

Universitat de Barcelona  
Dept. de Didàctica de la Llengua  
i la Literatura

Programa de Doctorado:  
*Ensenyament de llengües i literatura*  
Bienio: 1995/97

Tesis para optar al título:  
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

# **Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación**

**Autora:**  
**Lidia Usó Viciado**

**Director:**  
**Dr. Francisco José Cantero Serena**

Barcelona, octubre de 2007.



*Als meus pares*



## AGRADECIMIENTOS

A mi tutor, Francisco José Cantero, por proponerme hacer esta tesis, por sus orientaciones y por confiar en mi,  
a mi familia, punto de referencia en mi vida,  
a Isabel, por su incondicional apoyo y su ayuda (aunque no me deje decir en qué),  
a Pascual, por escucharme,  
a Carme por su disponibilidad en todos estos años,  
a Juan, por nuestras charlas y por confiar ciegamente en mi,  
a Gordon, por la sopa de pescado y por empeñarse en que pronuncie *curtain*,  
a Gemma, por sus libros,  
a todos los que han tenido que ver algo en mi vida y a todo lo que ha sido,  
de no haber sucedido así no sería la persona que soy ahora y esta tesis no sería la que es.

*“Perhaps the most important single cause of a person’s success or failure educationally has to do with the question of what he believes about himself” (Arthur Combs)*

---

“Todos los que hemos vivido buscando la verdad, nos hemos encontrado en el camino con muchas ideas que nos sedujeron y habitaron en nosotros con la fuerza suficiente como para condicionar nuestro sistema de creencias. Sin embargo, pasado un tiempo muchas de las verdades terminaban siendo descartadas porque no soportaban nuestros cuestionamientos internos, o porque una “nueva verdad”, incompatible con aquéllas, competía con nosotros por los mismos espacios. O simplemente porque estas verdades dejaban de serlo. En cualquier caso, aquellos conceptos que habíamos tenido como referentes dejaban de ser tales y nos encontrábamos, de pronto, a la deriva. Dueños del timón de nuestro barco y conscientes de nuestras posibilidades, pero incapaces de trazar un rumbo confiable” (Jorge Bucay, 2002: 13).

---

“A lestrigones, cíclopes o fiero Poseidón nunca temas. No hallarás tales seres en tu ruta si alto es tu pensamiento y limpia la emoción de tu espíritu y tu cuerpo. Nunca a los lestrigones ni a los cíclopes, ni al fiero Poseidón encontrarás, si no los llevas dentro de tu alma, si no es tu alma quien ante ti los pone (...)” (Konstatinos Kavafis)

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	p. 1
1.1. Relevancia e interés de la investigación.....	p. 3
1.2. Decisiones terminológicas.....	p. 5
<b>2. LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES</b> .....	p. 7
2.1. El término “creencias” en la investigación educativa.....	p. 9
2.2. Las creencias y su relación con la práctica docente.....	p. 13
2.3. Modificación y cambio de creencias.....	p. 17
2.4. La adquisición y representación del conocimiento.....	p. 21
2.5. Las creencias como representación.....	p. 27
<b>3. PSICOLINGÜÍSTICA DEL DISCURSO</b> .....	p. 29
3.1. Fuentes de la Psicolingüística del discurso.....	p. 31
3.2. La formación de la conciencia.....	p. 33
3.3. La realidad y el modelo subjetivo del mundo.....	p. 36
3.4. El discurso como representación del modelo subjetivo del mundo: el análisis psicolingüístico del discurso.....	p. 43
<b>4. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN</b> .....	p. 49
4.1. Situación actual de la pronunciación en la clase de LE.....	p. 51
4.2. Pronunciación vs fonética.....	p. 55
4.3. Adquisición fónica vs corrección fonética tradicional.....	p. 57
4.4. Inteligibilidad y acento extranjero vs acento nativo.....	p. 59
4.5. Rasgos segmentales/suprasegmentales e inteligibilidad.....	p. 63
4.6. ¿Qué pronunciación debemos enseñar?.....	p. 66
4.7. Prejuicios sobre la pronunciación.....	p. 70
<b>5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b> .....	p. 73
5.1. Objetivos.....	p. 75
5.1.1. Objetivos conceptuales.....	p. 75
5.1.2. Objetivos metodológicos.....	p. 77
5.2. Metodología.....	p. 80
5.2.1. El método de análisis.....	p. 83

5.2.2. Descripción del corpus.....	p. 89
5.2.2.1. Respecto a los informantes.....	p. 89
5.2.2.2. Respecto a sus discursos.....	p. 90
5.2.3. Protocolo de análisis.....	p. 93
5.2.4. Fases de la investigación.....	p. 95
<b>6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	<b>p. 97</b>
6.1. PROMOCIÓN A.....	p. 103
6.1.1. Informante A1.....	p. 105
6.1.1.1. Comentario progresión temática tarea-foro A1.....	p. 107
6.1.1.2. Análisis del discurso A1.....	p. 110
6.1.1.3. Interpretación-valoración análisis del discurso.....	p. 115
6.1.1.4. Mapa conceptual A1.....	p. 119
6.1.2. Informante A2.....	p. 121
6.1.2.1. Comentario progresión temática tarea A2.....	p. 123
6.1.2.2. Análisis del discurso A2.....	p. 125
6.1.2.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A2.....	p. 128
6.1.2.4. Mapa conceptual A2.....	p. 130
6.1.3. Informante A3.....	p. 133
6.1.3.1. Comentario progresión temática tarea-foro A3.....	p. 135
6.1.3.2. Análisis del discurso A3.....	p. 137
6.1.3.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A3.....	p. 141
6.1.3.4. Mapa conceptual A3.....	p. 145
6.1.4. Informante A4.....	p. 147
6.1.4.1. Comentario progresión temática tarea-foro A4.....	p. 149
6.1.4.2. Análisis del discurso A4.....	p. 151
6.1.4.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A4.....	p. 155
6.1.4.4. Mapa conceptual A4.....	p. 159
6.1.5. Informante A5.....	p. 161
6.1.5.1. Comentario progresión temática tarea-foro A5.....	p. 163
6.1.5.2. Análisis del discurso A5.....	p. 165
6.1.5.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A5.....	p. 169
6.1.5.4. Mapa conceptual A5.....	p. 173
6.1.6. Informante A6.....	p. 177
6.1.6.1. Comentario progresión temática tarea-foro A6.....	p. 179
6.1.6.2. Análisis del discurso A6.....	p. 181
6.1.6.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A6.....	p. 185
6.1.6.4. Mapa conceptual A6.....	p. 189
6.1.7. Informante A7.....	p. 191
6.1.7.1. Comentario progresión temática tarea-foro A7.....	p. 193
6.1.7.2. Análisis del discurso A7.....	p. 196



6.1.7.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A7.....	p. 200
6.1.7.4. Mapa conceptual A7.....	p. 204
6.1.8. Informante A8.....	p. 207
6.1.8.1. Comentario progresión temática tarea-foro A8.....	p. 209
6.1.8.2. Análisis del discurso A8.....	p. 211
6.1.8.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A8.....	p. 213
6.1.8.4. Mapa conceptual A8.....	p. 215
6.1.9. Informante A9.....	p. 217
6.1.9.1. Comentario progresión temática tarea A9.....	p. 219
6.1.9.2. Análisis del discurso A9.....	p. 220
6.1.9.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A9.....	p. 222
6.1.9.4. Mapa conceptual A9.....	p. 224
6.1.10. Informante A10.....	p. 227
6.1.10.1. Comentario progresión temática tarea A10.....	p. 239
6.1.10.2. Análisis del discurso A10.....	p. 230
6.1.10.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A10..	p. 232
6.1.10.4. Mapa conceptual A10.....	p. 234
6.1.11. Informante A11.....	p. 237
6.1.11.1. Comentario progresión temática tarea A11.....	p. 239
6.1.11.2. Análisis del discurso A11.....	p. 241
6.1.11.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A11..	p. 245
6.1.11.4. Mapa conceptual A11.....	p. 248
6.1.12. Informante A12.....	p. 251
6.1.12.1. Comentario progresión temática foro A12.....	p. 253
6.1.12.2. Análisis del discurso A12.....	p. 254
6.1.12.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A12..	p. 255
6.1.12.4. Mapa conceptual A12.....	p. 257
6.2. PROMOCIÓN B.....	p. 259
6.2.1. Informante B2.....	p. 261
6.2.1.1. Comentario progresión temática tarea-foro B2.....	p. 263
6.2.1.2. Análisis del discurso B2.....	p. 264
6.2.1.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B2.....	p. 266
6.2.1.4. Mapa conceptual B2.....	p. 269
6.2.2. Informante B3.....	p. 271
6.2.2.1. Comentario progresión temática foro B3.....	p. 273
6.2.2.2. Análisis del discurso B3.....	p. 274
6.2.2.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B3.....	p. 276
6.2.2.4. Mapa conceptual B3.....	p. 278
6.2.3. Informante B4.....	p. 279
6.2.3.1. Comentario progresión temática tarea-foro B4.....	p. 281
6.2.3.2. Análisis del discurso B4.....	p. 282
6.2.3.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B4.....	p. 285

6.2.3.4. Mapa conceptual B4.....	p. 288
6.2.4. Informante B5.....	p. 291
6.2.4.1. Comentario progresión temática tarea-foro B5.....	p. 293
6.2.4.2. Análisis del discurso B5.....	p. 295
6.2.4.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B5.....	p. 298
6.2.4.4. Mapa conceptual B5.....	p. 300
6.2.5. Informante B6.....	p. 303
6.2.5.1. Comentario progresión temática foro B6.....	p. 305
6.2.5.2. Análisis del discurso B6.....	p. 306
6.2.5.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B6.....	p. 308
6.2.5.4. Mapa conceptual B6.....	p. 310
6.2.6. Informante B7.....	p. 311
6.2.6.1. Comentario progresión temática tarea-foro B7.....	p. 313
6.2.6.2. Análisis del discurso B7.....	p. 315
6.2.6.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B7.....	p. 319
6.2.6.4. Mapa conceptual B7.....	p. 322
6.2.7. Informante B8.....	p. 325
6.2.7.1. Comentario progresión temática tarea-foro B8.....	p. 327
6.2.7.2. Análisis del discurso B8.....	p. 329
6.2.7.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B8.....	p. 332
6.2.7.4. Mapa conceptual B8.....	p. 334
6.2.8. Informante B9.....	p. 337
6.2.8.1. Comentario progresión temática tarea B9.....	p. 339
6.2.8.2. Análisis del discurso B9.....	p. 341
6.2.8.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B9.....	p. 344
6.2.8.4. Mapa conceptual B9.....	p. 347
6.2.9. Informante B10.....	p. 349
6.2.9.1. Comentario progresión temática tarea-foro B10.....	p. 351
6.2.9.2. Análisis del discurso B10.....	p. 353
6.2.9.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B10...	p. 356
6.2.9.4. Mapa conceptual B10.....	p. 359
6.2.10. Informante B11.....	p. 361
6.2.10.1. Comentario progresión temática tarea-foro B11.....	p. 363
6.2.10.2. Análisis del discurso B11.....	p. 364
6.2.10.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B11..	p. 366
6.2.10.4. Mapa conceptual B11.....	p. 369
6.2.11. Informante B12.....	p. 371
6.2.11.1. Comentario progresión temática foro B12.....	p. 373
6.2.11.2. Análisis del discurso B12.....	p. 374
6.2.11.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B12..	p. 376
6.2.11.4. Mapa conceptual B12.....	p. 377

6.2.12. Informante B13.....	p. 379
6.2.12.1. Comentario progresión temática tarea B13.....	p. 381
6.2.12.2. Análisis del discurso B13.....	p. 382
6.2.12.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B13..	p. 384
6.2.12.4. Mapa conceptual B13.....	p. 386
6.2.13. Informante B14.....	p. 389
6.2.13.1. Comentario progresión temática foro B14.....	p. 391
6.2.13.2. Análisis del discurso B14.....	p. 392
6.2.13.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B14..	p. 393
6.2.13.4. Mapa conceptual B14.....	p. 394
6.2.14. Informante B15.....	p. 395
6.2.14.1. Comentario progresión temática tarea-foro B15.....	p. 397
6.2.14.2. Análisis del discurso B15.....	p. 398
6.2.14.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B15..	p. 400
6.2.14.4. Mapa conceptual B15.....	p. 402
6.2.15. Informante B17.....	p. 405
6.2.15.1. Comentario progresión temática foro B17.....	p. 407
6.2.15.2. Análisis del discurso B17.....	p. 408
6.2.15.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B17..	p. 410
6.2.15.4. Mapa conceptual B17.....	p. 412
6.2.16. Informante B18.....	p. 415
6.2.16.1. Comentario progresión temática tarea-foro B18.....	p. 417
6.2.16.2. Análisis del discurso B18.....	p. 418
6.2.16.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B18..	p. 420
6.2.16.4. Mapa conceptual B18.....	p. 422
6.2.17. Informante B20.....	p. 425
6.2.17.1. Comentario progresión temática foro B20.....	p. 427
6.2.17.2. Análisis del discurso B20.....	p. 428
6.2.17.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B20..	p. 430
6.2.17.4. Mapa conceptual B20.....	p. 432
6.3. PROMOCIÓN C.....	p. 433
6.3.1. Informante C1.....	p. 435
6.3.1.1. Comentario progresión temática tarea-foro C1.....	p. 437
6.3.1.2. Análisis del discurso C1.....	p. 438
6.3.1.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C1.....	p. 441
6.3.1.4. Mapa conceptual C1.....	p. 444
6.3.2. Informante C2.....	p. 447
6.3.2.1. Comentario progresión temática foro C2.....	p. 449
6.3.2.2. Análisis del discurso C2.....	p. 450
6.3.2.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C2.....	p. 452
6.3.2.4. Mapa conceptual C2.....	p. 454

