

EXPLORANDO LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN EN LE

Lidia Usó Viciado

Dep. Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona

luso@ub.edu

Resumen:

Este artículo muestra algunos de los principales resultados presentados en la tesis doctoral que lleva por título *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*, defendida en la Universitat de Barcelona en febrero de 2008. En ella se realiza un análisis psicolingüístico de los discursos de un grupo de profesores que interaccionaba en un foro de discusión y reflexionaba individualmente por escrito sobre dicho tema en un máster de E/LE. Las creencias reveladas abarcan una amplia variedad de aspectos sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en LE que van desde la corrección fonética, el proceso de adquisición fónica de la pronunciación y los factores emocionales que dificultan su aprendizaje; la enseñanza de la lengua oral o la relación entre pronunciación e identidad, entre otros. Además, se han encontrado cuatro modelos generales de pensamiento entre los docentes respecto a la enseñanza de la pronunciación en LE, a saber: el modelo *tradicional*, el *comunicativo puro*, el *comunicativo con corrección* y el *falso comunicativo*. Finalmente, a partir de estos resultados, se apuntan nuevas líneas de investigación sobre las creencias en pronunciación de LE.

Palabras clave: Creencias sobre pronunciación, Pronunciación en lengua extranjera, Creencias de profesores, Enseñanza de español como lengua extranjera, Análisis del discurso

Resum:

Aquest article mostra alguns dels principals resultats presentats a la tesi doctoral que té per títol *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*, que va ser defensada en la Universitat de Barcelona al febrer de 2008. En aquesta investigació es realitza una anàlisi psicolingüística dels discursos d'un grup de professors que interaccionava en un fòrum de discussió i reflexionava individualment i per escrit sobre aquest tema en un màster de E/LE. Les creences revelades abasten una àmplia varietat d'aspectes sobre l'ensenyament/aprenentatge de la pronunciació en LE que van des de la correcció fonètica, el procés d'adquisició fònica de la pronunciació i els factors emocionals que dificulten el seu aprenentatge; l'ensenyament de la llengua oral o la relació entre pronunciació i identitat, entre d'altres. A més, s'han trobat quatre models generals de pensament entre els docents respecte a l'ensenyament de la pronunciació en LE: el model *tradicional*, el *comunicatiu pur*, el *comunicatiu amb correcció* i el *fals comunicatiu*. Finalment, a partir d'aquests resultats, s'apunten noves línies d'investigació sobre les creences en pronunciació de LE.

Paraules clau: Creences sobre pronunciació, Pronunciació en llengua estrangera, Creences de professors, Ensenyament d'espanyol com a llengua estrangera, Anàlisi del discurs

Abstract:

This article shows some of the main results described in the PhD dissertation entitled Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, held at the University of Barcelona in February 2008. This research aimed to analyse psycholinguistically discourses of a group of teachers who were chatting in a discussion forum and thinking both individually and in writing about this topic in a master degree in Teaching Spanish as a foreign language (S/FL). The beliefs that arose covered a wide variety of opinions over teaching and learning pronunciation in foreign language (FL). These opinions revolved around phonetic correction, the phonic acquisition process of pronunciation and the emotional factors that can hinder learning; there were also another opinions dealt with oral language teaching or with the relationship between pronunciation and identity, among others. To summarise, we have found four general thinking models that characterise the teaching performance with regard to teaching pronunciation in FL: the traditional model, the pure communicational model, the communicational with correction model and the false communicational model. Taking into account the obtained results we finally propose new lines of research in beliefs about pronunciation in FL.

Keywords: Beliefs about pronunciation, Pronunciation in foreign language, Teachers' beliefs, Teaching Spanish as a foreign language, Discourse analysis

1.INTRODUCCIÓN

El hecho de que la pronunciación siga siendo la asignatura pendiente tanto de la enseñanza comunicativa de primeras lenguas, segundas o extranjeras como de la investigación hace que no resulte difícil entender por qué queremos estudiar y averiguar cómo se entiende y qué problemas plantea, todavía hoy, dicha enseñanza.

Por una parte, está ampliamente aceptado que en el campo de la didáctica las creencias preceden a menudo la práctica educativa.¹ Así, autores como Marrero (1991) señalan que el pensamiento del profesor afecta a la manera de planificar la enseñanza. Pajares (1992:307) afirma que «*beliefs teachers hold influence their perceptions and judgements, which, in turn, affect their behaviour in the classroom*». Richardson (1996) destaca el carácter tácito de las creencias y el hecho de que se puedan reflejar en imágenes, rutinas, procedimientos y ritmos en la vida del aula y, por ejemplo, M. Borg (2001) declara que las creencias *guían* el pensamiento y el comportamiento de los profesores. Por otra parte, las teorías constructivistas de aprendizaje postulan que los alumnos llegan al aula con unas creencias ya formadas que influyen en el qué y en el

¹ Algunos estudios en esta línea son: Clark y Yinger (1979); Young (1981); Elbaz (1983); Clandinin (1986); Nespor (1987); Gimeno y Pérez (1987); Marrero (1991); Pajares (1992 y 1993); Kagan (1992); Johnson (1992); Woods (1996); Fang (1996); Ballesteros (2000); M. Borg (2001); Palou (2002); Gilbert (2002); S. Borg (2003); Forns (2003); Anaya (2004); Alfa (2004)...

cómo aprenden. En consecuencia, el aprendizaje se percibe como un proceso activo y constructivo que está influido por la mentalidad, las creencias y las preconcepciones de los individuos (Resnick, 1989).

