal permanente, continuo y evaluable aplicando las prácticas basales permiten alcanzar la competencia esperada.

Recibido: 12/ 08 / 2022

Aceptado: 16/ 10 / 2022

1. Introducción

La enseñanza de inglés como idioma extranjero sufrió, como todo el sistema educacional chileno, los efectos de una prolongada pandemia lo que obligó a recurrir a la virtualidad como canal habitual de transmisión de conocimiento. En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero (inglés), la dificultad evidenciada en tales circunstancias fue la ausencia de la interacción cara a cara entre los actores del proceso, con lo cual las fases de reconocimiento, identificación, reproducción y producción oral se vieron altamente afectadas. Esto se reflejó, al momento del retorno a la presencialidad, en un escaso manejo oral en interacciones comunicativas cotidianas. Cabe destacar que en el sistema educacional chileno los escolares comienzan a estudiar inglés desde el quinto año básico (10 años) y supuestamente terminan la enseñanza secundaria (Enseñanza Media en Chile) con un nivel de inglés B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Sin embargo, el perfil de ingreso a las universidades chilenas no refleja dicho nivel de competencia. Es por ello que desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, se debe considerar a los estudiantes de primer año como novicios. Por lo tanto, las metodologías tradicionales no alcanzan a dar cuenta de este fenómeno y ello impulsa a presentar esta propuesta. La condición de novicio lingüístico con que llegan los estudiantes a primer año de la universidad los identifica de partida y los individualiza como sujetos no adscritos a este esperado nivel de competencia en inglés como idioma extranjero. Se hace evidente, entonces, que las desventajas comparativas con que llegan los novicios a primer año tienen que suplirse en un corto tiempo para lo cual no ayudan circunstancias tales como: tiempos de traslado, horarios prolongados, recurrencia de casos de Covid-19, otras enfermedades derivadas, cambios en la programación docente, injerencia de normativas del Ministerio de Educación, etc.

Tradicionalmente, en el contexto de la enseñanza de la pronunciación a nivel universitario en Chile, se han utilizado propuestas metodológicas derivadas de una secuencia de métodos de enseñanza eminentemente centradas en el profesor; así, el estructuralismo, el generativismo, el método audio-lingual y el enfoque comunicativo solían tener como centro al profesor que impartía, modelaba, y corregía la pronunciación de los estudiantes. Normalmente, en pos de alcanzar la deseada competencia oral en la lengua extranjera, el profesor recurría a un eclecticismo extremo que, sin profundizar en lo teórico, lograba mediatizar la actividad oral con la teoría detrás de ella.

En este artículo se intenta salir de lo tradicional y saltar hacia una metodología que sitúe al estudiante al centro del proceso, actor principal y ejecutor, de su propio aprendizaje. Para ello, se ha hecho imprescindible acceder a una batería didáctico-metodológica que, sacando al profesor del centro lleve al estudiante a responsabilizarse de su propio progreso haciendo uso del paradigma de prácticas basales. Habría que concordar con Porlán (2020) que el modelo de enseñanza-aprendizaje actual no pareciera adecuado ni para la presencialidad ni para la virtualidad, lo que deja al sistema educacional en una especie de limbo que requiere la utilización de un constructo didáctico-metodológico que responda de manera relevante, organizada y no fragmentada a las demandas de este nuevo contexto. Este constructo representado por las prácticas basales resulta ser, aparentemente, un paso adelante hacia una competencia oral que garantice la comunicación en contextos diversos. Por otra parte, Jenkins (2015) en su propuesta metodológica, para el siglo 21, apunta a tres aspectos que se condicen directamente con aquellos que son parte integral de las prácticas basales; a saber: adaptar la enseñanza de la pronunciación a las necesidades verbalizadas por los estudiantes; dar debida cuenta de los paradigmas metodológicos en uso; tomar en consideración la directa relación entre enseñanza e investigación. Todo lo cual parte por lo más importante que es sacar al profesor del centro de la actividad docente, poner al estudiante en este mismo centro y provocar la simbiosis intelectual necesaria para activar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva totalmente diferente. Es de hacer notar que, el regreso a la presencialidad, evidenció la importancia de la investigación aulística para la toma de decisiones respecto de cambios de uso de metodologías didácticas para la enseñanza de la pronunciación del inglés en este nuevo contexto universitario determinado por los cambios socioculturales, educacionales y sanitarios que trajo consigo la posvirtualidad.