6.3.3. Informante C4.....	p. 457
6.3.3.1. Comentario progresión temática tarea-foro C4.....	p. 459
6.3.3.2. Análisis del discurso C4.....	p. 461
6.3.3.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C4.....	p. 465
6.3.3.4. Mapa conceptual C4.....	p. 467
6.3.4. Informante C5.....	p. 469
6.3.4.1. Comentario progresión temática tarea-foro C5.....	p. 471
6.3.4.2. Análisis del discurso C5.....	p. 473
6.3.4.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C5.....	p. 477
6.3.4.4. Mapa conceptual C5.....	p. 481
6.3.5. Informante C6.....	p. 483
6.3.5.1. Comentario progresión temática tarea-foro C6.....	p. 485
6.3.5.2. Análisis del discurso C6.....	p. 487
6.3.5.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C6.....	p. 490
6.3.5.4. Mapa conceptual C6.....	p. 493
6.3.6. Informante C7.....	p. 495
6.3.6.1. Comentario progresión temática tarea-foro C7.....	p. 497
6.3.6.2. Análisis del discurso C7.....	p. 499
6.3.6.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C7.....	p. 502
6.3.6.4. Mapa conceptual C7.....	p. 505
6.3.7. Informante C8.....	p. 507
6.3.7.1. Comentario progresión temática tarea-foro C8.....	p. 509
6.3.7.2. Análisis del discurso C8.....	p. 511
6.3.7.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C8.....	p. 514
6.3.7.4. Mapa conceptual C8.....	p. 517
6.3.8. Informante C9.....	p. 519
6.3.8.1. Comentario progresión temática tarea-foro C9.....	p. 521
6.3.8.2. Análisis del discurso C9.....	p. 523
6.3.8.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C9.....	p. 527
6.3.8.4. Mapa conceptual C9.....	p. 530
6.3.9. Informante C10.....	p. 533
6.3.9.1. Comentario progresión temática tarea-foro C10.....	p. 535
6.3.9.2. Análisis del discurso C10.....	p. 537
6.3.9.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C10...	p. 540
6.3.9.4. Mapa conceptual C10.....	p. 543
6.3.10. Informante C11.....	p. 545
6.3.10.1. Comentario progresión temática tarea-foro C11.....	p.547
6.3.10.2. Análisis del discurso C11.....	p. 549
6.3.10.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C11..	p. 551
6.3.10.4. Mapa conceptual C11.....	p. 553
6.3.11. Informante C12.....	p. 555
6.3.11.1. Comentario progresión temática tarea C12.....	p. 557

6.3.11.2. Análisis del discurso C12.....	p. 558
6.3.11.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C12..	p. 560
6.3.11.4. Mapa conceptual C12.....	p. 562
6.3.12. Informante C13.....	p. 565
6.3.12.1. Comentario progresión temática tarea-foro C13.....	p. 567
6.3.12.2. Análisis del discurso C13.....	p. 568
6.3.12.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C13..	p. 571
6.3.12.4. Mapa conceptual C13.....	p. 574
6.3.13. Informante C14.....	p. 577
6.3.13.1. Comentario progresión temática foro C14.....	p. 579
6.3.13.2. Análisis del discurso C14.....	p. 580
6.3.13.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C14..	p. 581
6.3.13.4. Mapa conceptual C14.....	p. 583
6.3.14. Informante C15.....	p. 585
6.3.14.1. Comentario progresión temática tarea C15.....	p. 587
6.3.14.2. Análisis del discurso C15.....	p. 589
6.3.14.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C15..	p. 592
6.3.14.4. Mapa conceptual C15.....	p. 594
6.3.15. Informante C17.....	p. 597
6.3.15.1. Comentario progresión temática tarea C17.....	p. 599
6.3.15.2. Análisis del discurso C17.....	p. 600
6.3.15.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C17..	p. 602
6.3.15.4. Mapa conceptual C17.....	p. 604
6.3.16. Informante C18.....	p. 607
6.3.16.1. Comentario progresión temática tarea-foro C18.....	p. 609
6.3.16.2. Análisis del discurso C18.....	p. 611
6.3.16.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C18..	p. 613
6.3.16.4. Mapa conceptual C18.....	p. 615
6.3.17. Informante C19.....	p. 617
6.3.17.1. Comentario progresión temática foro C19.....	p. 619
6.3.17.2. Análisis del discurso C19.....	p. 620
6.3.17.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C19..	p. 621
6.3.17.4. Mapa conceptual C19.....	p. 623
<b>7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>p. 625</b>
7.1 Sobre los temas/aspectos más tratados acerca de la pronunciación.....	p. 628
7.2. Principales creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.....	p. 629
7.3. Modelos generales de pensamiento.....	p. 631
7.3.1. Relación modelos de pensamiento, informantes y promoción.....	p. 638

7.3.2. Creencias que escapan a los modelos de pensamiento.....	p. 640
7.4. Sobre las inconsistencias encontradas en el sistema de creencias.....	p. 651
7.4.1. Acerca de los informantes con inconsistencias.....	p. 651
7.4.1.1. Según el modelo de pensamiento revelado.....	p. 652
7.4.1.2. Sobre la promoción.....	p. 654
7.4.1.3. En función del corpus de aparición.....	p. 654
7.4.2. En cuanto a las inconsistencias.....	p. 656
7.4.2.1. Respecto a su localización.....	p. 656
7.4.2.2. Acerca del grado de las inconsistencias.....	p. 657
7.4.2.3. Respecto a la relación entre la localización y el grado de las inconsistencias.....	p. 658
7.4.2.4. Sobre la cualidad de las inconsistencias.....	p. 659
7.4.2.5. En cuanto a la relación entre la cualidad y la locali- zación de las inconsistencias.....	p. 660
7.4.2.6. En referencia a la relación entre la cualidad y el gra- do de las inconsistencias.....	p. 662
7.4.2.7. Sobre la relación entre la cualidad y la causa de las inconsistencias.....	p. 664
7.5. Sobre el método de análisis psicolingüístico del discurso.....	p. 665
<b>8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>p. 667</b>
8.1. Respecto a los objetivos conceptuales.....	p. 669
8.2. Respecto a los objetivos metodológicos.....	p. 671
8.3. Futuras investigaciones.....	p. 674
<b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>p. 677</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>p. 697</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

■ <i>Tabla 3.1. Procedimientos cognitivos más frecuentes para hacer inferencias (Cassany, 2006:82).....</i>	p. 45
■ <i>Tabla 5.1. Objetivos conceptuales de la investigación.....</i>	p. 77
■ <i>Tabla 5.2. Objetivos metodológicos de la investigación.....</i>	p. 78
■ <i>Tabla 5.3. Objetivos conceptuales y metodológicos de la investigación.....</i>	p. 79
■ <i>Tabla 5.4. Características de la investigación educativa según Arnal et al. (1994).....</i>	p. 81
■ <i>Tabla 5.5. Principales características de la investigación cualitativa según Colás y Buendía (1994).....</i>	p. 82
■ <i>Tabla 5.6. Clasificación de los procesos de modelado y sus indicadores lingüísticos (Cantero y De Arriba, 1997).....</i>	p. 88
■ <i>Tabla 5.7. Características del grupo de informantes, muestra de estudio.....</i>	p. 90
■ <i>Tabla 5.8. Temas propuestos por el profesor para reflexionar.....</i>	p. 90
■ <i>Tabla 5.9. Distribución de informantes por promociones según el corpus realizado.....</i>	p. 92
■ <i>Tabla 5.10. Temas nuevos tratados por los informantes en sus discursos.....</i>	p. 92
■ <i>Tabla 5.11. Signos y convenciones adoptados para la elaboración de los mapas conceptuales.....</i>	p. 95
■ <i>Tabla 6.1. Temas tratados en el discurso por los informantes.....</i>	p. 100
■ <i>Tabla 6.2. Signos y convenciones adoptados para la elaboración de los mapas conceptuales.....</i>	p. 100
■ <i>Tabla 7.1. Índice de apartados del capítulo Resultados y discusión.....</i>	p. 627
■ <i>Tabla 7.2. Temas tratados por los informantes en sus discursos.....</i>	p. 628
■ <i>Tabla 7.3. Número de informantes que trató cada uno de los 12 temas.....</i>	p. 628
■ <i>Tabla 7.4. Principales creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.....</i>	p. 631
■ <i>Tabla 7.5. Distribución de informantes según modelo de pensamiento revelado y promoción.....</i>	p. 638
■ <i>Tabla 7.6. Número de informantes según la concepción/definición de excelencia.....</i>	p. 640

■ <i>Tabla 7.7. Número de informantes según si la excelencia es alcanzable o no.</i>	p. 641
■ <i>Tabla 7.8. Número de informantes que utilizó el término “fonética” por “pronunciación” según el modelo de pensamiento revelado.</i>	p. 645
■ <i>Tabla 7.9. Número de informantes que trató el tema de “qué pronunciación del español enseñar” por promoción.</i>	p. 646
■ <i>Tabla 7.10. Número de informantes que trató el tema de “la imitación de los nativos” por promoción.</i>	p. 647
■ <i>Tabla 7.11. Número de informantes según el factor obstaculizador aludido.</i>	p. 650
■ <i>Tabla 7.12. Número de informantes con inconsistencias en su discurso.</i>	p. 651
■ <i>Tabla 7.13. Número de informantes con inconsistencias según el modelo de pensamiento revelado.</i>	p. 653
■ <i>Tabla 7.14. Número de informantes con inconsistencias según el corpus de aparición.</i>	p. 655
■ <i>Tabla 7.15. Número de inconsistencias según el corpus de localización.</i>	p. 656
■ <i>Tabla 7.16. Número de inconsistencias según el grado de disparidad.</i>	p. 657
■ <i>Tabla 7.17. Número de contradicciones y desajustes según el corpus de localización.</i>	p. 658
■ <i>Tabla 7.18. Tipos de inconsistencias según la visión que confrontan.</i>	p. 659
■ <i>Tabla 7.19. Número de inconsistencias según la cualidad.</i>	p. 660
■ <i>Tabla 7.20. Distribución de inconsistencias según la cualidad y la localización.</i>	p. 661
■ <i>Tabla 7.21. Número de inconsistencias según la cualidad y el grado.</i>	p. 662
■ <i>Tabla 7.22. Distribución de las inconsistencias según la cualidad y la causa de las mismas.</i>	p. 664
■ <i>Tabla 8.1. Conclusiones respecto a los objetivos conceptuales de la investigación.</i>	p. 671
■ <i>Tabla 8.2. Conclusiones respecto a los objetivos metodológicos de la investigación.</i>	p. 674



## ÍNDICE DE FIGURAS

■ <i>Figura 5.1. Porcentaje de participación en el foro de discusión.....</i>	p. 91
■ <i>Figura 5.2. Distribución de los informantes analizados según el corpus.....</i>	p. 92
■ <i>Figura 7.1. Distribución de informantes según el tema tratado.....</i>	p. 629
■ <i>Figura 7.2. Modelo tradicional de la enseñanza de la pronunciación.....</i>	p. 633
■ <i>Figura 7.3. Modelo falso comunicativo de la enseñanza de la pronunciación</i>	p. 634
■ <i>Figura 7.4. Modelo comunicativo puro de la enseñanza de la pronunciación</i>	p. 636
■ <i>Figura 7.5. Modelo comunicativo con corrección de la enseñanza de la pronunciación.....</i>	p. 637
■ <i>Figura 7.6. Distribución de informantes según el modelo de pensamiento revelado en su discurso.....</i>	p. 639
■ <i>Figura 7.7. Distribución de informantes según la concepción/definición de excelencia.....</i>	p. 640
■ <i>Figura 7.8. Distribución de informantes según si es alcanzable o no la excelencia.....</i>	p. 642
■ <i>Figura 7.9. Distribución de informantes según si abogaron o no por la inmersión temporal.....</i>	p. 644
■ <i>Figura 7.10. Distribución de informantes que utilizaron el término “fonética” por “pronunciación” según el modelo de pensamiento revelado....</i>	p. 645
■ <i>Figura 7.11. Distribución de informantes por promoción según si trataron, o no, el tema de “qué pronunciación del español enseñar”.....</i>	p. 646
■ <i>Figura 7.12. Distribución de informantes que trató el tema de “la imitación de los nativos” según la promoción.....</i>	p. 648
■ <i>Figura 7.13. Distribución de informantes según los factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación.....</i>	p. 650
■ <i>Figura 7.14. Distribución de informantes según la presencia/ausencia de inconsistencias en su discurso.....</i>	p. 652
■ <i>Figura 7.15. Distribución de informantes según el número de inconsistencias.....</i>	p. 652
■ <i>Figura 7.16. Distribución de informantes con inconsistencias según el modelo de pensamiento revelado.....</i>	p. 653