Por todo ello, en la formación de profesores se convierte casi en un imperativo averiguar las creencias de los docentes, al ser alumnos adultos con un bagaje de experiencias y conocimientos previos acumulados, y más aún si lo que pretendemos es desestabilizar su sistema de creencias y crear nuevo conocimiento con el que mejorar su práctica en el aula.

En la actualidad existe una línea de investigación sobre el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes que aboga por el aprendizaje reflexivo y la interacción entre ellos como elementos clave en la elaboración y cambio de sus creencias y, en última instancia, en la creación de nuevo conocimiento.² Fundamentando estos estudios encontramos las perspectivas constructivistas de Piaget (1932, 1976), para quien el aprendiz juega un papel activo en la construcción del conocimiento y el entendimiento, y también las de Vygotsky (1978, 1981), que entiende el aprendizaje como un proceso social en el que los aprendices construyen significados de manera activa y continua interaccionando en ellos en un determinado contexto social. En esta línea el Consejo de Europa, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002), anima claramente a los docentes a la reflexión sobre su propia práctica, así como al intercambio de opiniones, conocimientos y experiencias entre ellos, además del trabajo cooperativo. El trabajo de Ruiz (2005) es relevante en este sentido, al desarrollar un modelo de formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas que focaliza en el docente como profesional reflexivo.

2. OBJETIVOS

Tras esta breve introducción sobre el tema, en este artículo nos proponemos los siguientes objetivos:

2.1. Averiguar cuáles son las creencias de los profesores de E/LE respecto a la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, ver cómo se entiende y qué problemas plantea, aún en la actualidad, esta didáctica.

2.2 Dado que los profesores estudiados interaccionaban y reflexionaban en un curso de formación de Fonética aplicada para compartir y crear nuevo conocimiento, pretendemos ver las creencias compartidas sobre la enseñanza de la pronunciación y observar si constituyen algún modelo común de pensamiento al respecto. En el caso de encontrar más de uno, nos planteamos observar cuál predomina.

3. METODOLOGÍA

3.1 Informantes y contexto de estudio

La muestra de estudio la componen 46 profesores de español, matriculados en la asignatura de Fonética aplicada, correspondiente al máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (versión semipresencial), que imparte anualmente

² (Schön, 1987; Hatton & Smith, 1995; Tillema, 2000; Conway, 2001; Gómez, 2002; Manouchehri, 2002; Sato & Kleinsasser, 2004; Warfield *et al.*, 2005; Carroll, 2005; So & Watkins, 2005...).

el Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. En concreto los profesores –informantes, a partir de ahora- pertenecen a tres promociones del citado máster. Aun así, la muestra estudiada pensamos que constituye un grupo homogéneo y cohesionado, por lo que se han analizado todos los ellos en conjunto.

Seguidamente mostramos en Tabla 1 las características que le dan al grupo de informantes -muestra de estudio- esa homogeneidad y cohesión mencionadas:

- se están formando como profesores de español lengua extranjera
- ya ejercen como profesores español lengua extranjera, por tanto
- son profesores que están preocupados por su formación y por la mejora de su enseñanza
- han escogido todos la versión semipresencial del máster
- tienen todos una formación similar en Humanidades
- todos han escogido la asignatura optativa de Fonética aplicada
- el profesor del curso ha sido el mismo en las tres promociones
- los contenidos de la asignatura también han sido los mismos, así como la bibliografía proporcionada
- a todos se les dieron las mismas consignas para realizar lo que posteriormente conformaría <i>the analysis data</i>

Tabla 1. Características del grupo de informantes, muestra de estudio.

3.2 Recogida de datos

Para realizar este estudio se han recogido dos tipos de corpus. Por una parte, los discursos de los informantes en el *foro de discusión* de la asignatura, donde interaccionaban libremente sobre sus experiencias y conocimiento práctico de la enseñanza de la pronunciación. Pensamos que el foro de discusión podría ser una herramienta metodológica más introspectiva a la hora de acceder a las creencias de los profesores, dado que se cree que se puede llegar mejor a ellas de manera indirecta (Kagan, 1990; Woods, 1996; Basturkmen et al, 2004).

Por otra parte, una *tarea* entregada al profesor al finalizar el curso, donde los informantes reflexionaban individualmente y por escrito sobre una serie de cuestiones acerca de la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, plasmando así su conocimiento teórico al respecto.