Por lo anterior se hace necesario aproximar la enseñanza de la oralidad a un nuevo constructo metodológico que es el que se propone en este artículo. Siguiendo los postulados de Grossman (2009) el constructo metodológico a utilizar para, en este caso la enseñanza de la pronunciación consta de tres etapas: representación, descomposición y aproximación. Cada una de ellas por separado apunta al desarrollo e internalización de aspectos específicos de la pronunciación y en su conjunto representan una propuesta para el desarrollo de la oralidad partiendo, en una primera etapa, del análisis de los aspectos segmentales (vocoides y contoides) y fonotácticos (homofonía y homografía) desde perspectivas articulatorias, acústicas y auditivas. Cabe recordar que la aplicación de las prácticas basales a la enseñanza de la pronunciación implica una mirada diferente a la tradicional, principalmente porque ellas implican un ciclo en cuyas etapas hay actividades que no se pueden obviar pero que, sin embargo, pueden causar problemas. Sin desconocer los aportes de escuelas y eruditos tradicionales, se hace notar, sin embargo, que hay un aspecto que la escuela tradicional no ha logrado incorporar en sus propuestas por cuanto, la estrecha relación entre el contenido teórico y su manifestación práctica no logran dialogar entre sí de forma exitosa. Un análisis más profundo de este punto en particular lleva a pensar y relacionar el uso de las prácticas

basales comparándolas con prácticas metodológicas tradicionales y habrá que convenir que en el contexto específico de la enseñanza de la pronunciación en la posvirtualidad uno de los aspectos más desfavorecidos es aquel de la evaluación. Esto lleva a mirar críticamente el rol de la evaluación en el contexto de las prácticas basales y proyectar la evaluación como un aspecto terminal más que un proceso inicial en las tres fases descritas. Así, para Porlán (2020) la evaluación tiene sus limitantes; muy asertivamente, este autor postula lo siguiente “cuando los docentes están más preocupados por evaluar que por enseñar, sus alumnos se interesan más por aprobar que por aprender”. De ahí la importancia y la diferencia de las prácticas basales y sus fases en una apuesta innovadora para la enseñanza de la pronunciación del inglés.

En virtud de lo señalado, se procede a discutir las etapas metodológicas propuestas por Grossman (2009) y aplicadas a la enseñanza de la pronunciación. La primera de ellas, etapa de representación, tiene como objetivo visibilizar y entender aspectos de la pronunciación del inglés que no necesariamente están explícitos al momento de la producción oral, lo que profundiza el entendimiento teórico de la pronunciación. Específicamente, se define como el componente acústico, en el cual el estudiante obtiene el estímulo auditivo preciso del sonido objeto de estudio y cómo este sonido es representado en su correspondiente símbolo fonético (IPA). Esta fase incluye el uso de pares mínimos y su consiguiente representación mental la cual es reforzada por la presentación oral del sonido: descripción teórica, ejercitación y refuerzo visual consistente en combinaciones grafémicas. La segunda fase, etapa de descomposición, apunta directamente a cerrar la brecha existente entre la representación del sonido auditivo y la internalización mental del mismo que realiza el estudiante. En esta fase se distinguen los diferentes componentes que integran el sonido objeto de estudio a través de una descripción teórica avanzada, una representación visual de la producción del sonido (transcripción), y las combinaciones grafémicas asociadas al sonido. La importancia de esta fase radica en el enfoque particular de cada componente y su respectiva manifestación escrita, lo que contribuye a un aprendizaje más eficiente. Finalmente, la etapa de aproximación moviliza el tránsito desde la práctica controlada a la producción autónoma. En esta fase se genera un espacio de práctica deliberada que da la oportunidad de reforzar las áreas de pronunciación más débiles. Esta fase es la culminación de la aplicación de prácticas basales a la enseñanza de la pronunciación y marca el momento en el que el estudiante, habiendo transitado por las tres fases es capaz de producir el habla de manera acuciosa, pertinente y fluida en contextos comunicativos variados. Todo lo anterior se ve reflejado en la tabla 1:

Tabla 1. Actividades propuestas por cada fase

Representación	Descomposición	Aproximación
Estímulo auditivo preciso		
Símbolos fonéticos (IPA)	Descripción articuladora avanzada de la producción del sonido (fonología)	Repetición del enunciado (drillaje)
Pares mínimos		
Descripción articuladora básica del sonido	Representación visual de la producción del sonido (animaciones)	Ejercicios de expansión
Combinaciones grafémicas	Combinaciones grafémicas (homofonía y homografía)	Producción basada en tareas
Percepción e identificación de los sonidos meta		

Fuente: Autores, 2022

Es importante destacar que las prácticas basales para la enseñanza de la pronunciación promueven el trabajo colaborativo entre los estudiantes ya que las actividades comunicativas están centradas en la interacción entre pares utilizando los recursos mencionados en cada una de las fases descritas anteriormente.

Como se ha sugerido previamente, las etapas de representación, descomposición y aproximación, secuencian el aprendizaje del estudiante desde una comprensión teórica de la pronunciación hasta la producción de ésta en diferentes contextos comunicativos; así, una de las interrogantes que guían la propuesta de las tres fases es cómo enseñar la gran cantidad de elementos involucrados en la pronunciación del inglés (Grossman, 2009), sin alejarse del objetivo de lograr una competencia avanzada en esta. En la misma línea, Isabelle Darcy (2018) menciona dos aspectos que caracterizan el aprendizaje efectivo de la pronunciación: la automatización de los procesos fonéticos y fonológicos, y la generalización de la pronunciación en un contexto de habla espontánea fuera de la sala de clase. Ambos aspectos se condicen con los objetivos de las etapas metodológicas propuestas por Grossman (2009), que paulatinamente apuntan al dominio de la pronunciación en un contexto espontáneo, como lo sería una interacción social oral. Específicamente, Darcy (2018) propone que, para desarrollar la automatización de la pronunciación, el estudiante debe ejercitar a través de la repetición, actividad contemplada en la aproximación como parte de la práctica controlada. Por otro lado, para acceder a un discurso espontáneo, la autora destaca la necesidad de una práctica comunicativa. Esto último, en conjunto con la repetición, son dos métodos cruciales

que serán discutidos como parte de la última etapa de aplicación de las prácticas basales, luego de examinar los componentes considerados en las dos primeras fases.

