

CREENCIAS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA PRONUNCIACIÓN Y SUS REPERCUSIONES EN EL AULA

Antonio Orta Gracia
CLIC Internacional House Sevilla

Resumen

El presente artículo analiza las creencias de un grupo de profesores de español como lengua extranjera acerca de la importancia de la enseñanza explícita de la pronunciación en una situación de inmersión, analizando en qué medida estas creencias se ven reflejadas en su actuación en el aula.

PALABRAS CLAVES: prosodia, creencias del profesor, competencia fónica, enseñanza explícita, interlengua.

Resum

Aquest article analitza les creences d'un grup de professors d'espanyol com a llengua estrangera sobre la importància de l'ensenyament explícit de la pronunciació en una situació d'immersió, analitzant en quina mesura aquestes creences es veuen reflectides en la seva actuació a l'aula.

PARAULES CLAU: prosòdia, creences del professor, competència fònica, ensenyament explícita, interllengua

Abstract

The aim of this study is to analyse the beliefs of a group of teachers of Spanish as a foreign language regarding the importance of explicit teaching of pronunciation in the context of immersion and to what extent these beliefs are then reflected in classroom practice.

KEYWORDS: prosodic features, teacher beliefs, phonic competence, explicit teaching, interlanguage.

Breve revisión histórica

La historia de los métodos está plagada de aciertos y errores pero, generalmente, con un denominador común: cada uno de los métodos o enfoques tiende a diferenciarse del anterior y a propugnarse como verdadero. Sin embargo, todo método es, en mayor o menor medida, heredero de los estudios e investigaciones precedentes.

El tratamiento de la pronunciación a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) ha pasado desde la aparente ignorancia total con el método gramática-traducción hasta el protagonismo predominante en el audiolingualismo. Sin embargo, en el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje de E/LE la influencia del desarrollo metodológico que operaba en Estados Unidos o el resto de Europa fue, en un primer momento, demasiado tardía o llegó con poco empuje.

El siguiente cuadro nos muestra de forma resumida, aun a riesgo de generalizar demasiado, cómo cada método y enfoque contempla la pronunciación de forma distinta, dependiendo de la concepción que tienen acerca de la lengua y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN	
MÉTODO o ENFOQUE	TRATAMIENTO
MÉTODO GRAMÁTICA TRADUCCIÓN	Relegada a último plano. No se tiene en cuenta
MÉTODO DIRECTO	Ejercicios de repetición para memorizar pequeños diálogos situacionales.
AUDIOLINGUALISMO	Atención a la pronunciación cuidada y correcta a través de la presentación de diálogos. El alumno escucha y repite el modelo.
SUGESTOPEDIA	La lectura de largos diálogos con variación entonativa. Se cuida el aspecto de relajación de la ansiedad.
MÉTODO DE CURRAN o APRENDIZAJE POR CONSEJO	Se graban las clases del profesor repetidas por el alumno y transcritas. La fluidez es prioritaria.
MÉTODO SILENCIOSO	Se sonsaca al alumno la correcta pronunciación sin que el profesor pronuncie nada, sólo a través de regletas. El objetivo de la pronunciación es el aprendizaje de la gramática. La fluidez es prioritaria.
MÉTODO RESPUESTA FÍSICA TOTAL	Centrado en la faceta receptiva. Se escucha más que se habla. Es muy permisivo con los errores.
ENFOQUE NATURAL	Se supone que la pronunciación se aprenderá de forma inconsciente sin tratamiento explícito, a través de la exposición a textos orales. Es muy permisivo con los errores.
MÉTODO VERBO TONAL	Manipulación tonal para la corrección fonética. Se realizan escuchas focalizadas en un aspecto específico.
MÉTODO FONOARTICULATORIO	Enseñanza consciente a través de palpación de los órganos fonadores, pronunciación con los ojos cerrados en voz baja y pronunciación en contexto.
ENFOQUE COMUNICATIVO y ENFOQUE POR TAREA	Se supone que la pronunciación debe estar integrada en el resto de las competencias orales pero sigue apoyándose en una base lecto-escritora. La fluidez y la eficacia comunicativa se antepone a la corrección.

De la teoría al aula

A pesar de lo propugnado por los diferentes métodos en sus bases teóricas, no existe una repercusión directa e inmediata de dichas investigaciones y propuestas metodológicas en el contexto concreto de aula. Como afirma Bartoli (2005: 3) la enseñanza explícita de la pronunciación en el aula de idiomas parece estar relegada a un segundo plano o simplemente suprimida. Tanto los profesores como los alumnos y los creadores de materiales son conscientes de la importancia de la pronunciación para conseguir una comunicación eficaz. Pero pocos objetivos de aprendizaje ponen tan en evidencia la vulnerabilidad de todos los participantes en este proceso y las distancias entre las creencias y la actuación.

Según Kelly (2000: 14) podríamos considerar 3 tipos diferentes de clases atendiendo al tratamiento que los profesores otorgan a la pronunciación:

-clases integradas, donde la pronunciación es un componente más de la planificación de la clase, contemplada en el análisis de la lengua, en la presentación de nuevo lenguaje y en las propias actividades que se llevan a cabo. Esto implica que si un profesor, por ejemplo, desea presentar cómo reaccionar con incredulidad ante la información que otra persona le aporta, repitiendo la información a la que no da crédito, tiene también que presentar la entonación que conlleva, tal y como mostramos en el ejemplo:

(Dos jóvenes amigos hablan acerca de una fiesta de la noche anterior. Hay que tener en cuenta que sus padres son muy poco permisivos con los horarios de vuelta a casa).

JOVEN 1: ¿Sabes a qué hora llegué anoche a casa? A las cuatro de la mañana.

JOVEN 2: ¿A las cua:tro/?

Por cierto, para que los alumnos pudieran pronunciar adecuadamente esta frase sería imprescindible reflexionar también sobre el gesto y la posición de los músculos faciales.

-clases reactivas, donde el profesor reacciona ante las dificultades aparecidas en la clase en la percepción o producción de los alumnos, lo cual tiene más que ver con la corrección fonética. Con este modelo de clases se identifican la mayoría de los profesores. Probablemente porque está muy asentado en nuestras creencias y en las de los alumnos que una de las funciones primordiales del profesor es corregir.

(En una clase donde están practicando la narración en pasado)

ALUMNO: Ayer estuv^e en un bar con amigos.

PROFESOR: Ayer... estuv^e?

ALUMNO: Oh... estUve.

-clases prácticas, en las que el profesor aísla un aspecto específico sobre la pronunciación y diseña una actividad concreta para mejorarlo, pese a no tener conexión

con los objetivos generales de la clase. Este tipo de clases se suele hacer en algunas de las primeras lecciones con grupos iniciales cuando se les enseña a los alumnos a deletrear.

En los cuestionarios de negociación de contenidos de clase los alumnos suelen valorar muy positivamente el tratamiento explícito de la pronunciación y manifiestan su voluntad expresa de producir todo en español. Sin embargo, sienten ansiedad y ven peligrar su autoestima frente a los demás a la hora de interpretar y producir oralmente, intentando ocultar su acento extranjero y negándose, pues, a participar activamente. Por su parte, muchos profesores parecen desatender la enseñanza de la pronunciación y evitan trabajarla de forma explícita en el aula. Por último, los autores de manuales echan en falta una mayor investigación en este campo y no se arriesgan a diseñar materiales prácticos en consonancia con los resultados de dichas líneas de investigación pese a afirmar que sus manuales atienden las directrices de marcos curriculares de referencia. La mayoría de dichos manuales “comunicativos” no contemplan la pronunciación de forma integrada en el conjunto de la unidad, sino como un apartado final, basado en actividades de reconocimiento de sonidos y anclado en un enfoque lecto-escritor tradicional.