Cabe señalar que tanto el foro de discusión como la tarea tenían carácter optativo para los informantes, con la intención de no condicionarles ni influirles en su actuación verbal a la hora de opinar y manifestar sus creencias. De ahí que no todos ellos participasen en el foro, ni entregaran la tarea.³ De hecho encontramos que un 59% realizó los dos tipos de corpus; un 20% participó únicamente en el foro y un 22% hizo solo la tarea.

Hay que aclarar también que entre el foro de discusión y la tarea se opinó y se reflexionó libremente acerca de 12 aspectos o temas sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, 6 propuestos por el profesor de la asignatura al principio del curso y 6

³Conviene señalar que los profesores también entregaban al terminar la asignatura de Fonética aplicada otra tarea final obligatoria. Esta constaba de unas cuestiones para responder sobre cada uno de los contenidos de la asignatura, previa lectura del material bibliográfico. Dicha tarea no se ha tenido en cuenta por ser un discurso totalmente controlado y preparado, pura comprobación de los conocimientos teóricos trabajados durante el curso.

tratados espontáneamente por los informantes en el foro. Cabe señalar que no todos ellos trataron todos los aspectos.

A continuación presentamos en Tabla 2 esos 12 aspectos o temas tratados sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación:

tema 1	¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos, como implica el propio término "corrección fonética"? ¿Pretendemos conseguir la “excelencia”?
tema 2	¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?
tema 3	¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?
tema 4	¿La pronunciación incluye la comprensión oral?
tema 5	¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?
tema 6	¿Puede “enseñarse” la pronunciación, o más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fónica del idioma?
tema 7	Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica /la interlengua fónica
tema 8	Sobre qué pronunciación del español enseñar
tema 9	Sobre la idea de imitar la forma de hablar de los nativos
tema 10	Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE
tema 11	Sobre si el tema de la pronunciación preocupa, o no, a los estudiantes y profesores
tema 12	Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación (la edad, el factor crítico, las interferencias y transferencias de la L1...)

Tabla 2. Temas tratados sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.

3.3 Análisis de los datos

Para el análisis de los discursos de los informantes hemos utilizado el modelo de Análisis Psicolingüístico del discurso de Cantero y De Arriba (1997). Estos autores defienden que no sólo el análisis de lo que se dice constituye propiamente un análisis del discurso, sino también cómo se dice y qué se omite, es decir, cómo se modela lo que decimos. En este punto es donde opera precisamente el modelo de análisis crítico del discurso de estos autores: observando los *procesos de modelado del discurso* (PMD) que utilizan los hablantes, en la medida en que pudieran ser un reflejo de los *procesos psicológicos de modelado de la conciencia* (PMC). En su opinión, hay que considerar cómo el hablante modela los enunciados, su discurso, dado que proyecta así su modelo del mundo (MM), esto es, la *representación*⁴ que tiene de él, ya que sólo así se llegan a aprehender las creencias personales.

En este modelo de Análisis Psicolingüístico del discurso se distinguen cuatro procesos de modelado en la formación del mismo, a saber: *generalización, cosificación, eliminación y distorsión*. Según Cantero y De Arriba (1997) los procesos de modelado empobrecen nuestra visión del mundo, dado que limitan y condicionan nuestras percepciones, y por tanto nuestras experiencias de la realidad, pero aun así todos los utilizamos, en mayor o menor medida, a la hora de comunicarnos con los demás y expresar nuestras creencias. Estos procesos de modelado se revelan, en opinión de estos autores, en la aparición recurrente en el discurso de cierto léxico, fenómenos gramaticales y algunos elementos de cohesión textual y de adecuación pragmática que

⁴ Como *representación* se entiende la visión del mundo que tienen los hablantes de una situación dada, el sistema de creencias que tienen al respecto (Watzlawick, 1977; Cantero y De Arriba, 1997; van Dijk, 1998, 2003).

constituyen las manifestaciones lingüísticas -indicadores lingüísticos- más importantes de cada uno de ellos.⁵ Además, con este modelo de análisis se puede llegar a las creencias implícitas no manifestadas abiertamente y de las que, muchas veces los hablantes no son conscientes.

El modelo de Análisis Psicolingüístico que hemos seguido para analizar los discursos de los informantes consta de un protocolo de análisis con una serie de pasos a seguir y que son los siguientes:

- 1º Progresión temática
- 2º Análisis del discurso
- 3º Comentario análisis del discurso
- 4º Mapa conceptual

A continuación comentamos en qué consiste cada uno de estos pasos del protocolo seguido en el análisis de los discursos de los informantes:

1.- *Progresión temática*. En primer lugar, se realiza un comentario sobre las creencias manifestadas abiertamente por cada informante en relación con los 12 aspectos o temas tratados sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, señalando además en cuál de los dos tipos de corpus –foro y/o tarea- se aludía a ellos. Se mencionan aquí también las incongruencias explícitas reveladas en cada corpus, o bien entre ellos.

2.- *Análisis del discurso*. En segundo lugar, se realiza el vaciado del corpus, primero de la tarea y después del foro de discusión en los casos en que existían ambos corpus, seleccionando los fragmentos de discurso relevantes respecto a cada uno de los temas.

