

Licenciada en Filología Hispánica, máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera y doctora por la Universitat de Barcelona. Desde 1996 trabaja como profesora de español para extranjeros. En la actualidad es profesora interina en las escuelas oficiales de idiomas de Barcelona y coordina los cursos intensivos de verano de español en la EOI Barcelona-Vall d'Hebron.

RESUMEN

En este artículo convergen tres ejes temáticos de la investigación actual en didáctica de lenguas: las creencias de los docentes, la formación de profesores y la enseñanza de la pronunciación en ELE. El objetivo de este trabajo es exponer y sacar a la luz cuáles son las creencias sobre la enseñanza de la pronunciación de los profesores de ELE que se están formando hoy en día y evidenciar cómo se entiende y qué problemas plantea, aún en la actualidad, dicha didáctica. Este trabajo es parte de la tesis doctoral que lleva por título "*Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación*", defendida en febrero de 2008 en la Universitat de Barcelona¹.

PALABRAS CLAVE: pronunciación, enseñanza de la pronunciación, formación de profesores, creencias de profesores, español para extranjeros

BELIEFS OF TEACHERS ON TRAINING ABOUT SPANISH PRONUNCIATION TEACHING

In this article, three thematic areas of current research in foreign language teaching converge: teachers' beliefs, teacher training and pronunciation teaching in Spanish as a foreign language. The goal of this paper is to illustrate and to give insight on the teachers' beliefs of Spanish as a foreign language who are currently enrolled on a training course about pronunciation teaching, and to find out how pronunciation teaching is understood and carried out today, as well as the problems that arise.

This article is a part of the PhD dissertation entitled "*Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación*", presented in February 2008 at the University of Barcelona².

KEYWORDS: pronunciation, pronunciation teaching, teacher training, teachers' beliefs, Spanish as a foreign language

¹ En esta investigación se analizaron los discursos que una serie de profesores realizaron en la asignatura de fonética aplicada en un máster de formación en ELE. Los profesores habían elegido la asignatura optativa de fonética aplicada e interaccionaban en un foro de discusión, reflexionando sobre la enseñanza de la pronunciación. La finalidad última de esta tesis es la de servir de ayuda en la formación de profesores de E/LE y de guía en la creación de materiales de E/LE, al respecto de este tema.

² For the research, the discourses of a group of teachers, enrolled on a training programme on Spanish as a second language, were analysed. The teachers had chosen a course on applied phonetics, and interacted on a discussion forum reflecting on their pronunciation teaching. The final purpose of the research was to contribute to teacher training and to Spanish foreign language materials.

1. INTRODUCCIÓN

Dado que la pronunciación es considerada un aspecto áspero y difícil de enseñar todavía en la actualidad y que las creencias de los profesores pueden determinar en gran medida su práctica educativa, en el presente trabajo trataremos de profundizar y plasmar lo que piensan los profesores de E/LE en formación sobre la enseñanza de la pronunciación.

En concreto en este artículo nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

1. Evidenciar cuáles han sido los temas sobre la enseñanza de la pronunciación más tratados por los profesores, es decir, cuáles son aquellos aspectos que más interés han despertado en sus interacciones y reflexiones³.
2. Exponer cuáles son las creencias de estos profesores respecto a los varios aspectos tratados acerca de la enseñanza de la pronunciación.

1.1. LA IMPORTANCIA DE LAS CREENCIAS DE PROFESORES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN

Las creencias tienen una función muy importante en un proceso de aprendizaje como es la formación de profesores.

Las teorías constructivistas de aprendizaje sugieren que los alumnos entran en el aula con unas creencias ya formadas que influyen de manera fundamental en el qué y el cómo aprenden. En este sentido, las recientes teorías cognitivas perciben también el aprendizaje como un proceso activo y constructivo que está influido por la mentalidad, las creencias y preconcepciones de los individuos (Resnick, 1989).

En este sentido, Pajares (1993: 46) enfatiza el hecho de que, a diferencia de otras profesiones, los que se dedican a la enseñanza tienen una larga experiencia en el ambiente en el cual se desarrolla su profesión y, por tanto, estos profesionales "simple return to places of their past, complete with memories and preconceptions of days gone by, preconceptions that often remain largely unaffected by higher education". También Strauss (1996) afirma que las creencias que ya se han construido a lo largo de los estudios primarios y secundarios son muy resistentes y, a menudo, prevalecen por encima de los conceptos, perspectivas y procedimientos que se intenten enseñar posteriormente. Golombek (1998) estudió el *conocimiento práctico* de dos

³ Cabe señalar aquí que los profesores estaban inmersos en un proceso de formación, en donde hay que guiar el aprendizaje en un cierto sentido y hacer reflexionar al alumno, desestabilizando si es posible algunas de sus creencias, con el fin crear nuevo conocimiento. Por ello los discursos de los docentes estaban semidirigidos por unas cuestiones acerca de la pronunciación proporcionadas inicialmente por el profesor de la asignatura.

profesores de ESL⁴ en su toma de decisiones en la práctica de clase. Descubrió que los profesores estaban fuertemente influenciados por sus propias experiencias en el aprendizaje de lenguas. Cambra (2000) señala que hay que destacar la experiencia que los profesores tienen del propio aprendizaje, sobre todo de segundas lenguas y/o extranjeras, tanto durante su infancia y escolarización, como la de aprendizajes posteriores. A este respecto señala que las propias vivencias como aprendices son decisivas para situarse a favor o en contra de prácticas concretas.

Desde este punto de vista, en la formación de profesores cobra suma importancia averiguar las creencias de los alumnos, adultos y profesores a la vez, que tienen ya un bagaje de experiencia y conocimientos acumulados.

1.2. LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE

Otra función de las creencias es que pueden ser foco de cambio en el proceso educativo, dado que éstas ejercen sus efectos en las acciones y en el comportamiento de quien las posee.

Concretamente en el campo de la didáctica, está ampliamente aceptado que las creencias preceden a menudo las actuaciones del profesor en el aula. En consecuencia, desde mediados de los años 70 existen líneas de investigación educativa que se han centrado en los procesos de pensamiento y creencias de los profesores y su implicación en la práctica docente, como resultado de las teorías cognitivas que ponen en relación cognición y acción⁵. Marrero (1991) señala que el pensamiento del profesor afecta a la manera de planificar la enseñanza. Pajares (1992: 307) afirma que "few would argue that the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgements, which, in turn, affect their behaviour in the classroom". Richardson (1996) destaca el carácter tácito de esta clase de conocimiento y el hecho de que se pueda reflejar en imágenes, rutinas, procedimientos y ritmos en la vida del aula. Borg (2001) sostiene que las creencias *guían* el pensamiento y el comportamiento de los profesores.

Sin embargo, también hay estudios que, recurriendo al diario de clase del profesor⁶ y a la observación de clases, se han dedicado a comparar en qué medida las creencias manifestadas por los docentes no se correlacionan muchas veces con sus prácticas instruccionales (Fang, 1996).

⁴ *English as a Second Language*

⁵ Algunos estudios en esta línea son: Clark & Yinger (1979); Young (1981); Elbaz (1983); Clandinin (1986); Clark & Peterson (1986); Nesper (1987); Gimeno & Pérez (1987); Marrero (1991); Pajares (1992 y 1993); Kagan (1992); Burns (1992); Johnson (1992); Woods (1996); Richardson (1996); Fang (1996); Calderhead (1996); Hsiao-Ching (2000); Ballesteros (2000); M. Borg (2001); Palou (2002); Gilbert (2002); S.Borg (2003); Forns (2003); Anaya (2004); Alfa (2004)...

⁶ Hemos optado por traducir así el término inglés *self-report*.

Numerosas investigaciones han revelado inconsistencias entre las creencias manifestadas de los profesores y sus prácticas de clase (Borko & Niles, 1982; Nunan, 1987; Kumaravadivelu, 1993; Fang, 1996; Graden, 1996; Woods, 1996; Basturkmen *et al.* 2004)⁷. Esta evidencia, señalan Basturkmen *et al.* (2004: 76), daría soporte a los argumentos de Schutz (1970) y Grotjahn (1991) quienes afirman que las creencias no necesitan ser necesariamente consistentes.

En concreto, Schutz declara que “a person may consider statements as equally valid which are in fact incompatible with one another” (p.76). Sato y Kleinsasser (1999: 510) también concluyen que “teachers held varying, even fragmentary views”⁸. Tal y como recogen Basturkmen *et al.* (2004), estas incongruencias entre las creencias y el comportamiento se han intentado explicar, por una parte, en términos de sistemas conflictivos de creencias, en donde unas se subordinarían a otras en un momento dado (Graden, 1996), fruto del carácter dinámico y en constante cambio de dichos sistemas (Woods, 1996). Así, estudios como los de Oskamp (1991), Fang (1996), Graden (1996), Vaughan & How (1998) y S.Borg (2003), aluden a las restricciones situacionales que el contexto impone como una causa potencial de estas incoherencias entre creencias y práctica⁹. Otros como Bailey (1996), Richards (1998) y S.Borg (2003) encuentran como posibles causantes la percepción de los profesores de ciertas características y factores de los estudiantes, tales como sus necesidades y su falta de motivación entre otros.

