

Enseñanza de la pronunciación: creencias de los profesores de español en la escuela secundaria inglesa

(Pronunciation instruction: Spanish teachers' beliefs in the English secondary school system)

[Cómo citar este artículo](#)

Ángel Osle Ezquerro

University of London

a.osleezquerro@qmul.ac.uk

Resumen:

Este artículo explora el sistema de creencias de un grupo de profesores de español de la escuela secundaria inglesa en relación a la enseñanza explícita de la pronunciación. A través de una entrevista semi-estructurada como método de recogida de datos y de la utilización de un marco temático como herramienta analítica cualitativa, se examinan las creencias del profesorado en torno a cinco áreas temáticas concretas: la importancia de la enseñanza explícita de la pronunciación, la labor del profesor en el aula, las creencias sobre métodos, técnicas de corrección y materiales didácticos, el tratamiento del error, y, por último, la importancia de la enseñanza de la pronunciación en cursos de formación del profesorado. Asimismo, se evalúa el impacto de la lengua materna del profesor y el grado de experiencia en su sistema de creencias.

Palabras clave: enseñanza de la pronunciación; creencias del profesorado; escuela secundaria inglesa

Abstract:

This article explores the system of beliefs of a group of Spanish teachers working in secondary schools in England with regards to the explicit teaching of pronunciation. Through a semi-structured interview, as a method of data collection, and the use of a thematic framework as a tool of qualitative analysis, we examine teachers' beliefs in five specific thematic areas: the importance of the explicit teaching of pronunciation, the teacher's role in the classroom, their beliefs on methods, techniques of phonetic correction and teaching materials, the treatment of errors and, finally, the importance of pronunciation in teacher training courses. Furthermore, we evaluate the impact of teachers' native language and level of experience in their system of beliefs.

Key words: teaching of pronunciation; teachers' beliefs; English secondary schools

1. Introducción

El propósito principal de este artículo es explorar las creencias¹ de un grupo de profesores por lo que respecta a la enseñanza de la pronunciación en un contexto determinado como es el de la escuela secundaria inglesa. En los últimos quince años, hemos visto un aumento en el número de estudios relativos al sistema de creencias de los docentes relacionados con diversos ámbitos de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Borg, 2006). Este renovado interés va sin duda unido a la consideración de los profesores como individuos que elaboran y construyen su propia visión de la enseñanza; una visión que, por otra parte, tiene un carácter dinámico y afecta a su propia práctica docente.

Pretendemos, pues, ofrecer un análisis del sistema de creencias de un conjunto de profesores de español que ejercen su actividad docente en diversas escuelas secundarias de Inglaterra. Se examinan, en concreto, las actitudes del profesorado en relación con los objetivos de la enseñanza de la pronunciación, la labor del profesor en el aula, su efectividad cuando va dirigida específicamente a alumnos de habla inglesa, las metodologías de enseñanza de la pronunciación y corrección fonética así como su relevancia en cursos de formación del profesorado. Igualmente, pretendemos analizar los distintos modelos de pensamiento emergentes, así como revelar posibles contradicciones o inconsistencias internas en sus respectivos sistemas de creencias.

1.1. La enseñanza de la pronunciación

La importancia de la enseñanza de la pronunciación ha variado considerablemente a lo largo del tiempo. El método gramática-traducción otorgaba a la pronunciación un papel eminentemente secundario. Por el contrario, los métodos estructuralistas de los años 40 y 50 la consideraban como parte importante de los contenidos curriculares. Los enfoques cognitivos de los años 60 y 70 favorecían la adquisición de la gramática y el vocabulario sobre la enseñanza de la pronunciación ya que se sostenía la imposibilidad de alcanzar un acento nativo

¹ El término "creencia" debe englobarse dentro de lo que en la terminología investigativa anglosajona se denomina como "teacher's cognition" y va referido al estudio de la vida mental de los docentes. En concreto, se busca un mejor entendimiento sobre lo que los profesores piensan y conocen, y la manera en la que esta dimensión mental puede afectar su práctica en el aula. Como bien señala Borg (2009), este campo de investigación comenzó a tomar fuerza en los años '70 gracias a nuevos planteamientos introducidos por la psicología cognitiva, si bien hubo que esperar hasta los años '90 para que el estudio de las creencias de los profesores se estableciera como un área importante de investigación en el ámbito de la enseñanza de las segundas lenguas.

por parte de los estudiantes (Celce-Murcia, 1987). Al respecto, Levis (2005) señala que tanto la investigación como la pedagogía relativa a la enseñanza de la pronunciación se han visto influenciadas por dos principios contradictorios: el principio del acento nativo que afirma que uno de los objetivos de los estudiantes debería ser la adquisición de un acento lo más cercano posible al de un hablante nativo de la segunda lengua (L2) y, por otro lado, el principio de la inteligibilidad que defiende la suficiencia de una comunicación efectiva como objetivo a seguir por los aprendientes. Lo cierto es que, actualmente, la existencia de un acento extranjero es perfectamente aceptable siempre y cuando no se entorpezca el desarrollo del acto comunicativo. Asimismo, autores como Laroy (1995) puntualizan que el acento de los aprendientes forma parte de su propia identidad y debería ser respetado por los profesores. Con el surgimiento de los enfoques comunicativos y la aparente primacía del principio de inteligibilidad, se podría decir que la pronunciación ha recuperado relativamente su importancia durante los años 90 (Usó, 2009). Sin embargo, nos sumamos a voces como las de Llisterri (2003), Iruela (2004) o Cantero (1994) cuando señalan que la pronunciación sigue recibiendo un tratamiento secundario en el aula. A esto contribuye en gran medida la falta de materiales adecuados o, en ciertas ocasiones, las grandes deficiencias presentes en aquellos manuales existentes (Torres, 2006). Es igualmente sorprendente que los cambios y la evolución sufrida en el campo de la enseñanza de segundas lenguas no parece que se hayan reflejado en una consideración más cuidadosa del papel que la pronunciación debe desempeñar en la clase (Iruela, 2007). Al mismo tiempo, se revela como extremadamente problemática la integración de la enseñanza de la pronunciación dentro de la clase comunicativa. En la mayoría de los casos, la pronunciación se presenta de manera descontextualizada y sin relación aparente con el resto de contenidos del currículo.