Parece fuera de toda duda que la enseñanza de la pronunciación debe ser contemplada como un componente más dentro del currículum de ELE. Dos documentos recientes, de gran interés, nos pueden ayudar a entender el verdadero papel asignado a la pronunciación actualmente en la clase de idiomas: el **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación**, en lo sucesivo el “Marco” (2001) y el nuevo **Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, en lo sucesivo PCIC**, (2006).

El Marco dedica varios apartados que hacen mención a la pronunciación:

El capítulo 4.5 del Marco referente a los procesos comunicativos de la lengua se mencionan las destrezas que deben desarrollar los alumnos para los cuatro procesos comunicativos de la lengua: hablar, escribir, escuchar y leer. Una de las destrezas mencionadas para poder hablar es articular el enunciado (destreza fonética). Para escuchar se menciona la necesidad de poder percibir el enunciado (destreza fonética auditiva).

El capítulo 5.2, dedicado a las competencias comunicativas del usuario o del alumno, se recoge la competencia fonológica (pronunciación de la lengua oral) y la competencia ortoépica (pronunciación de un texto escrito), ambas incluidas entre las competencias lingüísticas. En el apartado 5.2.1.4 se define la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la producción y la percepción” de fonemas, alófonos, palabras y oraciones. Describe los 6 niveles de competencia fónica pero sólo desde el punto de vista de la producción y no de la percepción.

Por último, en el apartado 6.4.7.9 se hacen varias propuestas para fomentar el desarrollo de la pronunciación pero bastante apartadas de una propuesta integrada comunicativa y todavía ancladas en el soporte escrito: imitación del profesor o de grabaciones, trabajo

individual en laboratorio de idiomas, leyendo en voz alta, ejercicios de percepción y repetición o enseñanza explícita, aunque no se especifica de qué forma.

En el PCIC se dedica el capítulo 3 al subsistema de lo fonético y fonológico considerado como una parte de la gramática, en un inventario propio bajo el epígrafe de **pronunciación y prosodia**. Sin embargo, tal y como recogen los propios autores, la variedad contemplada es la septentrional de España aunque con algunas menciones específicas, nada sistemáticas, de alguna variedad hispanoamericana. En la introducción reclama la atención sobre la importancia de pronunciar bien una lengua para ser mejor aceptado por los nativos. También advierte de la diferencia entre hablar bien (difícilmente alcanzable) y pronunciar bien (más alcanzable). Esto parece contradecir su afirmación inicial de que: (...) *la pronunciación resulta especialmente compleja, quizás más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE*. A diferencia del debate general a propósito de la gramática en torno a la necesidad de conceder mayor o menor atención a la forma, en el caso de la pronunciación dicha atención a la forma es imprescindible. El PCIC defiende la primacía del plano suprasegmental sobre el segmental para la interacción comunicativa. Pero, curiosamente, la mayor atención se la da al estudio de la base articulatoria general del español.

Pero, ¿en qué medida calan las orientaciones de dichos documentos de referencia en la actuación del profesor? Como plantea Usó (2008), es muy probable que los profesores actúen en base a creencias y prejuicios asentados en sus propias experiencias educativas y en el contexto de enseñanza en el que desarrollan su labor. Hacer emerger dichas creencias para analizarlas de forma conjunta es un buen comienzo para empezar a modificar su actuación en el aula, si los resultados de la investigación así lo recomendaran.

El profesor como profesional reflexivo

Tal y como afirma Daniel Madrid (2001) partimos del hecho de que el profesor no sólo actúa siguiendo las metodologías oficiales o impuestas, sino que también se desarrolla como profesional “(...) *adoptando una actitud indagadora e investigadora que le permita actuar e innovar de acuerdo con las conclusiones que extrae de sus investigaciones en el aula.*” Está claro que cada profesor actúa en el aula de acuerdo con sus propias creencias, sus experiencias como profesor y como alumno, su sistema de valores y, sobre todo, con aquello que le funciona diariamente en la clase.

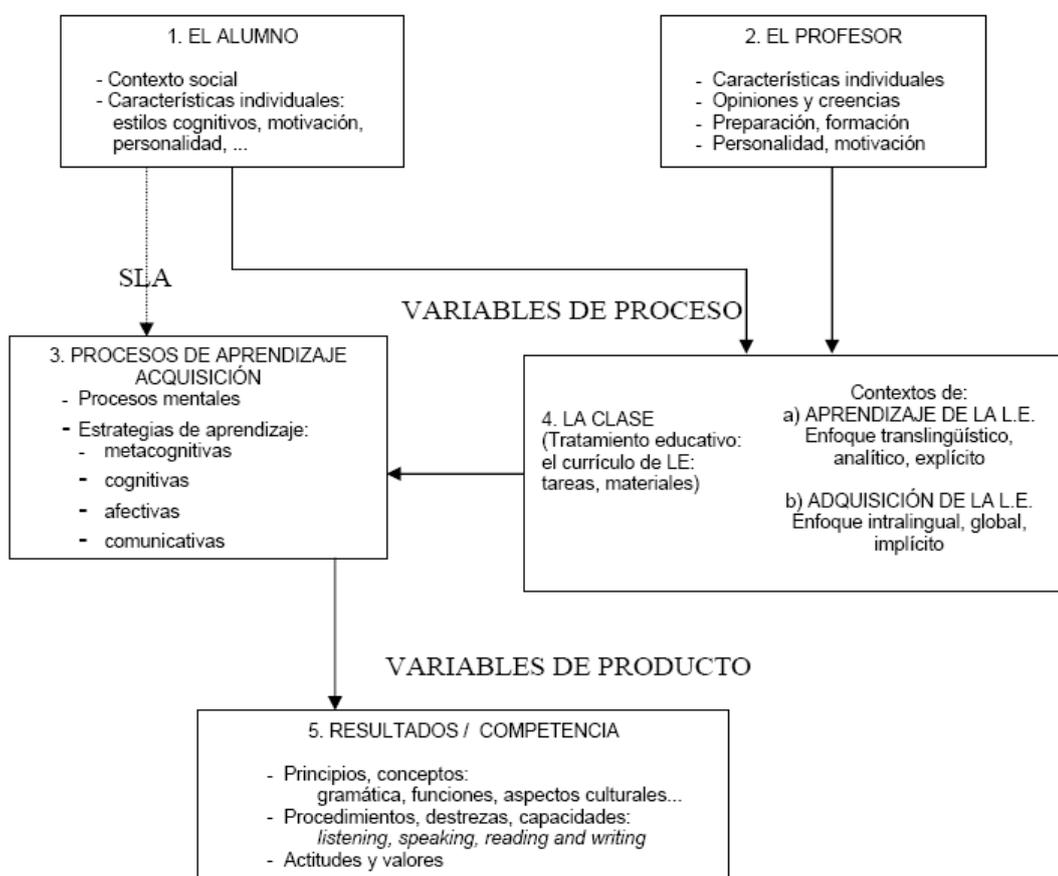
Incorporar a los profesores sujetos de estudio para darles la oportunidad de confirmar lo que decimos acerca de sus pensamientos y acciones es coherente con la consecución de la validez que tanto preocupa encontrar en un paradigma interpretativo de investigación. Parece éticamente apropiado considerar a los profesores objetos de estudio como profesionales reflexivos muy interesados en los resultados de una investigación que les atañe directamente. Para ser válida una valoración interpretativa debe ser confirmada, o al menos cotejada, con la opinión de los propios participantes. Darles la oportunidad a los profesores observados en clase para que “justifiquen” su actuación y valoren conjuntamente con el investigador las aportaciones y opiniones

vertidas en las entrevistas hizo que el análisis de los datos obtenidos en esta investigación fuera fiel a las intenciones originales de los participantes.