Por otra parte, Basturkmen *et al.* (2004) señalan que podría también darse el caso de que los profesores recurrieran a fuentes diferentes de conocimiento a la hora de planificar la enseñanza, a diferencia de cuando toman *decisiones en la práctica*¹⁰. Ya Argyris & Schön (1967) distinguieron entre *espoused theories* y *theories in use*. Las primeras son las creencias que comunicamos a los otros y de las que somos conscientes. Las segundas son creencias que se dan a entender por el comportamiento de la gente y son, ante todo, la base del conocimiento práctico. Los dos tipos de creencias pueden ser compatibles, o no, y el individuo puede ser consciente de cualquier incompatibilidad entre ellas o, tal vez, no.

Por su parte, Eraut (1994) y Ellis (1997) mencionan la distinción entre *conocimiento técnico*¹¹ y *conocimiento práctico*¹² de los profesores. El primero denota el conjunto de ideas explícitas derivadas de la profunda reflexión o la

⁷ A este respecto, Fang (1996) concluyó que los estudios basados en fuentes diversas de datos tendían a mostrar inconsistencias entre las creencias manifestadas y las prácticas.

⁸ Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Basturkmen *et al.* (2004) sobre las creencias de los profesores acerca de la focalización en la forma (*focus on form*) y sus prácticas de clase, los profesores focalizaron en la forma predominantemente bajo su propia consideración, cuando los tres habían afirmado que lo harían sólo ante un problema de comprensión.

⁹ Sin embargo, Basturkmen *et al.* (2004) encontraron en su estudio que los profesores no hicieron referencia a este tipo de restricciones, simplemente justificaron sus acciones a pesar de que a veces contradecían las creencias manifestadas previamente en la entrevista mantenida con ellos.

¹⁰ *on-line decisions*

¹¹ *technical knowledge*

¹² *practical knowledge*

investigación empírica¹³. El segundo se refiere al conocimiento procesal derivado de la experiencia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Generalmente se usa como fuente de aplicación rápida e intuitiva¹⁴. Para Basturkmen *et al.* (2004) la explicación de las inconsistencias en las creencias manifestadas podría ser que éstas se explicitan en abstracto, generalmente en entrevistas, reflejando el conocimiento técnico más que el práctico. Sin embargo, cuando se confronta a los profesores con diferentes situaciones de clase estos recurren a su conocimiento práctico¹⁵. Estos autores apuntan la posibilidad de que, con el tiempo, los profesores puedan procesar su conocimiento técnico, haciéndolo más accesible. De esta manera, las inconsistencias podrían desaparecer con la experiencia¹⁶. Al mismo tiempo, reconocen que “inexperienced teachers may find it especially difficult to integrate their technical and practical knowledge” (p. 267)¹⁷.

En este sentido, Eraut (1994) alerta de que el procesamiento de los tipos de conocimiento a menudo puede no ocurrir¹⁸. Basturkmen *et al.* (2004: 268) concluyen que sería mejor considerar las creencias manifestadas “as potentially conflictual rather than inherently inconsistent”.

Sea como sea, lo cierto es que cómo los profesores resuelven tales incongruencias es un tema incierto que necesita sin duda más investigación, según Basturkmen *et al.* (2004). Estos autores opinan que “...the links between stated beliefs and incidental behaviours are weaker than those between stated beliefs and planned behaviours, as evident in lessons plans and instructional materials” (p.269). Así, concluyen que las creencias abiertamente manifestadas por los profesores arrojan poca luz sobre su práctica y que “stated beliefs are an unreliable guide to reality”.

En esto coincidieron con Pajares (1992), quien concluyó diciendo que las inferencias sobre las creencias de los profesores deberían basarse en evaluaciones sobre lo que ellos dicen, sobre lo que pretenden hacer y sobre lo que realmente hacen. Así también, Basturkmen *et al.* (2004: 269) concluyen que investigar en las creencias de los profesores, sobre los aspectos no planeados de la enseñanza, tales como las decisiones tomadas en la práctica, requiere basarse tanto en las

¹³ Según Basturkmen *et al.* (2004), las *espoused theories* se pueden fácilmente reflejar en el conocimiento técnico.

¹⁴ Las *theories in use* son ante todo la base del conocimiento práctico (Basturkmen *et al.*, 2004).

¹⁵ Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Basturkmen *et al.* (2004) sobre las creencias de los profesores acerca del *focus on form* y sus prácticas de clase, los profesores enfatizaron la necesidad de mantener el flujo comunicativo de la clase en las entrevistas, evitando corregir errores, mientras que en sus respuestas a situaciones concretas de clase mostraron su creencia de la necesidad de la acción del profesor dirigida al uso incorrecto de las formas lingüísticas.

¹⁶ Esta idea ya fue apuntada por Woods (1996).

¹⁷ Basturkmen *et al.* (2004) encontraron que el profesor menos experimentado fue el más inconsistente de todos. Posiblemente con la experiencia de casos que funcionan para los profesores, estos son capaces de reducir los desajustes entre sus *espoused theories* y sus *theories in use* mediante el procesamiento de su conocimiento técnico.

¹⁸ Este autor comprueba que los doctores con experiencia tienden a recurrir a su conocimiento de casos previos, más que a su conocimiento técnico, a la hora de tratar a un paciente nuevo.

creencias manifestadas como en los comportamientos observados, para llegar a un pleno entendimiento del pensamiento del profesor.

1.3. LA MODIFICACIÓN O CAMBIO DE CREENCIAS DE LOS PROFESORES

Se dice que las creencias de los profesores se pueden ver modificadas, por una parte, por las reflexiones que los profesores hacen sobre sus propias prácticas.

Algunos estudios se han centrado en intentar entender cómo los profesores dan sentido a lo que hacen, recurriendo al diario de clase del profesor y a la observación de clases. Burns (1992) animó a los profesores, una vez más, a reflexionar sobre sus clases y fue capaz de identificar algunas de sus *teorías personales*. S.Borg (1999) intentó que los profesores identificaran sus *teorías implícitas*, examinando su propia toma de decisiones y haciendo que lo que era implícito en la práctica fuera explícito en la teoría. Breen *et al.* (2001) investigaron cómo los profesores, en una particular situación de enseñanza, describían sus prácticas de clase y explicaban los principios pedagógicos en los que basaban dichas prácticas, para ver si compartían prácticas similares, o no. Los resultados revelaron curiosamente que, en unas ocasiones, algunas prácticas compartidas respondían a diferentes principios afirmados y, en otras, un principio compartido se asociaba a prácticas diversas.

Por otra parte, las interacciones e intercambios de experiencias entre profesores son otra de las posibles causas de modificación y cambio de las creencias. En la actualidad existe una línea de investigación sobre el crecimiento y desarrollo profesional de los profesores que aboga por el aprendizaje reflexivo y la interacción entre ellos como elementos clave en la elaboración y cambio de sus creencias, en última instancia, en la creación de nuevo conocimiento (Schön, 1987; Hatton & Smith, 1995; Tillema, 2000; Conway, 2001; Gomez, 2002; Manouchehri, 2002; Sato & Kleinsasser, 2004; Warfield *et al.*, 2005; Carroll, 2005; So & Watkins, 2005...). Fundamentando estos estudios encontramos las perspectivas constructivistas de Piaget (1932, 1976) y Vygotsky (1978, 1981). Para Piaget el aprendiz juega un papel activo en la construcción del conocimiento y el entendimiento; para Vygotsky el aprendizaje se entiende como un proceso social, en el que los aprendices construyen significados de manera activa y continua interaccionando en ellos en un determinado contexto social.

A este respecto, cabe resaltar que el Consejo de Europa, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002), anima claramente a los docentes a la reflexión sobre su propia práctica, así como al intercambio de opiniones, conocimientos y experiencias entre ellos, además del trabajo cooperativo.

El trabajo de Ruiz (2005) es relevante en este sentido, al desarrollar un modelo de formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas que focaliza en el docente como profesional reflexivo.

Vemos como una formación de profesores que promueva la reflexión y la interacción entre ellos podría ser el escenario adecuado donde interferir en su sistema de creencias, desestabilizarlo y cambiarlo. De esta manera, haríamos avanzar ese conocimiento aportado por los profesores al aula, creando nuevo conocimiento que ayude a transformar su práctica educativa. El hecho de que decidan voluntariamente seguir formándose podría ser ya el primer paso hacia el cambio.

1.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE LE

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras la importancia que se le ha dado a la pronunciación ha variado enormemente desde el método de gramática y traducción, en el que no se la tenía en cuenta, hasta el audiolingüismo, en el que pasó a tener un papel principal. El acento nativo era en este período el objetivo. Tras el abandono del método audiolingual, la pronunciación pasó por épocas de olvido (años 70 y 80)¹⁹.

Pero se podría decir que desde la década de los 90 la pronunciación ha recuperado relativamente su importancia con el enfoque comunicativo, al dar supremacía a la comunicación oral²⁰. Aún así, ahora lo importante es comunicarse en la LE, con lo que el objetivo ha pasado a ser la inteligibilidad y no el acento nativo, considerándose este último como un objetivo poco realista e innecesario para la mayoría de los que aprenden una LE (Jenkins, 2000 y 2002). Como consecuencia, el acento extranjero se tolera totalmente al no entorpecer normalmente la comunicación (Bartolí, 2005), o no haber una relación tan directa (Derwing & Munro, 2005).