En cuanto a la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera (ELE), debemos aludir a la existencia de una serie de mitos o asunciones que afirman que el español es una "lengua eminentemente fonética" cuya pronunciación es fácil de adquirir puesto que la distancia entre la ortografía y la pronunciación es muy reducida. Como bien señala Poch (1992:2): "el hecho de que la distancia ortografía y pronunciación sea pequeña no tiene nada que ver con la afirmación de que los sonidos del español no plantean problemas porque son casi idénticos a los sonidos del inglés". Igualmente, se alude en ocasiones a la idea de que sólo un especialista en fonética puede llevar a cabo, de manera efectiva, técnicas de corrección fonética. Estamos de acuerdo con Llisterri (2003) en distinguir entre enseñanza de la pronunciación, enseñanza de la fonética y corrección fonética. La enseñanza de la fonética requiere una descripción detallada

de los elementos segmentales y suprasegmentales a nivel articulatorio y acústico. Dicho análisis es llevado a cabo normalmente por un especialista en fonética. La enseñanza de la pronunciación va referida a destrezas que deben ser adquiridas por los aprendientes y que, en consecuencia, deberían ser integradas en el currículo de lengua extranjera. La corrección fonética ofrece una serie de técnicas o estrategias cuyo objetivo principal es reducir los problemas relacionados con la existencia de un acento extranjero. Esta distinción refuerza la idea de que no es necesario que el profesor sea un especialista en fonética para enseñar pronunciación o utilizar técnicas de corrección fonética en el aula.

Debemos mencionar igualmente la aparente marginalización de la enseñanza de la pronunciación dentro de la lingüística aplicada (Usó, 2009). Por una parte, no existen estudios suficientes que se centren en fenómenos relativos a la enseñanza de la pronunciación en el aula y, por otra, la práctica docente no está dirigida por datos empíricos concretos sino más bien por el sentido común o la intuición (Derwing & Munro, 2005). Se hace necesario pues un mayor número de estudios y una mayor colaboración entre investigadores y profesores para extender así nuestro conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en contextos educativos.

1.2. Actitudes y creencias del profesorado: concepto e importancia para la práctica docente

A pesar de su popularidad, no existe aún una definición exacta o un consenso total en torno al concepto de creencia. Pajares (1992) nos ofrece una larga lista de sinónimos que pone de manifiesto la variedad terminológica utilizada en este ámbito:

La definición de las creencias es, en el mejor de los casos, una partida en la que uno elige con qué cartas quedarse. Viajan disfrazadas y a menudo bajo diferentes alias—actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas para la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios para el entendimiento y estrategias sociales, por mencionar sólo algunas de las que se pueden encontrar en la literatura.² (Pajares, 1992:309)

² Traducción propia del autor de este trabajo. Texto original: "Defining beliefs is at best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias—attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit

La necesidad de tal diversificación se puede justificar por la compleja naturaleza del fenómeno que debemos estudiar. En cualquier caso, las definiciones más comunes del término contienen una serie de elementos que aparecen frecuentemente en la investigación relativa a este tema. En primer lugar, el concepto de creencia va referido a un estado mental que acepta una determinada proposición como verdadera a pesar de que el individuo en cuestión pueda reconocer la existencia de otras creencias alternativas. En este sentido, la creencia sería diferente del "conocimiento", ya que no precisa de comprobación experimental externa. El término "creencias del profesorado" va normalmente referido a las creencias pedagógicas de los profesores. Las áreas más exploradas en la investigación han sido las creencias relativas a la enseñanza, el aprendizaje, los aprendientes, el papel del profesor en el aula o la imagen que el profesor puede tener de sí mismo. En realidad, la mayor parte de los estudios se han centrado en torno a tres bloques temáticos concretos: la relación entre las creencias y la práctica docente, los cursos de formación del profesorado y su posible influencia sobre las creencias o actitudes de los futuros profesores, y la influencia de las experiencias de aprendizaje en las creencias de los docentes. Como bien señala Borg (2006), el desarrollo de este tipo de investigación, que de modo general podemos denominar como relativa a las cogniciones del profesorado, se ha caracterizado por orientaciones cambiantes referentes tanto a la conceptualización de la enseñanza como a las razones por las cuales las cogniciones del profesorado merecen especial atención por parte de los investigadores. Hemos pasado así de preocupaciones iniciales relativas a la toma de decisiones, la efectividad del profesorado o el procesamiento de información, a preocupaciones actuales centradas en el conocimiento de los docentes. Desde un punto de vista práctico, la diferencia tajante entre las creencias y los distintos tipos de conocimiento no está tan clara a tenor de la investigación empírica existente (Borg, 2006). En esta misma línea, Usó (2007:10) señala que "a pesar de que en el lenguaje ordinario estos conceptos se usan sobre todo como opuestos... Lo cierto es que se suelen utilizar los términos de "creencias" y "conocimientos" con cierto solapamiento, al no parecer claros los límites entre un concepto y otro". En cualquier caso, es innegable que este tipo de estudios ha reforzado el papel activo que los profesores desempeñan en el aula en consonancia con las teorías constructivistas de entender la enseñanza y el aprendizaje.

theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature." (Pajares, 1992:309).

