

Entrevista – *Fonología y su didáctica*

Conversaciones sobre lenguas: Entrevista a Francisco Zabala

Francisco Zabala

Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

Universidad de Buenos Aires

Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Universidad Tecnológica Nacional

francisco.oscar.zabala@gmail.com



Resumen: En esta entrevista, Mariano Quintero y Francisco Zabala exploran el estado actual de la enseñanza de la fonética en la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, analizan la evolución de cómo se enseña pronunciación. Luego, establecen relaciones entre factores globales, tales como la interculturalidad o las fuerzas del mercado, y el trabajo docente en el aula. También discuten los aportes que hacen la sociolingüística y el análisis del discurso a la fonética y se enfocan en cómo se busca incluir una pluralidad de voces. Se evalúa el rol de la lengua materna en las clases de inglés, y cómo esto afecta a la inteligibilidad y al inglés como lengua franca. Finalmente, se aborda la inclusión de la didáctica de la fonética en los profesorados y en cómo llevar al aula estos saberes.

Palabras clave: *fonética – pronunciación – didáctica – sociolingüística*

Abstract: In this interview, Mariano Quintero and Francisco Zabala explore the current state of Phonetics teaching in the City of Buenos Aires. First, they analyze the evolution of how pronunciation is taught. Then, they establish relationships between global factors, such as interculturality or market forces, and a teacher’s job in their classroom. They also discuss the contributions of Sociolinguistics and Discourse Analysis to Phonetics and they focus on how to include a plurality of voices. They evaluate the role of the mother tongue in English classes, and how this affects intelligibility and English as a Lingua Franca. Finally, they address the inclusion of Phonetics didactics in teacher education programs, as well as how to bring this knowledge into the classroom.

Key words: *phonetics – pronunciation – didactics – sociolinguistics*

Entrevista llevada a cabo el 1 de julio de 2020

Mariano Quintero: Buenas noches, Francisco. Me alegro de que podamos conversar hoy. Muchas gracias por haber aceptado la invitación. La primera pregunta que tengo para hacerte es: ¿Cuáles son los debates actuales que se dan en torno a la enseñanza de la fonología?

Francisco Zabala: Hay un montón de cosas que están pasando. Algunas de esas cosas están relacionadas con fenómenos un tanto más grandes: por ejemplo, la fonología hoy por hoy te ayuda a que el celular te entienda y hasta te “investigue”. Por ejemplo, estás hablando de comprarte un aire acondicionado y, de repente, te aparece una publicidad de aires acondicionados. O sea, hay alguien que se encargó de que esos algoritmos sean interpretados. También existe la fonética forense: hay casos judiciales donde se determina que una persona es culpable o no al basarse en el acento o las características de la voz de esa persona. Todas estas cosas que las nuevas tecnologías nos hacen llegar a nuestras casas también pueden tener un impacto muy fuerte en la didáctica. Por ejemplo, antes necesitabas mucha tecnología e ir a un lugar especial para poder analizar patrones de habla en la fonética acústica. Ahora, es muy fácil hacerlo desde tu computadora. La sociolingüística ha tomado mucha fuerza: las variedades de lenguas que antes no se estudiaban, ahora cobran impulso. Se trata de ver qué pasa con las subculturas, qué pasa en distintos lugares del mundo. Creo que el posmodernismo vino acompañado de la idea de *pluralidad*, de que hay muchas voces y todas esas voces tienen derecho a ser escuchadas.

Mariano Quinterno: Me encanta esa idea de cómo todas las voces interactúan ahora y cómo también tenemos más acceso al saber. Es una forma de democratizarlo.

Francisco Zabala: Totalmente. Los que tengan muchos años de profesores de inglés probablemente se acuerden de que en el colegio había un solo grabador y se lo disputaban entre la docente de música, la de educación física y la de inglés. Y después, si pensamos en el tipo de inglés que se escuchaba, eran muy pocas las voces. Estoy hablando de la época en que la televisión por cable no era tan común o no había mucho acceso a internet. Mucha gente tiene la idea de que el inglés cambió y que se “deformó” y la realidad es que nunca fue una cosa tan monolítica. Lo que pasa es que se usaba un libro con grabaciones hechas por cuatro hablantes, y todos los libros de cierta editorial tenían ese universo lingüístico. Eso cambió mucho, y hoy creo que los profesores estamos en un estadio distinto. Antes, quizás, el profesor era lo más cercano que tenías al inglés “de verdad” y, hoy por hoy, cualquiera tiene acceso a un montón de información y de fuentes. Creo que la labor nuestra como profesores es ser un puente y ayudar a nuestros estudiantes a reflexionar sobre lo que pasa también en la lengua propia.

Mariano Quinterno: ¿Existe el inglés “de verdad”? Sé que lo entrecomillaste pero: ¿qué sería el inglés de verdad, no?

Francisco Zabala: Ahí, en parte, me parece que hay una confusión muy grande que, quizás, se haya establecido por tradiciones antiguas. Si nos remontamos un poco en la historia, en el siglo XIX se empiezan a analizar las lenguas y se empieza a conectar la idea de que las lenguas son familias. En esa época aparece también la idea de que la fonética es parte del corazón de la enseñanza de la lengua extranjera y lo que se trató de hacer es generar una idea monolítica, un estándar muy claro, para que la gente pueda aprender algo “concreto”. Muchas veces, los docentes repiten algunas cosas pero se olvidan de lo que los autores de esos libros decían. Por ejemplo, muchos piensan que Daniel Jones (1918), allá por principios del siglo XX era una persona que miraba las variedades con desagrado. En realidad, lo que decía era todo lo contrario: “Yo hablo de lo que yo sé, pero hay muchas cosas que son válidas.” Me parece que a veces los profesores desestiman las variedades a causa de la inseguridad de ser no-nativos.