Todo esto ha llevado a autores como J.M. Levis (2005) a afirmar que la historia de la pronunciación ha sido una historia *in extremis*. Lo cierto es que, en la actualidad, la didáctica de la pronunciación adolece básicamente de dos cosas: la excesiva dependencia de la lengua escrita y el hecho de ser la *cenicienta* de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras como seguidamente veremos.

Por una parte, es verdad que la didáctica de LE ha experimentado grandes cambios en los últimos treinta años. Los estudios en lingüística, psicolingüística, pragmalingüística, análisis del discurso, etc. han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica que se ha visto reflejada en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia comunicativa oral y escrita. En este

¹⁹ Göbel & Graffman (1977) llamaron *hijastra* de la enseñanza de lenguas a la fonética, al poner de manifiesto la poca atención que recibía en esos años. Cabe señalar que se referían a la fonética y a la pronunciación como si se tratara de lo mismo.

²⁰ En estos años empiezan a aparecer manuales sobre la pronunciación del inglés en los que se intenta enseñar pronunciación a través del enfoque comunicativo, aunque siguen apoyándose, en mayor o menor medida, en textos escritos y, en algunos casos, continúan utilizando el alfabeto fonético. Entre otros podemos citar Brown (1992), Taylor (1993), Dalton & Seidlhofer (1994) y Celce-Murcia *et al.* (1996).

enfoque comunicativo, y en el más reciente enfoque por tareas, se concede a priori tanta importancia a las destrezas orales como a las escritas.

Sin embargo, a pesar de las mejoras que ha implicado su aplicación, y de los buenos resultados obtenidos a largo plazo, Cantero (1994) señala que se sigue empleando la lengua escrita como apoyo en la enseñanza de la lengua oral. Así, según este autor los resultados que se obtienen en la enseñanza basada en el enfoque comunicativo siguen siendo mejores en las destrezas lecto-escritoras.

En esta línea, Bartolí (2005: 10) pone de relieve que en los materiales didácticos actuales, tanto generales como específicos, la introducción de los sonidos de la LE y la gran mayoría de actividades que se proponen se supeditan a la escritura. Esta autora trata además de *poco comunicativas* las propuestas presentadas respecto a la enseñanza de la pronunciación por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (2002), por estar encaminadas casi en su totalidad a desarrollar la competencia ortoépica, esto es, la capacidad de pronunciar correctamente un texto escrito²¹. Como consecuencia, Bartolí (2005: 2) señala que “esta base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica”, y que tal vez “sea necesario introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita”. Además remarca que “...la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral. Con ello conseguiríamos que los aprendices no se fijaran en la ortografía y, en cambio, pusieran atención en la forma fónica” (2005: 7).

En esta dirección Giralt (2006) expone unos fructíferos resultados respecto al aprendizaje de la pronunciación en una experiencia piloto llevada a cabo en el marco de la iniciación al aprendizaje del español como LE sin la mediación lecto-escritora y siguiendo el enfoque por tareas.

Por otra parte, autores como Llísterri (2003b), Iruela (2004), Bartolí (2005) y Giralt (2006), entre otros, alertan que en la enseñanza de LE la pronunciación sigue estando desatendida y que no recibe el tratamiento adecuado, en especial en el ámbito del español para extranjeros. Ya Cantero (1994) señala que el empleo que suele hacerse del enfoque comunicativo desatiende la dimensión fónica de la comunicación. Además, este autor subraya que, aunque existe un cierto interés por la pronunciación de los segmentos, no se tiene en cuenta su integración en el habla. Para él la entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza.

Iruela (2004: 15) hace hincapié en que “la pronunciación no ha seguido el mismo camino que otras áreas de la enseñanza comunicativa de lenguas, como la gramática o la expresión escrita”.

²¹ Además esta autora critica el hecho de que se describan los niveles de pronunciación que ha de tener el alumno, en los seis grados establecidos, pero no se incluya un apartado sobre objetivos de pronunciación.

Como consecuencia de esta desatención, Cantero (1994) señala que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo, o en el más reciente enfoque por tareas, realidad denunciada también actualmente por Derwing & Munro (2005). Por un lado, carecen de materiales, ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques. Por otro, los manuales existentes apenas prestan atención a la enseñanza de la pronunciación²² y, cuando lo hacen, no desligan pronunciación de corrección fonética y se basan en el conocido *escucha y repite*, es decir, en la audición y la imitación (Llisterri, 2003a).

De esta manera, según Cantero (1999), su integración en la clase comunicativa es imposible: la enseñanza de la pronunciación suele presentarse como anexo o apéndice sin relación alguna con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. Así, se trabaja poco para evitar el uso de métodos y recursos de tipo conductista que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza.

A raíz de esta ausencia de herramientas pedagógicas para la enseñanza y práctica de la pronunciación recientemente Iruela (2004) ha hecho una amplia recopilación de actividades y técnicas para su tratamiento y didáctica en el aula. Además este autor, en un intento de actualizar la enseñanza de la pronunciación en LE y hacer que quede al mismo nivel de evolución que las otras áreas, ha establecido un profundo y amplio marco teórico de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación, al tiempo que ofrece criterios para integrar la pronunciación en una didáctica moderna.

Derwing & Munro (2005) señalan como consecuencia de ese estatus marginalizado de la pronunciación el hecho de que muchos profesores de ESL no tengan ninguna preparación formal para enseñar pronunciación, tal y como se desprende de los estudios de Burges y Spencer (2000) y Breitzkreutz *et al.* (2002). En este sentido, MacDonald (2002: 3) cita varios estudios en Australia y señala que muchos profesores no enseñan pronunciación "because they lack confidence, skills and knowledge"²³. Derwing & Munro (2005) apuntan que, en consecuencia, en la mayoría de los casos, los alumnos ni siquiera reciben ninguna instrucción, o se focaliza directamente en los rasgos más sobresalientes de su acento sin tener en cuenta su influencia en la inteligibilidad. Además, muchos

²² Carbó *et al.* (2003) mencionan una buena parte de los manuales de E/LE o sobre expresión oral publicados en España y critican la poca atención que reciben las cuestiones de pronunciación, dedicando muchas veces un solo ejercicio por lección. Como ejemplo cita: García & Sánchez (1981); Sánchez *et al.* (1982); Equipo Pragma (1984); Martín (1984); Sánchez *et al.* (1986); Miquel & Sans (1989); Martín & Sans (1997); Cerrolaza *et al.* (1999). En ellos se presentan la relación entre grafía y sonido, la función fonológica del acento, los patrones acentuales de las palabras en español y la relación entre modalidad oracional y patrón entonativo. Como métodos que van más allá y pasan de la descripción fonológica a la fonética son muy pocos: Calabuig (1991); Miquel & Sans (1994); Alcoba *et al.* (2001).

²³ Derwing & Munro (2005) señalan que la ausencia generalizada de preparación de los profesores podría explicar parcialmente el hecho de que sólo 8 de los 100 adultos de ESL, nivel intermedio, hubieran recibido algún tipo de instrucción en pronunciación, a pesar de haber cursado programas de ESL por largos períodos de tiempo (Derwing & Rossiter, 2002).

materiales de pronunciación han sido diseñados sin tener en cuenta los hallazgos en la investigación sobre pronunciación. Torres (2006) alude a la falta de congruencia y a las múltiples deficiencias existentes en las actividades de una buena parte de manuales de pronunciación del inglés utilizados para hispanohablantes²⁴.

Para evitar estos resultados tan negativos Derwing & Munro (2005) señalan la importancia de que los instructores tengan oportunidades para aprender sobre pedagogía de la pronunciación y que esta preparación esté justificada por los hallazgos en la investigación, al igual que otros aspectos de la lengua, que sí reciben una mayor atención en cursos y materiales de preparación para profesores. Finalmente, concluyen que los docentes deben estar preparados para evaluar críticamente los materiales y el currículo basándose en la investigación empírica, con el fin de satisfacer los deseos de muchos de los estudiantes que ven la enseñanza de la pronunciación como una prioridad (Derwing, 2003).

Pero también la marginalización del estudio de la pronunciación se ha dado dentro del campo de la lingüística aplicada²⁵. Ya J. Levis (1999: 37) observó que “present intonational research is almost completely divorced from modern language teaching and is rarely relected in teaching materials”. Derwing & Munro (2005) afirman que, en la actualidad, también se dedican muchos menos estudios a la pronunciación de la L2 que a otros aspectos de la lengua como la gramática o el vocabulario, a pesar del aumento del interés de los profesores por la pronunciación²⁶. De esta manera, según estos autores, no se pueden resolver muchas de las dificultades con las que se enfrentan los instructores.