A través de las variadas actividades propuestas para las prácticas basales, esta investigación integra una perspectiva de la pronunciación de carácter multimodal en la que se adopta una enseñanza basada tanto en la producción de los sonidos como en la percepción auditiva (Pennington, 2021). Por lo tanto, como parte de la etapa de representación, este trabajo propone la ejecución de ejercicios de percepción al momento de enseñar la pronunciación del inglés, lo que, según lo planteado por Darcy (2018), tiene como beneficio adicional la capacidad de desarrollar más representaciones mentales de las palabras, permitiendo que los sonidos asociados se perciban y memoricen de forma más precisa. Es decir, se transita desde el medio temporal (sonido del habla) al medio visual (manifestación escrita).

Esto ya había sido observado por Sakai y Moorman (2017) en su revisión sobre la relación entre la percepción y la producción, en la que concluyeron la existencia de un impacto de la práctica perceptual en la producción de los sonidos, el cual, según ellos, mejora a medida que aumenta la efectividad de la práctica. En tal sentido, Lee *et al.* (2019) afirma lo siguiente: “Para poder producir un sonido de la lengua extranjera, el hablante primero debe ser capaz de detectar los nuevos sonidos de la lengua extranjera y crear una representación mental cercana al sonido objeto” (p.4). Los resultados de esa investigación fueron significativos en relación con el efecto de la incorporación de prácticas basales a la enseñanza de la pronunciación del inglés. Estas no solo lograron un incremento en la precisión de la pronunciación de los participantes, a nivel segmental y suprasegmental, sino que también lograron efectos positivos en el nivel discursivo (Lee *et al.*, 2019). Esto último refuerza la importancia de incluir ejercicios de percepción en la etapa de representación ya que garantiza su efecto duradero y aplicable a las siguientes fases. A pesar de que el impacto de una enseñanza en base a la producción y en base a la percepción se examinaron por separado y ambas presentaron mejoras, el estudio recomienda la combinación de ambas perspectivas, lo que se condice con lo mencionado anteriormente sobre la perspectiva multimodal.

Después de la etapa de representación viene la fase de descomposición, la que mantiene la descripción teórica de los sonidos de la primera etapa, pero a un nivel más avanzado. Adicionalmente, se contempla la representación visual de la producción de los sonidos a través de imágenes y animaciones que muestran la actividad de los órganos de fonación, como parte de la perspectiva multimodal adoptada en este estudio (Celce-Murcia, 2010, como se citó en Hodgetts, 2020). La pronunciación, a diferencia de otras áreas de enseñanza de una lengua, incluye un aspecto fisiológico, ya que involucra movimientos musculares y mecánicos que deben ser adaptados a la producción de una lengua extranjera (Pennington, 2019). En un estudio de adquisición de segunda lengua, Hirata y Kelly (2010) concluyeron que, al exponer a los participantes a un estímulo visual, específicamente los movimientos de la boca al producir vocales, los participantes del estudio mostraron una mejora significativa en la producción de los sonidos meta. Además, los autores sugieren la combinación del estímulo auditivo y visual para tener un beneficio aún mayor. En esta etapa se consideran también prácticas que incluyen las combinaciones gráficas relacionadas a los sonidos meta. Según Vancova (2019), existe un bajo nivel de correspondencia entre sonido y ortografía considerando las palabras más usadas del inglés, lo que sugiere la importancia de incluir las combinaciones gráficas con su respectiva pronunciación en la enseñanza del componente oral del inglés. Además, se debe considerar los homófonos y homógrafos, lo que complejiza aún más la relación entre fonema y grafema. El primero corresponde a dos pronunciaciones y significados distintos que siguen el mismo patrón ortográfico (Vancova, 2019), y el segundo se define como diferentes ortografías que corresponden al mismo sonido (Pennington, 2019). Debido a la complejidad de la correspondencia entre sonido y grafema es que surge la necesidad de aplicar actividades que concienticen a los estudiantes sobre la existencia de estas formas, y a su vez enseñarlas (Vancova, 2019). Al igual que lo anterior, la conciencia sobre el aspecto fonotáctico de la pronunciación del inglés es de gran relevancia. Específicamente, Kivistö-de Souza (2017) se refiere a la conciencia fonotáctica como el conocimiento sobre el sistema fonológico de un idioma con respecto a dicho ámbito. En su estudio, la autora demostró que, a mayor conciencia fonotáctica, la pronunciación de la lengua extranjera es más precisa.