A nivel histórico, sabemos del debate académico entre Quirk y Kachru allá por los 80 (Quirk, 1985; Kachru, 1985), donde había posiciones que se preguntaban si un profesor no-nativo era realmente una ayuda o un problema para ese alumno que quería aprender inglés. Me parece que ahí hay ciertas tradiciones y ciertas cosas que la gente cree que entiende, pero en realidad no entiende. Probablemente sea porque hay mucha plata detrás del inglés –eso es algo innegable. Existen también muchas cuestiones de poder. Mucha gente cree que el inglés británico se enseña como estándar porque es mejor que el inglés americano o que cualquier otra variedad. Yo creo que lo que ocurrió, a nivel histórico, es que Inglaterra era muy poderosa en el siglo XIX y dejó de serlo en el siglo XX luego de las guerras mundiales y la caída del imperio. Estados Unidos no necesita vender el inglés como un gran negocio, mientras que el mercado británico saca un gran provecho de esa parte. También es cierto que hay muchísimo dinero detrás de las compañías como Cambridge y sus exámenes internacionales. Eso tiene una fuerza indudable a la hora de elegir modelos, a la hora de pensar el inglés como un producto que se comercializa.

Mariano Quinterno: Justo que ahora nombraste el tema de exámenes, dentro de la evaluación, o inclusive en la didáctica en general del inglés, se habla mucho del concepto de *inteligibilidad*, es decir, de cuán inteligible es el alumno, y de que si es inteligible se toma como válido para la comunicación. ¿Qué pensás vos de ese concepto?

Francisco Zabala: Es un concepto polisémico, del que hay muchas cosas escritas, y no hay acuerdos totalmente categóricos (véase Celce-Murcia *et al*, 2010). Lo que me parece que nos pasa y nos atraviesa es que nosotros somos hablantes no-nativos y usamos el inglés de una forma profesional. Muchas veces, todos los que somos traductores, profesores, licenciados, o trabajamos con el inglés tenemos un objetivo un tanto distinto al del alumno de un curso de inglés general. A diferencia de lo que le ocurre a un escritor o investigador que observa una clase de inglés como L2/LE en lugares como Inglaterra (que tiene un aula pluricultural y plurinacional y, por lo tanto, en donde el inglés es realmente la lengua que une todas esas necesidades de comunicarse genuinamente), lo que nos pasa muy claramente a nosotros es que vivimos en un país donde el español es la lengua mayoritaria, por lo que a veces nuestras aulas son monolingües. En una clase que se desarrolla en Argentina, a veces nos cuesta que en una actividad los chicos hablen en inglés. ¿Por qué? Acá, si buscás comunicarte, no hay nada más rápido e inmediato que el español. Creo que una experiencia muy rica es cuando tenés a una persona de otro lugar (no necesariamente nativo del inglés) interactuando en el aula. Ahí podés ver realmente hasta dónde hay problemas de comunicación o no. La inteligibilidad con que la otra persona te entienda o no. Si yo tengo una interacción con otra persona, esa otra persona ¿puede responder preguntas sobre lo que yo le dije? ¿Puede interactuar conmigo?

También existe otra noción que es la idea de *accentedness*, es decir, cuánto acento extranjero tengo (Derwin & Munro, 2015). Eso, muchas veces, es un factor determinante si la persona extranjera vive en el país de habla inglesa. Por ejemplo, en el mercado laboral estadounidense, mucha gente quiere perder su acento para tener mejores proyectos de trabajo y hay un gran mercado detrás que les vende la idea de que van a perder su acento y van a convertirse en un estadounidense más. Hay estudios que asemejan este tipo de marketing con las publicidades que te dicen que vas a hacer una dieta y, en tres meses, vas a ser flaco. También hay otro concepto que es el de la *comprensibilidad*, es decir, la percepción que tiene el otro interlocutor de cuánto te entendió o no. La pregunta que yo me hago siempre

es: Si yo comparto la lengua materna de mi alumno, ¿estoy tan seguro de que yo lo comprendo porque le entiendo gracias a la producción oral en inglés que oigo o, en realidad, lo comprendo porque le entiendo desde la lengua materna compartida?

Mariano Quinterno: **Entra en juego el entrecruzamiento entre las lenguas.**

Francisco Zabala: Absolutamente.

Mariano Quinterno: **¿Querés cerrar con algún otro debate actual que te haya quedado pendiente?**

Francisco Zabala: Algo que es interesante es la idea de inglés como *lingua franca*¹, que es algo que se maneja mucho últimamente y me parece que es uno de los conceptos peor comprendidos. Creo que algunos docentes sienten que la enseñanza de la pronunciación tiene que ser relegada porque creen que su fin último es convertirnos en un hablante nativo que nunca seremos, o un panorama donde lo que se enseña es “la nada misma”. Hay una situación de tensión entre estas dos visiones opuestas, es decir, el ceñirse a la norma de la pronunciación del nativo en contraposición al no abordar la pronunciación en lo absoluto. Hace ya veinte años que está presente la idea de *lingua franca*. Jennifer Jenkins (2000) en su tesis doctoral dijo: “Doy clases de inglés como lengua extranjera a un montón de gente de distintas nacionalidades, y me doy cuenta de que cuando dejan de comunicarse no es porque omitieron la -s, porque usaron una estructura que no es del inglés, o porque usaron palabras que no son inglesas –muchas veces la comunicación es exitosa a pesar de esos problemas”. Ella se dio cuenta de que cuando la gente no se entiende –por ejemplo, un chino con un brasilero hablando inglés– es porque sus fonologías son muy distintas, muy distantes. Lo que ella empieza a estudiar es cuáles son aquellos factores que producen mayores problemas, y ahí aparece la idea de *el centro* de características necesarias (*Lingua Franca Core*). Este debate que ocurre respecto del inglés, por ahí no se da en otras lenguas como el francés o el italiano porque la gente accede a esas lenguas por otras razones: Muchas veces, la idea de hablar con el hablante nativo es una razón prioritaria. Lo que nos pasa en el inglés es que sabemos, por números, que es mucho más fácil hablar con un extranjero que hablar con un hablante nativo (Walker, 2010). Ahora, la pregunta es: ¿Cuál es el área de permisibilidad que nos lleva a entendernos con una persona que viene de otra historia lingüística a través del inglés, que es una lengua intermedia? Más que pensar que es un “*viva la Pepa*”, se trata de entender “OK, esta característica fonológica realmente importa”. Quizás no me doy cuenta en la clase en Argentina porque todos en el aula hablamos español (el docente y los estudiantes), pero cuando interactuás con alguien de otro lado, te das cuenta que esas cosas que vos le entendés a tu alumno, por ahí otra persona no se las entiende.