Como resultado de esta situación, los materiales de instrucción y las prácticas de los profesores están todavía influenciados por el sentido común y la intuición, al no tener dirección alguna (Derwing & Munro, 2005; J.M. Levis, 2005) e incluso muchos docentes se muestran reacios a enseñar pronunciación. Para ellos este

²⁴ En este sentido resulta interesante el artículo de Torres (2006) en el que se exponen las conclusiones de tu tesis doctoral sobre los manuales de pronunciación del inglés utilizados en la enseñanza de esta lengua a hispanohablantes adultos. En él se hace hincapié en la falta de congruencia existente entre las actividades, entre éstas y las peculiaridades y necesidades de los alumnos, así como con los resultados de las investigaciones más recientes sobre didáctica de la lengua.

²⁵ Según Derwing & Munro (2005), por ejemplo, en *The Handbook of Second Language Acquisition* (Doughty & Long, 2003) no se menciona para nada la investigación en pronunciación; en Harmer (2001) se presta más atención a la pronunciación, pero no se hace referencia a la investigación en este terreno; en Nunan (1999) únicamente hay 2 páginas sobre el tema, especialmente sobre el período crítico. Una notable excepción en el tratamiento del tema es Celce-Murcia (2001). Pero tampoco los recientes textos para el profesor de inglés prestan una mínima atención a la pronunciación. Ni los libros de texto tradicionales para preparar a los profesores de ESL en la enseñanza pronunciación mencionan explícitamente ningún hallazgo de la investigación (ej: *English Language Services*, 1966, 1967). Sólo los manuales sobre la enseñanza de la pronunciación en inglés más actuales de Dalton & Seidlhofer (1994) y Celce-Murcia *et al.* (1996) hacen referencias a la investigación en este ámbito.

²⁶ Evidencia del interés de los profesores en este tema es la creación de una sección sobre pronunciación en TESOL y la proliferación en inglés de materiales de pronunciación para los alumnos (Derwing & Munro, 2005).

problema se resolvería si los investigadores en lingüística aplicada se tomaran la responsabilidad de estudiar e interpretar la investigación técnica para los especialistas pedagógicos y se incorporaran los hallazgos pertinentes en los materiales de formación de profesores y en los libros de texto de los alumnos. En este sentido, Carbó *et al.* (2003) también apuntan que los resultados de las investigaciones en fonética básica y aplicada deberían tenerse en cuenta en el diseño de los ejercicios de pronunciación de los métodos y materiales complementarios.

En consecuencia, tras todo lo comentado, se puede decir que la pronunciación sigue siendo claramente la asignatura pendiente de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, así como de la investigación.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

2.1.1. Respecto a los informantes

El corpus escogido para el estudio fue una muestra de 46 profesores (informantes, a partir de ahora) matriculados en la asignatura de Fonética aplicada, correspondiente al máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, en su versión semipresencial, que imparte anualmente el *Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la Universitat de Barcelona²⁷. En concreto los informantes pertenecían a tres promociones distintas del citado máster, a saber: la promoción 2001/03, a la promoción 2002/04 y a la promoción 2003/05. Aún así, la muestra analizada pensamos que constituye un grupo homogéneo y cohesionado, por lo que se analizaron todos los informantes en conjunto.

Las características que le daban al grupo la cohesión y homogeneidad mencionada son las siguientes:

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

- son alumnos que se están formando en la enseñanza del E/LE
- la totalidad de ellos ya ejercen como profesores de E/LE, por tanto
- son profesores que están preocupados por su formación y por la mejora de su enseñanza
- habían escogido todos la versión semipresencial del máster
- tenían todos una formación similar en Humanidades
- todos escogieron la asignatura optativa de Fonética aplicada
- el profesor fue el mismo en las tres promociones

²⁷ Cabe señalar que la muestra inicial de informantes era de 51 matriculados. El máster era bienal, aunque el período lectivo era sólo el primer año. Durante el segundo los alumnos debían realizar una memoria de investigación sobre un tema relacionado con los contenidos del mismo.

- los contenidos de la asignatura también fueron los mismos, así como la bibliografía facilitada
- a todos se les dio las mismas 6 cuestiones o temas para interactuar y reflexionar relacionados con la enseñanza de la pronunciación²⁸
- a todos se les pidió la entrega de una reflexión respecto de estas 6 cuestiones, tras cerrarse el foro de discusión

2.1.2. Respecto a los discursos

Para realizar el estudio analizamos los discursos de los informantes, esto es, sus participaciones en el foro de discusión de la asignatura y las *tareas*²⁹ entregadas al profesor al finalizar el mismo. En el foro los participantes reflexionaron y expresaron libremente sus opiniones acerca de 6 aspectos o temas sobre la enseñanza de la pronunciación propuestos por el profesor, y sobre los que después reflexionarían también por escrito en su tarea. A continuación detallamos cuáles fueron esos 6 temas:

Tabla 2. Temas propuestos por el profesor para reflexionar en el foro y en la tarea.

tema 1	¿Nuestra labor es "corregir" la mala pronunciación de nuestros alumnos, como implica el propio término "corrección fonética"? ¿Pretendemos conseguir la "excelencia"?
tema 2	¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?
tema 3	¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?
tema 4	¿La pronunciación incluye la comprensión oral?
tema 5	¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?
tema 6	¿Puede "enseñarse" la pronunciación, o más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fónica del idioma?

Cabe señalar que tanto la participación en el foro de discusión como la realización de la tarea tenían carácter optativo para los profesores, con la intención de no coaccionarles ni de influirles a la hora de opinar y expresar sus creencias. No se pretendía pues que acabase siendo una mera *tarea* de clase. De ahí que no todos los profesores participasen en el foro, ni entregaran después la reflexión individual.

A continuación presentamos la distribución de informantes analizados según si participaron o no en el foro y si entregaron, o no, la tarea posteriormente:

²⁸ Ver Tabla 2.

²⁹ A partir de ahora será el nombre que utilizaremos para aludir a los escritos que los informantes realizaron al finalizar el foro de discusión de la asignatura y donde reflexionaban individualmente sobre las cuestiones planteadas al inicio del curso.

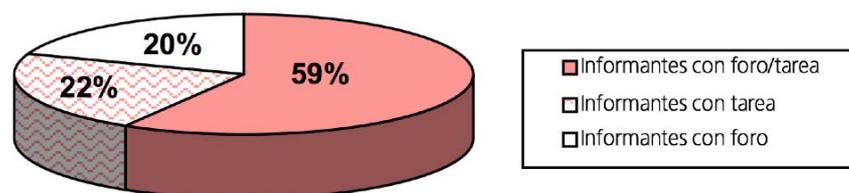


Figura 1. Porcentaje de informantes analizados según el corpus realizado.

2.2. EL ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS

Para el análisis de los discursos de los profesores, tanto del foro como de las tareas realizados durante el proceso de formación, utilizamos el modelo de Análisis Psicolingüístico del discurso de Cantero y De Arriba (1997)³⁰. No sólo el análisis de lo que se dice constituye propiamente un análisis del discurso, sino también cómo se dice y qué se omite, es decir, cómo se *modela* ese discurso. Este modelo de análisis observa cuáles son los procesos psicolingüísticos que utilizan los hablantes para modelar su discurso³¹, ya que son reflejo fiel de los procesos psicológicos activados en sus conciencias y que dan a entender la propia visión del mundo del emisor, la *representación*³² que tiene de él. Además, con este método de análisis se puede llegar a las creencias implícitas, no manifestadas abiertamente por los hablantes y de las que tal vez muchas veces no son conscientes.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. SOBRE LOS TEMAS MÁS TRATADOS ACERCA DE LA PRONUNCIACIÓN

A pesar de que tanto la interacción en el foro como la reflexión en la tarea estaban semidirigidas de alguna manera por las 6 cuestiones propuestas por el profesor al comienzo de la asignatura (ver Tabla 2 en Aspectos metodológicos), hay que señalar que los informantes interaccionaron y reflexionaron libremente sobre 6 temas o aspectos más relacionados con la pronunciación.

A continuación mostramos la tabla que recoge estos 6 temas o aspectos nuevos surgidos entre el foro de discusión y las tareas³³:

³⁰ No se explica aquí detalladamente el modelo de análisis de Cantero / De Arriba (1997).

³¹ Estos procesos de modelado son: generalización, cosificación, eliminación y distorsión. Cada uno de ellos tiene una serie de exponentes pragmlingüísticos que se pueden reconocer y detectar en el discurso.

³² Como representación se entiende la visión del mundo que tienen los hablantes de una situación dada, el sistema de creencias que tienen al respecto (Watzlawick, 1977; Cantero / De Arriba, 1997; Van Dijk, 1998, 2003).

³³ Optamos por seguir la numeración de los temas o aspectos tratados sobre pronunciación a partir de la que habíamos seguido en Tabla 2 con los temas propuestos por el profesor, dado que después los tuvimos todos en cuenta para el análisis de datos.

Tabla 3. Temas nuevos tratados en los discursos de los informantes.

Tema 7	Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica
Tema 8	Sobre qué pronunciación del español enseñar
Tema 9	Sobre la idea de imitar la forma de hablar de los nativos
Tema 10	Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE
Tema 11	Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores
Tema 12	Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación (la edad, el factor crítico, las interferencias y transferencias de la L1...)

De estos temas nuevos surgidos en los discursos de los profesores el 7 y el 12 se trataban en los contenidos de la asignatura. Los cuatro restantes fueron fruto de su propia interacción en el foro y/o de su propia reflexión en la tarea.