Sin embargo, una de las limitaciones mayores para la consecución de este objetivo es la posibilidad de que los profesores intenten defender su auto-imagen manifestando ideas que quizás no formaran parte de sus creencias propiamente. El carácter anónimo del estudio y la creación del clima de confianza adecuado para que las entrevistas tuvieran lugar de modo fluido ayudó a paliar dicha limitación. Las creencias, tanto de los alumnos como de los profesores, deben reconocerse, hacerse explícitas, ser compartidas y corroboradas por compañeros y por las investigaciones en curso. Pero sobre todo deben ser respetadas. La dificultad para investigar el complejo mundo del pensamiento es evidente ya que toda descripción etnográfica es una descripción tanto del que describe como de lo que es descrito. Las creencias, creencias son.

El aula como ámbito de investigación

La investigación en el aula pretende dar cuenta de la interrelación que se establece entre el profesor, los alumnos y el currículo. Las variables son múltiples y difíciles de aislar, por ello el aula se convierte en un espacio ideal pero muy complejo para llevar a cabo cualquier tipo de investigación. El siguiente gráfico extraído de Madrid (2001) nos presenta con claridad el complejo sistema de interrelaciones de dichas variables.



Así pues, el contexto de aula es idóneo para investigar pero es, en cierto sentido, hermético o impredecible por las numerosas variables que suelen operar en él. Por ello, es mejor hacer uso de técnicas de recogida y de análisis de datos muy variadas. Como afirmaban Alwright y Bailey (1991):

It should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only that can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever appropriate.

Nuestro contexto particular de estudio objeto de investigación se enmarca en una escuela de idiomas en el sur de España. Se trata de una escuela con 25 años de experiencia en la que se imparten, además de español como lengua extranjera, inglés, francés, alemán, chino, árabe, italiano y japonés. Tiene un departamento de español de unos 20 a 30 profesores según la época del año.

La tipología de alumnos de los cursos intensivos (máximo 10 estudiantes por grupo con 20 horas a la semana de español) es muy variada si atendemos a los siguientes parámetros:

Edad:	de 17 años en adelante
Procedencia:	de diversos países y culturas (más de 35 nacionalidades)
Nivel cultural:	cualquier nivel cultural
Nivel de español:	grupos de todos los niveles que señala el Marco
Duración de la estancia:	de 1 semana a 1 año
Motivaciones:	por placer, por estudios, por trabajo, por obligación...

En cuanto a los profesores, todos son licenciados y han pasado por un curso de formación de profesores de español de Internacional House. La experiencia va de 1 año a 25 años. Todos son de nacionalidad española y proceden, en su mayoría, de algún punto de Andalucía. La investigación se centra en profesores con diferentes grados de experiencia y formación específica, así como profesores trabajando con diferentes niveles de aprendizaje.

Por último, el plan curricular del centro está adaptado a las recomendaciones del Marco y en proceso de adaptación con respecto a los nuevos Niveles de Referencia para la enseñanza del español del Instituto Cervantes.

Las grabaciones en audio

Los instrumentos de recogida de datos usados en esta investigación fueron grabaciones de clase en audio, entrevistas semiestructuradas, diarios de clase y portafolios docentes.

En cuanto a las grabaciones en audio, se optó por este sistema de observación no participante porque ofrece muchas ventajas a la hora de recoger datos fiables que nos permitan analizar los comportamientos en relación con las declaraciones o intenciones vertidas en las entrevistas. Por un lado, es un medio menos agresivo que la presencia de un observador en el aula, no sólo para los profesores objeto de estudio sino para los propios alumnos. Por otro lado, permite fácilmente repetir la grabación en caso de que no sea del agrado del profesor y los alumnos podrán acostumbrarse al sistema hasta que pase lo más desapercibido posible, minimizando los efectos de la “paradoja del observador”. De todos modos, nunca podemos estar seguros de si lo que vemos en clase sería distinto sin la presencia de ningún sistema de observación. La técnica de grabación digital del audio a través de un pequeño receptor colgado del cuello y que se pueda ocultar en un bolsillo es poco invasora al evitar la presencia de un observador externo.

El objetivo prioritario era el de describir y no juzgar la actuación del profesor. El análisis posterior se basó en los datos recogidos por la siguiente plantilla acerca del número de veces que el profesor trabajaba la pronunciación en la clase y del tipo de actividades que realizaba.

Actividad nº: (duración en minutos) (planeada / no planeada)
 Nota: (datos relevantes)

Tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación: (clases de 90 minutos)

Porcentaje aproximado en relación con la clase:

La especificación de los minutos aportó una visión del porcentaje de dedicación de la clase a actividades de pronunciación en relación con el tiempo total disponible. La caracterización de las leyendas, aunque muy general, puede dar una rápida visión del modelo de enseñanza de la pronunciación empleado por los profesores. En cuanto a su ordenación no hay un orden de casillas por importancia o por inclusión. Es decir, podría haber empezado por una primera división de Segmental / Suprasegmental en lugar de Percepción / Producción.

La primera división entre **actividades de percepción** / **actividades de producción** informa acerca del grado de concienciación del profesor sobre la importancia de trabajar la percepción para adiestrar o minimizar el problema de “sordera fonológica” causado por el filtro fonológico que opera desde la lengua materna hasta una lengua extranjera. Se precisa insistir en las actividades de reconocimiento o percepción previas a la producción. Como afirma Dolors Poch (1999): “La primera dificultad que hay que superar en el aprendizaje de una lengua extranjera es la referente a la capacidad de percibir sus sonidos”.

En cuanto a la diferenciación de **actividades centradas en lo segmental** (sonidos) / **actividades centradas en lo suprasegmental** (acento, ritmo, entonación...) nos aporta una visión aproximada de la idea de pronunciación que tiene el profesor. Si insiste demasiado en actividades de sonidos aislados probablemente será propenso a considerar la lengua como un conjunto de elementos y reglas que hay que dominar. Si por el contrario abundan las actividades con foco en lo suprasegmental, donde los elementos se presentan interrelacionados y en un contexto comunicativo dado, es probable que el

profesor tenga una concepción de la pronunciación integrada en el dominio de otras destrezas orales.

Por último, la diferenciación **enfoque oral / enfoque escrito** en la enseñanza de la pronunciación fue un importante índice a tener en cuenta en la valoración final de este estudio acerca de creencias, ya que el peso de la tradición lecto-escritora parece seguir estando muy presente en las clases de idiomas y para nada ha sido desterrada de la práctica docente.

La grabación de las clases nos permitió, tanto a mí como a los observados, revisar tantas veces como quisimos la actuación de los profesores para así ser más precisos en la recogida y posterior interpretación de los datos.

El protocolo de actuación fue el siguiente:

- a) Selección de profesores: en base a su grado de experiencia y formación específica, de los niveles que estaban impartiendo y de lo receptivo que se mostraron para participar en el estudio.
- b) Reunión previa con cada uno: para explicarles el objetivo general del estudio y agradecerles su contribución para el mismo. Se aprovechó para aclararles que no se trataba de un análisis de sus competencias docentes y que lo que más interesaba era analizar una clase de las que normalmente solían impartir. Tras explicarles el método de grabación tuvieron varios días para hacer algunas pruebas previas con sus alumnos de modo que, tanto profesores como alumnos, se acostumbraran al sistema.
- c) Grabación: los profesores se grabaron tantas veces como quisieron y me pasaron la grabación que consideraron aceptable como muestra representativa de su actuación habitual en clase.

En definitiva, esta parrilla aporta información relevante acerca de la actuación del profesor pero los datos debían ser triangulados posteriormente con los datos aportados por los diarios de clase, los portafolios y, sobre todo, las entrevistas.

PERCEPCIÓN				PRODUCCIÓN			
SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL		SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL	
ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO

Ejemplo de observación de clase del informante 4 (90 minutos)

Actividad n°:1 (20'') No planeada

Nota: el profesor le explica a un alumno cómo se pronuncia *quiero* ya que no se le entiende bien.

Tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación: 20 segundos

Porcentaje aproximado en relación con la clase: 0,37 %

Los diarios de clase

La técnica indirecta de investigación cualitativa más usada para validar y contrastar la información recogida por otros medios es el diario de clase. El diario describe cómo interpreta y vive la realidad del aula el propio profesor. Por su carácter íntimo y cercano al acontecimiento de los hechos es un documento perfecto para investigar acerca del grado de motivación del profesor o de resistencia al cambio. Generalmente el énfasis suele estar en la propia práctica docente, en qué medida se han cumplido los objetivos y en las expectativas del profesor con respecto a su actuación docente. Por ello, comparar la grabación de una clase con el diario del profesor es una especie de diálogo intrapersonal al que tuvimos acceso en nuestra investigación, una vez más, manteniendo el grado de anonimato requerido. El estudio de los diarios permite una reflexión introspectiva, en el caso de que sea el propio autor el que revise y analice sus anotaciones, o no introspectiva en el caso de que sea otra persona quien lo haga.

K. Bailey (1990) define el diario como:

(...) un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza, documentado a través de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes.

Para la confección del diario seguí las recomendaciones de Bailey y Oschner (1983) que proponían 3 fases:

- a) Relato personal retrospectivo: acerca de la historia de enseñanza general del profesor. Hice uso, en este caso, de la primera entrada del portafolio personal de los profesores entrevistados ya que era una herramienta con la que están todos muy familiarizados en mi centro.
- b) Recogida de anotaciones personales: sobre la clase que decidió el propio profesor grabar en audio. Se trata de una fase confidencial.
- c) Reescritura del diario para la versión pública: aquí se aprovechó para cambiar nombres y datos que pudieran repercutir sobre la imagen de alguno de los implicados.

Ejemplo de diario del informante 4

En la clase de hoy se han logrado los objetivos propuestos, aunque la tarea final de la primera clase se tuvo que realizar al principio de la segunda. Esto ocurrió porque tuve que añadir una tarea posibilitadora extra, ya que yo contaba con que los estudiantes conocían algo del verbo gustar (...); durante la presentación me di cuenta de que necesitaban algo más de práctica. Creo que la clase se ha desarrollado más o menos como siempre, aunque en algún momento he subido el tono cuando me he acordado de la grabadora, pero en general, me he olvidado completamente de que tenía colgado una grabadora.

Los portafolios docentes

Si el diario de clase se basó en las entradas regulares de la actuación del profesor y nos informaba acerca de cómo vivía la compleja realidad del aula, el portafolio reflexivo se convirtió en una buena herramienta para que los profesores se marcaran metas de desarrollo a través de la concienciación y autoevaluación. Esta imagen del profesor como el principal motor de su propio cambio es la que guió la investigación en curso y es la que nos promete un futuro acercamiento entre los investigadores y la compleja realidad del aula.

Las definiciones sobre el portafolio son muy variadas pero el enfoque que más nos interesó para nuestro estudio es el que proponen Pujolà y González (2008) cuando definen el portafolio reflexivo del profesor PRF como:

El documento reflexivo y comentado sobre el historial y la actividad docente del profesor en el que su autor incluye sus puntos fuertes, sus logros y, también, sus carencias, sus necesidades y sus problemas; todo ello desde una perspectiva crítica activa que le ha de guiar en su proceso de formación continua.

Esta concepción de la práctica docente reflexiva heredera de la corriente de investigación-acción de Schön (1983) que consideraba al profesor como el principal transformador de su propia actuación didáctica a través de la reflexión, tiene una doble vertiente que nos interesa destacar: la reflexión en la acción, que es la que aplica el profesor durante la propia clase, y la reflexión sobre la acción, que es la que realiza (mejor dicho, debería realizar) una vez terminada la clase.

En opinión de los propios profesores el uso de los portafolios les planteaba un serio problema: la falta de tiempo. Que duda cabe que los profesores pasan horas diariamente preparando clases, impartíendolas y completando el resto de tareas asignadas (corregir exámenes, hacer informes...). Sin embargo, estoy convencido de que el problema más serio y de más difícil solución es la temida resistencia al cambio. La falta de hábito y de convicción son algunos de los principales agentes inhibidores del cambio.

Los portafolios docentes fueron una herramienta de incalculable valor para cotejar la información recogida por el resto de los métodos. Las muestras incluidas por el profesor

en su portafolio aportaban significatividad y relevancia a su propio desarrollo profesional, bien en la vertiente certificativa, bien en una vertiente más formativa. Pero lo que no suele faltar en cualquier portafolio es un documento de la visión personal del profesor acerca de la enseñanza, del aprendizaje y del modelo de docente. Este documento que podemos llamar “punto de partida” nos sirvió como referencia entre lo que el profesor sentía como ideal y lo que verdaderamente lo caracterizó en sus clases. Por eso el portafolio, necesariamente, debía tener un carácter abierto y dinámico: el punto de partida se iría modificando a partir de la reflexión de las distintas muestras, los objetivos de desarrollo marcados y las metas alcanzadas evidenciadas con nuevas muestras.

Todos los profesores participantes en esta investigación disponían de esta especie de punto de partida que llamamos “Filosofía”. Curiosamente, ninguno de ellos incluía como objetivo de desarrollo nada relacionado con la enseñanza de la pronunciación.

Fragmentos de la filosofía de enseñanza-aprendizaje del informante 4

Cada día soy más consciente del papel de mediador que tiene el profesor en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Por mucho que sufra nuestro ego, no somos más que intermediarios, médiums bien preparados y polivalentes, que deben detectar y conectar necesidades con los recursos correspondientes.

La labor mediadora del docente se ejecuta a diferentes niveles; el profesor facilita el acercamiento del que aprende a las posibilidades operativas que ofrece la lengua, pero también es el puente hacia las representaciones culturales de la lengua que transmite; es el conciliador en el grupo de las necesidades individuales de cada estudiante y desempeña una labor de acercamiento entre expectativas y realidades.

Esta visión del profesor, me obliga (o al menos intento que me obligue en mi labor diaria) a pasar el testigo a los estudiantes, ellos deben ser los que buscan, clasifican y rentabilizan la información, ellos interactúan y de ellos depende mayoritariamente el éxito o el fracaso en la consecución de objetivos.

De este modo, no sabría decir cuál es el método al que se adscriben mis clases. Probablemente como la mayoría de los profesores de idiomas mi método es ecléctico, fundamentado en el enfoque comunicativo y dónde las minitareas de carácter autónomo junto con la utilización de una gramática de carácter instrumental, hacen que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta.

Las entrevistas

Se trata de uno de los medios más usados en la investigación social pues es altamente indicado no sólo para recoger sino generar información (Mason, 1996) acerca de los aspectos subjetivos de los informantes, sobre todo de sus creencias. Lo importante de esta técnica es que dichos datos se pueden interpretar desde la perspectiva de su autor.

La entrevista ayuda a traspasar la frontera de lo manifiesto hasta lo latente en el pensamiento del profesor. Ayuda a esclarecer lo observado en las grabaciones y lo narrado en los diarios y portafolios docentes. Esto va en consonancia con la necesidad ya mencionada, a la hora de validar los objetivos de investigación, de considerar al entrevistado como sujeto y objeto de investigación. Por otro lado, la entrevista es un acto genuino de comunicación construido mutuamente por los interlocutores que permite combinar la subjetividad del entrevistado con la intervención más guiada del entrevistador. Bajo el marco de este evento comunicativo controlado pero no directivo se pueden aprehender los sistemas culturales en las propias palabras del entrevistado.