Mariano Quinterno: **¡Qué interesante, Francisco! Con esto que vos estás diciendo, queda mucho más en claro que la fonética tendría que ocupar un rol central en la clase porque hace mucho a la comunicación –o la interferencia en la comunicación. Entonces, la pregunta que me surge es: ¿Cómo creés que se puede incorporar la enseñanza de diferentes aspectos de la fonología en los diferentes niveles?**

¹ El inglés como *lingua franca* es un concepto que refiere al uso del inglés como lengua en común entre hablantes de distintos idiomas. Se supone que en la actualidad 3/4 de las interacciones en inglés se dan entre hablantes no nativos y que lo usan como lengua común (Crystal, 2003).

Francisco Zabala: Me parece que lo primero que tenemos que hacer como profesores es sacarnos el miedo: ese miedo a no ser lo suficientemente bueno, a no tener estrategias o a querer replicar lo que vimos en una clase de fonética en el profesorado. Me parece que hay que empezar por ahí. Lo que tiene de bueno la fonética es que es jugar, es hacerse el “pavo” o ser medio un actor y muchas veces permite que la gente se relacione a través de cosas histriónicas. Todo el mundo puede usar el español como punto de partida, que es algo que todos compartimos, y desde ese punto de partida, jugar actuando el rol de alumnos franceses o ingleses que hablan español con un fuerte acento extranjero. Ahí estás trayendo al aula cosas que los chicos ya saben. A veces, son prejuicios y, en ese caso, tenés que trabajar esos prejuicios para que no resulte en algo negativo.

La fonética tiene dos cosas muy fuertes que son la percepción y la producción. A veces pensamos que es solamente hablar, y muchas veces es poder aprender a entender mejor y a entendernos mejor. Entonces, me parece que una cosa muy interesante es poder trabajar en los distintos niveles educativos con distintas cosas. En el caso de los chicos más chicos, lo primero que ellos hacen es llegar al sonido porque son menos prejuiciosos con él. Es decir, no tienen miedo al ridículo. Algo que muchas escuelas usan es el sistema de *phonics* (Grant, 2017), que es tratar de ver cómo suena la lengua y la correlación con la ortografía. Hay canciones y un montón de materiales gratis en internet que les permiten a los chicos poder ir explorando a través de la escucha. Primero necesitás escuchar para darte cuenta de que hay algo que es distinto a tu lengua materna y percibir esa cosa que es distinta te va a permitir, probablemente, producirla más adelante.

Mariano Quinterno: Conciencia fonológica.

Francisco Zabala: Exactamente. Se trata de generar conciencia fonológica. Necesitás un grado de pérdida de confort para poder resolver un problema y aprender. Eso es algo crucial. Y perderle el miedo al ridículo también. A veces, en el colegio, te puede pasar –creo que nos pasó a todos– que haya alumnos a los que no les gusta el inglés, pero les gusta la música. En ese caso, se los puede enganchar por el lado de que entienden más la letra que otros compañeros, o que pueden realizar cosas que los demás por ahí no pueden y eso en definitiva es valorizar al otro. Lo que tiene la fonética de distinto a las otras áreas es que es la más corporal porque tenés que descubrir tu cuerpo (Underhill, 2005). Tenés que ver cómo movés tus músculos, tenés que descubrir cosas que hacés en español y que, por ahí, en inglés no hacés, o cosas que hacés en español distinto a la persona que tenés al lado. Por ejemplo, hay sonidos que son marcadores sociales. Muchas veces, la gente siente que es distinta del que tiene sentado al lado o al frente, y quizás son estos espacios –a través de la lengua extranjera– los que te permiten poder revisar tu propia experiencia lingüística y aprender que ser *distinto* no es malo, que lo *distinto* es bueno, y que hay que tratar de abrir los oídos y—por ahí también, la cabeza— para apreciar esa diferencia.

Me contaba una alumna hace poco que ella trabaja en un colegio donde hay nenes que vienen de distintos lados del país. Algunos no hablan necesariamente solo español, otros vienen de países limítrofes y, a veces, la gente tiende a reírse de la diferencia. En una clase de lengua extranjera, ya que el inglés goza de cierto prestigio social, podés señalar esas cosas que hacen los chicos que vienen de, por ejemplo, el noreste argentino (como los *glottal stops*, que son característicos del guaraní) y ver que existen, que también pueden pasar en español y revalorizarlas de alguna forma. Hoy por hoy, tenemos contacto con gente de Colombia, de Venezuela... es decir, el español que estamos escuchando es muy variado. Por

ejemplo, una persona de otro país puede tener el fonema [dʒ], que nosotros no tenemos. A veces son cosas muy sencillas que, si no las presentás sabiendo lo que estás haciendo, te pueden llevar a causar una mala impresión en otra persona o incluso herir a otra persona.

Mariano Quinterno: En ese caso la fonética tiene mucho sentido. Podés realmente generar significados distintos.