Finalmente, en la etapa de aproximación la práctica transita desde la producción de los sonidos de manera controlada, a través de ejercicios de repetición, hasta la producción con un enfoque comunicativo basado en tareas, la que no es totalmente espontánea y creativa para evitar problemas de fluidez. (Thornbury, 2010 como se citó en Hodgetts, 2020). De esta forma, los ejercicios combinan los aspectos formal y comunicativo de la enseñanza de la pronunciación del inglés con el fin de obtener mejores resultados (Darcy, 2018; Pennington, 2021). En la misma línea, Nazari y Mirsaeeidi (2017) demostraron que los ejercicios comunicativos basados en tareas específicas resultan ser una herramienta pedagógica que ayuda a los estudiantes a transitar hacia la automatización de un rasgo de la pronunciación aprendido previamente, que después podría ser reflejado en situaciones comunicativas orales reales. Además, este enfoque comunicativo fue efectivo tanto en actividades controladas como en prácticas más espontáneas (Nazari y Mirsaeeidi, 2017), lo cual es un aspecto significativo para el presente estudio. Cabe mencionar que los ejercicios de repetición (drillaje) también cumplen un rol fundamental en la última fase de la aplicación de las prácticas basales. Los estudiantes escuchan un modelo produciendo una secuencia fonológica meta y luego replican tal secuencia, recibiendo una retroalimentación inmediata por parte del profesor

para aumentar la motivación (Hodgetts, 2020). Basuki (2018), en un reciente estudio que investigó la aplicación del drillaje en la enseñanza de la transcripción fonética y el acento de las palabras, se concluyó que la repetición es un método muy efectivo para enseñar la pronunciación, especialmente en un contexto de adquisición de una lengua extranjera. Además, si el foco de la repetición se centra en la forma y en la comunicación, se logra una producción más fluida y precisa (Trofimovich y Gatlinton, 2006).

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Motivados por la inquietud que surge al enfrentar un nuevo escenario pedagógico, se intenta abordar la problemática de la reinsertión a la presencialidad desde una propuesta didáctico-metodológica que apunta a superar problemas de pronunciación en el contexto post-virtualidad. Por lo tanto, este trabajo parte del siguiente objetivo general: evaluar críticamente la aplicabilidad de una metodología basal para el logro de una competencia avanzada en el manejo comunicativo de la lengua inglesa en los estudiantes de las dos universidades participantes en la investigación, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

2.2 Objetivos específicos

Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Promover el análisis crítico de un constructo didáctico-metodológico nuevo para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés oral.
2. Evaluar la efectividad y aplicabilidad de cada una de las fases propuestas con sus actividades específicas.
3. Relacionar la evolución de las competencias logradas en cada una de las fases con la construcción de un lenguaje común referente a las prácticas basales.
4. Evaluar el impacto de la aplicación de esta metodología en la producción oral de los estudiantes, con foco en la apropiada pronunciación del inglés.
5. Analizar críticamente, a través de diversos instrumentos de evaluación, el desarrollo progresivo de la internalización del conocimiento fonético-fonológico en estudiantes novicios y su comportamiento lingüístico en pos de la competencia oral deseada en dos contextos universitarios distintos.

3. Metodología

Este trabajo se inserta en el paradigma de la investigación-acción según detallado por Ivankova y Wingo (2018) que acerca la metodología mixta de investigación a un trabajo de la naturaleza que se presenta, en que lo cualitativo se manifiesta en una taxonomía de niveles de intervención, anteriormente descritos por Cid y Uribe (2021), y lo cuantitativo a través de registros de datos empíricos. Aportan información con la que se espera ofrecer respuestas actualizadas a la problemática de la enseñanza de la pronunciación en inglés como idioma extranjero. La taxonomía propuesta se basa en los ejes perceptuales de cercanía con el modelo, su aplicabilidad y su rentabilidad, lo que la aleja de los modelos tradicionales mencionados en la sección introductoria de esta presentación.

Dicho lo anterior, corresponde ahora hacer referencia directa a la metodología de prácticas basales según esta se aplica en la enseñanza del inglés oral en contextos universitarios de docencia presencial. Cabe destacar que esta última condición nos enfrenta a un grupo humano que, aparte de escuchar, relacionar y producir, tiene que recurrir a elementos extralingüísticos que relacionan a la persona que imparte la docencia con aquella que recibe la instrucción, dando cuenta de los aspectos paralingüísticos (gestualidad, proximidad) y prosódicos (tono, entonación, acentuación).

Las prácticas basales entonces darán cuenta de las mejores apuestas en la instrucción de la enseñanza de la pronunciación y las actividades para cubrir la brecha entre la teoría y la práctica.

Con el fin de visibilizar este trabajo y recurriendo a la experiencia pedagógica y docente, se describieron los segmentos que presentan problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés a nivel universitario. Partiendo de tal experiencia, se diseñó una propuesta metodológica de prácticas basales para la adquisición del habla objeto de estudio. Este diseño consiste en:

1. Actividades de ejercitación I (representación): pares mínimos, IPA, homónimos y homófonos.
2. Actividades de ejercitación II (descomposición): descripción articuladora, ocurrencias y combinaciones grafémicas.
3. Actividades de ejercitación III (aproximación): producción oral autónoma.