Un tema importante a tratar es el de la relación entre las creencias de los profesores y la influencia que éstas pueden ejercer sobre la práctica docente. Por una parte, encontramos autores como Borg (2001), Pajares (1992) y Richardson (1996) que consideran que las creencias influyen en la práctica docente. Ésta debe entenderse como el conjunto de comportamientos exhibidos por el profesor en el aula. Por otro lado, autores como Nunan (1982), Fang (1996) o Woods (1996) afirman que, en ocasiones, no se puede apreciar una correlación entre las creencias y la práctica docente. Borg (2006) sostiene que esta posible falta de congruencia puede deberse a la influencia de factores sociológicos y ambientales que los profesores pueden percibir como fuerzas externas que se encuentran más allá de su control. Desde nuestro punto de vista, la falta de congruencia entre las creencias y la práctica docente podría provenir de diversas fuentes: en primer lugar, la propia naturaleza del concepto de creencia, concepto difícil de aprehender empíricamente y de tintes eminentemente subjetivos. En segundo lugar, la complejidad de una práctica docente de naturaleza dinámica en la que los profesores deben tomar decisiones en cuestión de segundos. A ello podríamos sumar igualmente la situación específica de cada profesor (años de experiencia, nivel educativo alcanzado...) y las exigencias que pueden provenir de la propia institución educativa o del sistema educativo en general.

Como bien señala Borg (2003), llama poderosamente la atención el hecho de que la mayoría de estudios sobre las creencias de profesorado se centren en el inglés como lengua extranjera (las únicas excepciones mencionadas provienen de Cabaroglu & Roberts, 2000; Collie Graden, 1996; Usó, 2007) y que un contexto tan representativo como el de la escuela pública esté prácticamente ausente. Asimismo, debemos mencionar que los estudios que examinan las creencias del profesorado en torno a la enseñanza de la pronunciación brillan por su ausencia. Notable excepción podemos encontrar en Usó (2007, 2009).

Este contexto de escasez investigativa nos anima pues a presentar este estudio en el que se exploran las creencias relativas a la enseñanza de la pronunciación de un grupo de profesores de español con diferentes grados de experiencia, diversa procedencia geográfica y que enseñan distintos niveles del *National Curriculum* en escuelas públicas de Inglaterra.

2. Nuestro estudio

2.1. Participantes

Hay que comenzar diciendo que una investigación cualitativa utiliza muestras no probabilísticas a la hora de realizar la selección de participantes. No se pretende pues que la muestra sea estadísticamente representativa, sino que la selección se realiza en base a ciertas características de la población (Ritchie & Lewis, 2003). Como criterios de selección se utilizaron la edad, el género, la lengua materna, la experiencia docente, el tipo de escuela, los niveles de enseñanza y el área geográfica de proveniencia. Adoptamos como criterios prioritarios la lengua materna y el número de años de experiencia profesional puesto que el examen del impacto de ambos factores sobre el sistema de creencias era uno de nuestros objetivos principales.

La tabla 1 ofrece los datos relativos a los diez individuos finalmente seleccionados. Se intentó en todo momento conseguir una diversidad de participantes en cuanto a la experiencia profesional y proveniencia geográfica así como un número similar de informantes de cada género o lengua materna. El grupo de estudio estaba compuesto por 5 mujeres y 5 hombres (50% de los mismos eran hablantes nativos de inglés y 50% de español). Las edades de los sujetos oscilan entre los 24 y los 42 años. Importante es también la diversidad en cuanto a la experiencia docente que va desde 1 año hasta los 10 con un promedio de algo más de 4 años de experiencia para el grupo en su conjunto. En cuanto a los niveles de enseñanza y el tipo de escuela en la que los participantes desarrollan su labor docente, debemos indicar que un 80 % de los sujetos enseñan en lo que se conoce como "Comprehensive school", un tipo de escuela secundaria que no selecciona al alumnado en base a criterios académicos o de aptitud, mientras que el 20% de los participantes pertenece a un "Grammar school", es decir, una escuela secundaria pública que selecciona al alumnado en base a criterios académicos. El 50% de los entrevistados combina la enseñanza a nivel GCSE³ (año 10 y 11 en el sistema británico) con la docencia a estudiantes de A-Level (AS/A2) o bien a estudiantes más jóvenes de año 7 y 8. El 50% restante imparte clases únicamente a nivel GCSE (año 10 y 11) o alumnos de año 7 y 8. En lo relativo a la procedencia geográfica de