■ <i>Figura 7.17. Distribución de informantes por promoción según la presencia/ausencia de inconsistencias.....</i>	p. 654
■ <i>Figura 7.18. Distribución de informantes con inconsistencias según el corpus de aparición.....</i>	p. 655
■ <i>Figura 7.19. Distribución de inconsistencias según el corpus de localización.....</i>	p. 657
■ <i>Figura 7.20. Distribución de inconsistencias según el grado de disparidad...</i>	p. 658
■ <i>Figura 7.21. Distribución de contradicciones y desajustes según el corpus de localización.....</i>	p. 659
■ <i>Figura 7.22. Distribución de las inconsistencias según la cualidad o visión confrontada.....</i>	p. 660
■ <i>Tabla 7.23. Distribución de inconsistencias según la cualidad y el corpus de localización.....</i>	p. 661
■ <i>Figura 7.24. Distribución de contradicciones según la visión confrontada...</i>	p. 663
■ <i>Figura 7.25. Distribución de inconsistencias según la cualidad y la causa que las motivó.....</i>	p. 665

# **1. INTRODUCCIÓN**



## 1. Introducción

### 1.1. Relevancia e interés de la investigación

En las últimas décadas ha habido un cambio en la concepción de la enseñanza como una actividad de pensamiento, así como en la de los profesores, como personas que construyen sus propias teorías sobre dicha enseñanza, en lugar de verlos como personas que dominan un conjunto de principios generales y de teorías desarrolladas por expertos<sup>1</sup>. Precisamente, a raíz de esta nueva visión, se ha ido incrementado la investigación en las creencias de los profesores, al estar ampliamente aceptado el hecho de que éstas preceden a menudo sus actuaciones en el aula<sup>2</sup>. En consecuencia, desde mediados de los años 70, y como resultado de las teorías cognitivas que ponen en relación cognición y acción, existe por una parte una línea de investigación educativa que se centra en los procesos de pensamiento y creencias de los profesores y su implicación en la práctica docente.

Por otra parte, se cree también que las creencias de los profesores se pueden ver modificadas por las reflexiones que ellos mismos hacen sobre sus propias actuaciones, así como por las interacciones e intercambios de experiencias entre docentes. Esta creencia ha abierto otra vía de estudio acerca del crecimiento y desarrollo profesional de los profesores, que aboga por el aprendizaje reflexivo y la interacción como elementos clave en la elaboración y cambio de sus creencias, en definitiva, en la creación de nuevo conocimiento.

Por último, la didáctica de la pronunciación sigue siendo, en la actualidad, la asignatura pendiente de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, a pesar del cambio que han experimentado tanto los principios teóricos como la metodología de enseñanza/aprendizaje en este ámbito. Así también, la pronunciación se ha dejado de lado en la investigación en adquisición de segundas lenguas, a diferencia de otros ámbitos de la enseñanza de lenguas como la gramática, la interacción oral o la expresión escrita, por ejemplo. Creencias como que el español es una lengua fonética y, por tanto, es fácil de aprender; que lo que importa es tener una buena base gramatical y léxica; que la pronunciación es algo que se aprende sobre la marcha en el país de la lengua meta, o que es necesario ser especialista en fonética para enseñar pronunciación...son algunos

---

<sup>1</sup> Fang (1996); Richards, (1998); Borg, (2003)

<sup>2</sup> Borg, (2003)

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

Estos tres hechos que acabamos de comentar nos han llevado a plantearnos la necesidad de conocer las creencias de los profesores de español como lengua extranjera, sobre la enseñanza de la pronunciación, con la intención de averiguar cómo se entiende, cómo se está llevando a cabo y qué problemas plantea, todavía hoy, dicha didáctica entre los docentes.

En concreto, nos hemos centrado en profesores que, interesados por mejorar su práctica docente, realizaron un curso de formación. Por una parte, creemos que en la formación de profesores cobra mucha relevancia averiguar las creencias que tienen los alumnos, adultos y profesores a la vez, que poseen ya un conocimiento previo, fruto de su formación y experiencia como docentes y/o como alumnos de alguna lengua extranjera. Por tanto, acceder a su sistema de creencias, a su pensamiento, pensamos que es fundamental si lo que pretendemos es crear nuevo conocimiento o, al menos, desestabilizar y modificar el suyo en alguna medida, con la intención de interferir y transformar su práctica educativa. Tal vez, el hecho de que los profesores hubieran decidido voluntariamente ampliar su conocimiento y seguir formándose podría ser ya el primer paso hacia el cambio.

Por otra parte, pensamos que la formación de profesores es probablemente el lugar idóneo para interferir en su sistema de creencias, desestabilizándolo con la introducción de información nueva, y crear nuevo conocimiento que pueda transformar su práctica educativa.

Ahora bien, cómo llegar a las creencias no es tarea fácil. Lo que decimos es un indicio importante de lo que queremos decir, pero no siempre decimos lo que queremos exactamente. Equilibramos las necesidades conflictivas de participación e independencia insinuando y captando insinuaciones, absteniéndonos de decir algunas cosas y conjeturando lo que quieren significar otras personas según lo que omiten decir. Así, si tenemos en cuenta que muchas veces al hablar y comunicar no explicitamos todo lo que queremos damos a entender, y que la forma en que nos expresamos también envía indirectamente metamensajes a nuestros oyentes, los cuales se interpretan muchas veces inconscientemente, se nos hace patente aún más la dificultad que conlleva pretender realizar un profundo y verdadero análisis de creencias.

Además, en nuestra opinión, hace falta un método de análisis de creencias válido y eficaz, que analice cómo los hablantes de una lengua hablan y comunican normalmente, sin explicitar todo lo que significan; cómo expresan sus creencias a través de sus discursos, ya sea explícita o implícitamente, y cómo representan al hacerlo su propia visión del mundo.

Por ello, para el estudio de las creencias de los profesores hemos optado por realizar un análisis psicolingüístico de los discursos que realizaron durante el proceso de formación, siguiendo el Modelo de Análisis Psicolingüístico de Cantero y De Arriba (1997). Este tipo de análisis focaliza en la estrecha relación que mantiene la conducta lingüística del emisor -sus discursos concretos- con los procesos psicológicos que los generaron y de los cuales el discurso es fiel reflejo, teniendo en cuenta que en ocasiones no explicitamos todo lo que damos a entender. Mediante este análisis pretendemos observar los procesos a los que han recurrido los profesores para generar sus discursos y revelar sus creencias, así como los exponentes pragmático-lingüísticos más utilizados para ello.

Con este trabajo esperamos, por una parte, contribuir a avanzar en el estudio del análisis del discurso y de las creencias, y en cómo los procesos de formación de profesores pueden interferir, desestabilizar y posiblemente ayudar a modificarlas y a crear nuevo conocimiento. Por otra parte, pretendemos rescatar y abordar el controvertido y casi abandonado tema de la enseñanza de la pronunciación, con la intención de arrojar alguna luz tanto por lo que a la formación de profesores respecta, como a su tratamiento en los materiales de español como lengua extranjera.

## **1.2. Decisiones terminológicas**

En primer lugar, hemos de señalar que, a lo largo de este trabajo, aludiremos en ocasiones al *español como lengua extranjera* con la abreviación *E/LE*.

En segundo lugar, decir que utilizaremos *lengua extranjera* (en adelante, *LE*) para referirnos a la lengua que se aprende que no es la nativa, independientemente de si el aprendizaje se lleva a cabo en un contexto de segunda lengua o de lengua extranjera. Aún así, hacemos referencia a la investigación en la *adquisición segundas lenguas* (en

adelante, *ASL*) por ser la disciplina a que hacían referencia la mayoría de los estudios consultados.

En tercer lugar, utilizaremos el término *aprendiz* para referirnos al que aprende una lengua, ya sea primera, segunda o extranjera, aunque mantendremos el término *aprendiente*, en los casos en que así lo utilicen los profesores objeto de estudio.

En cuarto lugar, queremos decir que, aunque en pocas ocasiones, hemos optado por utilizar los anglicismos elicitación/elicitación, input y feedback (sin cursiva), por formar parte de la terminología habitual manejada en el ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Finalmente, queremos resaltar que, a pesar de que este trabajo pretende estudiar las creencias de los profesores de E/LE sobre la *enseñanza* de la pronunciación, el título que da nombre a esta tesis hace referencia a las creencias sobre la *enseñanza/aprendizaje* de la pronunciación. Ello es debido a que los profesores estudiados han hecho alusión no sólo a la enseñanza sino también al aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, a pesar del inseparable binomio *aprendizaje/adquisición*, utilizaremos mayoritariamente el término *aprendizaje* a lo largo del trabajo, excepto cuando la situación específica requiera aludir al de *adquisición*.



## **2. LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES**



## 2. LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES

“Algunas verdades, que seguramente son cuestionables para otros, lo serán también para mí algún día” (Jorge Bucay, 2002: 14-15).

### 2.1. El término “creencias” en la investigación educativa

La investigación sobre creencias ha sido especialmente intensa a lo largo de las últimas tres décadas, sobre todo en el campo de la didáctica, donde se ha focalizado en gran medida en los profesores (Borg, 2003). La causa hay que buscarla, como hemos apuntado previamente, en la nueva visión de la enseñanza como una actividad de pensamiento, así como en la de los profesores, como personas que construyen sus propias teorías sobre dicha enseñanza (Fang, 1996; Richards, 1998; Borg, 2003), en lugar de verlos como personas que dominan un conjunto de principios generales y de teorías desarrolladas por expertos.

Aún así, cabe señalar la falta de consenso sobre lo que el término “creencias” denota (Pajares, 1992; Woods, 1996; Borg, 2001; Borg, 2003). Buena prueba de ello es la confusión terminológica existente al respecto en la bibliografía anglosajona. Pajares (1992) critica esta situación y nos enumera los términos más frecuentes:

...attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy...(1992: 309).

También Ballesteros et al. (2000) recogen los términos más usados en la bibliografía en español: “teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes” (2000: 197).

La verdad es que, aunque “creencias” es un concepto que utilizamos con frecuencia, parece realmente complicado definirlo con exactitud. No cabe duda de que antropólogos, psicólogos sociales y filósofos han contribuido a entender su naturaleza y sus efectos en las acciones. Hay una considerable congruencia entre estas tres disciplinas a la hora de definir las creencias, consideradas mentalidades, premisas y proposiciones sobre el mundo que parecen ser verdaderas. Goodenough (1963) describe las creencias *“as propositions that are held to be true and are accepted as guides for assessing the future, are cited in support of decisions, or are referred to in passing*

*judgment on the behaviour of others*". Gonzalez (1997: 95) señala que Rokeach en 1968 definió las creencias como proposiciones heurísticas que empezarían con la frase "*I believe that...*". Este autor identificó tres componentes de las creencias:

- a) a cognitive component related to knowledge
- b) an affective component related to emotions
- c) a behavioral component related to action

Uno de los temas recurrentes en la bibliografía sobre "creencias" es el énfasis en diferenciarlas de los "conocimientos". De hecho, en el lenguaje ordinario estos conceptos se usan sobre todo como opuestos. A simple vista, se le podría atribuir un elemento de "verdad" al conocimiento, diferenciándolo así de la creencia. Podríamos decir, pues, que las creencias son entendimientos subjetivos e individuales, verdades idiosincrásicas. El conocimiento, por el contrario, sería el producto del pensamiento que se considera verdadero y es información objetiva. Nespor (1987), para distinguir las creencias de los conocimientos, afirma que una persona es capaz de evaluar y transformar sus conocimientos pero no sus creencias y que, por tanto, los primeros son susceptibles de cambio, mientras que las creencias suelen ser estáticas. Por su parte, Alenxander et al. (1991: 317) proponen que "*knowledge encompasses all that a person knows or believes to be true, whether or not it is verified as true in some sort of objective or external way*". Vemos como, en su definición, estos autores, clasifican las creencias como una categoría integrante del conocimiento.

Sin embargo, hay autores que integran los conocimientos en las creencias. Ya Rokeach en 1968, en su empeño en averiguar la estructura del sistema de creencias, manifestó que unas eran más centrales que otras y que las creencias centrales eran más difíciles de cambiar. Para Van Dijk (1998: 35) "las creencias son los ladrillos del edificio de la mente" y el conocimiento es sólo una categoría específica de las creencias, es decir, aquellas creencias que nosotros consideramos "verdaderas" de acuerdo con ciertos fundamentos o criterios. Además este autor señala que los criterios que establecen que las creencias son válidas para nosotros, o que reúnen los estándares de verdad socialmente compartidos, son variables desde el punto de vista social, cultural o histórico.

En cualquier caso, lo cierto es que se suelen utilizar los términos de "creencias" y "conocimientos" con un cierto solapamiento, al no parecer claros los límites entre un

concepto y otro. Incluso en algunos casos, los investigadores optan por usar formas híbridas, como veremos seguidamente.