En nuestra investigación, para obtener una cierta profundización en la información generada, el estilo de entrevista fue a modo de conversación entre iguales, y no un simple intercambio de preguntas preparadas y respuestas. Eso sí, hubo un cierto guión porque había un propósito claro. La idea de facilitar una conversación entre iguales en un marco de confianza, donde el entrevistado no se sintiera examinado por tener que contestar a un guión prefijado de preguntas, pero con un objetivo claro que conseguir, facilitó un protocolo de actuación similar para todos los entrevistados.

El protocolo de actuación fue el siguiente:

a) Reunión previa con los entrevistados: para garantizarles la confidencialidad de los datos y el anonimato. También se les comentó el tema general sobre el que versaría la entrevista pero sin adelantarles los objetivos concretos de la investigación. Eso sí, se dejó muy claro que no estábamos haciendo un análisis de sus conocimientos generales para que no se sintieran evaluados. De hecho no entré en valoraciones sobre las opiniones vertidas y me mantuve en un tono relativamente neutral. Se les aclaró la necesidad de grabar la entrevista para posteriormente hacer una correcta transcripción de las partes que más interesaban. También se les garantizó que participarían en la interpretación de la entrevista para darles la oportunidad de confirmar, modificar o negar alguno de los datos vertidos.

b) Iniciación de la entrevista con preguntas generales: para romper el hielo y generar el adecuado clima de confianza.

c) Formulación de preguntas: de forma clara y precisa al hilo de lo comentado por los entrevistados y nuevas preguntas que tuvieran que ver con los objetivos concretos de la investigación. El cuerpo de las preguntas tuvo relación con lo observado de las clases, lo anotado en sus diarios y lo relatado en sus portafolios.

d) Cierre de la entrevista: preguntando a los entrevistados cómo se habían sentido, si creían que lo dicho mostraba su forma de pensar y si deseaban puntualizar o añadir algo más. Por último, les agradecí su participación en el estudio haciéndoles ver lo importante que había sido para el mismo. Les prometí participar en la interpretación de sus propios datos ofreciéndoles un borrador inicial para que me ayudaran a ajustarlo a sus intenciones verdaderas.

Para la transcripción de la entrevista utilicé el siguiente código de transcripción propuesto por Cambra y Pons (2006) miembros del grupo de investigación PLURAL de la

Universidad de Barcelona. Se trata de un sistema abreviado pero que da cumplida información sobre factores lingüísticos y extralingüísticos que afectan al significado.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	pausa corta (1 a 3 segundos)
	pausa media (más de 3 segundos)
[texto afectado]	encabalgamiento
/	entonación ascendente
¿?	entonación interrogativa
si::	alargamiento de sonido
p-	ruptura
(())	hecho no verbal
()	ítem probable
X	palabra ininteligible
XX	enunciado ininteligible
(...)	fragmento no transcrito

Hubo una mayoría de preguntas relativas a “postular el ideal”, ya que informaban sobre los valores de los entrevistados. También hubo preguntas de “abogado del diablo”, porque hacían explícita la coherencia o incoherencia de las creencias de los entrevistados acerca de los temas más controvertidos.

Por todo lo dicho anteriormente, la tipología de la entrevista que seleccioné reunía las siguientes características: **semi-estructurada** (ya que había una serie de temas que interesaban que salieran, aunque sin seguir un esquema rígido y adaptándome a las características particulares del entrevistado); **acerca de opiniones y valores** (siguiendo la clasificación hecha por Patton en 1980) y **de contraste** (ya que intenté no sólo ver los significados que los entrevistados asignaban a los temas generados y constructos, sino la relación que establecían entre ellos).

En cuanto a las técnicas de análisis e interpretación de las entrevistas seguí las recomendaciones de Ballesteros (2000) resumidas en las siguientes etapas:

- a) La construcción de la referencia basada en la interacción que se establecía entre el entrevistado y el propio entrevistador.
- b) El posicionamiento discursivo del entrevistado. Dicho posicionamiento se rastreó a través de la aparición de términos claves, los pronombres personales y deícticos y, por

último, la evaluación que el entrevistado hizo de sus enunciados mediante recursos expresivos de juicios y valoraciones.

Fragmentos de transcripción de la entrevista del informante 4

ENTREVISTADOR: *¿Cuando tú empezaste a dar clases tu decías / esto es lo mío / o tú no descubriste eso hasta más adelante? / ¿Cómo fue?*

INFORMANTE 4: *Yo estuve el primer año que no sabía que esto era lo mío o que no era lo mío / yo no me enteraba de nada (...) yo no veía la clase / estaba pendiente de otras cosas (...)*

ENTREVISTADOR: *¿Qué ha cambiado en ti desde que empezaste hasta ahora (...)?*

INFORMANTE 4: *Hombre:: | hombre | por supuesto / he ganado en seguridad ¿no? En estar delante de un grupo de personas / y en tener esa seguridad y ese aplomo que se gana con la experiencia / y he eliminado | he eliminado muchas cosas que ahora veo:: que no son necesarias ¿no? Como | yo era muy:: polemicista (...) y eso ya lo he eliminado un poquito (...)*

ENTREVISTADOR: *¿y de la importancia que le das en las clases a cada uno de los aspectos (...)?*

INFORMANTE 4: *¿Lo que yo hago normalmente? Pues yo creo:: que | que:: un treinta por ciento sería de gramática de reflexión gramatical / ¿eh? Quizá un | veinte por ciento de léxico / de vocabulario ¿eh? Los aspectos culturales yo diría que un | veinticinco o una cosa así / y luego lo que queda ((risas)) ¿qué es lo que me queda ((risas)) bueno integrar destrezas y la tarea final / (...)*

ENTREVISTADOR: *¿Por qué crees tú / que nosotros dedicamos tan:: poquito tiempo a veces / a la pronunciación en la clase (...)?*

INFORMANTE 4: *Yo | | la | | la sensación que tengo con la pronunciación / es que | es necesaria una atención muy personalizada y claro / en una clase | con diez estudiantes / si tú tienes que prestar una atención tan:: personalizada a cada uno de los estudiantes / uhm:: no hay tiempo de otras cosas o tienes que quitarlo de otras / de otras cosas | | el tema del léxico no se trabaja así / o el tema de gramática es mucho más general:: para todos / en cambio la pronunciación tiene que ser mucho más personalizada y claro | la mayoría de las veces no tenemos tanto tiempo o tienes que quitar de otras cosas que tu dices bueno | esto es más rentable para el grupo / que para:: uno de los estudiantes / Esa es la sensación:: que yo tengo ¿eh? (...) Otro*

problema es el de los materiales ¿eh? Que yo me acuerdo que cuando empecé no había na::da (...) y de eso / siempre hay una carencia ¿eh? En cambio de gramática / de vocabulario / tenemos todos los manuales que quieras (...)

ENTREVISTADOR: ¿Si tú trabajaras en el extranjero/ crees que le darías más importancia (...)

INFORMANTE 4: Quizá ahí tendría más importancia / porque ellos no tienen el modelo fuera del aula / entonces ahí:: / quizá tú tendrías que insistir más / incluso yo pienso \ que ellos te lo pedirían también \ \ mucho más que aquí /

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que al alumno le da un poquito de pudor o de vergüenza el que se le corrija la pronunciación (...)?

INFORMANTE 4: A mí me pasa con el inglés:: ¿eh? A mí cuando me corrigen / un tema de:: \ gramática \ \ también depende del nivel / porque tú sabes que es una gramática que tú no controlas / o que no es necesaria:: en ese momento / no te da tanto pudor como cuando te corrige la pronunciación (...) es como cuando te dicen qué mal cantas ((risas)) (...) tú dices ((risas)) ya me has tocao la moral ((risas))

ENTREVISTADOR: ¿Crees que el lenguaje que usamos en el aula / es el más conveniente para el tema de la pronunciación (...)?