A continuación podemos ver el número de informantes que trató cada uno de 12 temas o aspectos sobre la enseñanza de la pronunciación:

Tabla 4. Número de informantes que trató cada uno de los 12 temas.

TEMAS	NÚMERO DE INFORMANTES QUE TRATÓ CADA TEMA
Tema 1	44
Tema 2	36
Tema 3	31
Tema 4	35
Tema 5	31
Tema 6	36
Tema 7	25
Tema 8	12
Tema 9	6
Tema 10	6
Tema 11	5
Tema 12	24

Vemos a continuación el gráfico que ilustra la distribución de informantes en relación a estos temas:

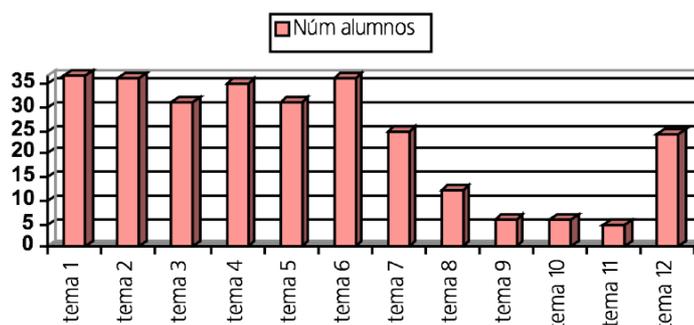


Figura 2. Distribución de informantes según el tema tratado.

Observamos cómo los temas más tratados fueron los propuestos por el profesor, al inicio del foro –ver tabla 2 en Aspectos metodológicos-, cosa bastante comprensible al estar en un proceso de formación donde se trata de guiar el aprendizaje. De ellos los que más interés despertaron fueron el 1 (sobre la corrección fonética y la excelencia), el 2 (sobre por qué no funciona la corrección fonética tradicional) y el 6 (sobre si puede enseñarse la pronunciación, o es más bien un proceso de adquisición).

De los temas tratados espontáneamente por los informantes –ver tabla 3 en Resultados y discusión- destacan el 7 (sobre la competencia / interlengua fónica) y el 12 (sobre los factores obstaculizadores del aprendizaje).

3.2. PRINCIPALES CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

En cuanto a las principales creencias reveladas por los informantes, en relación a los 12 temas o aspectos tratados en sus discursos, hemos encontrado una amplia e interesante variedad y que a continuación presentamos. En ella hemos distinguido las diferentes posturas tomadas por los informantes acerca de cada uno de estos temas:

Tabla 5. Principales creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza de la pronunciación.

TEMA	PRINCIPALES CREENCIAS REVELADAS
SOBRE SI HAY QUE CORREGIR LA MALA PRONUNCIACIÓN Y EL CRITERIO DE CORRECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que corregir: sonidos aislados / Sonidos que no tienen en la L1 o difieren en algo / Sonidos aislados (menos) y fenómenos suprasegmentales (más). • Hay que corregir + negociación con el alumno / Si el alumno lo pide / Si es necesario para la inteligibilidad • No hay que corregir

<p>SOBRE EL CONCEPTO DE EXCELENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coincide con perfección fonética / Coincide con nivel nativo / Coincide con nivel casi-nativo • No se puede alcanzar / Es muy difícil sin pasar por una inmersión en la lengua meta • Se puede alcanzar
<p>SOBRE POR QUÉ NO FUNCIONA LA CORRECCIÓN FONÉTICA TRADICIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No funciona por no estar asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo / Por centrarse en la corrección de sonidos aislados (descontextualizados), sin tener en cuenta que cuando hablamos emitimos grupos fónicos / Por no atender a los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) que son los que hacen el discurso oral coherente / Por incidir en la producción de sonidos, sin trabajar la comprensión, el reconocimiento y la discriminación de sonidos / Por no enseñar estrategias para formular adecuadamente y poder entonar un discurso oral considerado en su conjunto / (Porque se basa en la enseñanza de la fonética y en reflexiones fonológicas).
<p>SOBRE SI ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN ES ENSEÑAR LENGUA ORAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación está asociada a la oralidad, forma parte de la lengua oral. • Lo importante es la producción de discursos coherentes y bien articulados. Los sonidos se integran en el discurso mediante grupos fónicos y, junto con los fenómenos suprasegmentales, moldean la expresión oral. • Es necesario promover actividades orales comunicativas e interactivas en clase, donde se reproduzcan situaciones de la vida real; poner al alumno en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los nativos.
<p>SOBRE SI LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN INCLUYE LA COMPRENSIÓN ORAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No sólo se produce lengua oral sino que también se recibe. Todo proceso de producción pasa por una fase anterior de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido o peculiaridad. Incluye por tanto la comprensión oral. Además es necesario integrar la enseñanza de la pronunciación con actividades orales comunicativas que incluyan tareas de escuchar y reconocer. Hay que poner al alumno en contacto con la oralidad desde todos los ángulos: el de la comprensión y el de la expresión. • Concepción diferente de la comprensión oral: depende de la pronunciación que haya una comprensión entre hablantes: la buena pronunciación posibilita la comprensión oral, mientras que una mala pronunciación puede originar malentendidos.

<p>SOBRE SI ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN ES ENSEÑAR FONÉTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar fonética totalmente / Parcialmente (si es necesario, para no fosilizar). • No enseñar fonética (el profesor ha de tener conocimientos de fonética: valiosa herramienta de apoyo para enseñar a pronunciar).
<p>SOBRE SI LA PRONUNCIACIÓN SE PUEDE ENSEÑAR / LA LABOR DEL PROFESOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede enseñar = Corrigiendo para no fosilizar (Sonidos aislados / Sonidos y fenómenos suprasegmentales / De forma contextualizada (juego de roles, usos reales de la lengua...)/ Enseñar fonética • Escepticismo ante la enseñanza de la pronunciación: producir sonidos es una tarea bastante compleja (desconfianza de los métodos y actividades habituales...). Necesidad de inmersión en la lengua meta. • No se puede enseñar en sentido estricto, es un proceso. Papel del profesor: ayudar a desarrollar la competencia fónica, allanar y facilitar el camino (creación de situaciones de expresión y comprensión oral, poner al alumno en contacto con la oralidad, enseñar estrategias que le permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto...). • Se puede enseñar = Ayudar a los alumnos a adquirir la competencia fónica (desarrollando estrategias, poniéndoles en contacto con la lengua oral...) + Corregir si es necesario para la inteligibilidad (hacerlo con cautela, gradualmente, previa negociación con el alumno...).
<p>SOBRE SI LA PRONUNCIACIÓN IMPLICA LA COMPETENCIA FÓNICA / LA INTERLENGUA FÓNICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo, en un proceso en el cual se pasa por diversos estadios o fases fónicas diferentes (interlengua). Hay que hacer conscientes a los alumnos de que se trata de un proceso largo, que dura varios años y que necesita mucha práctica.
<p>SOBRE QUÉ PRONUNCIACIÓN ENSEÑAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No existe la variante perfecta / No al modelo estándar de pronunciación / Hay que tener en cuenta la diversidad en la pronunciación y enseñar otras variedades y acentos.
<p>SOBRE EL CONCEPTO DE IMITACIÓN A LOS NATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que animar a los alumnos a que hablen español imitando a los nativos: entonación, acento, ritmo... (Las canciones son en este sentido una buena herramienta de aprendizaje).

<p>SOBRE EL HECHO DE HABLAR UNA LE Y LOS COMPONENTES EMOCIONALES / LA APROPIACIÓN DE LA LE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar una LE es similar a una puesta en escena, a una representación teatral (gestos, entonación, caras...) y conlleva muchos miedos y vergüenzas. El profesor debe hacer que el alumno supere estas barreras psicológicas, fomentando una imagen positiva, su autoestima, para que se sienta seguro. Al final cuando acaba siendo un hábito uno se siente bien en esa segunda piel (apropiación de la LE).
<p>SOBRE SI EL TEMA DE LA PRONUNCIACIÓN PREOCUPA A LOS ESTUDIANTES Y/O PROFESORES</p>	<p>PROFESORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación es una de las grandes olvidadas de la enseñanza del E/LE: despreocupación (tal vez por la aparente correspondencia grafía-fonema) • Obsesión por la excelencia • Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación <p>ESTUDIANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación es una prioridad: interés por la excelencia • Desinterés por la excelencia (tal vez debido a que muchas veces no entorpece la comunicación) • Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación.
<p>SOBRE LOS FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alusión en general a los factores: interferencias de la L1, el filtro fonológico, la edad, la lengua escrita... Destacan mayoritariamente la L1 o lengua materna (a favor en estos casos de la fonética contrastiva) y el factor edad. En menor medida aparece la propia capacidad o habilidad auditiva del alumno.

3.3. CONSIDERACIONES SOBRE ALGUNAS DE LAS CREENCIAS MANIFESTADAS

3.3.1. Sobre la excelencia

Por una parte, encontramos diversas concepciones acerca del término *excelencia*, según si ésta se identifica con el *nivel nativo*, con el *nivel casi nativo* o con la *perfección*, aludida también en alguna ocasión como *pronunciación cuidada*.