En la investigación educativa las creencias se suelen considerar como unos sistemas o redes complejas de componentes relacionados entre sí. Dicha complejidad queda patente en la siguiente enumeración explicativa que hacen Connelly y Clandinin (1988) de los principales términos utilizados en los estudios sobre pensamiento de profesores<sup>1</sup>:

- En primer lugar, se habla de **teorías**: teorías implícitas, personales, naturales, etc;
- en segundo lugar, se destaca el término **concepciones o ideas**: preconcepciones, procesos conceptuales, concepciones populares, ideas personales o ideaciones;
- en tercer lugar, se utiliza con mucha frecuencia el término **creencias**, utilizado generalmente en la tradición anglófona: principios y creencias, presunciones, creencias teóricas;
- en cuarto lugar, encontramos **los conocimientos o saberes**: conocimiento práctico, conocimiento personal, etc. Se les atribuye sobre todo una dimensión práctica;
- en quinto lugar, se habla de **imágenes**: son metáforas generales para pensar la enseñanza o imágenes episódicas referidas a acontecimientos particulares (Calderhead y Robson, 1991);
- en sexto lugar, encontramos las **representaciones**, término generalmente utilizado en la tradición francófona: son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica y que participan en la construcción de una realidad común a un conjunto social (Jodelet, 1994);
- finalmente, se utiliza la noción de **pensamiento**.

En la bibliografía revisada nos encontramos con que los autores, e incluso un mismo autor, operan con diversos términos y conceptos, o emplean uno de forma genérica para incluir a los otros, lo cual pondría de manifiesto que se podría tratar de un conjunto de elementos sólidamente asociados. De hecho, Pajares (1992) sugiere que conceptos como actitudes, valores, preconcepciones, teorías e imágenes son en realidad creencias disfrazadas. Woods (1996: 185), en su intento de establecer un modelo etno-cognitivo del proceso de toma de decisiones del profesor, habla de *BAK* “*as an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*”. Vemos como este autor interrelaciona las creencias, las presuposiciones y el conocimiento.

A partir del modelo de Woods, y recogiendo la idea de un conjunto constituido por tres elementos íntimamente relacionados, Cambra et al. (2000) optan por el

<sup>1</sup> Esta clasificación también la recogen Cambra et al. (2000).

concepto de *CRS*, sistema formado por *creencias*, *representaciones* y *saberes*. Con el término de “creencias” se refieren a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Por su parte, las “representaciones” son proposiciones cognitivas, no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entienden por “saberes” estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje y que están aceptados a nivel social. Pero a pesar de las distinciones, estos autores destacan que estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, sino que forman un *continuum*, solapándose fácilmente. Según Cambra et al. (2000) los *CRS* tienen las siguientes características:

- están contextualizados, es decir, determinados y desarrollados por los contextos educativos;
- son personales, particulares y específicos, pero los hay que también son compartidos por un grupo cultural determinado;
- constituyen un marco esquemático que permite afrontar la complejidad de la clase de lengua;
- se mantienen normalmente implícitos e incluyen tanto elementos conscientes y preparados, como otros no conscientes e improvisados;
- son eclécticos, es decir, son síntesis de saberes que provienen de campos diversos, están poco organizados y contruidos con elementos anecdóticos;
- constituyen un marco de referencia tácito para la acción práctica, una especie de “caja de herramientas” necesaria y suficiente para abordar la complejidad de las clases;
- aunque son resistentes al cambio, pueden evolucionar a causa de nuevas experiencias;
- suelen ser clichés estereotipados.

Además, Cambra (2000) afirma que los *CRS* se desarrollan a partir de la experiencia propia, o de los compañeros de trabajo, y muy especialmente de la experiencia de “lo que funciona” y de “lo que no funciona”. Otras fuentes de creencias que señala esta autora son los manuales y lecturas relacionadas con actividades de clase, y, en menor medida, las experiencias de formación, las tradiciones de ciertas asociaciones o agrupaciones profesionales, las prescripciones curriculares y los principios derivados de la investigación, cuya divulgación tienen lugar mediante publicaciones para el profesorado.

Siguiendo con las posibles definiciones del concepto “creencias”, Linde (1980: 2) define los sistemas de creencias como “*values, that is, about what ought to be the case*”, tal y como recoge Woods (1996: 70). En esta línea, Basturkmen, Loewen y Ellis

(2004: 244) definen las creencias como “*statements teachers made about their ideas, thoughts, and knowledge that are expressed as evaluations of what “should be done”, “should be the case”, and “is preferable”.*

## 2.2. Las creencias y su relación con la práctica docente

Se dice que las creencias tienen dos funciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La primera está relacionada con las teorías constructivistas de aprendizaje que 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). 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.

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. Golombeck (1998) estudió el conocimiento práctico de dos profesores de ESL<sup>2</sup> en su toma de decisiones en la práctica de clase. Encontró 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

---

<sup>2</sup> *English as a Second Language*

respecto señala que las propias vivencias como aprendices son decisivas para situarse a favor o en contra de prácticas concretas.

La segunda función relaciona las creencias como 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 acción<sup>3</sup>. 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 profesor<sup>4</sup> 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). Numerosas investigaciones han revelado inconsistencias entre las creencias manifestadas de los profesores y sus prácticas de clase (Borko y Niles, 1982; Nunan, 1987; Kumaravadivelu, 1993; Fang, 1996; Graden, 1996; Woods, 1996; Basturkmen et al. 2004)<sup>5</sup>. 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*

---

<sup>3</sup> Algunos estudios en esta línea son: Clark y Yinger (1979); Young (1981); Elbaz (1983); Clandinin (1986); Clark y Peterson (1986); Nespor (1987); Gimeno y 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); Borg (2003); Forns (2003); Anaya (2004); Alfa (2004)...

<sup>4</sup> Hemos optado por traducir así el término inglés *self-report*

<sup>5</sup> 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.



*fact incompatible with one another*” (p.76). Sato y Kleinsasser (1999: 510) también concluyen que “*teachers held varying, even fragmentary views*”<sup>6</sup>.

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 y How (1998) y Borg (2003), aluden a las restricciones situacionales que el contexto impone como una causa potencial de estas incoherencias entre creencias y práctica<sup>7</sup>. Otros como Bailey (1996), Richards (1998) y 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, tal y como señalan Basturkmen et al. (2004), 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 su práctica<sup>8</sup>. Ya Argyris y 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<sup>9</sup> y conocimiento práctico<sup>10</sup> de los profesores. El primero denota el conjunto de ideas explícitas derivadas de la profunda reflexión o la investigación empírica<sup>11</sup>. El segundo se refiere al conocimiento procesal derivado de la experiencia en

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> *on-line decisions*

<sup>9</sup> *technical knowledge*

<sup>10</sup> *practical knowledge*

<sup>11</sup> Según Basturkmen et al. (2004), las *espoused theories* se pueden fácilmente reflejar en el conocimiento técnico.

la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Generalmente se usa como fuente de aplicación rápida e intuitiva<sup>12</sup>. 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 práctico<sup>13</sup>. 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 experiencia<sup>14</sup>. Al mismo tiempo, reconocen que *“inexperienced teachers may find it especially difficult to integrate their technical and practical knowledge”* (p. 267)<sup>15</sup>.

En este sentido, Eraut (1994) alerta de que el procesamiento de los tipos de conocimiento a menudo puede no ocurrir<sup>16</sup>. 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

---

<sup>12</sup> Las *theories in use* son ante todo la base del conocimiento práctico (Basturkmen et al., 2004).

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> Esta idea ya fue apuntada por Woods (1996).

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> 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.

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

En nuestra opinión, habría que encontrar otros métodos introspectivos alternativos a la entrevista para acceder a las verdaderas creencias de los profesores. Así también, habría que plantearse otra manera de analizar sus discursos, en la medida en que pueden ser un reflejo bastante fiel de su sistema de creencias, revelando por tanto, su pensamiento, su conciencia, aunque muchas veces de manera implícita.

### **2.3. Modificación y cambio de creencias**

Hay evidencia suficiente que avala que las creencias epistemológicas juegan un importante papel tanto en la instrucción o práctica diaria de los profesores en el aula como en el aprendizaje de los alumnos. Dado que nuestro estudio se centra en profesores inmersos en un proceso de formación, alumnos adultos con un buen cúmulo de creencias y experiencias, como ya mencionamos en 2.2., nos hemos visto obligados a tratar, aunque brevemente, el tema de la epistemología personal, y cómo ésta se forma y transforma.

Hace más de 30 años que la teoría y la investigación contemporáneas sobre la epistemología personal están en constante avance y cambio para conocer sus necesidades (Hofer y Pintrich, 1997). Las cuestiones planteadas son cada vez más complejas y, al mismo tiempo, urge la necesidad de servir como herramienta útil a los educadores. Pero en la actualidad no hay ni un modelo unificado de entendimiento epistemológico que guíe la investigación, ni un único modelo que articule de manera clara la relación entre epistemología personal y cómo las creencias epistemológicas cambian y se desarrollan (Schraw, 2001). Aún así, para muchos investigadores, el constructo de epistemología personal envuelve la naturaleza del conocimiento y del conocer (Pintrich, 2002). Concretamente, tal y como recogen Bendixen y Rule (2004) incluiría creencias sobre la certidumbre del conocimiento, la simplicidad del conocimiento, la fuente del conocimiento y las justificaciones para conocer.

Los modelos actuales de epistemología personal difieren, en general, a la hora de considerar, implícita o explícitamente, el papel del aprendizaje, de la motivación y del afecto (Pintrich, 2002)<sup>17</sup>. Por ejemplo, Baxter Magolda (2004) ofrece un modelo centrado en la reflexión epistemológica y considera que la epistemología personal se construye socialmente y de manera contextualizada. Además este autor cree que la transformación epistemológica es un cambio a un conjunto más complejo de asunciones epistemológicas, más que la adquisición de unas estrategias o habilidades de aprendizaje particulares. Louca et al. (2004) sostienen que el equilibrio puede jugar un papel en el cambio epistemológico, pero no es necesario en el desarrollo epistemológico. Éste, a su vez, está más asociado con el cambio de la naturaleza del contexto más que con el nivel cognitivo del individuo. Estos autores ven la relación entre cognición, motivación y aprendizaje como muy sensible al contexto, difícil de separar y, por tanto, de generalizar. Schommer-Aikins (2004) pretende predecir las interrelaciones entre las creencias sobre el conocimiento y las creencias sobre el aprendizaje. Para esta autora las creencias epistemológicas influyen otros sistemas tales como la actuación en clase y el aprendizaje autorregulado. Hofer (2004) reconceptualiza la epistemología personal como un proceso metacognitivo con importante peso en el aprendizaje y la motivación diaria. Bendixen y Rule (2004), por su parte, defienden un modelo más integrado de epistemología personal.

Tampoco se puede obviar la parte emocional en el crecimiento y desarrollo epistemológico. ¿Qué papel juega realmente el afecto a la hora de facilitar o impedir tal desarrollo? Varios autores se han referido a la necesidad de más investigación en esta valiosa relación (Hofer y Pintrich, 1997; Mansfield y Clinchy, 2002). Autores como Alexander (1996), Schutz y Davis (2000) y Pintrich (2000) enfatizan los procesos situados y sociales en la adquisición y uso del conocimiento.

En contraste con la necesidad existente de llegar a un entendimiento más completo del constructo de epistemología personal (Chandler, 1987; Bendixen y Rule, 2004), sí que parece que exista un consenso general entre los investigadores sobre el hecho de que ésta se desarrolla de manera constructivista (King y Kitchener, 1994; Hofer y Pintrich, 1997).

---

<sup>17</sup> Bendixen y Rule (2004) señalan que la relación entre la epistemología personal y estos aspectos ha sido discutida e investigada, pero actualmente muy pocas investigaciones se han dedicado a ello.

Más recientemente, estudios como el de Schommer-Aikins (2004) hablan de la conceptualización de las creencias epistemológicas como un sistema dentro de otros sistemas de cognición que interaccionarían entre ellos. De esta manera los pensamientos, las acciones y las motivaciones del individuo reflejarían la convergencia de múltiples sistemas.

Por lo que respecta concretamente a las creencias de los profesores, se dice que éstas 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. 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, mencionadas previamente, 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<sup>18</sup>. 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.

---

<sup>18</sup> Algunos estudios en este sentido son: Schön (1987); Hatton y Smith (1995); Tillema (2000); Conway (2001); Gomez (2002); Manouchehri (2002); Sato y Kleinsasser (2004); Warfield, Wood y Lehman (2005); Carroll (2005); So y Watkins (2005)...

Tras lo comentado, pensamos que una formación de profesores, que confrontase a los alumnos con su propia práctica y promoviese la reflexión y la interacción entre ellos podría ser el contexto apropiado donde investigar su sistema de creencias, su pensamiento, así como las posibles inconsistencias existentes en él. Además, es el escenario adecuado donde interferir en su sistema de creencias y crear nuevo conocimiento que ayude a transformar su práctica educativa.

A este respecto, cabe resaltar que el Consejo de Europa, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2001), anima claramente a los docentes a la reflexión sobre su propia práctica, así como al intercambio de opiniones, conocimientos y experiencias entre ellos, y al trabajo cooperativo.

En este sentido, las nuevas *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) han tenido un considerable impacto social, afectando también al ámbito de la enseñanza, por lo que la mayor parte de los esfuerzos se dirigen a modelos educativos en red, aprovechando las posibilidades de la tecnología (Salinas, 1997). En el año 2000 la Comisión Europea acuñó el término *eLearning* o *aprendizaje electrónico*, que supuso la integración de las TIC dentro del sistema educativo europeo e implicó un cambio en la organización y en la formación de profesores y tutores. Así, son ya muchas las universidades y centros que imparten cursos y másters utilizando un entorno virtual.