Cabe explicitar que, a pesar de que en el proceso de recogida de datos el orden fuera primero la participación en el foro y después la realización de la tarea al finalizar el curso, el orden seguido para el vaciado y análisis ha sido precisamente el inverso. Esta decisión metodológica ha sido debida al hecho de que la elicitación explícita de las creencias, que en nuestra investigación representaba de alguna manera la tarea, no es el modo más directo a veces de llegar a ellas. De hecho, como hemos visto en la revisión teórica realizada previamente, revelamos nuestras creencias más profundas en las conversaciones, conductas y prácticas diarias y, muchas veces, de manera inconsciente (Kagan 1990; Woods, 1996; Basturkmen et al., 2004). Después del vaciado del corpus, se procede al propio análisis psicolingüístico del discurso, distinguiendo los procesos de modelado a los que los informantes han recurrido para expresar sus creencias - *generalización, cosificación, eliminación y distorsión*-, así como los indicadores pragmalingüísticos utilizados.

3.- *Comentario análisis del discurso*. En tercer lugar, teniendo en cuenta que los sistemas de creencias forman una especie de red interconectada donde unas creencias se subordinarían a otras, se observan y establecen las diferentes conexiones existentes entre las creencias a las que se ha llegado con el análisis psicolingüístico del discurso, ya sean explícitas o implícitas. Así, se indica qué creencias parecen dominar y regir los discursos de los informantes, qué creencias subyacen y las posibles relaciones de causa y consecuencia que se establecen entre ellas. También se comentan las incongruencias entre creencias explícitas y las implícitas reveladas tras el análisis.

⁵ Para un mayor detalle sobre el modelo de Análisis Psicolingüístico del discurso utilizado y sus indicadores lingüísticos véase Usó (2007).

4.-*Mapa conceptual de creencias.* Finalmente, el análisis psicolingüístico del discurso se concluye con el diseño de un mapa conceptual del pensamiento de cada informante, donde se observan gráficamente las relaciones entre creencias mencionadas previamente, formando ese sistema de creencias. Este mapa conceptual se consideraría un reflejo, lo más cercano posible, del modelo del mundo del individuo. Cada mapa conceptual va acompañado de un breve comentario sobre las creencias que regirían el modelo de pensamiento que representa, así como las relaciones y conexiones más importantes entre ellas.

En cuanto a los signos y convenciones utilizados en la elaboración de los mapas conceptuales de los informantes, hay que decir que las creencias reveladas se nombraban con letra mayúscula y por orden alfabético. En caso de ser necesario, se empezaba de nuevo alfabéticamente pero esta vez en minúscula.

Adjuntamos en Tabla 3 las convenciones adoptadas en la creación de los mapas conceptuales de los sistemas de creencias o modelos de pensamiento de los informantes:

A, B, C...	Creencias explícitas, manifestadas abiertamente
A', A'', A'''... B', B'', B'''...	Creencias implícitas, no manifestadas abiertamente
→	Une creencias explícitas
--->	Indica la creencia implícita que subyace a una explícita, o a la que se llega a partir de esta
+	Indica la estrecha relación entre creencias
≠	Señala las incongruencias entre creencias

Tabla 3. Signos y convenciones adoptados en la elaboración de los mapas conceptuales de creencias.

A continuación mostramos en Figura 1 un ejemplo del mapa conceptual de uno de los informantes, donde se puede ver claramente la relación e interconexión existente entre creencias, ya sean explícitas o implícitas, e incluso aquellas que son conflictivas entre sí y evidencian alguna incongruencia:

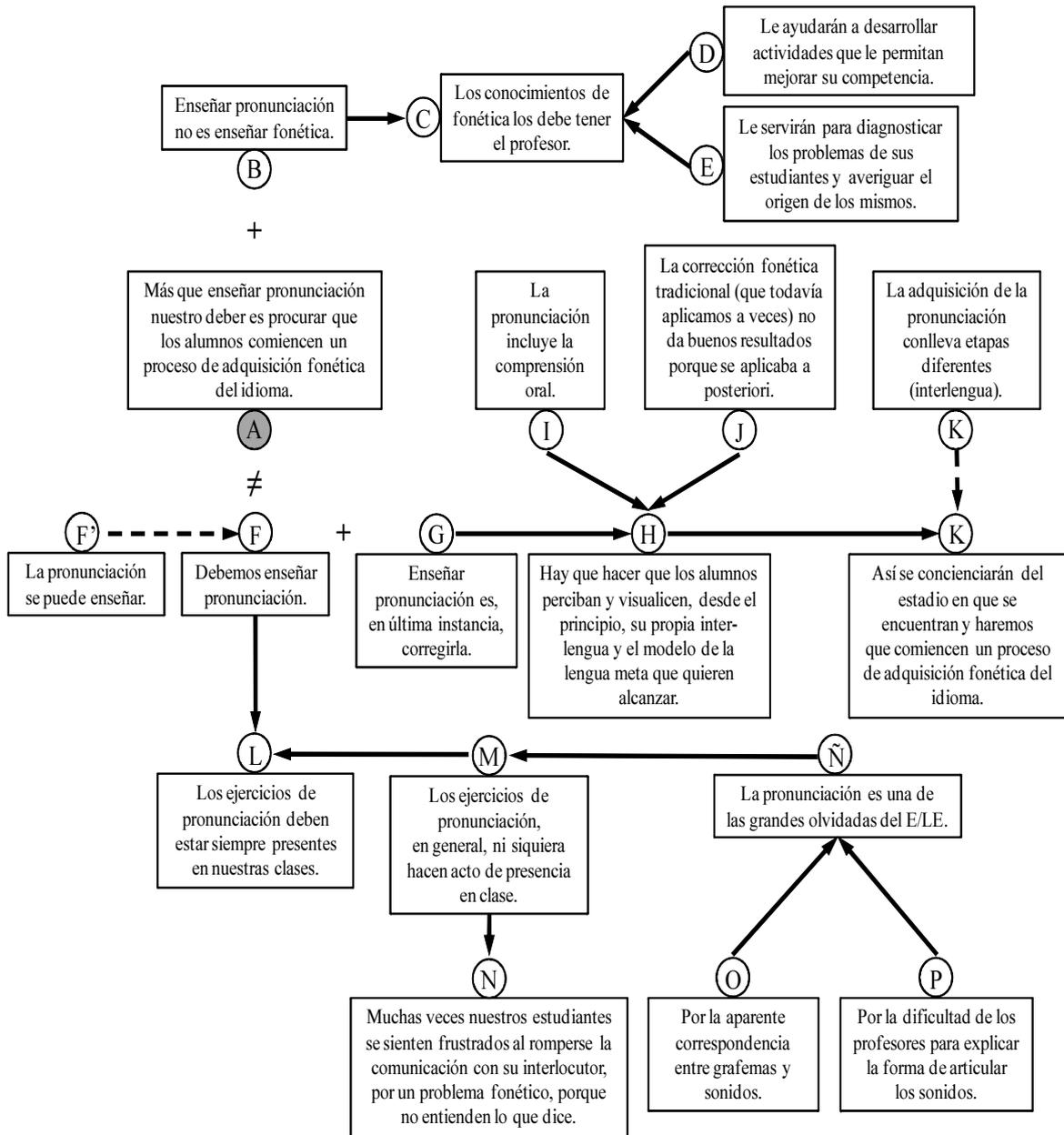


Figura 1. Ejemplo del mapa conceptual del informante B2.

4. RESULTADOS

En cuanto a las principales creencias reveladas por los informantes, en relación a los 12 temas o aspectos sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación tratados en sus discursos, presentamos a continuación la Tabla 4, donde hemos distinguido las diferentes posturas tomadas, en ocasiones, acerca de cada uno de estos temas:

Tema	Principales creencias reveladas
Sobre si hay que corregir la mala pronunciación y el criterio de corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que corregir: sonidos aislados / Sonidos que no tienen en la L1 o difieren en algo / Sonidos aislados (menos) y fenómenos suprasegmentales (más). • Hay que corregir + negociación con el alumno / Si el alumno lo pide / Si es necesario para la inteligibilidad • No hay que corregir
Sobre el concepto de excelencia	<ul style="list-style-type: none"> • Coincide con perfección fonética / Coincide con nivel nativo / Coincide con nivel casi-nativo • No se puede alcanzar / Es muy difícil sin pasar por una inmersión en la lengua meta • Se puede alcanzar
Sobre por qué no funciona la corrección fonética tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • No funciona por no estar asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo / Por centrarse en la corrección de sonidos aislados (descontextualizados), sin tener en cuenta que cuando hablamos emitimos grupos fónicos / Por no atender a los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) que son los que hacen el discurso oral coherente / Por incidir en la producción de sonidos, sin trabajar la comprensión, el reconocimiento y la discriminación de sonidos / Por no enseñar estrategias para formular adecuadamente y poder entonar un discurso oral considerado en su conjunto / (Porque se basa en la enseñanza de la fonética y en reflexiones fonológicas).
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral	<ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación está asociada a la oralidad, forma parte de la lengua oral. • Lo importante es la producción de discursos coherentes y bien articulados. Los sonidos se integran en el discurso mediante grupos fónicos y, junto con los fenómenos suprasegmentales, moldean la expresión oral. • Es necesario promover actividades orales comunicativas e interactivas en clase, donde se reproduzcan situaciones de la vida real; poner al alumno en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los nativos.
Sobre si la enseñanza de la pronunciación incluye la comprensión oral	<ul style="list-style-type: none"> • No sólo se produce lengua oral sino que también se recibe. Todo proceso de producción pasa por una fase anterior de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido o peculiaridad. Incluye por tanto la comprensión oral. Además es necesario integrar la enseñanza de la pronunciación con actividades orales comunicativas que incluyan tareas de escuchar y reconocer. Hay que poner al alumno en contacto con la oralidad desde todos los ángulos: el de la comprensión y el de la expresión. • Concepción diferente de la comprensión oral: depende de la pronunciación que haya una comprensión entre hablantes: la buena pronunciación posibilita la comprensión oral, mientras que una mala pronunciación puede originar malentendidos.
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar fonética totalmente / Parcialmente (sí es necesario, para no fosilizar). • No enseñar fonética (el profesor ha de tener conocimientos de fonética: valiosa herramienta de apoyo para enseñar a pronunciar).