Francisco Zabala: Totalmente. A veces nos cuesta verlo porque compartimos la lengua materna. Otra cosa que podemos hacer es traer cosas que están pasando en el mundo real. En otra conversación de este ciclo, Julieta Carmosino mencionó el debate de Greta Thurberg y el chico argentino, Bruno Rodríguez, y la verdad que es súper valioso ver que hay gente que usa el inglés para comunicar cosas muy importantes. En esos casos, se puede analizar qué pasa que todos hablan distinto y, sin embargo, todos pueden comunicarse. Queremos ver qué tienen en común, qué es lo que está pasando que permite que esa gente se entienda entre sí.

Otra cosa que nos pasa mucho es que, si comparamos adultos y niños, vemos que el adulto suele tenerle pánico a la actividad de escucha comprensiva. Entonces, algo que podemos trabajar es la parte de la escucha (Cauldwell, 2013). Básicamente, podemos pensar que el inglés, a nivel discurso, es como una página web: lo que importa es grande y claro, y lo que no importa o es predecible es chiquito y está oscuro o poco claro. El adulto quiere escuchar todo lo que está escrito, pero en forma muy clara. Entonces, podemos ser honestos con ellos y decirles: “no vamos a escuchar todo porque no se va a decir todo”, y crear, en cambio, estrategias donde esa persona se sienta acompañada en la escucha. Me parece que el problema más grande en relación a la enseñanza de la escucha en inglés es que creemos que una mayor exposición implica un mayor resultado cuando, en realidad, lo que tenemos que hacer es un andamiaje de esa exposición para que la persona pueda entender qué es lo que está escuchando, qué es lo que no va a escuchar y dónde están los puntos que realmente hacen al mensaje.

Mariano Quinterno: Lo que vos estás diciendo tiene mucho en común con lo que también dijo Juan José Arias en su conversación, que es esto de hacer una reflexión (en tu caso, en torno a la fonología; en el caso de Juan José, en torno a la lengua) e incorporar eso como parte de la enseñanza, reflexionar sobre qué pasa cuando yo no le entiendo a otro y poder respetar al otro aunque esté usando otra variedad de la lengua que estoy aprendiendo, o de mi propia lengua. Vos tomás esto y lo incorporás como contenido de enseñanza también, ¿no?

Francisco Zabala: Tal cual. Por ejemplo, ahora nos pasa con lo de las vidas de las personas negras (el movimiento *Black Lives Matter*). Hay muchas voces de personas que fueron oprimidas históricamente en Estados Unidos, que ahora empiezan a ser escuchadas. Entonces, se empiezan a escuchar distintos tipos de inglés, y a veces los chicos te dicen: “Profe, no entiendo lo que están diciendo acá”. Si te están trayendo eso como emergente es porque les interesa, y entonces podés empezar a explorar la idea de la lengua estándar y no estándar, la idea de discriminación, la idea de registro, la idea de cómo en cierto contexto podés hacer una cosa y no en otro contexto, ver qué nos pasa en nuestro país. Son todos puentes que permiten juntar la idea de lengua y cultura, lengua y comunicación, la lengua como objeto de estudio. Hay un montón de cosas que están pasando y que son interesantes.

Mariano Quinterno: A raíz de lo que estás diciendo, me gustaría preguntarte ahora qué aportes hizo o hace el análisis del discurso a poder entender ciertos procesos fonológicos y, quizás también, a aprender fonología.

Francisco Zabala: La fonología que enseñamos, por lo general, tiene una raigambre fuerte en el estructuralismo, que sería la idea de ponerle nombres a las cosas que pasan en la lengua. Hay tendencias muy grandes. Está la gramática generativa, está el análisis del discurso (que va por otra rama, más social, quizás) pero una no niega la existencia de la otra. Me parece que lo que se puede rescatar muy claramente del análisis del discurso es la idea de *registro*: dependiendo de con quién estoy hablando o por qué estoy hablando con esa persona, hay cosas que son más viables y cosas que son menos viables. Volviendo a la idea de inglés como lengua franca, algo que nos pasa es tener en cuenta al otro, cómo nos adaptamos a la otra persona. Si yo soy un profesional de la lengua inglesa, quizás tenga más recursos para simplificar mi habla –en cuanto al léxico, evitar usar *phrasal verbs* o *idioms* que no todo el mundo conoce. Uno tiene esa habilidad de poder trabajar en cómo me acomodo a mi interlocutor. Por ejemplo, si yo uso inglés en Brasil, probablemente voy a querer sonar un poco más latino que si uso inglés en Amsterdam porque, si sueno muy latino en Amsterdam, probablemente no me entiendan nada. Para que yo me pueda adaptar, necesito conocer más, y eso tiene que ver con la amplitud de mi registro. Si yo tengo un abanico de opciones muy amplio, yo puedo adaptarme a distintos interlocutores y no tener problemas. Por el contrario, si yo tengo un registro muy restringido, lo único que voy a poder hacer es estar ceñido a una situación en particular.

Volviendo al tema de la escucha y la producción, nosotros en el aula podemos hablar de qué es lo que el alumno puede producir idealmente, y cada uno es gestor de su propia producción –pero nunca somos gestores de la comprensión del otro. Yo no puedo ponerme en la cabeza de la otra persona y decirle: “Habla claro”. En las situaciones en las que la gente no se entiende, generalmente –y esto ocurre en todas las lenguas–, uno grita. Si bien hablás más fuerte, como lo harías para que te entienda alguien de edad avanzada, eso no implica que la persona extranjera te vaya a entender. Entonces, tenemos que tratar de generar un modelo de producción que sea lo bastante amplio como para abarcar los contrastes más ricos de la lengua extranjera y también pensar en cómo podemos hacer para que este alumno que tengo, que quizás quiera viajar, estudiar, mirar una serie en inglés o le gusta el rap o cualquier tipo de música, pueda empezar a entender mucho más de lo que entiende.