³ En Inglaterra, la escolarización obligatoria está dividida en cuatro etapas fundamentales (*key stages*): *Key stage 1* de 5 a 7 años, *Key stage 2* de 7 a 11 años, *Key stage 3* de 11 a 14 años, *Key stage 4* de 14 a 16 años. A los 16 años cada asignatura estudiada es evaluada para obtener el GCSE (Certificado General de Educación Secundaria). La educación obligatoria finaliza en ese momento aunque los jóvenes pueden continuar sus estudios eligiendo 3 o 4 asignaturas que son evaluadas para obtener el A-Level (Bachillerato). Actualmente, el A-Level está dividido en dos niveles: AS y A2. Después de aprobar estos exámenes, los estudiantes pueden solicitar su admisión en la universidad.

los participantes, 40% proviene de distintas áreas de Londres mientras que los profesores restantes ejercen su actividad profesional en diversas áreas de Inglaterra tal y como se puede ver en la tabla 1.

Hay que mencionar igualmente que todos los participantes fueron seleccionados y entrevistados durante una conferencia destinada a profesores de enseñanza secundaria celebrada en Londres. Asimismo, todos los informantes poseían al menos una licenciatura universitaria más un PGCE (Post-Graduate Certificate in Education) o equivalente. Cuatro de los profesores habían completado un máster en diferentes campos: educación, literatura española y ciencias políticas.

Tabla 1. Datos de los participantes

Genero/edad	Lengua materna	Experiencia docente	Niveles de enseñanza/Tipo de escuela	Área geográfica
Mujer/35años	Inglés	6 años	GCSE/ Comprehensive	Londres
Hombre/30 años	Español	5 años	CGSE/ Comprehensive	Centro
Mujer/26años	Inglés	2 años	Y7/Y8/ Comprehensive	Noreste
Mujer/29 años	Español	3 años	GCSE/ Comprehensive	Noroeste
Hombre/24 años	Inglés	1 año	Y7/Y8/GCSE/ Grammar School	Sureste
Hombre/33 años	Español	7 años	GCSE/AS/A2	Londres
Mujer/42 años	Inglés	10 años	GCSE/AS/A2	Centro
Hombre/30 años	Inglés	4 años	Y7/Y8/GCSE	Londres
Mujer/26 años	Español	2 años	GCSE/Grammar school	Suroeste
Hombre/32 años	Español	5 años	GCSE/AS/ Comprehensive	Londres

2.2. Método

Puesto que nuestro objetivo principal era el examen y análisis de las creencias de un grupo de profesores, decidimos inclinarnos por una entrevista semi-estructurada como alternativa a métodos centrados en cuestionarios escritos y de análisis puramente cuantitativo. La técnica de la entrevista semi-estructurada se utiliza dentro de las metodologías cualitativas de recogida de datos y su intención principal es comprender el punto de vista del entrevistado más que realizar generalizaciones sobre diferentes tipos de comportamiento. La entrevista consta de una serie preguntas abiertas que pueden ser sugeridas por el entrevistador o surgir de forma espontánea durante la conversación. Como bien

señala Patton (1990), este formato permite que el investigador acceda a los pensamientos del profesor y determine así aspectos que serían difícilmente evaluables a través de la mera observación u otros modos de recogida de datos. Este método facilita pues la discusión de temas complejos y cuestiones relativas a emociones o creencias de difícil cuantificación con otro tipo de metodologías. Dentro de las limitaciones de la entrevista semiestructurada, podemos mencionar el hecho de que el entrevistador puede guiar de manera inconsciente las respuestas del entrevistado. Asimismo, el número de participantes suele ser reducido y es difícil generalizar las conclusiones. Por lo que se refiere a la validez, el entrevistador no puede saber si el entrevistado ha mentado en algún momento de la entrevista. Igualmente, la complejidad de la información obtenida puede ser difícil de analizar. A pesar de todas las posibles limitaciones mencionadas, nos decidimos por este tipo de método debido en gran parte a la naturaleza multidimensional y subjetiva del objeto a examinar: las creencias del profesorado.

Hay que aclarar también que, a pesar de que se ha utilizado un instrumento cualitativo para la recogida de datos, el posterior análisis de los mismos ha empleado en ocasiones técnicas cuantitativas. Estamos de acuerdo con Nunan (1992) al señalar que la distinción entre ambos paradigmas es simplista y no siempre se ve reflejada cuando se llevan a cabo cierto tipo de estudios. En nuestro caso, y dado que se trata de una primera aproximación a la problemática y no de un trabajo acabado, hemos optado por la utilización de ciertas técnicas cuantitativas a la hora de analizar los datos, simplemente por un afán de clarificación expositiva.

2.3. Procedimiento

En la elaboración de las preguntas abiertas que iban a formar parte de la entrevista, contamos con la ayuda de dos profesores de español de enseñanza secundaria y dos de nivel universitario. Inicialmente desarrollamos siete preguntas abiertas que sirvieron para realizar un estudio piloto con cinco profesores de educación secundaria de la zona de Londres. Tras esta primera experiencia, y teniendo siempre presente que nuestro objetivo final era la captura de las creencias de los profesores y la *elicitación* de respuestas personalizadas que contuvieran componentes afectivos (Pajares, 1992), decidimos eliminar dos de las preguntas y acortar otras tres. La tabla 2 refleja el formato seguido durante la entrevista. En negrita se pueden apreciar las preguntas que sirvieron para introducir los temas. Cuando estas preguntas introductorias no consiguieron el objetivo de *elicitar* respuestas de manera inmediata, se utilizaron preguntas de apoyo. Igualmente

debemos indicar que, de acuerdo con el formato de la entrevista semi-estructurada, se añadieron cuestiones adicionales para clarificar, extender o reformular un determinado tema.