Finalmente, para evaluar la efectividad del proceso mediatizado por las fases de representación, descomposición y aproximación, se aplicó un test de salida y un instrumento de apreciación (escala de Likert) para medir el impacto en los estudiantes de esta aplicación. Tanto el test dirigido a medir las distintas fases de las prácticas basales como la encuesta de apreciación Likert fueron aplicados a un universo de 38 estudiantes novicios de ambas universidades enfrentados por primera vez a la enseñanza formal de la pronunciación del inglés como idioma extranjero.

4. Resultados

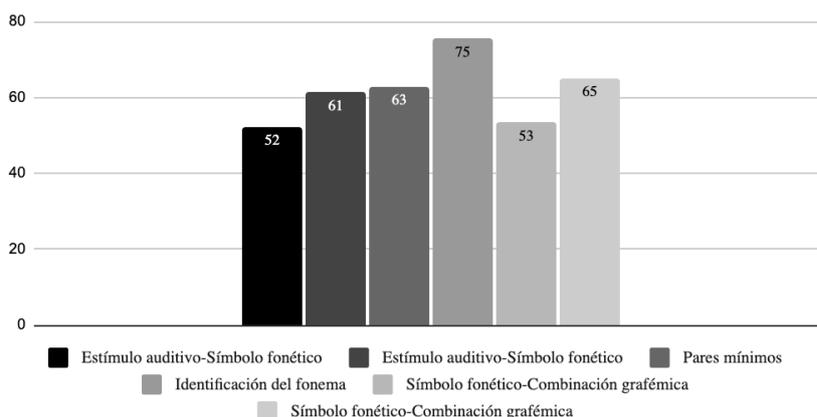
En el contexto de la presencialidad al que la educación terciaria se vio enfrentado una vez debilitada la emergencia sanitaria, los estudiantes necesitaron un modelo en el que enmarcar actividades, objetivos y evaluaciones de una forma diferente a la utilizada durante los últimos dos años, período en el que su proceso de enseñanza-aprendizaje se centró en lo virtual, con lo que la interacción entre pares y con el profesor sufrió un evidente deterioro. Esta realidad, esta situación se ve contrastada hoy en día con el regreso a la presencialidad, la cual trae consigo desafíos de distinta índole que afectan sobre todo la producción oral de un idioma extranjero; por ende, el rol de la fonética como marco teórico-práctico para la adquisición del inglés oral adquiere una preponderancia fundamental.

Conscientes de ello y motivados por la necesidad de entregar conocimiento desde una perspectiva más actualizada y al mismo tiempo holística, se ha recurrido a un paradigma didáctico-metodológico que apunta a lograr el desarrollo de habilidades orales que van de lo más simple a lo más sofisticado pasando por etapas progresivas de competencia que, en su conjunto, aseguran la progresión oral de acuerdo con estándares pedagógicos establecidos. Se refiere a las prácticas basales que aparecen como una respuesta plausible y alcanzable para lograr el propósito de internalizar la pronunciación del inglés pasando por tres etapas consecutivas: representación, descomposición y aproximación. Ellas tienen el propósito específico de mediar entre un sistema fono-fonológico conocido, la lengua materna, y un sistema fono-fonológico meta, inglés como lengua extranjera.

En los resultados que se socializan, la etapa de representación fue la que recibió una mayor atención debida cuenta a que los estudiantes se vieron enfrentados por primera vez a un aula, a un horario y a una presencialidad que partió abruptamente y en forma total, lo que tuvo consecuencias inmediatas en el desempeño estudiantil. Conscientes de esta situación y deseosos de empezar a aplicar este nuevo paradigma didáctico-metodológico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés, se puso un especial énfasis en la elaboración y práctica de actividades consideradas dentro de la primera fase. Distintas actividades que van desde el reconocimiento de los sonidos del habla, la correspondencia entre grafema y fonema y la discriminación segmental fueron presentadas, ejercitadas, y posteriormente evaluadas con el fin de asegurar la pertinencia y eficacia de los materiales utilizados. Ello significó que, los resultados de las tres fases que componen el paradigma tuvieron distintos alcances, motivados por las exigencias curriculares, los tiempos acotados de cada clase o los aforos limitados que continúan afectando el normal desarrollo en el aula. Mientras la primera fase, la de representación, refleja a cabalidad el desempeño de los estudiantes, las fases dos y tres, descomposición y aproximación, muestran el tránsito desde lo básico en términos de pronunciación hasta lo más sofisticado en la producción oral.