Algo que nos pasa en el discurso es que las palabras que son nuevas tienen mucha fuerza y mucha claridad, mientras que las palabras ya negociadas en la interacción no tienen esa fuerza y esa claridad. La primera vez que mencionás una palabra la enuncias claramente. Después, las segundas o terceras menciones se hacen mucho más chiquitas (Shockey, 2003). Esta reducción de las palabras no es tan marcada en español. En español, es la sintaxis la que me permite hacer que la información realmente importante y focal esté presente y al final de la oración.

En relación a los distintos niveles de análisis, creo que hay una gran diferencia entre la fonología segmental y la suprasegmental. Me parece que los sonidos de la lengua meta (si pensamos a nivel de profesores graduados) son algo que la gente tiende a mantener y a trabajar, porque es más sencillo obtener de ellos diferenciaciones léxicas. La entonación, en cambio, es algo que se va muy rápido en un contexto monolingüe, en un contexto como el nuestro. ¿Por qué? Porque yo estoy hablando con otra persona que habla español rioplatense, entonces la

entonación del español cumple con las distinciones comunicativas sin problemas. Creo que lo que nos falta es esa “pata” de pluralidad de interlocutores, gente que no comparta nuestra lengua materna. Si pensamos en la enseñanza del inglés en empresas, si tu alumno trabaja, por ejemplo, con chinos o con indios, es súper importante que hagas un punto del inglés de esas personas, y que le des estrategias a ese alumno para que se pueda comunicar mejor (Collins and Mees, 2013). A veces, nosotros mismos necesitamos estrategias para entender. No sé si te pasa a vos, pero yo creo que mi acento extranjero de producción es bastante mejor que mi acento extranjero de percepción del inglés. A veces miro películas y no entiendo lo que están diciendo. Pero me pasa también en español cuando estoy en la Estación de Ómnibus de Retiro, suena el anuncio de dónde tengo que ir y tampoco sé si dijo “Rápido Argentino” o “Urquiza”.

Mariano Quintero: Yendo a la formación docente, tradicionalmente la enseñanza de la fonética estuvo muy ligada a los modelos más conductistas, de repetición, por ejemplo. ¿Creés que eso cambió o sigue estando esta tradición muy arraigada en la formación docente? Y, en ese sentido, ¿cómo creés vos que se debe enseñar la fonética?

Francisco Zabala: Yo creo que, como en todo proceso cultural, hay movimientos pendulares: O no le damos ninguna importancia o nos volvemos obsesivos con una característica. Argentina tiene una formación muy sólida en el nivel superior porque la carrera que vos elegís como título de grado está muy orientada a tu profesión. Pensemos que los contenidos que nosotros trabajamos en un instituto de formación docente o en un traductorado muchas veces son los mismos, o usamos la misma bibliografía, que los que se trabaja en un curso de maestría en el exterior. Ahí tenemos un punto muy distinto. Otro punto importante es la carga horaria y la fuerza que se le da a la precisión, sobre todo, en tres áreas en particular: lengua, gramática y fonética. Al menos yo, fui formado en la idea de que la proximidad con el acento nativo es ideal. Si bien mi postura cambió a través del tiempo, creo que algo que nos caracteriza en Argentina es la profundidad que tenemos en la educación en el nivel superior.

Algo que se da con la fonética y que no se da con las otras áreas de la lengua es que la fonética está como en una especie de limbo: Hay una parte que es cognitiva, pero hay mucha cuestión corporal. Hay ciertas cosas que hacemos que son más bien parecidas a las artes o al entrenamiento de un cantante o bailarín, donde tenés que poner el cuerpo y tenés que explorar tu propio cuerpo para lograr un objetivo (la propiocepción). Es esta experimentación corporal la que muchas veces se condena como conductista, y es conductista en un punto. La justificación teórica tiene que ver con la sinapsis cerebral: cuando vos hacés algo que no estás acostumbrado a hacer y que tiene que ver con un movimiento, por ejemplo, la sinapsis cerebral sucede. Esas cosas que suceden frecuentemente generan una especie de conexión cerebral fuerte. Lo que me parece que es importante es separar la idea de que esto, que es una herramienta en la clase, no tiene que ser el centro de mi clase. Creo que un pecado capital que cometemos muchas veces en el nivel superior es pensar que fonética es sinónimo de transcribir (Lindsey, 2019). De hecho, uno puede enseñar pronunciación sin usar símbolos fonéticos. Nosotros usamos los símbolos para que el alumno pueda tener un registro visual –muchas gente se beneficia de la información visual por sobre aquellas cosas que escuchan. Si solamente escucháramos y no hiciéramos referencias visuales, sería difícil llevar la atención de alguien hacia un fenómeno fonético en particular. Me parece que lo que cambió en el tiempo es que antes nos limitábamos a escuchar y repetir,

y ahora escuchamos, reflexionamos y, una vez que generamos esa conciencia fonológica, empezamos a activar el cuerpo.

Mariano Quinterno: Vos lo que estás sugiriendo, entonces, es que la repetición puede ser una técnica dentro de la materia, pero lo que no es es un marco teórico.

Francisco Zabala: Exacto. El marco teórico es otra cosa. También es importante entender que hablar “lindo” inglés no significa que es mi escudo de protección o que es una herramienta para crear distancia con otra persona. Más bien, tiene que ser un puente para ayudar a otra gente a lograr sus objetivos. Me parece que ahí hay un punto de comunicación importante que no tenemos que perder. Nuevamente, la producción es necesaria, pero también es necesaria la parte perceptual; hasta que uno no pueda escuchar algo, no va a poder producir algo. Y muchas veces necesitás mucho tiempo para que eso pase. Yo diría que es parecido a cuando uno entrega una composición y te la devuelven con comentarios. Creo que la oralidad y la escritura son instancias muy personales, donde los estudiantes a veces tienden a pensar que la crítica –constructiva, esperemos– está hecha sobre su persona y no sobre lo que produjo en ese momento. Me parece que la forma más sana de llegar a una devolución es explicándola y tratar de compensar la situación potencialmente amenazante con la creación de un vínculo personal para que no sea “vos hacés todo mal” sino “esta es tu situación ahora; veamos a dónde queremos llegar y por qué”.