Tabla 2: Formato de la entrevista

1. **¿Se debe enseñar de manera explícita la pronunciación?** ¿Es suficiente con la exposición a la L2?
- 2 **¿Cuál debe ser, en su opinión, el tratamiento del error en la pronunciación?** ¿Qué criterios deben utilizarse? ¿Cuál debe ser pues la labor del profesor?
- 3 **¿Cuál debe ser el objetivo de la enseñanza de la pronunciación?** ¿Inteligibilidad, acento nativo...?
- 4 **¿Funcionan las técnicas de corrección tradicional?** ¿Qué técnicas utiliza normalmente? ¿Cómo valora los materiales existentes en el mercado?
- 5 **¿Cómo valora el tratamiento de la enseñanza de la pronunciación en cursos de formación del profesorado?**

Como podemos observar en la tabla 2, la pregunta número 1 gira en torno a las creencias relativas a la importancia de la enseñanza explícita de la pronunciación y al papel que el profesor desempeña en el aula. La pregunta 2 va referida al tratamiento del error dentro de la enseñanza de la pronunciación. La pregunta 3 se centra en explorar las creencias relativas al principio de la inteligibilidad y el principio del acento nativo por lo que hace referencia a los posibles objetivos de la enseñanza de la pronunciación. La pregunta 4 aborda el tema de las técnicas de enseñanza, corrección fonética, materiales para la enseñanza, etc. Finalmente, la pregunta 5 explora la opinión de los entrevistados sobre el tratamiento de la enseñanza de la pronunciación en cursos de formación del profesorado.

Por lo que respecta a la realización de las entrevistas propiamente dichas, hay que decir que éstas tuvieron una duración media de 20 minutos. Cada sesión comenzaba con una breve explicación sobre la naturaleza del estudio y un recordatorio sobre cuestiones relativas a la protección de datos y al anonimato de los participantes. Posteriormente, pasábamos a una serie de preguntas preliminares en las que los profesores hablaban sobre su carrera profesional y las razones que les llevaron a elegir la enseñanza. Nuestra finalidad principal era la de relajar al entrevistado y crear una atmósfera más distendida. A continuación se introducían de manera progresiva las preguntas de la tabla 2.

Una vez concluidas las entrevistas, se procedió a la escucha de las grabaciones, transcripción y a la codificación de los datos. Dos investigadores llevaron a cabo el análisis de datos. En este análisis decidimos seguir un proceso de jerarquía analítica (Ritchie & Lewis, 2003) que se compone de tres fases diferenciadas: una primera de revisión y síntesis de datos, una segunda fase de identificación de fenómenos y desarrollo de tipologías y, por último, una tercera en la que se intenta ofrecer explicaciones que justifiquen la manera en la que los datos

han aparecido. Como herramienta analítica en cada una de las fases se utilizó un marco temático en forma de matriz que permite clasificar y organizar los datos en base a conceptos clave y categorías emergentes. De esta manera, inicialmente se construyó un índice con los temas y conceptos más relevantes. A continuación, se aplicó el índice obtenido a las transcripciones de cada entrevista. Con los datos obtenidos, se elaboró un diagrama temático en forma de matriz para sintetizar así los puntos clave. Finalmente, llevamos a cabo un análisis descriptivo con el objetivo de detectar, categorizar y clasificar los datos de la fase previa.

3. Resultados

Para la presentación de los resultados nos hemos inclinado, en primer lugar, por una tabla (tabla 3) que resume las creencias reveladas en cada una de las cinco áreas temáticas de investigación y, en segundo lugar, por un estudio de los modelos de pensamiento que emergen del análisis de datos. A continuación examinamos con más profundidad cada una de las áreas temáticas investigadas.

Tabla 3: Creencias relativas a las cinco áreas temáticas investigadas

ÁREAS TEMÁTICAS	CREENCIAS
Utilidad e importancia de la enseñanza de la pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> · Utilidad relativa de la enseñanza de la pronunciación. La pronunciación española no presenta demasiados problemas para hablantes ingleses. Las actividades deberían centrarse en la expresión y comprensión oral. · Es útil aunque no sería necesario dedicarle tanto tiempo en el aula como a otras áreas: enseñanza del vocabulario, gramática, etc.
Labor docente: tratamiento del error	<ul style="list-style-type: none"> · Corrección de errores cuando afecten a la comunicación. · No corrección: el propio proceso de adquisición fonética de la L2 permitirá la autocorrección del alumno. · El profesor debe utilizar la L2 lo máximo posible dentro del aula. · El profesor debe motivar y ofrecer estrategias facilitadoras de la expresión y la comprensión oral.
Objetivos: principio de inteligibilidad o del acento nativo	<ul style="list-style-type: none"> · Principio de inteligibilidad: comunicación efectiva del alumno. · Principio de inteligibilidad aunque depende de las necesidades propias de los estudiantes. · Sólo uno de los informantes se inclinó por el principio del acento nativo y la corrección sistemática de todo tipo de errores.
Creencias relativas a técnicas y materiales	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de conocimiento general sobre metodología y técnicas de corrección fonética. · Escepticismo sobre la efectividad de técnicas de corrección tradicionales. · Sólo uno de los informantes introduce la pronunciación en el aula de manera sistemática y con variedad de técnicas. · Escasez de materiales didácticos en el mercado. · Libros de texto presentan la pronunciación de manera descontextualizada.
Valoración sobre la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> · Poca presencia de la enseñanza de la pronunciación en cursos

de la pronunciación en cursos de formación del profesorado

de formación del profesorado.