En concreto, los foros de discusión son una de las alternativas que ofrece este entorno y se erigen como un vigoroso contexto de aprendizaje interactivo y social, en la medida en que potencian la interactividad entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstos, a su vez, construyen conocimiento interaccionando entre ellos y con la ayuda del profesor (Sherry, 1996). Estudios como los de Jonassen et al. (1995) señalan que los foros de discusión virtuales permiten la aplicación de las teorías de aprendizaje constructivista, que enfatizan la importancia de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento. Así, alumnos y profesores se implican para construir significado, entendimiento y práctica relevante en la interacción social.

Según la perspectiva vygotskiana los aprendientes construyen significados de manera activa, interactiva y continua en contexto social. Para Vigotsky (1978), el significado compartido se crea especialmente en la *zona de desarrollo próximo* (ZDP), que él define como la diferencia entre el desarrollo de la actuación del individuo en la resolución independiente de problemas y la resolución de problemas bajo la guía de un

adulto, o en colaboración con iguales más capacitados. Tharp y Gallimore (1991) postulan que la enseñanza tiene lugar cuando se da ayuda en los puntos de ZDP, en aquellos casos en que la interacción lo requiera. Allan (2004) señala que la clave para el éxito de los foros de discusión es la habilidad del tutor para proveer feedback útil a los alumnos durante la interacción, que les ayude en la construcción del significado y les haga avanzar en el proceso de creación del conocimiento. Esta autora estudia cuál es el mejor momento del proceso interactivo en el que ha de hacerse este suministro de feedback, resaltando la importancia de que el profesor identifique esos momentos significativos en la interacción para la construcción del significado, optimizando así el proceso de aprendizaje en el entorno virtual.

Vemos cómo la enseñanza a distancia ha sido capaz de enlazar con los principios constructivistas, permitiendo a los individuos interactuar para construir conocimiento mutuo.

#### **2.4. La adquisición y representación del conocimiento.**

Hemos creído conveniente hacer una revisión general sobre el tema de la adquisición y representación del conocimiento con la intención de enmarcar contextualizar e incluso justificar, de alguna manera, nuestro estudio.

¿Cómo adquirimos el conocimiento? ¿Cómo lo representamos y usamos? ¿Cómo lo almacenamos en la memoria de manera que podamos después reflexionar sobre él? ¿Cómo sabemos lo que sabemos? Estas preguntas, y otras muchas en esta línea, han fascinado a filósofos y psicólogos durante más de 2.000 años, dado que su entendimiento es la clave para comprender el aprendizaje humano (Reynolds et al., 1996). Filósofos como Demócrito y Protágoras especularon que la sensación y la percepción eran las únicas fuentes de conocimiento, dando pues suma importancia a la experiencia. Para el primero el conocimiento provenía de la interacción de los sentidos con el entorno. El segundo fue un poco más allá y sugirió que, si la percepción humana era la única fuente de conocimiento, la verdad absoluta era imposible o, lo que es lo mismo, cada percepción sería verdad para el que la percibía, tomando al hombre como medida de todas las cosas.

Platón, sin embargo, negó la primacía de los sentidos en la creación del conocimiento, aludiendo a la variabilidad individual, aunque sin negar su importancia,

pero sugirió que el verdadero conocimiento consistía en ideas, conceptos y deducciones a las que se llegaba a través de la razón y la reflexión. En su opinión, el conocimiento era innato, estaba ya en la mente, sólo había que acceder a él –recordarlo- mediante el pensamiento racional y el cuestionamiento. Pero ¿cómo se explicarían entonces los nuevos hechos, cuyo conocimiento se diría que procede más de la observación y la experimentación sistemática que del cuestionamiento?<sup>19</sup>.

Aristóteles presentó un punto de vista interactivo en el que se unificaban las sensaciones/percepciones, con la organización de la mente y la combinación de ideas, esto es, conceptos y procesos en un plano superior. Para él los datos se perciben y la mente actúa sobre ellos y los enmarca para permitir que surja el conocimiento en un orden más alto. Aristóteles sugirió que la mente humana podía reconocer similitudes en una serie de percepciones, y organizar objetos similares en categorías o principios generales, llamados “universales”, a través de los cuáles se formarían los conceptos y las ideas de orden superior. Fue Aristóteles el primero en introducir la idea de “representación mental”.

Se puede decir que las aportaciones de estos primeros pensadores sobre el aprendizaje y la adquisición del conocimiento constituyen los dos extremos de un continuum, el poder de la experiencia y el de la mente, así como el punto medio del mismo, la perspectiva interactiva. Focalizando en uno u en otro se situarán las diversas teorías y modelos del conocimiento posteriores, tales como el conductismo, el cognitivismo, *Schema theory*, las teorías de perspectiva social, *Situated Cognition*<sup>20</sup>...

El conductismo hará hincapié en que el conocimiento proviene de la experiencia sensorial, y que se organiza en términos de asociaciones basadas en la semejanza y contigüidad de los datos sensoriales que percibimos, y que condicionarán las futuras respuestas a una situación concreta (modificación del comportamiento). Hubo varias tendencias dentro del conductismo. En concreto Watson y Skinner tuvieron papeles

---

<sup>19</sup> Este cuestionamiento estará influenciado ampliamente por la Dialéctica socrática. Sócrates, en rechazo del relativismo de los sofistas, desarrolló un método práctico basado en el diálogo, en la conversación, en la “dialéctica”, en el que a través del razonamiento inductivo se podría esperar alcanzar la verdad, la definición universal del término objeto de investigación. Sócrates ejerció una influencia directa en el pensamiento de Platón.

<sup>20</sup> Para más información sobre las teorías de la adquisición y representación del conocimiento ver Reynolds et al. (1996).



relevantes, no sólo dentro de la psicología sino también en el campo de la educación, con el paradigma del *estímulo-respuesta-refuerzo*. Skinner pensaba que todo comportamiento humano, incluyendo la lengua y otros procesos de pensamiento de orden superior, funcionaba de la misma manera. La mente no jugaba ningún papel en el aprendizaje, no tenía ninguna función organizadora ni contextualizadora en el conocimiento de experiencias previas. El conocimiento se adquiría únicamente por el condicionamiento y a través de los sentidos.

Con la revolución cognitiva, que nace en torno a 1956/1960 y se desarrolla en los años 60-70, tanto los psicólogos como las investigaciones empiezan a cambiar, así también el vocabulario utilizado y el acercamiento a los fenómenos mentales.

Chomsky (1959) criticó el conductismo diciendo que éste no podía dar cuenta de la naturaleza psicolingüística del lenguaje ni de su adquisición. Chomsky y Miller (1958) mostraron que era imposible adquirir todas las frases que la gente puede decir y entender a través del condicionamiento. Tampoco otras actividades de orden superior como el comportamiento estratégico, la resolución de problemas y la atención selectiva podían explicarse adecuadamente en términos de estímulo-respuesta.

Dentro de la psicología cognitiva destacará el constructivismo cognitivo de Piaget (1932, 1976), donde el aprendiz juega un papel activo en la construcción del conocimiento y el entendimiento. Los individuos construyen su propio entendimiento del mundo a través de la resolución de problemas con los objetos y los otros.

Los modelos cognitivos tradicionales de representación del conocimiento serán modelos simbólicos, basados en la noción de que el sistema humano de procesamiento de la información consiste en símbolos almacenados, que representan conceptos o ideas, y reglas para manipular dichos símbolos. Finalmente, aparece la noción de “representación mental”<sup>21</sup>, así como la del cerebro como “procesador de información”<sup>22</sup>.

En concreto, *Schema theory* surge como resultado del descontento con el conductismo y los primeros modelos del procesamiento de la información y la inteligencia artificial cognitivistas, a partir del trabajo filosófico de Kant (1900) y Wittgenstein (1958), y de las ideas de Barlett (1932), Minsky (1975), Schank y Abelson

---

<sup>21</sup> *mental knowledge representation*

<sup>22</sup> *computational metaphor*

(1977). El conocimiento se representa en forma de *schemata*, concepto tomado de la psicología cognitiva. Kant afirmó que la mente no era una tábula rasa ni una simple agregación de percepciones, sino el agente que enmarca la experiencia y la percepción, y provee límites potenciales para el conocimiento, según su capacidad y construcción innata. La mente permite al aprendiz hacer determinaciones de causa-efecto referidas a la nueva información, mientras que la experiencia sólo consigue hacer correlaciones por contigüidad y similitud (Brook, 1994). La mente interacciona con la información de los sentidos como un agente activo en la adquisición del conocimiento<sup>23</sup>. Si la mente juega un papel interactivo con la experiencia en la adquisición del conocimiento, entonces éste debe ser representado de una forma dinámica y fluida. Anderson et al. (1977) sugirieron que la unidad de representación fuera el *schema*. *Schemata* son una especie de paquetes de conocimiento variables, que se encajan unos dentro de otros y representan el conocimiento a todos los niveles de abstracción. Son procesadores activos, dispositivos de reconocimiento cuyo procesamiento tiene la finalidad de evaluar...El conocimiento de un individuo podría interactuar y, a veces, influenciar la experiencia de los sentidos, es decir, podría haber situaciones en que experiencias similares podrían no llevar a la misma adquisición de conocimiento, a diferencia de lo predecido por el conductismo. *Schema theory* le da a la mente un papel más importante que otras teorías de la adquisición del conocimiento, aunque evidentemente no tanta supremacía como la teoría de las formas de Platón. La mente, en la forma de *schemata*, permite un conocimiento del individuo para interactuar con la información nueva para formar nuevas interpretaciones. La experiencia provee el material a partir del cual la mente forma *schemata*. El conocimiento no es recordado como en Platón, sino que es creado de la interacción entre las percepciones de los sentidos y las capacidades inherentes de la mente. *Schema theory* es interactiva, pero enfatiza en la mente y en los procesos internos de representación, organización y contextualización de la información.

Esta teoría ha sido de gran aportación en las teorías del aprendizaje y en la educación, por su noción del conocimiento previo del individuo (previamente adquirido y almacenado en la memoria en forma de *schemata*) que puede afectar la interpretación de la nueva información perceptual y sensorial, dándole un papel activo al aprendiz en

---

<sup>23</sup> Este tipo de razonamiento es el que hizo Chomsky con su teoría de la capacidad innata de la mente del niño para comprender la sintaxis de la lengua hablada en la adquisición de la lengua.

el aprendizaje. Aún así, se le ha criticado a esta teoría la vaguedad y abstracción de cómo exactamente está formada la *schemata*.

Otros autores han propuesto la representación del conocimiento como imágenes (Sadoski et al. 1991), o como modelos mentales (Greeno, 1991).

También, como reacción al dominio cognitivista, se han enfatizado posiciones que le dan un papel importante al contexto social y cultural en la cognición. El constructivismo social, influenciado ampliamente por la psicología rusa, con figuras principalmente como Vygotsky, pero también Leont'ev y Luria, sostiene que el aprendizaje se entiende como un proceso social: los aprendices construyen significados de manera activa, interactiva y continua en contexto social. El desarrollo de la cognición es el resultado de la interiorización de las interacciones sociales mediatizadas por sistemas de símbolos como las lenguas.

Más recientemente ha destacado en el constructivismo social Turner (1995), y han aparecido otras variantes como la perspectiva sociocultural (Wertsch, 1991), la teoría sociohistórica (Wertsch et al., 1995) y la psicología sociocultural e histórica (Cole, 1995).

Wertsch et al. (1995) afirman que la finalidad de las teorías de perspectiva social es explicar las relaciones entre el funcionamiento mental humano, por una parte, y las situaciones culturales, institucionales e históricas en que este funcionamiento ocurre, por otra. Según Reynolds et al. (1996), las teorías de perspectiva social son muy variadas: Cole, 1991; Lave, 1991; Resnick, 1991; Rogoff, 1991; Wertsch, 1991... aunque todas coinciden en que el conocimiento es construido y distribuido por y entre individuos y grupos al interactuar unos con otros, y con la cultura (pintura, textos, discursos, gestos...). Así, el conocimiento ocurre a través de la mediación, de la interacción social. El conocimiento no es una posesión individual sino que es compartido socialmente y emerge de la participación en actividades socioculturales (Cole, 1991). La unidad principal de análisis es el grupo o la interacción social, en contraste con la psicología cognitiva, que focaliza en la cognición individual. Rogoff (1990: 190) sentenció que *“neither the individual nor the social environment can be analyzed without regard to the other, as the actions of one have meaning only with respect to those of the other”*.

De acuerdo con Vygostky (1979) el aprendizaje ocurre cuando el niño interioriza la experiencia social de interactuar con un igual o adulto. Su concepto de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), o la distancia entre la habilidad de resolución individual de

problemas y su poder para el éxito a través de la colaboración con otros, enfatiza el papel que otros más experimentados juegan en el proceso de interiorización. Leont'ev (1981) vio ese "otro" más experimentado como una crítica al aprendizaje. Este autor enfatizó en la idea de que el aprendizaje ocurre dentro de la actividad en si misma. Vygotsky, en cambio, enfatizó en la dimensión social de la conciencia. La dimensión individual es derivativa y secundaria, en su opinión. En cualquier caso, lo cierto es que el proceso de interiorización, explorado en gran medida por este autor, ha jugado un papel mucho menos importante en la investigación moderna que el contexto sociocultural<sup>24</sup>. Por eso, Reynolds et al. (1996) sitúan las teorías de perspectiva social en la parte del contínuum focalizada en la experiencia, y afirman que:

...schools and classrooms are social places, situated within a particular context and culture. For too long cognitive psychologist ignored the contribution of the classroom environment, the school curriculum and context, and the broader social community and culture in shaping individual knowledge and thought. (1996: 99).