Mariano Quinterno: Es importantísimo esto que estás diciendo porque, desde las didácticas, se trabaja una concepción del error como parte del aprendizaje con la que el alumno dice coincidir, pero después, cuando tiene que trabajar sobre sus propios errores, muchas veces lo sienten como un ataque o algo que les toca el ego. Yo siempre hablo mucho con mis alumnos sobre la importancia de realmente creer y vivir –obviamente, siempre que el profesor te haga una devolución con respeto– esa idea de que el error es parte del aprendizaje, que lo necesitamos y que el profesorado, en realidad, es una especie de red de contención que te va a permitir ir preparándote para lo que viene en el futuro, y que si cometés un error no pasa nada, porque está esa red de contención en donde te vamos a dar una devolución y te vamos a ayudar a seguir aprendiendo. Creo que hay que cambiar de todos lados esa concepción del error como algo terrible.

Francisco Zabala: Creo que a ninguno de nosotros nos gusta “meter la pata”, pero me parece que la idea es pensar en aquello que sí lograste. Algo que yo hago en mis clases es que en la primera clase de cualquier materia oral, cada estudiante graba un audio para registrar el estado de desarrollo de su pronunciación al inicio de la cursada. Acá queda evidenciado qué sabían hacer bien y qué necesitaba mejorar. Luego, eso se convierte en una especie de cápsula del tiempo que se abre después. Me parece que la riqueza de esa actividad es que todos los alumnos van a poder ver un progreso en sus habilidades, tanto el que logró cumplir con los objetivos de la materia como el que no llegó a aprobar. Seguramente cada alumno logra ver su proceso de crecimiento a través de toda esa reflexión y a través de todo ese trabajo. Creo que lo que también tenemos que pensar es que el aprendizaje no es solamente acreditar una materia. El aprendizaje es ese transcurso, esa experiencia, que, dependiendo de tu situación en ese año, tu situación emocional, tu compromiso con la materia, etc., puede ser que acredites o no, pero, de todas formas, te vas llevándote algo que te hace más rico. Son experiencias que después, como profesor, las llevás al aula. Las experiencias negativas, si son abordadas de

esta forma humana, también pueden ser multiplicadoras. Me parece que hay que trabajar sobre ese lado en especial.

Mariano Quintero: Y también hubo un cambio grande al incorporar la parte de didáctica, ¿no? Porque cuando vos estudiaste, cuando yo estudié, nosotros no tuvimos el componente de la didáctica de la fonología. No se trabajaba mucho ese aspecto.

Francisco Zabala: Desde aquella época hasta ahora, hubo muchísimos cambios en todas las materias del campo de la fonología en general. Me parece que esto que mencionás fue una incorporación muy sana, aunque por ahí no muy clara al principio. Fue una práctica que empezó a pasar en nuestro ámbito (el “Joaquín V. González” de la Ciudad de Buenos Aires) y que, después, se multiplicó en otros lugares. A medida que la gente fue viendo el resultado, empezamos a poner ese contenido en las otras instituciones donde trabajamos los mismos profesores.

Yo creo que en el profesorado o en el traductorado ocurre que, durante los primeros dos años, los alumnos están enamorados de la lengua de estudio, pero después, cuando empiezan a trabajar, ese amor por el objeto de estudio se traslada al amor por la traducción o el amor por enseñar. Muchas veces, es a través de su vida profesional que revalorizan aquello que hacen en el profesorado. Me parece que tercer y cuarto año son un muy buen momento de la carrera para revisar aquello que ya saben y empezar a conectarlo con aquello que probablemente les genera pasión: revalorizar aquello que les pasa en el aula y verlo desde otro lado. Creo que un concepto clave es que los formadores de docentes o traductores somos “aprendices más experimentados”, pero seguimos aprendiendo al igual que nuestros estudiantes. Si uno se para desde ese lugar, puede compartir esa experiencia de qué estrategias me sirvieron a mí y que, quizás, te pueden llegar a servir a vos.

Volviendo al debate “hablante nativo o no-nativo”, un profesor no-nativo con una formación sólida puede compartir con su alumno esa experiencia de haber tenido que aprender la lengua extranjera. Son experiencias que muchas veces son súper transferibles: Haber estado en el mismo lugar te permite entender qué es lo que le está pasando a la otra persona. Eso es algo súper rico, especialmente en tercer y cuarto año, que es donde trabajamos con cómo enseñar pronunciación.

Mariano Quintero: Esto que vos decís de que los alumnos de tercer y cuarto año se olvidan de su amor por la lengua, yo creo que lo único que sucede es que se resignifica ese amor porque la carrera misma va convergiendo siempre en el tema de la didáctica. La construcción de la práctica docente, el formarse como docentes y tener una identidad docente, te va llevando a poner todos esos conocimientos que adquiriste en la carrera –fonología es uno de ellos– en la práctica y ver cómo aquello que aprendiste ahora lo enseñás. Yo igual creo que deberíamos empezar a hacer eso muy desde el principio. Yo les insisto mucho a mis alumnos de primer año de aprender –ya desde el vamos, en Lengua I– desde el rol de profesor, y no desde el rol de alumno. Cuando los evaluó, los evaluó desde el rol del profesor: “El alumno le preguntó al profesor tal cosa, ¿cómo le respondería el profesor?”. ¿Por qué? Porque me parece que es ponerlos desde el primer día en el rol que van a tener. Y por ahí mi sensación fue que, en fonología, no llegué a tener ese rol. En ningún momento me pusieron en el rol de enseñar, o muy pocas veces.