- Más presencia se hace necesaria tanto a nivel inicial como en cursos de formación posteriores
- El 80% de los informantes no considera suficientes sus conocimientos de fonética española.

3.1. Análisis de las creencias

3.1.1. *Creencias en torno a la utilidad de la enseñanza de la pronunciación*

Dos posiciones distintas emergieron con referencia a este tema. En primer lugar, ocho de los entrevistados se mostraron a favor de la utilidad de la enseñanza de la pronunciación para el alumnado. Cuatro de ellos puntualizaron, sin embargo, que debería dedicársele menos tiempo que a otros contenidos o destrezas. En concreto, mencionaron que, en su experiencia profesional, las dificultades experimentadas por los alumnos de habla inglesa al estudiar español son menores que las experimentadas al estudiar otras lenguas extranjeras. Dos entrevistados hicieron referencia específica al hecho de que el español es una lengua fonética.

Una segunda posición sobre este tema fue mantenida por dos de los informantes y se centra en el escepticismo con referencia a la efectividad de la enseñanza de la pronunciación. Los dos informantes manifestaron que la pronunciación del español no presentaba demasiados problemas para los hablantes de habla inglesa y que el trabajo diario debería centrarse en el desarrollo de la comprensión y la expresión oral. Por lo tanto, no consideraban justificable la inclusión sistemática de la enseñanza explícita de la pronunciación en el aula.

3.1.2. *Creencias relativas al tratamiento del error y la labor docente*

En cuanto al tratamiento del error, el 70 % de los informantes se inclina por corregir aquellos errores de los alumnos que afecten a la comunicación. El 30% restante se mostraba partidario de no corregir en absoluto errores relativos a la pronunciación, ya que el propio proceso de adquisición fonética de la L2 permitiría a los estudiantes, de una manera natural, autocorregir sus propias producciones en momentos posteriores. El 70% a favor de la corrección del error, mencionó explícitamente la corrección tanto de sonidos aislados como de cuestiones relativas a la entonación. En cuanto a la labor docente en general, ocho informantes señalaron la necesidad de utilizar la L2 lo máximo posible dentro del aula para facilitar así el desarrollo de la adquisición fónica. Asimismo, dos de los informantes aludieron a la labor del profesor para incrementar la motivación y

ofrecer estrategias a los estudiantes que les permitan la comprensión y expresión de producciones orales de manera coherente. Uno de los informantes aludió a la necesidad de corrección por parte del profesor para evitar la fosilización de errores.

3.1.3. Creencias relativas a los objetivos de la enseñanza de la pronunciación: principio de la inteligibilidad y del acento nativo

En cuanto a los objetivos de la instrucción de la pronunciación, el 80% de los entrevistados se inclinó por el principio de la inteligibilidad como principio a seguir dentro de las clases comunicativas. Así pues, el objetivo principal es conseguir que los alumnos no tengan problemas durante los intercambios comunicativos a causa de la pronunciación. El 20% mencionó que el principio a seguir dependería de las necesidades y deseos del alumno aunque, en la mayoría de los casos y en el contexto de una escuela secundaria, el principio de la inteligibilidad debería ser el principio imperante. Uno de los informantes se inclinó por el principio del acento nativo como objetivo a alcanzar por los aprendientes. Para ello, la corrección sistemática de errores desde las primeras fases del aprendizaje se revela como fundamental.

3.1.4. Creencias relativas a metodologías y materiales didácticos

Por lo que se refiere a cuestiones metodológicas, sólo uno de los informantes manifestó realizar práctica de la pronunciación de una manera sistemática y con una diversidad de enfoques (pares mínimos, alfabeto fonético, utilización de software en el laboratorio y descripciones visuales). El 30% de los informantes había utilizado en el pasado ejercicios relativos a discriminación de pares mínimos y había usado el alfabeto fonético internacional como herramienta de trabajo en la clase. Estos tres informantes mencionaron su escepticismo en cuanto a la efectividad de ambas técnicas. El resto de los entrevistados manifestó no poseer información suficiente referida a técnicas de corrección fonética y métodos relativos a la pronunciación, y limitarse a corregir a los alumnos en aquellas ocasiones en que la comunicación se veía comprometida.

En cuanto a los materiales didácticos, todo el grupo aludió a la escasez de materiales disponibles en el mercado de la enseñanza del español como lengua extranjera. El 80% de los informantes señaló que los libros de texto que utilizan en su práctica docente tratan, en contadas ocasiones, fenómenos relacionados con la pronunciación y, cuando lo hacen, parecen abogar por un tratamiento simplista. El 50 % de los entrevistados mencionaron el hecho de que los ejercicios sobre la

pronunciación aparecen en los libros de texto de manera inconexa y sin aparente relación con los contenidos de la unidad didáctica en la que se encuentran.