<p>Sobre si la pronunciación se puede enseñar / la labor del profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede enseñar = Corrigiendo para no fosilizar (Sonidos aislados / Sonidos y fenómenos suprasegmentales / De forma contextualizada (juego de roles, usos reales de la lengua...) / Enseñar fonética • Escepticismo ante la enseñanza de la pronunciación: producir sonidos es una tarea bastante compleja (desconfianza de los métodos y actividades habituales...). Necesidad de inmersión en la lengua meta. • No se puede enseñar en sentido estricto, es un proceso. Papel del profesor: ayudar a desarrollar la competencia fónica, allanar y facilitar el camino (creación de situaciones de expresión y comprensión oral, poner al alumno en contacto con la oralidad, enseñar estrategias que le permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto...). • Se puede enseñar = Ayudar a los alumnos a adquirir la competencia fónica (desarrollando estrategias, poniéndoles en contacto con la lengua oral...) + Corregir si es necesario para la inteligibilidad (hacerlo con cautela, gradualmente, previa negociación con el alumno...).
<p>Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo, en un proceso en el cual se pasa por diversos estadios o fases fónicas diferentes (interlengua). Hay que hacer conscientes a los alumnos de que se trata de un proceso largo, que dura varios años y que necesita mucha práctica.
<p>Sobre qué pronunciación enseñar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No existe la variante perfecta / No al modelo estándar de pronunciación / Hay que tener en cuenta la diversidad en la pronunciación y enseñar otras variedades y acentos. / Se alude a la idea de identidad en la propia pronunciación.
<p>Sobre el concepto de imitación a los nativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que animar a los alumnos a que hablen español imitando a los nativos: entonación, acento, ritmo... (Las canciones son en este sentido una buena herramienta de aprendizaje).
<p>Sobre el hecho de hablar una LE y los componentes emocionales / la apropiación de la LE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar una LE es similar a una puesta en escena, a una representación teatral (gestos, entonación, caras...) y conlleva muchos miedos y vergüenzas. El profesor debe hacer que el alumno supere estas barreras psicológicas, fomentando una imagen positiva, su autoestima, para que se sienta seguro. Al final cuando acaba siendo un hábito uno se siente bien en esa segunda piel (apropiación de la LE).
<p>Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores: <ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación es una de las grandes olvidadas de la enseñanza del E/LE: despreocupación (tal vez por la aparente correspondencia grafía-fonema) • Obsesión por la excelencia • Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación • Estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación es una prioridad: interés por la excelencia • Desinterés por la excelencia (tal vez debido a que muchas veces no entorpece la comunicación) • Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación.
<p>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alusión en general a los factores: interferencias de la L1, el filtro fonológico, la edad, la lengua escrita... Destacan mayoritariamente la L1 o lengua materna (a favor en estos casos de la fonética contrastiva) y el factor edad. En menor medida aparece la propia capacidad o habilidad auditiva del alumno.

Tabla 4. Principales creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.

En relación a las creencias compartidas y la existencia de algún posible modelo común de pensamiento sobre la enseñanza de la pronunciación, hemos encontrado básicamente cuatro diferentes sistemas de creencias, que corresponderían a cuatro posibles modelos

generales de pensamiento. Estos cuatro modelos se fundamentan sobre una serie de creencias comunes, muchas de ellas generadas probablemente y compartidas por los informantes en la interacción y reflexión durante el proceso de formación, y que reflejarían, en mayor o menor medida, la introducción de nuevas ideas en sus sistemas de creencias.

Así, hemos identificado el modelo *tradicional*, que basa su enseñanza en la corrección fonética tradicional; el modelo *comunicativo puro*, que prioriza la inteligibilidad y eficacia del discurso y rechaza prácticamente la corrección fonética; y otros dos modelos híbridos a los que hemos llamado *comunicativo con corrección*, por considerar la corrección en caso de que la mala pronunciación afecte a la inteligibilidad o si la piden los alumnos, y el *falso comunicativo*, modelo a priori comunicativo pero que al final se descubre tradicional y a favor de la corrección.⁶

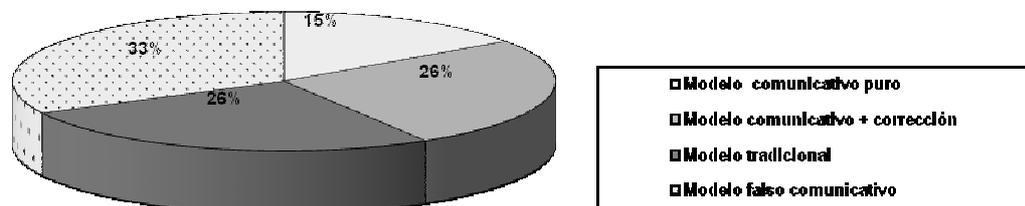


Figura 2. Distribución de informantes según el modelo de pensamiento revelado en su discurso.