El constructivismo social y las perspectivas socioculturales pueden ayudar a los educadores a entender el impacto del contexto social y cultural en el aprendizaje. Estas perspectivas sugieren que el aprendiz tendría más oportunidades para interactuar con iguales y con otros más experimentados.

Por último, la *Situated Cognition* intenta tener en cuenta cómo uno aprende en un entorno conceptual. El entorno conceptual consiste en cómo el mundo externo es percibido, las representaciones internas de esas percepciones y las interacciones resultantes. Greeno (1991) sostenía que el aprendizaje es la habilidad para encontrar y usar recursos dentro de un entorno conceptual. Esto contrasta con las concepciones del procesamiento de la información y del aprendizaje que enfatizan la construcción de procedimientos y estructuras cognitivas en forma de proposiciones simbólicas. Esta corriente surge a partir de la inteligencia artificial y la psicología cognitiva y difiere de las teorías de Vygotsky y de los defensores de la cognición social por dar más énfasis a las operaciones internas que ocurren cuando una agente interactúa con la situación, con el entorno (Greeno, 1991).

---

<sup>24</sup> Damon (1991) critica que se debería tener en cuenta el papel del individuo y su proceso de interiorización, ya que se corre el riesgo de radicalizar demasiado el tema, como ocurrió con la psicología cognitiva ("*in-the-head*").

## 2.5. Las creencias como representación

*“Tots tendim a ser egocèntrics i a prendre el nostre petit món com a referència per a tot” (Cassany, 2006: 122).*

Dada la confusión y la dificultad para definir y entender el término/concepto “creencias”, comentadas en el apartado 2.1, y siendo este un trabajo de investigación centrado en su estudio, nos hemos visto ante la necesidad de posicionarnos y explicar cómo lo hemos entendido nosotros.

En este estudio hemos recurrido al concepto de “creencias” según autores como Van Dijk. Como mencionamos previamente, para este autor “las creencias son los ladrillos del edificio de la mente” (1998: 35). El conocimiento es sólo una categoría específica de las creencias, es decir, aquellas creencias que nosotros, o nuestra cultura, consideramos “verdaderas”, de acuerdo con ciertos fundamentos o criterios. Los criterios, que establecen que las creencias son válidas para nosotros, o que reúnen los estándares de verdad socialmente compartidos, son variables desde el punto de vista social, cultural o histórico. Desde este punto de vista, para Van Dijk (1998, 2003) las creencias representan al mundo, lo interpretan en términos de categorías conceptuales socialmente adquiridas. En este sentido, las creencias constituyen el mundo según nosotros. Eso no significa que el mundo natural o social no exista independientemente de nuestras creencias, sino tan sólo que las personas lo estructuran y experimentan en términos de sus creencias y que esta representación está condicionada culturalmente. Así, hablar de creencias implica para este autor hablar de representaciones del mundo, de visiones particulares de la realidad.

Watzlawick (1977) señaló que en nuestro lenguaje sólo podemos hablar de imágenes o concepciones de la realidad, de nuestra concepción del mundo, pero no de la realidad misma. Por tanto sólo puede concebirse la realidad subjetivamente<sup>25</sup>.

En este sentido, para Cantero y De Arriba (1997) la conciencia del hombre es una representación parcial, un mapa de la realidad. La representación que tengamos del mundo -es decir, la conciencia- es lo que genera y gobierna toda nuestra conducta. Estos autores han llamado a esa representación o mapa “modelo del mundo” (MM). Así, en realidad, los seres humanos no actuamos directamente sobre el mundo sino a través de

---

<sup>25</sup> Este autor alude al budismo zen por tener un ejercicio mental, de carácter paradójico y absurdo, que bloquea y lleva al fracaso las capacidades de la comprensión racional para llegar hasta la conciencia, hasta la comprensión de la propia concepción del mundo -imagen de la realidad-.

la representación que tenemos de él, de ese mapa que nos permite reducir la realidad a dimensiones manejables, ya que ésta no podría ser representada en su totalidad debido a que la capacidad humana es limitada. Cada persona, pues, tiene un modelo del mundo particular, una representación del mundo diferente que habrá ido formando en el transcurso de su vida. Pero, a su vez, el modelo del mundo de cada individuo tiene bastante en común con el de los demás, dado que lo son de la misma realidad, por ello la comunicación es posible. Según estos autores, “muy a menudo el propio emisor es rehén de un modelo del mundo del que ni siquiera es consciente (1997:16). Además, este modelo del mundo es dinámico, manipulable y está en constante cambio. Lo manifestamos parcialmente a través de nuestros propios discursos y puede ser modificado en contacto con otros individuos, precisamente a través del discurso, de la interacción.

Esto podría relacionarse, en cierta manera, con las *representaciones sociales* (RS) de Moscovici (1961). Éstas son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Este autor hace énfasis también en la construcción social del conocimiento. En esta línea, Jodelet (1986) afirma que las representaciones sociales son imágenes “que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...”. Según él, todo nuestro conocer es un “construir” representaciones sociales. Éstas se comparten a través de su ubicuidad en las mentes de los individuos<sup>26</sup>. Así, las RS son concebidas como estructuras ordenadas y jerarquizadas a partir de un grupo social específico, y son compartidas por las mentes individuales con ciertas variaciones.

Fundamentando estas posturas encontramos la perspectiva constructivista vygotskiana, aspecto que será fundamental en nuestro estudio.

---

<sup>26</sup> De nuevo aparece la imagen de la mente como morada, como espacio interno, donde habitan las representaciones que el individuo forja del mundo exterior. En este sentido, Aristóteles fue el primero que habló de representación mental, como hemos mencionado previamente

### **3. PSICOLINGÜÍSTICA DEL DISCURSO**





### 3. PSICOLINGÜÍSTICA DEL DISCURSO

“No existe nada bueno o nada malo; es el pensamiento humano el que lo hace parecer así”  
(William Shakespeare)

La psicolingüística es la ciencia que estudia cuanto atañe a la estrecha relación entre la conducta y el lenguaje humanos. Esta disciplina se ha centrado, fundamentalmente, en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje –ya sea en niños, ya en aprendices de una lengua extranjera-, así como en las situaciones de comunicación conflictivas –se trate de fenómenos como el bilingüismo o, desde otros puntos de interés, como el de las patologías del lenguaje, o incluso el de las manifestaciones lingüísticas de los trastornos mentales y cerebrales.

Pero hay otra línea de investigación, abierta por Cantero y De Arriba (1997), que se centra en estudiar los procesos que guían la actividad *normal* del hablante adulto de una lengua, sus discursos tanto orales como escritos. Curiosamente, según señalan estos autores, esta *normalidad* es uno de los fenómenos menos estudiado en la actualidad. En su opinión hace falta una fundamentación teórica sólida, así como un método de análisis del discurso válido y eficaz, para analizar cómo los hablantes de una lengua hablan y comunican, cómo construyen sus discursos y expresan sus creencias, y cómo representan al hacerlo, su propia visión del mundo. Es lo que ellos han llamado la *Psicolingüística del discurso*, entendida como la disciplina centrada en la estrecha relación que mantienen la conducta lingüística del emisor -sus discursos concretos- con los procesos psicológicos que generan dicha conducta.

#### 3.1. Fuentes de la Psicolingüística del discurso

En los orígenes de la Psicolingüística del discurso de Cantero y De Arriba (1997) encontramos como fuentes la Programación Neurolingüística (PNL), especialmente sus inicios con las aportaciones de sus creadores Bandler y Grinder y la Escuela de Palo Alto<sup>1</sup>; la psicología cognitiva de raíz vygotskiana y la formación de la conciencia de

---

<sup>1</sup> La obra fundacional fue Watzlawick et al. (1967): *Pragmatics of human communication*. New York: W.W. Norton & Company, Inc. Trad. esp. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder. La gran mayoría de los estudios se llevaron a cabo en el *Mental Research Institute*, Palo Alto, California (EEUU).

Luria..., pero también la teoría gramatical, la pragmática lingüística y la lingüística del texto. Vemos pues como estos autores han realizado un profundo trabajo de síntesis.

Por lo que a la PNL se refiere, tiene sus orígenes en la década de los 70 en la Universidad de California en Santa Cruz (EEUU), donde Richard Bandler (matemático, psicólogo gestáltico y experto en informática) y John Grinder (lingüista) estudiaron los patrones de conducta de los seres humanos para desarrollar modelos y técnicas que pudieran explicar la magia y la ilusión del comportamiento y la comunicación humana. El origen de su investigación fue su curiosidad por entender cómo a través de la comunicación y del lenguaje se producían cambios en el comportamiento de las personas. Tuvieron gran influencia teórica de Noan Chomsky<sup>2</sup>, Alfred Korzybski<sup>3</sup>, Gregory Bateson<sup>4</sup>, Paul Watzlawick<sup>5</sup>, Albert Ellis<sup>6</sup>... Además, fueron objeto de su observación y modelación, por ser maestros del cambio en la interacción, los terapeutas Virginia Satir<sup>7</sup>, Fritz Perls<sup>8</sup> y Milton Erickson<sup>9</sup>.

La PNL se erigió como el estudio de la experiencia humana subjetiva, sobre cómo percibimos y filtramos el mundo exterior mediante nuestros sentidos, cómo lo organizamos y cómo transmitimos nuestra representación del mundo a través del lenguaje. Para la PNL toda experiencia humana, toda conducta tiene una estructura, esto es, existen unos patrones para la forma en que reflexionamos, actuamos y organizamos nuestra experiencia, de manera que si cambiamos esos patrones podemos modificar también nuestra experiencia, nuestra conducta (Harris, 1998). Así, la estructura muestra que si utilizamos las mismas formas de pensamiento y de actuación, obtenemos los

---

<sup>2</sup> Con su trabajo *Estructuras Sintácticas* (1957) estableció el modelo de transformación del lenguaje con sus conceptos de estructura profunda y superficial, elementos activamente presentes en la PNL.

<sup>3</sup> Fue el fundador de la Semántica General. Tuvo especial influencia en el *metamodelo* de Bandler y Grinder (1975). Fue la primera persona en utilizar el término neurolingüística.

<sup>4</sup> Fue fundamental su libro *Steps to an Ecology of Mind*. Bateson afirmaba que las personas debían pensar y actuar sistémicamente, permitiendo que los procesos conscientes e inconscientes den forma a sus decisiones y desarrollando una congruencia en diversas partes de la mente; este énfasis en el pensamiento sistémico ha sido una parte vital de la mayor parte del trabajo de la PNL.

<sup>5</sup> Fue ayudante de investigación en la Escuela de Palo Alto desde 1960. Su libro *Change* ha sido básico para la PNL.

<sup>6</sup> Psicoterapeuta fundador de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) en 1958, dentro de la Terapia cognitiva. La Terapia cognitiva fue desarrollada ampliamente a principios de los 60 por Aaron T. Beck y Albert Ellis. Está relacionada a nivel teórico con la psicología cognitiva, que se ocupa del estudio de los procesos y estructuras mentales. Es un modelo de terapia basado en la colaboración del paciente con su terapeuta y tiene como fin la comprobación de los significados personales y subjetivos con la realidad, y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

<sup>7</sup> Era una trabajadora social, interesada especialmente en los sistemas familiares y desarrolló un método de trabajo denominado "Terapia Familiar Conjunta". Su método fue un modelo para el análisis y desarrollo de muchos de los principios de la PNL. Enseñó el tema en el MIR de Palo Alto, California.

<sup>8</sup> Creador de la Terapia Gestalt.

<sup>9</sup> Padre de la hipnología médica moderna. Proporcionó la base de gran parte de los patrones que ahora se conocen como el Modelo Milton en PNL.

mismos resultados. Si incluimos cambios en estas áreas, podemos desarrollarnos y progresar<sup>10</sup>.

Cantero y De Arriba se han basado en los trabajos iniciales de Bandler y Grinder sobre las técnicas y habilidades eficaces para conducir la interacción comunicativa, así como la explicación intuitiva y heterodoxa de los procesos psicológicos que intervienen en ella. Estos procesos de Bandler y Grinder aparecen ampliamente explicados en su *metamodelo* presentado en *The Structure of Magic I* (1975)<sup>11</sup>, aunque todo esto se verá detenidamente en el siguiente apartado.

Pero el constructo teórico fundamental del trabajo de Cantero y De Arriba (1997) lo constituye el cognitvismo vygotskiano, del cual extraen la idea fundamental de que la conciencia es un producto social surgido de la interacción comunicativa, en cuyo proceso igualmente se refleja. Así, desde el otro extremo ideológico, la psicología cognitiva de Vygotsky (1934, 1978), y posteriormente Luria (1979), ofrece según estos autores un poderoso modelo de explicación de la mente -de la conciencia- dentro del cual los conceptos de la PNL cobran, en su opinión, una sorprendente entidad teórica.