Ilustramos seguidamente la distribución por porcentajes de los informantes según la concepción de la excelencia que tenían:

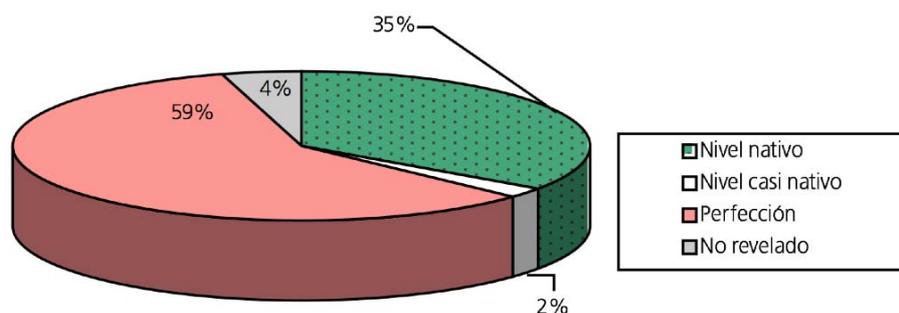


Figura 3. Distribución de informantes según la concepción / definición de excelencia.

Del total de informantes que identificó la excelencia con la *perfección fonética*, grupo mayoritario, cabe destacar que un 70'73% reveló en sus discursos tener un modelo de pensamiento tradicional o bastante tradicional respecto a la enseñanza de la pronunciación. Como curiosidad destacamos que, de estos, un 18'52% creía que ni siquiera los hablantes nativos llegan al final de esa competencia fónica, es decir, no llegan a alcanzar la excelencia en su propia lengua materna.

También entre los que identificaron la excelencia con el "nivel nativo" hubo quien destacó que a veces, ni los nativos son un buen ejemplo de perfección, ya que muchas veces no vocalizan bien.

Respecto a quien identificó la excelencia con el *nivel casi nativo*, creemos interesante resaltar su creencia de que el nivel nativo en una lengua extranjera es casi imposible de conseguir para los adultos, al tener poco tiempo para practicar y experimentar con ella, tal y como hacen los niños en su L1, y por tratarse además de un proceso largo de adquisición.

Por otra parte, independientemente del significado atribuido al concepto de excelencia, hubo informantes que defendieron que la excelencia en la pronunciación de una LE *se puede alcanzar*, otros que postulaban que esto es *casi imposible o muy difícil* y otros que creían que *no se puede alcanzar*.

Podemos ver a continuación la distribución por porcentajes de los informantes en referencia a este aspecto:

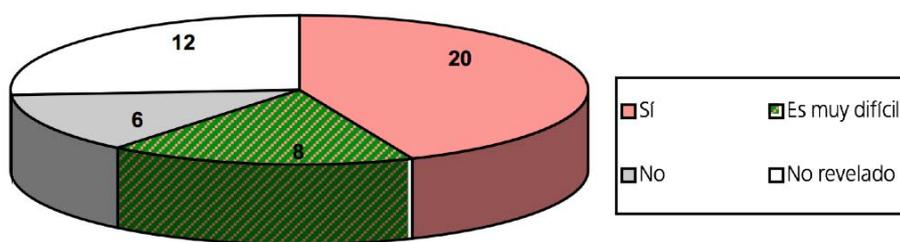


Figura 4. Distribución de informantes según si la excelencia es alcanzable o no.

Pudimos observar cómo, de los informantes que defendieron que la excelencia se podía alcanzar, un 65% reveló en sus discursos tener también un modelo de pensamiento tradicional o bastante tradicional. Entre ellos había quien apuntaba que para alcanzarla hay que corregir desde el principio, evitando así posibles fosilizaciones (el 30'77%).

Creemos interesante destacar que un 30% afirmaba que alcanzar la excelencia es un objetivo secundario, que primero interesa la inteligibilidad. Un 20% matizó que alcanzar la excelencia estaba en función de los objetivos de los alumnos, a los cuáles se tiene que adaptar el profesor. Finalmente, un 15% aludió al imperativo de estar inmerso en la lengua meta para conseguirlo, a raíz de su propia experiencia con la LE.

En cuanto a los informantes que defendieron que la excelencia era algo casi imposible o muy difícil de conseguir, hemos de resaltar que un 75% la identificó con el nivel nativo, frente a tan sólo un 25% que lo hizo con la perfección fonética.

Destaca también el hecho de que el 50% de ellos aludiera a la inmersión lingüística en la lengua meta, bien como factor favorecedor o como imperativo para alcanzarla.

Cabe destacar que hubo quien advirtió que intentar alcanzar la excelencia es contraproducente para los alumnos y aludió a que, tal vez, esto sea posible cuando la lengua sea próxima al español; otros aludieron al factor edad como obstaculizador de dicho objetivo. Finalmente hubo quien añadió que hay que perseguir la excelencia desde el principio por ser algo casi imposible de conseguir.

Por último, en referencia a los informantes que defendían que la excelencia no se puede alcanzar, señalamos por una parte que el 83'33% la identificó con la perfección fonética.

Por otra parte, un 33'33% no creía que la excelencia existiera ni siquiera para los nativos, separando claramente estos dos niveles.

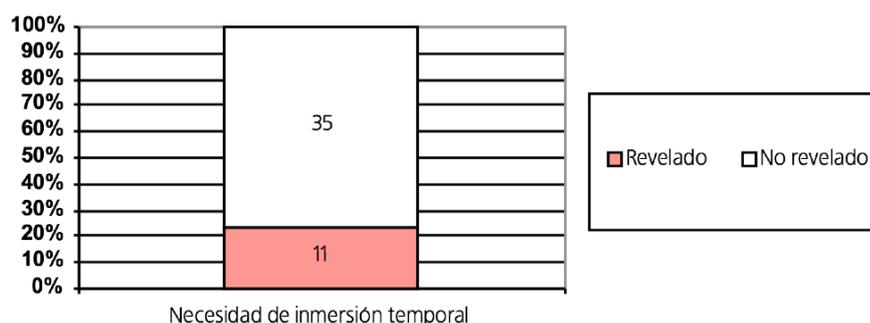
Por último, un 50% abogó por corregir sólo para alcanzar la inteligibilidad, de los cuales hubo quien previamente había fracasado en el intento de que sus alumnos consiguieran la excelencia mediante la corrección indiscriminada.

En este sentido, también hubo informantes que, tras manifestar abiertamente no interesarse por la excelencia, aludieron a la inteligibilidad como objetivo principal, dejando la excelencia en un plano secundario. Aún así, hemos de señalar que la inteligibilidad fue defendida por otros informantes que no aludieron para nada al concepto de excelencia.

Para terminar, conviene hacer hincapié en que también hubo otros informantes que, sin manifestarse acerca de la posibilidad de alcanzar o no la excelencia, abogaron por la inmersión temporal en la lengua meta.

Mostramos a continuación el gráfico que ilustra el total de informantes que defendió dicha inmersión:

Figura 5. Distribución de informantes según si abogaron o no por la inmersión temporal.



Si tenemos en cuenta todos los informantes que abogaron por esta inmersión lingüística, observamos que el 63'64% pertenecía bien a *variantes no prestigiosas*³⁴ del español o bien tenía el catalán o el gallego como lengua materna. De ellos, un 57'14% confesaba haber aprendido la pronunciación de la LE gracias a su propia experiencia con la inmersión o haber estado en contacto con hablantes nativos.

Vemos también que el 54'55% de estos informantes identificó la excelencia con el nivel nativo, frente al resto que lo hizo con la perfección.

Por último, creemos interesante señalar que un 45'45% de los informantes que abogaba por la inmersión tenía detrás la propia frustración con la enseñanza tradicional de la pronunciación en LE (corrección fonética tradicional, demasiadas horas en el laboratorio, clases de fonética...).

³⁴ Aludimos a este término para oponerlo simplemente a la variante normativa, asociada generalmente a cuestiones de prestigio (Carbo *et al.*, 2003).

3.3.2. Sobre los términos *pronunciación* y *fonética*

Algunos informantes utilizaron siempre, o en algún momento, el término *fonética* para referirse a la *pronunciación* (23'91%). Estos informantes revelaron en sus discursos tener una visión tradicional o bastante tradicional de la enseñanza de la pronunciación. Además todos ellos practicaban la corrección fonética, en muchas ocasiones de manera bastante indiscriminada. Tal vez no sea de extrañar la ausencia de informantes con una visión de la enseñanza de la pronunciación más comunicativa. Estos se referían siempre al término pronunciación.

3.3.3. Sobre qué pronunciación del español enseñar

En referencia a este tema hemos de resaltar que, del total de los informantes que lo trataron (26'09%), un 83'33% pertenecía a una variedad no prestigiosa del español o tenía el catalán o el gallego como lengua materna. En consecuencia, se rechazaba la variante perfecta y la enseñanza del estándar, a favor de enseñar también otras variedades.

Destaca también la queja de algunos informantes que, tras haber pasado años depurando su pronunciación, proclamaban que el profesor debe ser lo que es y tiene que poder enseñar en su propia variedad y acento. De todas formas, también hubo algunos informantes de variantes no prestigiosas que no se manifestaron en este sentido.