INFORMANTE 4: A mí me gusta:: / utilizar el audio por el tema de \ por el tema de los modelos / entonces en el tema de la pronunciación yo creo \ que es bueno:: utilizar audios de personas diferentes / o los audios que vienen en los manuales / que te dan modelos diferentes / porque a fin de cuentas es eso \ \ dar modelos a los estudiantes / para que acostumbren ¿eh? si estamos en el tema receptivo ahora en el tema productivo sería otra \ otra cosa (...)

ENTREVISTADOR: ¿Y tú piensas que es diferente trabajar la pronunciación en niveles más bajitos o más altos (...)?

INFORMANTE 4: Yo creo \ que los profesores tenemos también / la sensación esa:: de esto:: lo aprenden ellos / esto se aprende solo:: / como es algo de imitación / que hay algo de imitación / entonces esto que lo hagan ellos / que se encarguen ellos de hacerlo fuera / por eso yo creo que incidimos mucho en el tema de la pronunciación al principio pero lo vamos abandonando \ como ya:: ellos practican fuera / pues que se vayan autocorrigiendo / que lo vayan haciendo ellos solos

ENTREVISTADOR: (...) ¿ Crees que hay suficiente documentación (...)?

INFORMANTE 4: Yo ya te digo / la primera información que yo tenía de los tonos / de la entonación / ha sido en los cursos nuestros de formación / ni ponencias:: ni seminarios sobre el tema en español / poquita hay / entonces / no hay material /

ENTREVISTADOR: ¿Tú has aprendido inglés u otra lengua y piensas que han hecho más pronunciación contigo?

INFORMANTE 4: Sí ((gesto de rotundidad con la cabeza)) entre otras cosas porque claro / yo aprendí inglés \ en España / (...) entonces / claro / los profesores tienen que:: trabajar más ese aspecto/ y luego yo creo también que la fonética inglesa es compleja:: la nuestra también lo será:: \ pero para nosotros \ la fonética inglesa es-

ENTREVISTADOR: ¿Tú has tenido alguna buena o mal experiencia enseñando pronunciación (...)?

INFORMANTE 4: Hombre, yo un caso concreto no:: / pero reconozco el sentimiento este de ((pone voz de imitar las palabras de otra persona)) insistir con una persona / que tiene un problema / con algún sonido / y ver como esa persona /desiste /y dice no no no quiero seguir con el tema ¿sabe? esa frustración que se crea a veces en el estudiante y dice no no \ ya no quiero que me corrijan más / (...) sobre todo con algunos con la r que dicen no no \ es que yo no puedo pronunciar la r / entonces notas como a la segunda o tercera:: repetición el estudiante \ uhm ((gesto de enfado)) ya se ha bloqueao

ENTREVISTADOR: Por último, ¿qué crees que te falta para completar esa imagen que todo profesor desea tener de si mismo (...)?

INFORMANTE 4: Sí el controlar el TTT= Teacher Talking Time o Tiempo de habla del profesor / el intentar no abarcar demasiadas cosas en una clase ¿eh? el ser un porquito ma::s \ \ centrarte ma::s en algunos aspectos / no dispersarte tanto / que tendemos a hacer las clases muy amplias con mucha información ¿eh? controlar mucho más la información que damos en cada clase / el léxico:: gramática / todo / yo a veces cuando termino la clase y veo la clase digo ((gesto con la cabeza de dificultad)) vaya la cantidad:: de información (...)

Análisis de los datos aportados en la entrevista por el Informante 4 y triangulación con lo anotado en el diario de clase y en el portafolio docente

El tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación en la clase ha sido mínimo y de forma no planeada. Pese a que el grupo tiene un nivel A1 y que el profesor reconoce que en dichos niveles se suele hacer más énfasis en la pronunciación: (...) *yo creo que incidimos mucho en el tema de la pronunciación al principio pero lo vamos abandonando* nuestro profesor le ha dedicado tan sólo un 0'37 %. El caso de nuestro informante es muy significativo porque como él mismo reconoce está en contacto con los cursos de formación de profesores que hacemos y donde se trata el tema de la enseñanza de la pronunciación: *Yo ya te digo / la primera información que yo tenía de los tonos / de la entonación / ha sido en los cursos nuestros de formación*. Sin embargo, no ha calado el discurso en su práctica docente.

El concepto que nuestro informante 4 tiene acerca de la pronunciación es que se trata de un componente de la lengua que los alumnos pueden trabajar por su cuenta ya que de alguna forma resta tiempo para tratar otros temas más relevantes: (...) *la mayoría de las veces no tenemos tanto tiempo o tienes que quitar de otras cosas que tu dices bueno | esto es más rentable para el grupo*. Reconoce de forma implícita que la pronunciación española no parece tan difícil como otras. Esto lo podemos rastrear con el uso que hace del futuro imperfecto *será* que no acaba de mantener un compromiso con lo expresado sino más bien una justificación, sobre todo porque en los cursos de formación con los que él está familiarizado se insiste en que no debemos comparar los grados de dificultad de las diferentes lenguas porque siempre dependerá de la una referencia personal: (...) *y luego yo creo también que la fonética inglesa es compleja:: la nuestra también lo será:: | pero para nosotros | la fonética inglesa es-*

En cuanto a la forma de entender el modelo de enseñanza-aprendizaje el profesor se decanta por el enfoque por tareas que sería el modelo perfecto para integrar el componente fónico, sin embargo no aparece durante toda la clase. La idea de que la pronunciación no afecta a todos los alumnos por igual le resta interés dentro de su plan de clase: (...) *con la pronunciación / es que | es necesaria una atención muy personalizada*. Por otro lado, hay una clara visión conductista del aprendizaje de la pronunciación que se adquiere a través de buenos modelos y de la repetición o imitación (...) *Yo creo | que los profesores tenemos también / la sensación esa:: de esto:: lo aprenden ellos / esto se aprende solo:: / como es algo de imitación / que hay algo de imitación / entonces esto que lo hagan ellos*. Este discurso demuestra un posicionamiento impersonal y generalizable que induce a pensar que lo que le pasa a él les pasa a la mayoría o bien que lo que ocurre no es lo que debería ser: (...) *la mayoría de las veces no tenemos tanto tiempo; los profesores tienen que:: trabajar más ese aspecto*.

Resultados de la investigación

El objeto de la investigación no parecía, a priori, ser muy diferente a otros estudios centrados en las creencias de profesores o el pensamiento del profesor. Sin embargo, la idea de analizar las repercusiones en el aula y que fuera el propio sujeto el que validara

la interpretación sí aportaba un matiz de novedad que cumplía los requisitos de utilidad y la conveniencia de toda investigación de generar nuevos conocimientos. De esta manera los informantes pasaban a ser, a la vez, objeto y sujetos de análisis y se abría la vía que les permitiera cambiar la manera de entender su percepción de la realidad, debido a los resultados mostrados por el estudio en el que estaban inmersos, a través de la observación de su práctica docente. Esto ha sido clave para vencer cierta resistencia natural al cambio.

Tres de los cinco informantes admitieron, una vez grabados y pasadas las entrevistas, la evidencia de que deberían darle mucha mayor importancia al tema de la pronunciación en sus clases:

Informante 1: (...) *esto es muy interesante: / reflexionar sobre tu propio desarrollo, sobre tu propia forma de dar las clases.*

Informante 2: *Yo creo que desde que me has dicho tú / eso / del tema de la soltura / porque la claridad hace que la gente te entienda / que te sientas mejor (...)*

Informante 5: *Sí, sí:: eso creo yo que es muy importante:: para conectar / con la gente de un país:: ¿eh? porque te salva de muchos aprietos:: y:: / te ayuda en muchas situaciones / lo de la entonación:: ¿no? pero ves tú lo de la pronunciación:. / deberíamos (...)*

Como afirman Shavelson y Stern (1981) los profesores han de realizar juicios y tomar decisiones en un entorno de trabajo muy complejo e incierto. Estos autores defienden la teoría de que los profesores son reacios a cambiar sus rutinas incluso en los casos en que estas no funcionen como tenían previsto. Lo más que llegan a hacer es ajustar el flujo de actividades planeadas pero nunca modificar significativamente su conducta. En este sentido, fui descubriendo a medida que realizaba mi investigación, que los profesores se veían muy influenciados por sus creencias, su forma de interpretar la realidad cambiante del aula y su toma de decisiones. Y esta es precisamente una de las mayores limitaciones de mi propio estudio: es muy difícil explicar objetivamente la relación entre pensamiento y acción.