Francisco Zabala: Me parece que tiene que ver con qué modelo de enseñanza estamos buscando y el nivel de madurez del alumno. Yo creo que algunos docentes aplicaban desde el principio esto de “pensarlo desde la docencia”. Yo fui ayudante-alumno y, como tal, tuve la posibilidad de volver a cátedras en donde, como alumno, no había registrado cosas que el profesor hacía y que estaban orientadas a la enseñanza. Durante la cursada previa a ser ayudante, a mí se me pasaban de largo estas intervenciones didácticas porque estaba obnubilado por aprender diez palabras nuevas o cinco *ways of*. Mi sensación es que, al principio, el objeto de estudio es “la estrella de la corona” y muchas veces esto se da porque nosotros como profesores estamos preocupados por cubrir contenidos del programa y no por pensarnos como personas que tienen una profesión y que están tratando de que estos alumnos que tenemos enfrente vean a la profesión como lo que es. No es solamente saber inglés o que te guste el inglés, sino posicionarte como docente o, en el caso de los traductores, posicionarte como nexo entre culturas. Creo que la clave está en empezar a hacer esa diferenciación y volverla utilitaria. A veces, cuanto más leemos sobre distintos experimentos en muchos lados, pensamos que lo que es utilitario no es válido, no sirve, o no es académico. Esa falsa dicotomía entre lo académico y la enseñanza no es beneficiosa para nadie. Me parece que tratar de que dos cosas que están todo el tiempo presentes se comuniquen es súper interesante y válido. Muchas veces, nuestros alumnos ya están trabajando desde primer año y tienen esas inquietudes y dificultades: cómo bajar lo que aprenden en el profesorado a su propia aula.

Pensemos, por ejemplo, en cómo se enseñan los verbos en pasado terminados en *-ed*. Por lo general, los libros los escribe o diseña alguien que sabe muy poco de fonología, entonces hace una actividad y, mucho tiempo después, la graba un hablante nativo que no sabe nada de enseñanza. Entonces, muchas veces, la idea buena o mala que haya tenido el que escribió el libro está plasmada de forma confusa en el audio. La pregunta que debemos hacernos es: ¿Cómo podemos hacer para que esa actividad que aparece en el libro sea relevante? Estamos hablando de que tenemos alumnos que comparten un montón de cosas entre ellos, en este caso, son hablantes de español como lengua nativa. Quizás, me tengo que olvidar de que el libro da tres posibles finalizaciones (/t, d, id/) y pensar que lo que me interesa enseñar es si agrego una sílaba o no, porque naturalmente nuestros alumnos van a querer agregar /id/ siempre. Se trata de replantearse que esas instrucciones que aparecen en el libro de clase, por lo general, no te ayudan mucho. Lo que te ayuda más como profesor es capitalizar ese conocimiento basado en tu formación y tu experiencia. Un buen docente puede predecir lo que el alumno que tiene en frente sabe o no sabe, qué es lo que le puede servir o no, y replantear esas actividades de los libros. No estoy proponiendo deshacernos de todo porque, a veces, estamos corriendo para encontrar actividades. Pensémoslas en función de lo que es realmente útil para nuestros alumnos.

No nos olvidemos de que los libros son internacionales. Un libro le va a dar mucha importancia a la *-l* y a la *-r* porque todo el mercado asiático necesita diferenciar *lice* de *rice*, por ejemplo, pero para nosotros no es un problema. Nuestro problema, quizás, es la *-s* porque en español nosotros aspiramos la /s/ delante de consonantes. Por ejemplo, si te digo con un fuerte acento argentino “Bruce Wayne is Batman” con la S aspirada (/’bruh ‘wein ih ‘batman/), vos y yo “escuchamos” esas /s/ que no están porque compartimos la lengua materna. Una persona de la China o de Brasil probablemente no esté escuchando lo que estoy escuchando yo, porque removimos información esencial del inglés. Entonces, puede pasar que a un alumno al que le pusiste una muy buena nota en el *mock exam* de un examen oral, quizás lo evalúe alguien de otro lado y la nota no sea la misma porque hay

un problema de inteligibilidad. Este tema super importante no está en ningún libro de inglés.

Mariano Quinterno: Me gustó esta idea de poder partir de la propuesta que hace sobre fonología el libro y, en base a eso, construir, seleccionar específicamente para el estudiante que tenemos, situarlo en el lugar donde estás enseñando (es decir, un estudiante de argentina –aunque incluso no toda la Argentina tiene la misma variedad de español) y, luego, darle mucha más importancia o relevancia a aquellos elementos que sean distintivos.

Francisco Zabala: Y que tengan un propósito. Creo que a la hora de pensar en cómo enseñamos pronunciación, nos tenemos que acordar de que no es lo mismo lo que yo quiero que mi alumno pueda percibir y entender, que lo que yo quiero que él o ella produzca. Hay que pensar para qué estoy enseñando lo que estoy enseñando, cómo beneficia a mi alumno o no, si mi alumno es un alumno de escuela primaria o secundaria, qué tipo de cosas le interesan a él del inglés. Por ejemplo, mi acento como profesor de fonética, y porque así lo marca la tradición, es pseudo-británico, pero, realmente, a la mayoría de los chicos les interesa mucho el inglés americano, y están más expuestos al americano. ¡Y no hay nada de malo en eso! Lo que yo apporto, por ahí, es variación, traer experiencias de otros lados. Me parece que la riqueza que tiene hoy por hoy el acceso a la información y a los materiales es súper interesante, y no hay que perderse. Y siempre preguntarse: ¿Para qué estoy haciendo esto? ¿Por qué estoy enseñando esto? ¿Es posible de ser enseñado? ¿Es frecuente? ¿Tiene relevancia en mi contexto o en lo que el alumno va a hacer, o es algo muy periférico que no tiene incidencia en la comunicación real?

Mariano Quinterno: Quizás alguien se fanatiza con la fonética porque le gusta personalmente, y entonces la incluye, la enseña. Y está al que no le gusta, tuvo una mala experiencia en la carrera, quizás, y directamente la elimina. Tenemos que tratar de pensar que esto es un contenido y que hay que ver cómo transmitimos ese contenido.