De las creencias que fundamentan estos cuatro modelos de pensamiento podemos decir que todos ellos coinciden en que la corrección fonética tradicional no funciona, que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y en que ésta incluye la comprensión oral. Los modelos tradicional y falso comunicativo, por su parte, consideran además que enseñar pronunciación es posible y que es enseñar fonética, total o parcialmente, aunque el modelo falso comunicativo rechazara esta creencia inicialmente. Por el contrario, los modelos comunicativo puro y comunicativo con corrección descartan que la pronunciación se pueda enseñar en sentido estricto y menos de la manera tradicional. Para ellos la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y conlleva etapas diferentes de interlengua fónica. El modelo falso comunicativo también lo consideraba esto a priori, pero finalmente se reveló en contra de esta creencia.

5. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Por una parte, las creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en LE que se han revelado en este estudio, a partir de la amplia muestra de profesores estudiada, creemos que se deberían tener en cuenta en la formación de profesores con nuevas orientaciones y directrices tanto didácticas como metodológicas para así optimizar el propio proceso de formación. Así también, pensamos que surge el imperativo de tomarlas en consideración en la elaboración de materiales didácticos de LE, ya sea tanto en la creación de actividades como en el enfoque metodológico a seguir.

⁶ Para más información acerca de los mapas comunes de pensamiento véase Usó (2007).

De igual modo, estos resultados se deberían considerar en los estudios de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ya que podrían ser punto de partida desde donde plantearse futuros objetivos de investigación.

Por otra parte, apelamos también a la necesidad de profundizar más en el estudio y análisis de las creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en LE tanto desde la perspectiva del profesor como de la del alumno, dado que estas condicionan a menudo no sólo la actuación didáctica del docente en el aula, sino también el comportamiento verbal de los alumnos al actuar como un fuerte filtro psicolingüístico en su aprendizaje.

Además, por un lado, las creencias son muchas veces inconscientes, se revelan implícitamente y, por tanto, resulta difícil acceder a ellas sino es con técnicas introspectivas indirectas y, a ser posible, confrontándolas con la observación de clases. Por otro lado, en el pensamiento tanto de profesores como de alumnos existen muchas veces relaciones conflictivas e incongruentes entre creencias, llegando incluso a convivir, sin saberlo, verdaderas contradicciones respecto a un mismo tema. Se abre pues aquí un campo apenas explorado, el de las incongruencias entre creencias sobre la didáctica y el aprendizaje de lenguas, tanto desde perspectiva del docente como de la del discente.

Algunas de las creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en LE que en nuestra investigación se revelaron conflictivas y que darían pie a interesantes estudios sobre incongruencias entre creencias, ya sea en el pensamiento de un mismo individuo o entre el de varios, fueron las siguientes: la relación entre pronunciación e identidad; el concepto de *excelencia* en pronunciación y su relación, o no, con el nivel nativo; qué pronunciación enseñar; si la excelencia en pronunciación preocupa, o no, realmente a los estudiantes y profesores; las creencias del profesor de LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación con las del alumno-hablante de LE que todo profesor es o ha sido en algún momento de su vida; la convivencia de creencias tradicionales del profesor con otras comunicativas y, finalmente, las incongruencias entre las creencias del profesor y su práctica docente.

En relación a los cuatro sistemas de creencias o modelos básicos y comunes de pensamiento encontrados, podemos decir que habría dos grandes visiones o perspectivas de la enseñanza de la pronunciación: la tradicional, que correspondería al 59% de los informantes, incluyendo también a los que revelaron un modelo falso comunicativo, y la comunicativa, que correspondería al 41%, y que incluiría también a los que manifestaron un modelo comunicativo pero consideraron la corrección. Cabe resaltar el alto porcentaje existente todavía hoy en día atribuido a la visión tradicional de la enseñanza de la pronunciación. Además, una gran mayoría de informantes -el 85%- consideró la corrección fonética como herramienta útil en la enseñanza de la pronunciación.

Para finalizar, si consideramos los modelos de pensamiento comentados desde una perspectiva constructivista del aprendizaje cabe resaltar que el 74% de los informantes hizo un discurso parcial o totalmente comunicativo sobre la enseñanza de la pronunciación, con ideas muy en la línea de los contenidos del curso en el que estaban inmersos. Este alto porcentaje correspondería a los modelos comunicativo puro, comunicativo con corrección y falso comunicativo, aunque este último se revelara finalmente muy tradicional. Esto avalaría, en principio, la validez del proceso de