Pero veamos en primer lugar cómo Cantero y De arriba, basándose en Vygotsky, entienden qué es y cómo se forma la conciencia.

### **3.2. La formación de la conciencia**

Lo que le diferencia al hombre del resto de los animales y constituye un salto cualitativo en la evolución de las especies es el hecho de que éste sea capaz de concebir las realidades que lo envuelven y de operar con esas “concepciones”, llamadas *conceptos* (Cantero y de Arriba, 1997: 21). Pero esta capacidad del hombre de concebir la realidad, de pensar, no es innata. Las ideas no nacen con el individuo, sino que se adquieren a lo largo de la vida, se aprenden. Curiosamente, el medio de aprendizaje es el medio de comunicación: el lenguaje. Generación tras generación, la capacidad humana de concebir el mundo es concienzudamente reconstruida: es lo que llamamos

<sup>10</sup> Según Bandler y Grinder (1982) “por lo general, los problemas de la gente no tienen nada que ver con el contenido, sino más bien con la estructura, con la forma en cómo organizan su experiencia” (p. 58).

<sup>11</sup> Posteriormente la PNL ha pasado, de ser un conjunto de técnicas y habilidades de comunicación sorprendentemente eficaces orientadas a la práctica de la terapia, a convertirse en una “teoría de la excelencia” muy de moda, algo así como “técnicas para ser feliz, tener éxito, hacer amigos y desarmar al oponente con poco esfuerzo”, con aplicaciones sobre todo en el mundo empresarial y, esporádicamente, en los campos de la educación y la terapia.

*cultura*, concretizada en la adquisición de una lengua, en el desarrollo de los conceptos y en toda una serie de convenciones culturales (Cantero y De Arriba, 1997). Así pues, el hombre adquiere esa capacidad, que lo diferencia de los demás animales, en contacto con los demás hombres y mediante un proceso de aprendizaje para el cuál está capacitado desde su nacimiento pero que debe hacer efectivo cada individuo. Es lo que se ha llamado la conciencia -llamada también “mente” o “alma”, aunque obviamente con otras connotaciones-. La conciencia, con el pensamiento y el lenguaje, es una conducta específicamente humana, un producto cultural, social.

Ahora bien, las ideas no son algo inmaterial e intangible, sino el producto material de determinadas conexiones cerebrales. Según Cantero y De Arriba,

Concebir no es inventar sino reflejar: los conceptos han sido concebidos a partir de nuestras percepciones y como resultado de un laborioso proceso de formación, y no tienen existencia propia sino asociados a una forma material, tangible que puede medirse y estudiarse con todo detalle: la forma sonora de *la palabra* (1997: 22).

Así pues, el lenguaje es el medio de concebir el mundo, de aprehender la realidad y posibilita el pensamiento, además de ser instrumento de comunicación. Ésta es una de las cuestiones fundamentales de la teoría del conocimiento, de la epistemología, tal y como hemos visto en el capítulo anterior: la relación entre pensamiento y lenguaje, entre concepción y comunicación. Poseer una conciencia permite al ser humano concebir el mundo, operar con conceptos, comunicarse con sus semejantes, referirse a hechos y cosas que no están presentes, planificar sus acciones, elegir, suponer, deducir, etc. A medida que se adquiere el lenguaje, se adquiere también la capacidad de regular nuestra conducta, de trascender la conducta meramente instintiva -función reguladora del lenguaje-. Podemos decir, según Cantero y De Arriba, que el proceso de *humanización* del individuo inicia con el nacimiento progresivo de la conciencia, que se corresponde con el proceso de adquisición del lenguaje, proceso éste ligado a su *socialización*.

Pero el desarrollo psicológico del individuo no puede entenderse de un modo lineal y mecánico, sino como un proceso complejo formado por varias líneas de desarrollo interdependientes. Según Vygotsky (1934), en la formulación de Wertsch (1985), hay que distinguir entre la línea de desarrollo *natural*, que obedece al desarrollo biológico del individuo y que produce funciones psicológicas elementales, y la línea de desarrollo *cultural*, que transforma las funciones elementales en funciones psicológicas superiores, propiamente humanas. Las funciones elementales -propias del animal, y por

tanto también del hombre- se caracterizan por estar totalmente determinadas por el ambiente, por no ser controladas por el individuo<sup>12</sup>. Las funciones superiores, en cambio, son conscientes, están autorreguladas y descontextualizadas: el adulto sí que puede fijarse en lo que él quiera y abstraerse del entorno, por muy llamativo que pueda resultar. Dentro de las funciones psicológicas superiores, podemos distinguir entre las funciones rudimentarias -el pensamiento práctico, sujeto al contexto, determinado por el ambiente, pero que no hemos de confundir con las funciones elementales, entre las que no se encuentra aún el pensamiento- y las funciones avanzadas -el pensamiento abstracto, desligado de la situación inmediata- (Cantero y De Arriba, 1997: 27).

El paso de las funciones elementales a las superiores es un salto cualitativo, fundamental, que se debe a la interacción social –es decir, cultural- y al uso de los signos mediadores, el lenguaje. Con el lenguaje el individuo puede referirse a lo que ve –función deíctica-, pero también a lo que no ve y recuerda o imagina –función simbólica-. Los signos, que median entre la realidad misma y su reflejo en la mente son verdaderas herramientas, instrumentos psicológicos de mediación con los que construimos nuestra concepción del mundo. Además el lenguaje es el factor que transforma también las funciones superiores de rudimentarias, al principio -*conceptos cotidianos*- en funciones avanzadas, con la escolarización del individuo, es decir, con su plena integración social y cultural (*conceptos científicos*: mapas, representaciones, lenguajes artificiales de conocimiento como la lógica y las matemáticas...). Así pues, el hombre tiene una línea de desarrollo psicológico cultural que lo distingue entre los de su especie<sup>13</sup>.

En esta línea, Cantero y De Arriba (1997: 28) definen la conciencia como “el conjunto de funciones psicológicas superiores propias del hombre, posibilitadas pero no determinadas genéticamente sino elaboradas a través del contacto con otros hombres, a través de la participación y el intercambio sociocultural”. Dicho de otra forma, es un conjunto de funciones en proceso continuo: la propia organización –dinámica- del comportamiento humano. Los componentes básicos de la conciencia, según estos autores, son el “intelecto” y la “afectividad”. Bajo el primero se entienden las funciones psicológicas superiores tales como la atención, la percepción, la memoria y el

<sup>12</sup> Así, la atención del bebé, por ejemplo, -como la atención del chimpancé- no está bajo su control, no puede ser dirigida, sino que obedece a los estímulos sensoriales que proporciona el ambiente; el niño de un año no puede concentrarse, sino que se fijará en lo que más “le llame la atención”: un color brillante, un ruido, etc. (Cantero y De Arriba, 1997: 26).

<sup>13</sup> El período de socialización en la especie humana es mucho más largo, sistemático y profundo que en cualquier otra especie animal.

pensamiento; por “afectividad”, las emociones y los sentimientos, funciones psicológicas superiores también que, como las anteriores, primero serán rudimentarias y, después de su plena integración social y cultural, avanzadas. Todas ellas –atención, percepción, memoria, pensamiento, emociones y sentimientos- forman, según estos autores, la unidad múltiple y compleja que llamamos “conciencia”.

Hemos visto cómo el nacimiento de la conciencia –ese desarrollo de las funciones psicológicas superiores- se concreta en la adquisición del lenguaje; es decir, que la comunicación social y la concepción de la realidad son fenómenos paralelos. Así, según Cantero y De Arriba, la conciencia -la “conciencia-lenguaje”-, podemos considerarla, desde otro punto de vista, un reflejo de la realidad permanentemente activo, una representación subjetiva y dinámica del mundo, producto continuo de la continua interacción social. Por eso, en su opinión,

...comunicación y concepción de la realidad son una misma cosa. Y por eso, dicha concepción de la realidad nunca está “instalada” definitivamente en la conciencia, porque ella misma es la conciencia. Su naturaleza es cambiante y dinámica, es decir, está en continua transformación y es producto sucesivo del contacto interpersonal, social, cultural. (1997: 29).

### 3.3. La realidad y el modelo subjetivo del mundo

“El hombre no se ve distorsionado por los acontecimientos, sino por la visión que tiene de ellos”  
(Epicteto, s.I a.d.C).

El mundo es una realidad compleja inabarcable para nuestros sentidos y, por tanto, para nuestra conciencia, de ahí la diferencia irreductible entre el mundo y nuestra experiencia de él, defienden Cantero y De Arriba (1997). Estos autores, siguiendo a Bandler y Grinder (1975), señalan que los seres humanos no nos movemos en la realidad tal y como es sino en una representación, más o menos aproximada o eficaz, como si de un mapa se tratara. Desde esta perspectiva, la conciencia del hombre es una representación parcial, un mapa de la realidad, a la que Cantero y De Arriba han llamado *modelo del mundo* (MM). Así, en realidad, los seres humanos no actuamos directamente sobre el mundo sino a través de la representación que tenemos de él, de ese mapa que nos permite reducir la realidad a dimensiones manejables, ya que ésta no

podría ser representada en su totalidad debido a que nuestra capacidad humana es limitada.

Según Harris (1998), nuestras percepciones son subjetivas, lo que percibimos es selectivo y no un examen de la realidad completo ni necesariamente verdadero. De ahí que una de las presuposiciones que la PNL toma a priori como verdades sea que “el mapa no es el territorio”. Así, las personas vemos y reaccionamos de acuerdo con nuestros propios “mapas del mundo” filtrados selectivamente<sup>14</sup>.

Cantero y De Arriba (1997) hablan de tres tipos de filtro implicados en la reducción de ese inabarcable número de estímulos que forman la realidad y que conforman nuestra representación o modelo del mundo:

*El filtro biológico.* La especie humana, como cada especie animal, tiene una serie de limitaciones sensoriales. A nuestros sentidos se les escapa una parte muy grande de la realidad circundante que no pueden percibir, a la que no son sensibles. Por ejemplo, a nivel visual sólo reaccionamos a la luz visible, que es sólo una pequeña fracción de todo el espectro de energía electromagnética existente. A partir de aquí, el modelo que podamos construir del mundo será siempre limitado, puesto que la información que tenemos de él es, necesariamente parcial y fragmentaria.

*El filtro cultural.* Todo individuo se desarrolla en un contexto o marco sociocultural, necesario como hemos visto para que surjan las funciones psicológicas superiores, posibilitadas a su vez por la estructura biológica y la dotación genética de cada uno. Todo grupo humano, con una cultura determinada y una forma concreta de comunicarse -generalmente una lengua natural-, tiene un modelo del mundo común que lo define y diferencia del resto de los grupos humanos. Los conocimientos, los mitos, las creencias, los hábitos, etc. que toda comunidad ha ido acumulando a lo largo de su historia en común forman su modelo compartido del mundo. Dicho modelo se va imponiendo a sus miembros inconscientemente a través del proceso de socialización y condiciona su conducta, tal y como hemos visto previamente. El modelo proporcionado por el grupo cultural conlleva a veces limitaciones, ya que las personas tienden a

---

<sup>14</sup> También para la Terapia cognitiva cada persona tiene unas experiencias subjetivas del mundo. Cada uno de nosotros percibe la experiencia de modo distinto, y la misma experiencia puede ser percibida de modos distintos en distintas ocasiones. Además, se parte del supuesto teórico subyacente de que los efectos y la conducta de un individuo están determinados en gran medida por el modo que tiene de estructurar el mundo.

identificarlo con la realidad y a construir prejuicios sobre grupos culturales diferentes que no comparten el mismo modelo del mundo. Este hecho ha sido y es fuente de innumerables conflictos y confrontaciones entre culturas diferentes. Dentro de este filtro cultural el lenguaje es el elemento más importante. Éste está adaptado al medio físico y sociocultural del grupo que lo ha desarrollado. Así, las distintas lenguas condicionan la percepción y los modos de pensar de las comunidades lingüísticas respectivas. Las distinciones que somos capaces de hacer en nuestro medio ambiente y aquello que pasamos por alto dependen en parte de nuestro sistema lingüístico, de las palabras y de las relaciones que entre ellas podamos establecer.

*El filtro de la experiencia individual.* La persona es un ser único e irrepetible. Por una parte, cada ser humano nace con una dotación genética única, que es ya en sí una base que implica una serie de posibilidades y de limitaciones. Por otra, los rasgos de la personalidad juegan un papel importantísimo en la vida de las personas, aunque en ellos influye seguramente más el medio sociocultural que la herencia biológica. Existe un proceso de socialización intenso desde el momento de nacer -a través de las familias, la escuela, las instituciones, etc.- que va configurando la conciencia del sujeto. En concreto, el seno familiar es determinante en la percepción de uno mismo y del mundo, esto es, en el proceso de construcción individual del modelo del mundo. Además las personas en el transcurso de sus vidas tienen experiencias distintas que van dejando su huella y moldeando el modelo de cada sujeto. Por tanto el modelo del mundo de cada persona será exclusivo, ya que muchos aspectos de su experiencia son únicos.