En la etapa de representación, la primera, se pudo observar que el reconocimiento de segmentos es lo más logrado, en tanto la relación entre grafema y fonema es lo menos logrado como lo representa el siguiente gráfico:

Figura 1. Porcentaje de logro en la fase de representación
(asociadas a los tipos de actividades de la tabla 1)

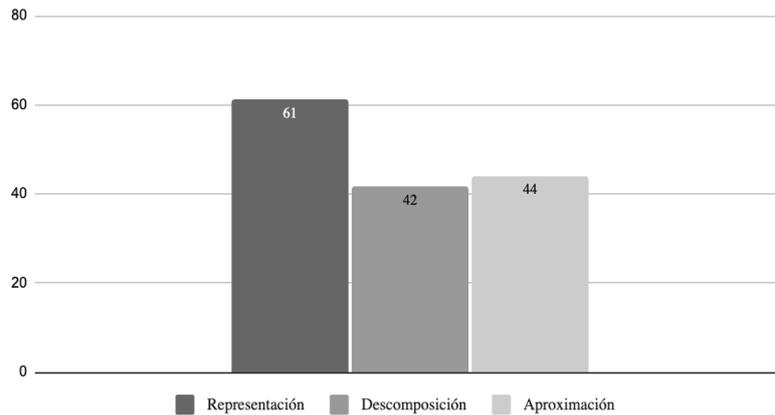


Fuente: Autores, 2022

Esto lleva a pensar que, enfrentados a actividades en que se pide a los estudiantes relacionar el símbolo fonético con el correspondiente estímulo auditivo, los resultados reflejan un grado de dificultad que debe ser atendido con mayor acuciosidad. Por otra parte, la capacidad de hacer analogías de sonidos en palabras que no necesariamente siguen un patrón gráfico similar pareciera presentar un mayor grado de dificultad.

En la etapa de descomposición, los estudiantes se vieron enfrentados a ejercicios de reconocimiento y movimiento articulatorio, animaciones articulatorias y su posterior relación con sonidos específicos y ejercicios de homofonía y homografía. En esta etapa, el logro alcanzado por los estudiantes llegó a un 42%, en tanto en la última fase, la de aproximación, el logro alcanzó un 44%. Estos datos reflejados en el gráfico que se muestra a continuación permiten postular que el paradigma de prácticas basales con sus tres fases de desarrollo aplicado a la enseñanza de fonética inglesa pareciera alcanzar su mejor nivel de logro en la primera fase. La segunda y tercera fases que implican una mayor demanda cognitiva y un acceso más amplio a competencias orales más sofisticadas parecieran requerir más tiempo del provisto por un sólo semestre de clase. Todo lo anterior queda reflejado en el cuadro que consolida toda la información ya discutida.

Figura 2. Porcentaje de logro por fase



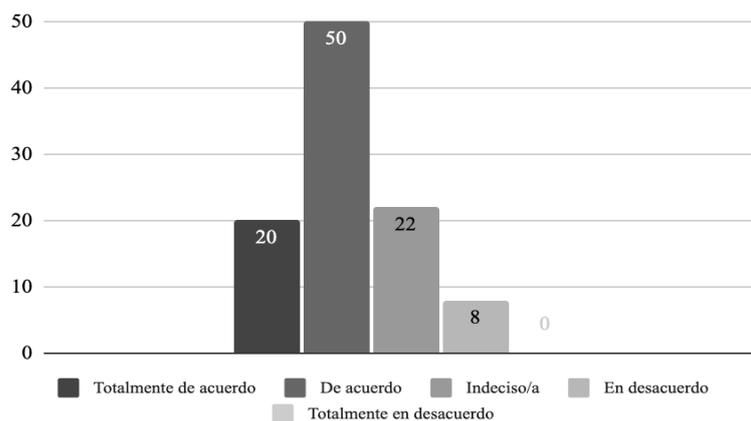
Fuente: Autores, 2022

Desde otra perspectiva, se despertó el interés por averiguar la percepción que los estudiantes tienen respecto al paradigma didáctico-metodológico utilizado para la enseñanza de la fonética inglesa. Para ello se aplicó una encuesta de apreciación Likert intentando evaluar tres aspectos claves del modelo: cercanía, aplicabilidad y rentabilidad. La cercanía con el modelo ha de entenderse como la internalización de las prácticas basales en un desempeño oral competente y adecuado de acuerdo con los contenidos programáticos del curso; la aplicabilidad, por otra parte, tiende a estratificar progresivamente los contenidos presentados; la rentabilidad, por último, refleja la proyección lingüística que emerge de la sucesión de estos tres aspectos. Es importante señalar que, desde un punto de vista teórico-práctico, el tránsito desde la aplicabilidad a la rentabilidad marca un itinerario metodológico que se ajusta perfectamente a los postulados de las prácticas basales en la enseñanza de la pronunciación del inglés.

Todo este ejercicio se ve reflejado en la siguiente secuencia gráfica en la que se vacían los datos correspondientes a cada uno de los aspectos de la encuesta de apreciación. Así, por ejemplo, la figura 3 refleja claramente que los estudiantes están muy de acuerdo o de acuerdo con que las prácticas basales llevan progresivamente a una internalización de contenidos que eventualmente reflejan un desempeño oral competente y adecuado. En resumen, un 70% de los estudiantes están de acuerdo con este aspecto.