3.3.4. Sobre la idea de imitar la forma de hablar de los nativos

Este tema fue tratado por el 16'04% de los informantes. De ellos, un 66'67% identificó la excelencia con el nivel nativo, lo cual resultaría, en cierta manera, bastante comprensible. Curiosamente, también un 66'67% pertenecía a una variedad no prestigiosa del español.

Destacamos que hubo quien, a pesar de haber proclamado la imitación para sus alumnos ("así irán venciendo la resistencia a perder su propia identidad"), se resistía a hacerlo por miedo a perder la suya propia y por no identificarse con el acento de la lengua meta. También algún informante proclamó la imitación en el aprendizaje de la pronunciación de una LE, debido a su propia experiencia imitando a hispanohablantes, y no por las horas que pasó en el laboratorio precisamente.

3.3.5. Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE

Esta cuestión fue tratada por un 21'74% de los informantes. Dentro de este tema se trataron dos aspectos más. El primero, tratado por un 50% del total, hacía referencia al hecho de que hablar una LE es como una representación teatral, donde se actúa como si se fuese otra persona, hasta el punto de llegar a convertirse en una persona nueva.

El segundo aspecto, tratado por un 33'33%, aludía a la pronunciación como señal de *identidad*, abogando por no perderla. Cabe señalar que los informantes que trataron este aspecto pertenecían a variantes no prestigiosas del español³⁵.

3.3.6. Sobre si la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores

Una vez más, del total de informantes que trató este tema (el 10'87%), el 80% reveló tener un modelo de pensamiento tradicional.

Hubo quien aludió a estudios en inglés que avalan que la pronunciación es una prioridad para muchos estudiantes. Algún informante se refirió, por una parte, a la despreocupación de los profesores por la enseñanza de la pronunciación y, por otra, al escepticismo tanto de profesores como de alumnos, aludiendo a la visión negativa que tienen de los métodos y de las actividades empleadas, a los que consideran poco efectivos. Otros pocos señalaron que hay alumnos interesados en perfeccionar su pronunciación, dado que la excelencia es una tarjeta de presentación formal ante la sociedad, que admira muy positivamente una buena competencia fónica. Pero aludió también a la existencia de alumnos desinteresados en ello, al no entorpecer normalmente la comunicación.

Dentro de este tema, un 60% de los informantes aludió al aspecto de que el español es una lengua fonética, por la supuesta correspondencia entre fonema y grafía. De ellos, hubo quien justificó con este argumento el hecho de que la enseñanza de la pronunciación fuese la gran olvidada del E/LE, aunque también hubo quien consideró afortunada a la lengua española por esta misma causa³⁶.

3.3.7 Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación

Presentamos a continuación la Tabla que recoge el número de informantes que hizo referencia a este tema, distribuido según los diferentes factores a los que aludieron, y que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación:

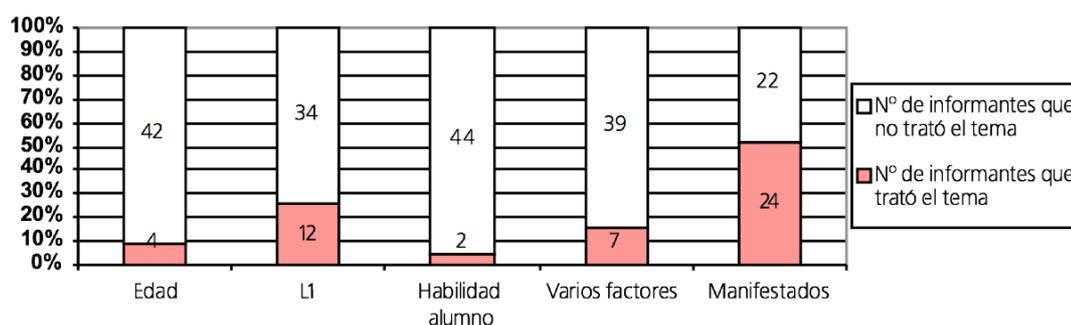


Figura 6. Distribución de informantes según los factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación.

³⁵ Jenkins (2005) trata detenidamente esta relación entre pronunciación e identidad.

³⁶ Así también, hubo quien negó dicha correspondencia en el español y quien aludió al serbocroata como ejemplo de lengua fonética, donde hay que pronunciar todos los sonidos para que la palabra se entienda, revelando así a una idea diferente del concepto de lengua fonética tratado por los demás informantes.

Cabe destacar que del total de informantes que trató este tema (el 52'17%), un 50% aludió exclusivamente a la L1 como factor que dificulta el aprendizaje de la pronunciación en una LE. Tal vez no sea de extrañar que estos informantes revelaran un modelo tradicional o bastante tradicional de pensamiento. Además, curiosamente, un 66'67% de ellos pertenecía bien a variantes no prestigiosas del español o bien tenía el catalán como primera lengua.

4. CONCLUSIONES

Respecto al primero de los dos objetivos que nos habíamos planteado en este artículo podemos concluir que, a pesar de que tanto la interacción en el foro como la reflexión en la tarea estaban semidirigidas por las 6 cuestiones propuestas por el profesor de la asignatura, ha quedado patente una alta productividad temática, dada la libre proliferación de temas, que se han visto aumentados a 12, revelándose tanto el foro de discusión como la tarea como fuentes útiles para potenciar la reflexión, el intercambio de ideas y el aprendizaje constructivista.

Respecto a los temas más tratados, podríamos concluir que los profesores están ampliamente preocupados por el tema de la enseñanza de la pronunciación y por el proceso de adquisición de la misma. Su papel en dicho proceso y la corrección como herramienta metodológica son dos de los principales puntos de interés en este tema. Tal vez deberían proliferar estudios al respecto, focalizando en los diferentes efectos de la acción metodológica del profesor, es decir, según la cualidad y la cantidad de sus correcciones. También serían necesarios más estudios que focalizasen en los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación.

Por lo que se refiere al segundo objetivo que planteábamos, sobre las creencias que tienen los profesores de E/LE que actualmente se están formando en enseñanza de la pronunciación y que seguramente están detrás de su práctica diaria en el aula, hay que decir que se ha encontrado un amplio y valioso espectro de creencias a este respecto. A partir de ellas se podría intervenir en la formación de profesores, con nuevas orientaciones y directrices tanto didácticas como metodológicas a la hora de tratar el tema de la enseñanza de la pronunciación, con el fin de optimizar el propio proceso de formación en este ámbito.

También convendría tomarlas en consideración a la hora de elaborar materiales didácticos de E/LE, por lo que al tratamiento de la enseñanza de la pronunciación respecta, ya sea en la creación de actividades como en el enfoque metodológico a seguir.

Además se podrían tener en consideración en el campo de los estudios de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, pudiendo ser punto de partida desde donde plantearse futuros objetivos de investigación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOBA, S. *et al.* (2001): *En español*. Madrid, Espasa.

ALFA, N. (2004): *Creencias de los aprendices griegos de E/LE sobre el aprendizaje y las características del español*. Proyecto de Tesis doctoral dirigido por M. Cambra, Universitat de Barcelona.

ANAYA, V. (2004): *Libros de texto, pensamiento del profesor y directrices curriculares para E/LE en el sistema educativo francés*. Proyecto de Tesis doctoral dirigido por M. Llobera, Universitat de Barcelona.

ARGYRIS, C. & D.A. SCHÖN (1967): *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.

BAILEY, K.L. (1996): "The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans". En Bailey, K.M. & D. Nunan (eds.) (1996): *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

BALLESTEROS, C. (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera, Universitat de Barcelona.

BARTOLÍ, M. (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", *Phonica*, 1: 1-27.

BASTURKMEN, H. *et al.* (2004): "Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom", *Applied Linguistics*, 25(2): 243-272.

BORG, M. (2001): "Teachers' beliefs", *English Language Teaching Journal*, 55(2): 186-188.

BORG, S. (1999): "Teachers' theories in grammar teaching", *Language Teaching Journal*, 53(3): 157-167.

BORG, S. (2003): "Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching*, 36: 81-109.

BORKO, H. & J.A. NILES (1982): "Factors contributing to teachers' decisions about grouping students for reading instruction", *Journal of Reading Behavior*, 14: 127-140.

BREEN, M.P. *et al.* (2001): "Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices", *Applied Linguistics*, 22 (4): 470-501.

BREITKREUTZ, J. *et al.* (2002): "Pronunciation teaching practices in Canada", *TESL, Canada Journal*, 19: 51-61.

BROWN, G. (1992): *Approaches to pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.

BURGES, J. & S. SPENCER (2000): "Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education", *System*, 28: 191-215.

BURNS, A. (1992): "Teacher beliefs and their influence on classroom practice", *Prospect*, 7(3): 56-66.

CALABUIG, M.J. *et al.* (1991): *Ven. Madrid, Edelsa*.

CALDERHEAD, J. (1996): "Teachers: Beliefs and Knowledge". En Berliner, D.C. & R.C. Calfee (eds.) (1996): *Handbook of educational psychology*. London: Prentice-Hall International, 709-725.

CAMBRA, M. (2000): "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva". En Camps, A. *et al.* (eds.) (2000): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó.