formación, que habría cumplido con su función de crear nuevo conocimiento, aunque somos conscientes de que ello podría no conllevar necesariamente el cambio o modificación de su conducta instruccional en el aula. Aún así, pensamos que una formación de profesores que promueva la reflexión y la interacción entre ellos podría ser el escenario adecuado donde interferir en su sistema de creencias, desestabilizarlo y cambiarlo. De esta manera, haríamos avanzar ese conocimiento aportado por los profesores al aula, creando nuevo conocimiento que ayude a transformar su práctica educativa. El hecho de que decidan voluntariamente seguir formándose podría ser ya el primer paso hacia el cambio.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFA, N. (2004): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANAYA, V. (2004): *Libros de texto, pensamiento del profesor y directrices curriculares para E/LE en el sistema educativo francés*. Proyecto de tesis doctoral inédito. Dept. Didáctica de la Lengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- BALLESTEROS, C. (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Dept. Didáctica de la Lengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- BASTURKMEN, H., LOEWEN, S.; ELLIS, R. (2004): «Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom». *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.
- BORG, M. (2001): «Teachers' beliefs». *English Language Teaching Journal*, 55(2), 186-188.
- BORG, S. (2003): «Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching*, 36: 81-109.
- CANTERO, F. J.; DE ARRIBA, J. (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona, Octaedro.
- CARROLL, D. (2005): «Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning». *Teaching and Teacher Education*, 21, 457-473.
- CLANDININ, D. J. (1986): *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. London: Falmer.
- CLARK, C. M.; YINGER, R. J. (1979): «Teachers' thinking». En PETERSON, P.; WALBERG, H. J. (eds.), *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchen.
- CONWAY, P. F. (2001): «Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education». *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom and Helm.
- FANG, Z. (1996): «A review of research on teacher beliefs and practices». *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- FORNS, C. (2003): *Creencias y actitudes de profesores y alumnos hispanos sobre su lengua y cultura. Un estudio de caso sobre residentes latinos en la ciudad de Chicago*. Tesis doctoral inédita. Dept. de Didáctica de la Lengua i la literatura, Universitat de Barcelona.

- GILBERT, L. (2002): *Com creuen els professors de traducció especialitzada que es forma un traductor?*. Proyecto de tesis doctoral inédito. Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1987): *El pensamiento psicopedagógico de los profesores*. Informe de investigación. Madrid, CIDE.
- GÓMEZ, M. L. (2002): «The Role of Talk in Learning to Teach». *Curriculum and Teaching*, 17(2), 37-53.
- HATTON, N.; SMITH, D. (1995): «Reflection in teacher education: Towards definition and implementation». *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 23-32.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. [Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].
- JOHNSON, K. (1992): «The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English». *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.
- KAGAN, D. (1990): «Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle». *Review of Educational Research*, 60(3), 419-69.
- KAGAN, D. (1992): «Implications of Research on Teacher Beliefs». *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- MANOUCHEHRI, A. (2002): «Developing teaching knowledge through peer discourse». *Teaching and Teacher Education*, 18, 715-737.
- MARRERO, J. (1991): «Teorías implícitas del profesorado y currículum». *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-69.
- NESPOR, J. (1987): «The role of beliefs in the practice of teaching». *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- PAJARES, M. F. (1992): «Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct». *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- PAJARES, M. F. (1993): «Preservice Teacher's Beliefs: A Focus for Teacher Education». *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- PALOU, J. (2002): *L'ensenyament i l'aprenentatge de l català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral inédita. Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- PIAGET, J. (1932): *The language and thought of the child*. 2ª ed., London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1976): *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge: Harvard University Press.
- RESNICK, L. B. (1989): «Introduction». En RESNICK, L. B. (ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1-24.
- RICHARDSON, (1996): «The role of attitudes and beliefs in learning to teach». En SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.

- RUIZ, J. (2005): *Modelo de Formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas: De las creencias del docente al profesional reflexivo*. Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera (MEELE) dirigida por Concepción Moreno García, Universidad Antonio de Nebrija. [Documento disponible en: <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz2.shtml>].
- SATO, K.; KLEINSASSER, R. (2004): «Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English Department». *Teaching and Teacher Education*, 20, 797-816.
- SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SO, W.; WATKINS, D. A. (2005): «From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers». *Teaching and Teacher Education*, 21, 525-541.
- TILLEMA, H. H. (2000): «Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action». *Teaching and Teacher Education*, 16(5/6), 575-591.
- USÓ VICIEDO, L. (2007): *Creencias de los profesores de e/le sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Tesis doctoral. Dept. de Didáctica de la Lengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, [Documento disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf?sequence=1].
- VAN DIJK, T. A. (1998): *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T. A. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1981): «The genesis of higher mental functioning». En WERTSCH, J.V. (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 144-188.
- WARFIELD, J., WOOD, T., LEHMAN, J. D. (2005): «Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers». *Teaching and Teacher Education*, 21, 439-456.
- WATZLAWICK, P. (1977): *Die Möglichkeit des Andersseins*. Stuttgart: Verlag Hans Huber. Trad. esp., 1983, *El lenguaje del cambio*, Barcelona: Herder.
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YOUNG, R. E. (1981): «The epistemic discourse of teachers. An ethnographic study». *Teaching and teacher education*, 8(2), 137-149.