Francisco Zabala: Creo que a veces el tema es el miedo a sentirse expuesto como docente. Si empezamos a pensar que somos puentes y no somos diccionarios vamos a ser mucho más felices. Cualquiera profesor, por más que le haya ido re bien o re mal en el profesorado, sabe un montón. Entonces, si vos ponés un audio, una película o situaciones donde realmente el alumno no puede seguir lo que está pasando, estoy seguro de que cualquier persona con formación va a poder entender con mayor facilidad lo que está pasando y va a poder darle soluciones y estrategias a ese alumno. Creo que la clave es esa, darle estrategias a la gente. Creo que se está logrando en las materias de los profesorados y, también de los traductorados. A nivel traductorado, algo que pasó, y que es mágico, es que ahora los chicos le dan mucha importancia a lo multimedial. Fonética era una materia que siempre pensaban que era una pérdida de tiempo porque la visión originaria era que la traducción es escrita. Pero de repente, la Fonética cobra un valor inesperado porque, por un lado, hace que la persona reflexione sobre su producción y, por otro lado, puede llegar a ser mejor intérprete o a poder trabajar con traducción de textos audiovisuales. Se abren muchísimos campos.

Mariano Quinterno: Para ir cerrando, me gustaría que puedas volver a aquellos conceptos que fuimos discutiendo y con los que vos querés que la audiencia se quede hoy.

Francisco Zabala: Me parece que el concepto principal es no tenerle miedo a la fonética. Tenemos que pensar en los objetivos en cada contexto. Un alumno de inglés general tiene que aprender ciertas cosas, mientras que un profesional de la lengua necesita saber muchas más cosas y cómo acercar al aula herramientas para sus alumnos. Son objetivos muy distintos, y creo que confundirlos es un problema. Otra idea es la de revalorizar el lugar del español en el aula. El español puede ser un puente. Puede ser un punto de partida muy rico para pensar variedades sociolingüísticas, para ver que no vivimos en la nada, sino que somos personas con identidades y experiencias. También es necesario tener en cuenta que una cosa son los aportes de la fonética para la producción oral y otra distinta son los aportes de la fonética para la escucha comprensiva. Otra cosa súper importante es capitalizar lo que el alumno trae y no pensar que eso es inválido. El inglés y el español son lenguas con muchos hablantes por todos lados, por lo que hay muchas cosas que están súper bien y que, quizás, uno desconoce que están bien. Entender que el alumno puede traer cosas que uno desconoce y poder llegar a eso desde un lado de mayor humildad es súper valioso. ¡Qué mejor que todos compartamos ese nuevo aprendizaje!

Mariano Quinterno: Me gustó mucho esta idea que propusiste al principio de dar un espacio a la reflexión, a la reflexión sobre las variedades lingüísticas, y de la importancia de respetar la variedad del otro, las elecciones lingüísticas del otro. Me parece que eso también fue un punto muy fuerte.

Francisco Zabala: Totalmente. Y, a veces, pensar estas cosas desde el inglés es menos shockeante. Traer un ejemplo de la gente que se “come” la *h*- en inglés y de la gente que se “come” la *-s* en español, pensar que, dependiendo de en qué país estés, eso es válido o no, y reflexionar sobre quién dice qué es válido, si es válido siempre o en un contexto y en un registro determinado. Es súper enriquecedor. Son todas cosas que ayudan a que la gente vea a la lengua extranjera, y a la lengua propia en general, como algo más abarcativo de lo que muchas veces se piensa que es.

Mariano Quinterno: Francisco, te agradezco muchísimo. Ha sido una charla muy rica que da para seguir discutiendo.

Para ver la entrevista en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5yw7ywS-vYQ>

Referencias bibliográficas

- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for listening*. Speech in Action.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (2010). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Collins, B., & Mees, I. M. (2013). *Practical phonetics and phonology*. Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Derwin, T. and M. Munro (2015). *Pronunciation fundamentals*. John Benjamins Publishing Company.
- Grant, M. (2017). *The effects of a systematic synthetic phonics programme on reading, writing and spelling*. Longitudinal Study from Reception to Year 2 (2010-2013).
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jones, D. (1918). *An outline of English phonetics*. Heffer.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. En R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (p. 11-30). Cambridge University Press.
- Lindsey, Geoff (2019). *English after RP*. Palgrave Macmillan

- Quirk, R. (1985). The English language in a global context. En R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (p. 1-6). Cambridge University Press.
- Shockey, L. (2003). *Sound patterns of spoken English*. Cambridge University Press.
- Underhill, A. (2005). *Sound foundations*. Macmillan.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford University Press.

PREGUNTAS FUERA DE LA CAJA

- ¿Cómo me posiciono en mis clases como docente no-nativo de una lengua extranjera?
- ¿Qué fortalezas tengo para ayudar a mis estudiantes a explorar la pronunciación de la lengua que enseño?
- ¿Cómo puedo llevar al aula en forma concreta lo que me llevó tanto tiempo y esfuerzo en mi formación profesional?
- ¿Qué necesidades e intereses tienen mis estudiantes?
- ¿Cómo puedo traer una variedad de voces a mi aula?
- ¿Qué preguntas me tengo que hacer para que sea relevante el trabajo sobre la pronunciación en mis clases?
- ¿Me sirven las actividades que trae el libro?
- ¿Cómo puedo usar a la pronunciación de la lengua extranjera para reflexionar sobre apreciaciones sociolingüísticas de esa lengua y la propia?

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA SEGUIR LEYENDO

- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for listening*. Speech in Action.
- Dalton, C & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Cantarutti, M. (2017). Phonetics for linguists, phonetics for teachers. Disponible en: <http://pronunciationbites.blogspot.com/2017/03/phonetics-for-linguists-phonetics-for.html?m=1>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (2010). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford University Press.
-