La respuesta a las preguntas de investigación iniciales según los datos recogidos y analizados pueden resumirse de la siguiente forma.

1. ¿Eran conscientes los profesores de la relevancia de la prosodia para el desarrollo de las competencias orales de los alumnos y el establecimiento de una comunicación adecuada?

Para la primera parte de la pregunta la respuesta es no. Ninguno de los profesores analizados concebía la pronunciación como una de las subcompetencias a desarrollar dentro de las competencias orales de comprensión y expresión. En cuanto a la importancia de la pronunciación para el establecimiento de una adecuada comunicación, de alguna forma, debido a la gran experiencia de todos los profesores, entendían que

pronunciar correctamente ayuda a expresarte adecuadamente y evita problemas de comunicación. En este sentido es muy curioso que tanto el informante 2 como el informante 5, al tomar conciencia durante la entrevista de su importancia, mostraron su clara decisión de desarrollar aún más este aspecto dentro de sus clases. Esto demuestra que la concienciación es el principal motor para vencer la resistencia al cambio.

2. ¿Qué concepto tenían los profesores sobre la pronunciación española?

Casi todos los informantes usaban de forma imprecisa términos que aluden a realidades diferentes: fonética, entonación, pronunciación. Los informantes 1, 2, y 5 identifican fonética con pronunciación y sitúan aparte la entonación. El informante 3 engloba todo dentro de la fonética (sonidos, pronunciación y entonación). El único informante que los diferencia de forma adecuada es el 4º por estar más cercano a los cursos de formación de profesores.

Por otro lado, todos los informantes coinciden en que la pronunciación española es relativamente fácil comparada con las demás.

3. ¿Contemplaban en sus planificaciones de clase la enseñanza de la pronunciación como un objetivo más?

Ninguno de los informantes llevó en su planificación actividades para la enseñanza de la pronunciación como lo demostraban sus diarios de clase y la inexistencia de actividades planeadas recogidas en las tablas de observación de clases. La media del tiempo total dedicado a la enseñanza explícita de la pronunciación en las clases observadas fue de un 1.5 %. Es decir, de los 90 minutos de cada clase dedicaron aproximadamente 1 minuto a actividades relacionadas con la pronunciación. Los 4 primeros informantes pensaban que los estudiantes podían aprenderlo solos por su relativa facilidad. El quinto informante simplemente decía que desconocía qué actividades podría llevar al aula.

4. ¿Llevaban la pronunciación al aula de forma integrada o como un contenido aparte?

Simplemente no llevaban a la clase actividades de pronunciación. Pero si las llevaran, como afirmaron en sus respectivas entrevistas, no sabrían cómo integrarlas y las incorporarían de forma variada. Los informantes 1, 3 y 5 lo harían como un complemento o actividad aparte. El informante 2 creía estar practicando pronunciación cuando los alumnos leían textos en voz alta. El informante 4 presentó modelos en audio “para que se acostumbren”. Eso sí, todos coincidían en hacer, alguna vez, corrección fonética.

5. ¿Les gustaría modificar en algo su actuación en el aula con respecto a la pronunciación?

Para mí esta pregunta es clave en el desarrollo de la investigación. Todos los participantes en este estudio han realizado un curso de formación de profesores donde se trata el tema de la enseñanza de la pronunciación. Todos los profesores analizados tienen una dilatada experiencia como docentes y una titulación en Filología. Todos los informantes reconocieron de manera explícita querer aprender nuevas formas, conocer nuevos materiales y desarrollarse en este ámbito del desarrollo de las competencias fónicas de los alumnos. Sin embargo, las presiones del contexto que obligan a dividir las clases en 2 bloques, con dos profesores distintos, no les parece lo adecuado para conseguir dicha mejora en su actuación profesional.

Comparación con otras investigaciones pertinentes

La bibliografía manejada acerca de la enseñanza de la pronunciación incluye siempre referencias a las creencias de los profesores. Dolors Poch afirma en su artículo de Redele (2004):

en la práctica docente cotidiana se suele prestar muy poca atención a los problemas de pronunciación de los estudiantes (...) Desde nuestro punto de vista, dos son los factores que explicarían esta situación: en primer lugar la existencia de una serie de prejuicios sobre los aspectos fonéticos o de pronunciación del español y, en segundolugar, una creencia muy extendida de que para abordar y tratar las cuestiones de pronunciación hay que ser especialista en fonética.

Maximiano Cortés (2002) reconoce:

Profesores y lingüistas convenimos en que la entonación es un fenómeno complejo, difícil de describir. De ahí surge la creencia de que es difícil, incluso imposible, enseñarlo. Pero es precisamente esa complejidad la que hace inexcusable pasarlo por alto en la enseñanza de la LE.

Pero, de todos los estudios consultados es de obligada mención la tesis doctoral de Lidia Usó Viciado con un título muy parecido al del presente estudio: “Creencias de los profesores de ELE sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación”. Ya desde el principio, en la introducción, la autora cita algunas de las creencias más recurrentes que pueden ser causa para relegar la pronunciación a un segundo plano en las clases de lengua extranjera:

Creencias como que el español es una lengua fonética y, por tanto, es fácil de aprender; que lo que importa es tener una buena base gramatical y léxica; que la pronunciación es algo que se aprende sobre la marcha en el país de la lengua meta, o que es necesario ser especialista en fonética para enseñar

pronunciación...son algunos de los prejuicios que han colaborado a que el tema de la didáctica de la pronunciación quedase relegado al olvido.

Estos prejuicios señalados aparecen en mayor o menor medida en todos o en algunos de nuestros informantes. El más citado es el primero que cita la autora: la pronunciación española “es fácil de aprender”.

Se trata de una tesis muy bien documentada y recomendable para profundizar aún más en las creencias de los profesores. La diferencia con el enfoque de mi memoria, aparte de las lógicas diferencias de extensión entre una memoria de máster y una tesis doctoral, se centra en el contexto de estudio y el método de recogida de datos y análisis. Los informantes de la tesis de Lidia Usó son 46 alumnos de 3 promociones distintas de un máster semi-presencial de profesores de E/LE. La recogida de datos se hace a través de una tarea escrita respondiendo a preguntas acerca de la pronunciación y la posterior participación en un foro. Mientras el contexto de recogida de datos en mi memoria se enmarcaba en una escuela privada de idiomas con un departamento de unos 25 profesores que dan cursos intensivos de español de 20 ó 30 horas semanales. Sin embargo, a pesar de las diferencias existe una gran coincidencia en los resultados generales. Es decir, la importancia y repercusión en la actuación didáctica de ciertas creencias de los profesores acerca de la naturaleza de la pronunciación española y su forma de adquirirla, más que aprenderla, por parte de los alumnos.

Nuevos interrogantes

Por último, quisiera abrir nuevos interrogantes al hilo de las anteriores conclusiones, ya que imagino que algo más que prejuicios, algo más que experiencias pasadas influyen en la actuación de los profesores que he tenido la oportunidad de conocer mucho mejor, a pesar de haber estado con ellos tantos años. Sospecho que éste no es el punto de llegada sino el punto de partida.