3.1.5. *Creencias relativas a la importancia de la enseñanza de la pronunciación en cursos de formación del profesorado*

En cuanto a la importancia de la pronunciación en cursos de formación del profesorado, los entrevistados mantuvieron una opinión bastante homogénea. Todo el grupo valoró negativamente la ausencia de cursos dedicados a la pronunciación durante su PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Sólo uno de los informantes había asistido a un curso dedicado íntegramente a la enseñanza de la pronunciación, y únicamente un 20% de los participantes consideraba poseer un bagaje adecuado en cuanto a conocimientos fonéticos del español. Este bagaje provenía principalmente de cursos sueltos realizados durante sus licenciaturas universitarias. La opinión generalizada era que la pronunciación debería ocupar un papel más destacado tanto en los cursos iniciales como en posteriores cursos de formación, una vez iniciada su actividad profesional.

3.1.6. *Influencia de la experiencia profesional y la lengua materna en el sistema de creencias*

Como cuestión adicional decidimos examinar la influencia del grado de experiencia y la lengua materna del profesor sobre su sistema de creencias. En lo relativo a la lengua materna, pudimos apreciar que el subgrupo compuesto por profesores hablantes nativos de español se manifiesta a favor del principio de la inteligibilidad como objetivo a seguir, además de exhibir un cierto escepticismo en lo que atañe a la efectividad de la enseñanza explícita de la pronunciación. Asimismo, sus respuestas fueron ambivalentes en cuanto a la necesidad de la corrección de los errores de los estudiantes, aduciendo que un ambiente de inmersión en la L2 y una potenciación de actividades comunicativas producirían la adquisición fónica de una manera natural.

En cuanto al efecto del grado de experiencia profesional, no pudimos apreciar influencias significativas o tendencias diferenciadas en el análisis de datos conectados a los diferentes niveles de experiencia docente.

3.2. Análisis de los diferentes modelos de pensamiento

Presentaremos ahora los dos modelos de pensamiento relativos a las creencias sobre la enseñanza de la pronunciación que han emergido del análisis de datos en cada una de las áreas temáticas investigadas. En primer lugar, hemos identificado un modelo que podríamos calificar de "comunicativo" y, en segundo lugar, podemos igualmente distinguir un modelo "mixto" propio de un sistema de pensamiento que se situaría entre un modelo tradicional de entender la enseñanza de la pronunciación y un modelo comunicativo puro. Hay que destacar que únicamente uno de los informantes podría ser encuadrado dentro de un modelo puramente "tradicional", que se centraría en la utilización de técnicas de corrección fonética tradicional para intentar corregir así los errores del alumno. De acuerdo con este modelo, la consecución de un acento nativo o casi nativo sería el objetivo a conseguir por parte de los estudiantes. Debemos precisar que proponemos estos modelos de pensamiento a modo de hipótesis que deberá ser confirmada en el futuro con una ampliación del corpus.

3.2.1. Modelo "comunicativo"

Podríamos definir un modelo de pensamiento comunicativo como aquel que está centrado en la consecución del principio de inteligibilidad a través de la potenciación de la comprensión y la expresión oral en un ambiente de inmersión en la L2. Debemos mencionar que este modelo de pensamiento se reveló especialmente prominente en el grupo de profesores que eran hablantes nativos de español. Este modelo confía de alguna manera en una adquisición fónica de la L2 gracias a una exposición continuada al input de la L2. En cuanto a la efectividad de la enseñanza de la pronunciación, podemos apreciar cierto escepticismo, especialmente en lo referido a la utilización de técnicas de corrección tradicional. La pronunciación se considera pues como parte de la competencia oral y puede ser mejorada a través de la adquisición de estrategias de mejora de la comprensión y la expresión oral en lugar de a través de la corrección de errores.

3.2.2. Modelo "mixto"

Este modelo, que hemos calificado de "mixto", mantiene, al igual que el anterior, el principio de la inteligibilidad como objetivo y referente al que deben aspirar los alumnos. En lo relativo a la efectividad de la enseñanza de la pronunciación, no apreciamos el escepticismo del modelo comunicativo puro sino

que se juzga como útil la utilización de la corrección para facilitar así una eficiente comunicación por parte de los estudiantes. Sin embargo, esta corrección fonética no va referida a técnicas de corrección fonética tradicional, sino más bien a técnicas de corrección contextualizadas que inciden en la capacidad comunicativa del aprendiente. De manera similar al modelo anterior, se insiste en suministrar a los estudiantes muestras reales de la L2 para mejorar así las destrezas de expresión y comprensión oral. En cuanto a los materiales didácticos para la enseñanza de la pronunciación, los informantes encuadrados en este modelo critican su insuficiencia tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Consideran igualmente insuficiente la presencia de cuestiones relativas a la pronunciación en cursos de formación del profesorado.

4. Limitaciones y conclusiones finales

Es evidente que este estudio presenta algunas limitaciones que provienen del número reducido de participantes así como del hecho de que la materia a investigar (creencias de profesorado) es intrínsecamente un área difícil de aprehender. Igualmente somos conscientes de las limitaciones asociadas con la utilización de un único método de recogida de datos. Hay que decir que esperamos que nuestro esfuerzo en la selección de participantes y la utilización de más de un investigador en la realización de la entrevistas y en la posterior codificación de datos hayan paliado de alguna manera algunas de las carencias iniciales.