Figura 3. Cercanía con el Modelo

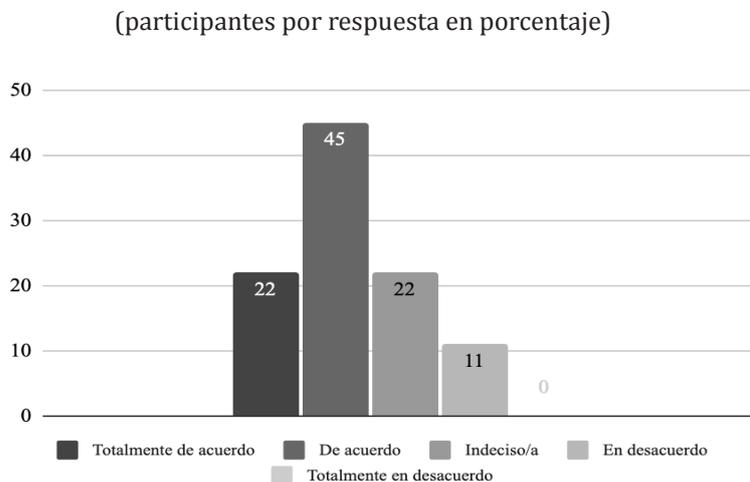
(participantes por respuesta en porcentaje)



Fuente: Autores, 2022

Por otra parte, en términos de aplicabilidad del modelo, 67% de los estudiantes encuestados reconoce que los contenidos del programa presentado y desarrollado en el curso son efectivamente graduales, progresivos, y estratificados de tal manera que aseguran una progresión sostenida. Llama la atención la prácticamente nula diferencia entre los resultados referentes a la cercanía con el modelo y su aplicabilidad.

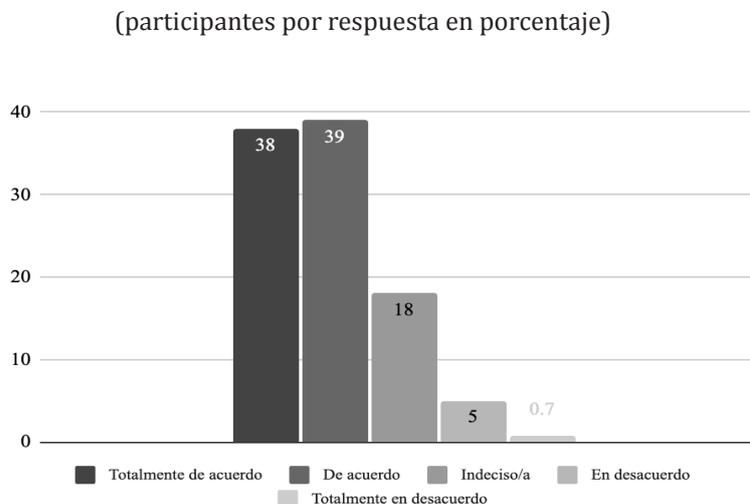
Figura 4. Aplicabilidad



Fuente: Autores, 2022

Por último, en un compartimiento similar a los casos de cercanía con el modelo y aplicabilidad de este, la rentabilidad aparece como igualmente muy positiva al considerar que indica el tránsito desde lo teórico a lo práctico señalando de esta forma, la proyección lingüística de la fonética como subárea del uso oral.

Figura 5. Rentabilidad



Fuente: Autores, 2022

5. Discusión

Este artículo intenta mostrar los efectos de la aplicación de un paradigma didáctico-metodológico a la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en un contexto universitario, el cual cambió radicalmente desde la virtualidad a una abrupta presencialidad. Este cambio trajo consigo una problemática que debió ser abordada tomando en consideración aspectos tales como: prevalencia de la pandemia, aforos limitados, entornos del aula modificados y debilidad en los perfiles de ingreso de los nuevos estudiantes. Todo ello significó adecuación de currículos y programas de estudio.

Enfrentados a estas problemáticas es que se optó por aplicar un paradigma didáctico-metodológico diferente a lo habitual y que pudiera facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés como

lengua extranjera. Al optar por la aplicación de las prácticas basales se apostó por una secuencia de actividades de dificultad progresiva intentando desarrollar cognitivamente la internalización de la pronunciación de la lengua meta.

Los datos analizados y mostrados en las figuras anteriores reflejan, por un lado, la disparidad en el comportamiento en las distintas fases de la aplicación del modelo, lo que estaría en directa relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su cercanía con niveles progresivos de competencia. Por otra parte, analizados los aspectos de cercanía, aplicabilidad y rentabilidad del modelo se evidenció que la percepción de los estudiantes era mayoritariamente favorable para los tres aspectos en cuestión, lo que podría proyectarse en una aceptación implícita del modelo y un desarrollo progresivo de la competencia oral.

Cabe mencionar que la elección del paradigma didáctico-metodológico de prácticas basales estuvo guiada por una observación del comportamiento estudiantil en época de pandemia y la necesidad de traer a estos mismos estudiantes a un contexto de presencialidad, con todo lo que ello implica y que ya se ha discutido en párrafos anteriores. Sería interesante como un aporte extra del paradigma basal la posibilidad de acceder, desde la disciplina, a un lenguaje común que cierre la brecha entre la teoría y la práctica. Un lenguaje común compartido por los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés facilitará, sin duda, la internalización de conceptos, procedimientos y usos tanto en estudiantes como en profesores de la disciplina.