Llevo más de 20 años en esta profesión y observo anualmente a muchos profesores, nativos y no nativos, con y sin experiencia previa. Sabía lo que me encontraría o, mejor dicho, creía saberlo. Pero hice un gran esfuerzo por no juzgar sino encontrar la voz del otro, la voz de los propios participantes objeto de investigación. Hice un gran esfuerzo por no adelantar acontecimientos sino sorprenderme con cada uno de ellos. Esto hizo que, incluso durante la propia investigación, volviera a precisar el alcance de algunas de mis preguntas. Al igual que los profesores tienden a interpretar la compleja realidad del aula reduciéndola, simplificándola para tomar decisiones de forma más rápida y eficaz, de la misma forma fui consciente de que todas las preguntas de investigación que deseaba hacer tenían cierto denominador común. Por ello decidí englobarlas en 3 grupos:

1º ¿Qué concepto tenían los profesores acerca de la pronunciación? De ahí se deduciría la mayor o menor conciencia sobre su importancia en el aprendizaje de una lengua y una de las posibles causas de su mayor o menor tratamiento en el aula.

2º ¿Qué concepto tenían los profesores sobre la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación? Esto nos llevaba a reflexionar sobre qué tipo de actividades solían realizar y de qué forma la integraban en el plan de clase. Esta puede ser otra posible causa del escaso tratamiento en las clases de español. Es decir, si no conocen qué actividades hacer, simplemente no las hacen.

3º ¿Qué motivación tenían por cambiar su actuación docente? Esta pregunta debía rastrearse de modo indirecto a lo largo de toda la entrevista ya que todos los profesores te dirían directamente que sí si se la formularan.

Debo decir que no fue nada fácil escuchar con tanta atención tantas horas de clase. Tampoco fue tarea fácil diferenciar cuándo un profesor enseñaba gramática, léxico o pronunciación ya que todo va perfectamente integrado, aunque el profesor y el alumno no lo reconozcan así. Efectivamente no aparecían planeadas actividades exclusivamente de pronunciación para las clases analizadas. **¿Pero significa esto que no hubo aprendizaje por parte de los alumnos?**

Sobre el concepto de pronunciación y el de su enseñanza-aprendizaje parece que hay muchas coincidencias, no sólo entre mis informantes sino entre otros informantes de estudios similares. Tienen prejuicios similares y conocimientos, mejor dicho, desconocimientos, similares. **¿Pero podemos hablar de una clara conexión causa-efecto?** Todos creen que la pronunciación es fácil ¿y por eso no la enseñan? También es fácil para los alumnos aprender cierta gramática o léxico y, sin embargo, no la dejan de enseñar.

Muchos profesores creen que los alumnos son capaces de aprender solos, sobre todo estudiando en el país donde se habla la lengua meta. **¿Acaso el contacto con el español que mantienen nuestros alumnos es suficiente para conseguirlo?** Con frecuencia los alumnos no paran de hablar en su propio idioma, no se relacionan con nativos, su intercambio y su familia anfitriona están tan acostumbrados a hacerse entender que también han modificado el discurso como lo hace el profesor en el aula. **¿Realmente sería conveniente replantearnos el discurso de aula para mejorar las competencias orales de nuestros alumnos o es un mal necesario?**

Por último, y confieso lo que más me preocupa, cómo conseguir que los profesores se interesen más por la enseñanza de la pronunciación. **¿Bastan las palabras y las confesiones en una entrevista para cambiar su actuación?** ¿Acaso no reconocemos muchas carencias personales del tipo, “*soy un despistado; lo pierdo todo; lo dejo todo desordenado...*” y seguimos siéndolo hasta el fin de nuestros días. Me consta que muchos profesores han dicho “*tengo que probarlo*” pero acaban haciendo lo de siempre.

Me gustaría investigar qué ocurriría en los centros si el plan curricular propio incluyera los contenidos por niveles del componente fónico, carpetas por niveles con prácticas y actividades de pronunciación y la necesidad de incluir en los informes finales que dan a los alumnos un capítulo dedicado a la pronunciación dentro de las competencias orales. **¿No sería esto un verdadero motor del cambio?** Esta será la primera línea de

investigación que llevaré a cabo en mi centro. Si descubro que se opera algún cambio significativo en la actuación del aula prometo escribir un nuevo artículo sobre ello.

Bibliografía

- ALFONSO, R. (2005): "Sobre el vocalismo y la pronunciación". Revista *Phonica*, vol.1.
- ALLWRIGHT, R. and BAILEY. K. (1991): *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLWRIGHT, R. (1998): *Observation in the classroom*. New York: Longman.
- BALLESTEROS, C. (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años refuncionamiento de la ESO. Un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BARTOLI, M. (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras" en revista *Phonica*, vol. (1): 3.
- BAILEY, K. (1991): Diary studies of classroom language learning. The doubting game and the believing game" en *Language acquisition and the second / foreign language acquisition*. Singapore: SEAMEO.
- BAILEY, K. and OCHSNER, R. (1983): "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science" en Bailey, K.; Long, M.H. y Peck, S. (eds) 188-198
- BROWN, G. (1992): *Approaches to pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.
- BUENDÍA E. (ed.) (1993): *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- CAMBRA, M. Y PONS, M. (2006): "Interacción en el aula de acogida: Creencias de los profesores sobre el plurilingüismo en la escuela" en Anna Camps (coord.) *Diálogo de interacción en las aulas*. Barcelona: Graó.
- CANALE, M (1995) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en: Llobera, M. et al., *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Madrid, Edelsa, p. 63-81.
- CANTERO, F. (1998): "Conceptos claves en lengua oral" en Mendoza, A. (coord.) *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- CANTERO, F. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación", en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

- CARBÓ, C. *et al.* (2003): “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación como primera lengua y como lengua extranjera” en ELUA, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*.
- CELCE-MURCIA, M. *et al.* (1996): *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- COFFEY, A. and ATKINSON, P. (1996): *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes (2002). www.cvc.cervantes.es.
- CORTÉS, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- CORTÉS, M. (2002): “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente” en red. Consultado en <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0202110065A.PDF>
- DERWING, T. and MUNRO, M. (2005): “Second Language AFCENT and Pronunciation Teaching: a research-based approach” en TESOL quarterly, Vol. 39, nº 3, septiembre 2005.
- ERLANDSON, D. *et al.* (1993): *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage
- FERNÁNDEZ, S. (1996): *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- GARCÍA, E. (1996): “La toma de decisiones en el aula de Educación primaria y sus implicaciones para el profesor y para los alumnos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 1, 1997.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- KELLI, G. (2000): *Teach pronunciation*. Essex: Longman.
- LLISTERRI, J. (2004): *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en ELE*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MADRID, D. (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- MARTÍN, E. (1991): “La didáctica de la comprensión auditiva”. *MarcoELE*, revista de didáctica de ELE, nº 5, 2007.
- MASON, J. (1996): *Qualitative researching*. Londres: SAGE.

- MELERO, A. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: C.U.P.
- MILES, M. and HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ORTA, A. (2009). *La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE*, Biblioteca Phonica, 9. www.ub.es/lfa
- POCH, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- POCH, D. (2004): “La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera” documento en red, consultado en <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/poch.shtml>
- PUJOLÀ, J. y GONZÁLEZ, V (2008): “El uso del portafolio para la formación continua del profesor” documento en red publicado por Marcoele, consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100709.pdf>
- SHAW, I. (1999): *Qualitative Evaluation*. London: Sage.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1981): “Research on teachers’ pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour” en *Research Review of Educational* 51: 455-98
- SELIGER, H. and SHOHAMI, E. (1989): *Second language research methods*. Oxford: University Press.
- SHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- USO, L. (2008): “La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta” en la revista *Phonica*, vol (4): 120-122.
- VÁZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA. (2000): “El desarrollo de la expresión oral en ELE” en revista *Carabela*, nº 47. Madrid: SGEL.
- WILLIAM, M. y BURDEN, R. (1997): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: C.U.P.