CANTERO, F.J. (1994): "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas". En Sánchez, J. & I. Santos (eds.) (1994): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

CANTERO, F.J. (1999): "La mediació lectoescritora en l'ensenyament de la pronunciació". En *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua Oral*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. & J. DE ARRIBA (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona, Octaedro.

CARBÓ, C. *et al.* (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17: 161-180.

http://liceu.uab.es/publicacions/carbo_et_al_EULA03.pdf

CARROLL, D. (2005): "Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning", *Teaching and Teacher Education*, 21: 457-473.

CELCE-MURCIA, M. (2001): *Teaching English as second or foreign language* (3rd ed.). Boston, Heinle & Heinle.

CELCE-MURCIA, M. *et al.* (1996): *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York, Cambridge University Press.

CERROLAZA, M. *et al.* (1999): *Planet@ ele*. Madrid, Edelsa.

CLANDININ, D.J. (1986): *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. London, Falmer.

CLARK, C.M. & P.L. PETERSON (1986): "Teacher's thought processes". En Wittrock, M.C. (ed.) (1986): *The Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan.

CLARK, C.M. & R.J. YINGER (1979): "Teachers' thinking". En Peterson, P. & H.J. Walberg (eds.) (1979): *Research on teaching*. Berkeley, Ca., McCutchen.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. esp. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

CONWAY, P.F. (2001): "Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 17: 89-106.

DALTON, C. & B. SEIDLHOFER (1994): *Pronunciation*. Oxford, England: Oxford University Press.

DERWING, T.M. (2003): "What do ESL students say about their accents?", *Canadian Modern Language Review*, 59: 547-566.

DERWING, T.M. & M. MUNRO (2005): "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach", *TESOL Quarterly*, 39(3): 379-397.

DERWING, T.M. & M.J. ROSSITER (2002): "ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies", *System*, 30: 155-166.

DOUGHTY, C. & M.H. LONG (eds.) (2003): *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.

ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London, Croom and Helm.

ELLIS, R. (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

EQUIPO PRAGMA (1984): *Para Empezar*. Madrid, Edelsa.

ERAUT, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*, London, Falmer.

FANG, Z. (1996): "A review of research on teacher beliefs and practices", *Educational Research*, 38(1): 47-65.

FORNS, C. (2003): *Creencias y actitudes de profesores y alumnos hispanos sobre su lengua y cultura. Un estudio de caso sobre residentes latinos en la ciudad de Chicago*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera, Universitat de Barcelona.

GARCÍA, N. & J. SÁNCHEZ (1981): *Español 2000*. Madrid, SGEL.

GILBERT, L. (2002): *Com creuen els professors de traducció especialitzada que es forma un traductor?* Proyecto de tesis doctoral dirigido por M. Llobera, Universitat de Barcelona.

GIMENO, J. & A. PÉREZ (1987): *El pensamiento psicopedagógico de los profesores. Informe de investigación*. Madrid, CIDE.

GIRALT, M. (2006): "El enfoque oral en al enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica", *Phonica*, 2: 1-26.

GÖBEL, H. & H. GRAFFMAN (1977): "Ein Stiefkind des Unterrichts DaF: Aussprachschulung", *Zielprache Deutsch*, 3.

GOLOMBECK, R.P. (1998): "A study of language teachers' personal practical knowledge", *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 32 (3): 447-464.

GÓMEZ, M.L. (2002): "The Role of Talk in Learning to Teach", *Curriculum and Teaching*, 17(2): 37-53.

GRADEN, E.C. (1996): "How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students", *Foreign Language Annals*, 29(3): 387-395.

GROTJAHN, R. (1991): "The research programme subjective theories. A new approach in second language research", *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 187-214.

HARMER, J. (2001): *The practice of English language teaching* (3rded.). Harlow, England: Pearson Education.

HATTON, N. & D. SMITH (1995): "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation", *Teaching and Teacher education*, 11 (1): 23-32.

HSIAO-CHING, S. (2000): "The interplay of a biology teacher's beliefs, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction", *Educational Research*, 42(1): 100-111.

IRUELA, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral inédita dirigida por Francisco José Cantero Serena. Universitat de Barcelona.

JENKINS, J. (2000): *The phonology of English as an international language*. Oxford, England: Oxford University Press.

JENKINS, J. (2002): "A sociolinguistically-based, empirically-researched pronunciation syllabus for English as an international language", *Applied Linguistics*, 23: 83-103.

JENKINS, J. (2005): "Implementing and International Approach to English Pronunciation: The role of Teacher Attitudes and Identity", *TESOL Quarterly*, 39(3): 535-543.

JOHNSON, K. (1992): "The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English", *Journal of Reading Behavior*, 24(1): 83-108.

KAGAN, D. (1992): "Implications of Research on Teacher Beliefs", *Educational Psychologist*, 27(1): 65-90.

KUMARAVADIVELU, B. (1993): "Maximising learning potential in the communicative classroom", *English Language Teaching Journal*, 47(1): 12-21.

LEVIS, J. (1999): "The intonation and meaning of normal yes-no questions", *World Englishes*, 18(3): 373-380.

LEVIS, J.M. (2005): "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching", *TESOL Quarterly*, 39(3): 369-377.

LLISTERRI, J. (2003a): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1): 91-114.

http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf

LLISTERRI, J. (2003b): "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua". En Reyzábal, M.V. (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562.

http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf

MACDONALD, S. (2002): "Pronunciation-views and practices of reluctant teachers", *Prospect*, 17(3): 3-18.

- MANOUCHEHRI, A. (2002): "Developing teaching knowledge through peer discourse", *Teaching and Teacher Education*, 18: 715-737.
- MARRERO, J. (1991): "Teorías implícitas del profesorado y currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, 197: 66-69.
- MARTÍN, E. (1984): *Vamos a ver... Para entendernos en español*. Madrid, Edelsa / Edición.
- MARTÍN, E. & N. SANS (1997): *Gente*. Barcelona, Difusión.
- MIQUEL, L. & N. SANS (1989): *Intercambio*. Barcelona, Difusión.
- MIQUEL, L. & N. SANS (1994): *Rápido*. Barcelona, Difusión.
- NESPOR, J. (1987): "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-328.
- NUNAN, D. (1987): "Communicative language teaching: Making it work", *English Language Teaching Journal*, 41: 136-145.
- NUNAN, D. (1999): *Second language teaching and learning*. Boston, Heinle & Heinle.
- OSKAMP, S. (1991): *Attitudes and Opinions*. Sydney, Prentice Hall.
- PAJARES, M.F. (1992): "Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, 62 (3): 307-332.
- PAJARES, M.F. (1993): "Preservice Teacher's Beliefs: A Focus for Teacher Education", *Action in Teacher Education*, 15 (2): 45-54.
- PALOU, J. (2002): *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mentres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Cambra, Universitat de Barcelona.
- PIAGET, J. (1932): *The language and thought of the child* (2nd ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1976): *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, Harvard University Press.
- RESNICK, L. (1989): "Introduction". En Resnick, L. (ed.) (1989): *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1-24.

RICHARDS, J. (1998): *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

RICHARDSON, V. (1996): "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". En Sikula, J. *et al.* (eds.) (1996): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan.

RUIZ, J. (2005): *Modelo de Formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas: De las creencias del docente al profesional reflexivo*. Memoria de máster en Español como Lengua Extranjera (MEELE) dirigida por Concepción Moreno García, Universidad Antonio de Nebrija.

SÁNCHEZ, A. *et al.* (1982): *Entre nosotros*. Madrid, SGEL

SÁNCHEZ, A. *et al.* (1986): *Antena 1*. Madrid, SGEL

SATO, K. & R. KLEINSASSER (1999): "Communicative language teaching: Practical understanding", *Modern Language Journal*, 83(4): 494-517.

SATO, K. & R. KLEINSASSER (2004): "Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English Department", *Teaching and Teacher Education*, 20: 797-816.

SCHUTZ, A. (1970): *On Phenomenology and Social Relations*. Chicago, University of Chicago Press.

SHÖN, D.A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

SO, W. & D.A. WATKINS (2005): "From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers", *Teaching and Teacher Education*, 21: 525-541.

STRAUSS, S. (1996): "Confessions of a Born-Again Constructivist", *Educational Psychologist*, 31: 15-22.

TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in Action*, Hertfordshire, Prentice Hall International (English Language Teaching).

TILLEMA, H.H. (2000): "Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action", *Teaching and Teacher Education*, 16(5/6): 575-591.

TORRES, J.R. (2006): "Adecuación de los manuales de pronunciación de inglés para hispanohablantes", *Phonica*, 2: 1-27.

VAUGHAN, M. & M. HOGG (1998): *Introduction to Social Psychology*. Sydney, Prentice Hall.

VIGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1981): "The genesis of higher mental functioning". En Wertsch, J.V. (ed.) (1981): *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 144-188.

WARFIELD, J. *et al.* (2005): "Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers", *Teaching and Teacher Education*, 21: 439- 456.

WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

YOUNG, R.E. (1981): "The epistemic discourse of teachers. An ethnographic study", *Teaching and teacher education*, 8(2): 137-149.

FECHA DE ENVÍO: 6 DE MAYO DE 2009