Con todo, es posible postular que enfrentados al desafío de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación como lengua extranjera, las prácticas basales parecieran ser una buena opción para optimizar un proceso gradual, colaborativo y jerarquizado de adquisición de la pronunciación del inglés, entre estudiantes novicios sin importar el contexto universitario en que se aplique: ya sea una universidad pública (USACH), o una universidad privada (PUC), la apreciación estudiantil del modelo resultaría ser similar.

6. Conclusiones

En todo este trabajo, uno de los objetivos principales ha sido reflejar cómo, desde la presencialidad terciaria, la aplicabilidad de un modelo didáctico-metodológico que tiene al estudiante como centro de su quehacer, propone una secuencia de actividades destinada a cubrir fases metodológicas progresivas que llevan al estudiante de lo más simple a lo más sofisticado en términos de la pronunciación de inglés como lengua extranjera.

En esta ocasión, no se puede obviar el hecho de que se trata con estudiantes que han pasado sus últimos años de enseñanza secundaria alejados de las aulas y para quienes el retorno a la presencialidad en el contexto universitario significa un desafío mayúsculo. Como conclusiones de la investigación, se postula lo siguiente:

1. El paradigma didáctico-metodológico de prácticas basales propuestos por Grossman (2009) aparece como perfectamente aplicable a la enseñanza de la pronunciación del inglés en un contexto de presencialidad en dos distintas universidades (USACH-PUC).
2. Siendo los resultados de la primera fase evidencia de la mayor accesibilidad tanto para el estudiante como para el profesor, se puede concluir que aspectos tales como descripciones, definiciones y articulaciones son los aspectos más fácilmente reconocidos por los estudiantes.
3. Las actividades que componen cada una de las fases descritas como parte de las prácticas basales son percibidas por los estudiantes como aspectos que favorecen el desarrollo oral y la competencia lingüística en el uso del habla de la lengua meta, inglés. Por lo tanto, aparecen como actividades aconsejables para la aplicación del paradigma.
4. El análisis descrito en esta investigación lleva a concluir que se evidencia una necesidad de incentivar la aplicación de nuevas metodologías capaces de nutrir mallas curriculares a nivel de pregrado en contextos terciarios y desde la perspectiva de la enseñanza de la pronunciación como lengua extranjera.
5. A la luz del desempeño oral de los estudiantes novicios, se evidencia la necesidad de visibilizar la importancia de la enseñanza de la pronunciación en todos los niveles curriculares del sistema educacional chileno.

Referencias

- Basuki, Y. (2018). The use of drilling method in teaching phonetic transcription and word stress of pronunciation class. *LinguA-LiterA: Journal of English Language Teaching Learning and Literature*, 1(1), 54-69.
- Cid, M. y Orellana, F. (2021). *La investigación acción relativa a EFL en contextos educativos terciarios en Chile*. En: D. Caldevilla Domínguez (Ed.) *CUICIID 2021. Congreso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la Profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia. Libro de Actas* (p. 1046). Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones públicas (Fórum XXI).
- Darcy, I. (2018). Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It?. *The CATESOL Journal*, 30(1), 13-45. <http://www.catesoljournal.org/volume-30-1/>
- Grossman, P. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Hirata, Y. y Kelly, S.D. (2010). Effects of Lips and Hands on Auditory Learning of Second-Language Speech Sounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 298-310. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0243\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0243))
- Hodgetts, J. (2020). *Pronunciation instruction in English for academic purposes: An investigation of attitudes, beliefs and practices*. Springer.
- Ivankova, N. y Wingo, N. (2018). Applying mixed methods in action research: Methodological potentials and advantages. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 978-997. <https://doi.org/10.1177/0002764218772673>
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3) 49-85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Kivistö-de Souza, H. (2017). The relationship between phonotactic awareness and pronunciation in adult second language learners. *RBLA*, 17(1), 185-214. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201610850>
- Mohammad Nazari, N.S. y Mirsaeeidi, A.S. (2017). The Effects of Communicative Pronunciation Instruction on Suprasegmental Performance in an EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(10), 860-867. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0710.06>
- Pennington, M.C. y Rogerson-Revell, P. (2019). *English pronunciation teaching and research: Contemporary perspectives*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>
- Pennington, M.C. (2021). Teaching Pronunciation: The State of the Art. *RELC Journal*, 52(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/00336882211002283>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambientally Sostenibilidad* 2(1), 1502. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Sakai, M. y Moorman, C. (2017). Can perception training improve the production of second language phonemes? A meta-analytic review of 25 years of perception training research. *Applied Psycholinguistics*, 39(1), 187-224. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000418>
- Trofimovich, P. y Gatbonton, E. (2006). Repetition and Focus on Form in Processing L2 Spanish Words: Implications for Pronunciation Instruction. *The Modern Language Journal*, 90(4), 519–535. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00464.x>
- Vancova, H. (2019). *The relation between orthography and pronunciation viewed by the learners of english*. En: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.) *EDULEARN19 Proceedings. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6621-6625). IATED. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.1592>