En cuanto a las conclusiones que podemos extraer del análisis de datos llevado a cabo en el apartado anterior hay que indicar que:

1. Una mayoría de los entrevistados se muestra preocupado por el tema de la enseñanza de la pronunciación y valora positivamente los efectos de su enseñanza explícita.
2. El principio de la inteligibilidad debería ser el objetivo a seguir de acuerdo con nuestros informantes. En otras palabras, se debe perseguir una corrección en la pronunciación suficiente para garantizar una comunicación efectiva.
3. En consonancia con el principio anterior, los entrevistados señalan que la corrección de errores debe limitarse a aquellos que afecten la efectiva comunicación de los alumnos.
4. Se mencionan como esenciales las cuestiones relacionadas con la motivación de los estudiantes y el intentar dotarles de estrategias que permitan una efectiva percepción y producción de sonidos.

5. Llama poderosamente la atención el poco conocimiento por parte de los informantes sobre metodologías aplicadas a la enseñanza de la pronunciación y técnicas de corrección fonética en general. Sólo uno de los informantes utiliza técnicas de corrección fonética de manera habitual. El resto de los entrevistados manifestaron una sorprendente incapacidad para realizar una valoración sobre cuestiones metodológicas.
6. Los docentes consideran que existe una falta de materiales didácticos disponibles y, al mismo tiempo, una gran dificultad en cuanto a la integración de la enseñanza de la pronunciación dentro de una clase comunicativa.
7. Existen evidentes carencias por lo que se refiere a la formación del profesorado en el ámbito de la enseñanza de la pronunciación. Los entrevistados perciben la falta de formación tanto en niveles iniciales como una vez que comienzan su actividad docente. Asimismo los profesores entrevistados manifestaron poseer carencias en cuanto a sus conocimientos básicos de fonética española.

Consideramos, pues, que se necesitan más estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, para ofrecer datos adicionales en esta área de las creencias del profesorado. La investigación relativa a las cogniciones de los docentes se ha centrado, por una parte, en el ámbito del inglés como segunda lengua (ESL) y, por otra, en contextos de enseñanza en el nivel universitario o con estudiantes adultos. Se requiere, por tanto, un mayor número de investigaciones específicas en escuelas primarias y secundarias que tengan como objeto el estudio de segundas lenguas que no sean la lengua inglesa. Igualmente, sería interesante examinar si las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la pronunciación se reflejan en su efectiva práctica docente.

Bibliografía

- BORG, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching*, 36(02), 81–109.
- _____ (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*, London: Continuum International Publishing Group.
- _____ (2009), "Introducing language teacher cognition". Disponible: <http://www.education.leeds.ac.uk/people/staff.php?staff=29>, (consultado 6/6/2009)
- CABAROGLU, N. & ROBERTS, J. (2000). "Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme", *System*, 28(3), 387–402.
- CANTERO, F. J. (1994). "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas", en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- CELCE-MURCIA, M. (1987). "Teaching pronunciation as Communication", en *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Morley, J. (ed.), TESOL, Washington, D.C.
- COLLIE GRADEN, E. (1996). "How language teachers' beliefs about reading are mediated by their beliefs about students", *Foreign Language Annals*, 29(3), 387–95.
- DERWING, T. M. & MUNRO, M. J. (2005). "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach", *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- FANG, Z. (1996). "A review of research on teacher beliefs and practices", *Educational Research*, 38(1), 47–65.
- IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral inédita dirigida por Francisco José Cantero Serena. Universitat de Barcelona.
- _____ (2007). "¿Qué es la pronunciación?", *redELE*, 2. Disponible: http://www.educacion.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf [consultado 7/5/2009].
- LAROY, C. (1995). *Pronunciation*, Oxford University Press, USA.
- LEVIS, J. (2005). "Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching [Special issue]". *TESOL Quarterly*, 39(3), 367-377.
- LLISTERRI, J. (2003). "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91–114.

- NUNAN, D. (1992). "The teacher as decision-maker". In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (eds.), *Perspectives on Second Language Teacher Education* (pp. 135–65). Hong Kong: City Polytechnic.
- PAJARES, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of educational research*, 62(3), 307.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, Sage Publications.
- POCH, D. (1992). "The rain in Spain", *Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 10, 5–9.
- RITCHIE, J. & LEWIS, J. (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researcher*, Sage Pubs Ltd.
- USÓ VICIEDO, L. (2007). "Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación". Tesis doctoral inédita dirigida por José Francisco Cantero Serena. Universitat de Barcelona.
- _____ (2009). "Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español", *MarcoELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (8). Disponible: http://marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf [consultado 5/6/2009].
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
-

Ángel Osle Ezquerro

Licenciado en Derecho, Filología Hispánica y Laurea en lengua italiana. Se desempeñó como profesor de español como lengua extranjera en escuelas secundarias del estado de California. Actualmente completa su tesis doctoral en Queen Mary, University of London. Su investigación incluye, entre otros temas, la enseñanza de la pronunciación en cursos ELE, el concepto de interlengua fonética y la influencia de factores contextuales en la adquisición de segundas lenguas.

Subir

Cómo citar este artículo:

Osle Ezquerro, Ángel. "Enseñanza de la pronunciación: creencias de los profesores de español en la escuela secundaria inglesa", *SIGNOS ELE*, 3, octubre 2009, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1256> ISSN: 1851-4863.

Subir