En el diseño de los mapas o representaciones interviene necesariamente el sistema de representación por excelencia, el lenguaje humano, tal y como hemos apuntado anteriormente al intentar explicar la formación de la conciencia. Así, según Bandler y Grinder (1975: 44) “usamos el lenguaje para representar el mundo y nuestra experiencia de él, actividad que denominamos razonar, pensar, fantasear, ensayar...” y, al hacerlo, “...estamos creando un modelo de nuestra experiencia...basado en las percepciones que tenemos del mundo”. La PNL pretende ayudar a las personas a que comprendan sus propios “mapas del mundo” y reconozcan los de los demás, para que, en la medida de lo necesario, modifiquen los suyos y actúen en consecuencia respecto a los de los otros, con el fin de alcanzar un mejor rendimiento en sus vidas y en sus interacciones con los demás.



Para Bandler y Grinder estos mapas, sistemas de representación o modelos, difieren necesariamente del territorio que representan por tres procesos universales de modelado humano: *generalización*, *eliminación* y *distorsión*, a los cuáles estarán sujetas también nuestras representaciones lingüísticas, como veremos en el siguiente apartado.

Por *generalización* entienden el proceso mediante el cual algunos elementos o piezas del modelo de la persona se desprenden de la experiencia original y llegan a representar la categoría total de la cual la experiencia es sólo un caso particular. A partir de aquí estos autores afirman que “todas las generalizaciones son mentira” (1980: 35) y que “son uno de los elementos más empobrecedores de la experiencia” (1975: 71)<sup>15</sup>.

La *eliminación* es el proceso mediante el cual prestamos atención selectivamente a ciertas dimensiones de nuestra experiencia, al mismo tiempo que excluimos otras. La eliminación reduce el mundo a dimensiones en que nos sentimos capaces de manejarlo<sup>16</sup>.

La *distorsión*, por su parte, la definen como el proceso que nos permite hacer cambios en nuestra experiencia de los datos sensoriales que recibimos. Utilizando esta misma técnica, dicen, los individuos pueden limitar la riqueza de su experiencia e incluso sufrir innecesariamente<sup>17</sup>.

A partir de aquí, Cantero y De Arriba (1997) toman estos procesos de modelado y los amplían a cuatro: *generalización*, *cosificación*, *eliminación* y *distorsión*, y constituyen lo que ellos han denominado *procesos de modelado de la conciencia* (PMC). Además, estos autores especifican detalladamente en su trabajo los exponentes lingüísticos más importantes de cada uno de estos procesos, que se revelan también de manera recurrente en el discurso. Pero esto lo veremos detalladamente en el capítulo siguiente.

Respecto a la *generalización*, Cantero y De Arriba (1997) hacen hincapié en su aspecto beneficioso, al potenciar el valor de nuestra experiencia acumulada y evitarnos una nueva experiencia desagradable. Además es el mismo proceso psicológico que posibilita la abstracción, que permite eliminar todo detalle y riqueza de la experiencia

<sup>15</sup> Según Bandler y Grinder “no hay generalizaciones correctas en sí mismas. El modelo de cada individuo debe evaluarse dentro de su contexto” (1975: 35).

<sup>16</sup> Bandler y Grinder (1975) opinan que la eliminación puede ser útil en ciertos contextos pero en otros, sin embargo, puede ser origen de sufrimiento.

<sup>17</sup> Para estos autores una manera en que las personas distorsionan su modelo y se causan a sí mismos padecimientos es declarando fuera de su control conductas que en realidad están bajo su control, por ejemplo: “Mi marido hace que me enrabie” (1975: 76).

original, pasar de lo sensible a lo racional, de lo concreto a lo abstracto. Pero, precisamente por eso, también reconocen que puede ser una fuente de prejuicios injustificados y, en consecuencia, un empobrecimiento del modelo del mundo del sujeto, si no se completa con la discriminación o distinción.

La *cosificación*, es un proceso al que Bandler y Grinder llamaron *nominalización*, incluyéndolo dentro de la generalización. Cantero y De Arriba (1997: 115) lo tratan como otro proceso psicológico y lo definen como “el proceso que consiste en concebir una realidad dinámica, que está transcurriendo, como algo estático”. Así, por medio de este mecanismo ponemos nombres o etiquetas a hechos complejos que están sucediendo. Por ejemplo, cuando una persona estalla en un ataque de ira, en lugar de verlo como un acontecimiento circunstancial que obedece a unas razones determinadas, solemos fácilmente ponerle la etiqueta de que es una “histérica”, “agresiva” o “loca”. En su opinión, este proceso responde a la necesidad humana de poner nombre a los objetos y a los acontecimientos con el fin de reducir nuestra ansiedad ante lo desconocido, o ante aquello que no acabamos de comprender, de manera que parezca que está ya bajo nuestro control. Por una parte, la *cosificación* nos libera de profundizar en el conocimiento de los hechos en transcurso, eximiéndonos de la responsabilidad de observar, vivenciar, actuar de una forma específica y profunda, al tiempo que nos permite manejar categorías. Por otra, priva también a nuestro modelo del mundo de riqueza y de frescura, al propiciar las preconcepciones o prejuicios, comprimir los acontecimientos en conceptos categóricos que no hacen sino encuadrar la realidad, de manera que no podamos ver el mundo y disfrutarlo con toda la intensidad y plenitud como lo haría un niño, por ejemplo.

En cuanto a la *eliminación*, Cantero y De Arriba (1997: 117) señalan que ésta se produce ya en el mismo proceso perceptivo”, ya que nuestra atención es selectiva: enfocamos nuestro sentido hacia unos pocos estímulos del medio, dejando de lado todos los demás estímulos potencialmente perceptibles –tal y como hemos apuntado previamente. Según estos autores, estas eliminaciones delimitan precisamente la construcción de nuestro modelo del mundo.

Por último, la *distorsión* la consideran como la responsable de los cambios en nuestras percepciones, ya que nos permite alterar la percepción de los datos que nos proporcionan los sentidos, y, a partir de aquí, formar una nueva realidad. Señalan la relación muy estrecha que existe entre la imaginación -o fantasía- y la distorsión, aludiendo a la primera como la capacidad distorsionadora de la mente humana. De

hecho, la imaginación nos permite revivir el pasado o planificar el futuro, permitiéndonos manipular y distorsionar unos estímulos que ya han desaparecido, o que aún no existen.

Ahora bien, como señalan Bandler y Grinder (1980: 40) “también la lengua moldea las percepciones el hablante”. En su opinión, “los sistemas de lenguaje humano son en sí mismos representaciones derivadas de un modelo más completo: la suma total de las experiencias que un ser humano en particular ha tenido en su vida” (1975: 205). Por ello, para la PNL hay una diferencia entre la experiencia primaria –información que recibimos y percibimos realmente a través de los sentidos- y la representación secundaria -los modos cómo uno se representa la experiencia a sí mismo e interpreta esas percepciones-. Esta representación estará sujeta, como hemos visto, a generalizaciones, cosificaciones, eliminaciones y distorsiones significativas

Pero, a su vez, nuestras percepciones “...están también parcialmente determinadas por nuestro modelo o representación”, tal y como apuntan Bandler y Grinder (1975: 44), esto es, por nuestra estructura de experiencias previas<sup>18</sup>. Para ellos existen, por una parte, las sensaciones que se originan a partir del mundo y, por otra, el aporte que hacemos mediante nuestro sistema nervioso a estas sensaciones, ya que al recibirlas y procesarlas las organizamos en una estructura de referencia. Así, la naturaleza exacta de las sensaciones originadas en el mundo no se conoce directamente, ya que usamos nuestro sistema nervioso para modelar el mundo, aún percibiendo con nuestros sistemas receptores, ajustándolos y calibrándolos, de acuerdo además con las expectativas que derivamos de nuestro actual modelo del mundo. Vemos pues cómo los mapas son susceptibles de bloquear o distorsionar nuestra experiencia del mundo y su potencial (Dilts, 1999: 38). Por ello, Bandler y Grinder (1980) señalan que la mayoría de las personas tiene limitaciones en su habilidad sensorial y se pierden gran cantidad de experiencias porque operan a partir de su propio mundo interno, tratando de descubrir qué encaja con él<sup>19</sup>. En este sentido, Cantero y De Arriba (1997: 120) señalan que

<sup>18</sup> También en Terapia cognitiva se cree que nuestras cogniciones se basan en actitudes o supuestos desarrollados a partir de experiencias evolutivas anteriores (aunque también intervienen ciertas precondiciones biológicas y de aprendizaje). Las estructuras organizadas de la experiencia conforman los “esquemas”, estructuras cognitivas profundas (o creencias nucleares) que contienen las reglas básicas para escoger, filtrar y codificar la información que proviene del entorno, es decir, las formas de percibir la realidad, canalizando su experiencia del mundo y de sí mismos. En última instancia, estos esquemas determinan nuestras emociones, sentimientos y conductas.

<sup>19</sup> Estos autores (1975 y 1980) aluden al concepto de “retroalimentación anticipada” (traducción del término *Foward feedback* de Pribram), para aludir a las expectativas que, según nuestro modelo del

“muchas veces manipulamos los estímulos que llegan a nuestra conciencia para que encajen en nuestro modelo, previamente establecido...”, y de este modo no lo contradigan, ya que es más difícil y requiere más esfuerzo tener que cambiar nuestro modelo del mundo ante las nuevas experiencias.

Acabamos de ver cómo “las personas no actúan inmediatamente en el mundo, pero actúan necesariamente en el mundo a través de sus percepciones o de su modelo del mundo” (Bandler y Grinder, 1975: 182). Cantero y De Arriba (1997) afirman que la representación que tengamos del mundo –es decir, la conciencia- es lo que genera y gobierna toda nuestra conducta, nuestro comportamiento, ya sea lingüístico o no. Cada persona tiene un modelo del mundo particular, una representación del mundo diferente que habrá ido formando en el transcurso de su vida. Pero, a su vez, el modelo del mundo de cada individuo tiene bastante en común con el de los demás, dado que lo son de la misma realidad, por ello la comunicación es posible. Además los individuos están inmersos en una cultura, como hemos visto, y a cada cultura le corresponde un modelo del mundo común a todos los individuos de esa sociedad que comparten una misma lengua, que se habrá ido conformando a través de la historia. Así, nuestra experiencia se va a sobreponer a la de otros en la medida en que compartamos una cultura, un cierto tipo de historia y además un mismo modelo del mundo, de lo contrario, las mismas palabras pronunciadas por diferentes personas siempre van a tener diferentes significados, dado que se refieren y tienen acceso a experiencias internas diferentes<sup>20</sup>.

Además, como ya apuntamos previamente, Cantero y De Arriba (1997) hacen hincapié en que el modelo del mundo es dinámico, manipulable y está en constante cambio. Lo manifestamos parcialmente a través de nuestros propios discursos, como seguidamente veremos, y puede ser modificado en contacto con otros individuos, precisamente a través del discurso, de la interacción.

---

mundo, todos tenemos a la hora de encarar nuevas experiencias, y que en algunos casos tienen tanto peso que son capaces de condicionar la experiencia entera. En su opinión, una de las mejores maneras para sentirse desilusionado en la vida es construir una imagen de cómo a uno le gustaría que fueran las cosas y luego tratar de que todo eso sea así.

<sup>20</sup> Bandler y Grinder (1975: 41) aluden también al hecho de que “...la percepción del mundo y de sí mismos se modifica cuando se pasa de un idioma a otro”.

### 3.4. El discurso como representación del modelo subjetivo del mundo: el análisis psicolingüístico

“La magia se esconde tras la lengua que hablamos”  
(Bandler y Grinder, 1975: 40).

La palabra permite “duplicar” el mundo, referirse no sólo a las imágenes de objetos directamente perceptibles, sino también a imágenes de objetos suscitadas en la representación interior con el auxilio de la palabra (Luria, 1975). Al mismo tiempo, “utilizamos el lenguaje para comunicarnos unos a otros nuestra representación del mundo, nuestro propio modelo” (Bandler y Grinder, 1975: 44). Para estos autores “los predicados verbales, las palabras que una persona elige para describir su situación nos dejan saber cuál es su conciencia” (1980: 38), al indicar qué parte del complejo proceso cognitivo interno están trayendo a la conciencia, es decir, nos muestran qué sistema de representación tiene en mente. Por ello la PNL explora cómo transmitimos nuestra representación del mundo a través del lenguaje<sup>21</sup>.

En esta línea, Cantero y De Arriba (1997) sostienen que la comunicación y la conciencia forman una unidad dinámica inevitable, en virtud de la cual, cualquier manifestación comunicativa no será sino reflejo de la conciencia del emisor y encontrará su reflejo, o tal vez no, en la conciencia del receptor. Para Cassany (2006: 32) “*el discurs no surt del no res. Al darrere hi ha sempre algú. El discurs reflecteix els punts de vista...Comprendre el discurs és comprendre la seua visió del món*”.

Pero el discurso no es un reflejo fiel de lo que pensamos, sino tan sólo una representación parcial de nuestro modelo del mundo (Cantero y De Arriba, 1997). En palabras del propio Vygotsky (1934), en la formulación de Wertsch (1985: 202-203):

...la conciencia se refleja en la palabra como el sol se refleja en una gota de agua. La palabra se relaciona con la conciencia como un mundo en miniatura se relaciona con uno mayor, como una célula viva con un organismo, como un átomo con el cosmos. Es un mundo en miniatura de la conciencia. La palabra con significado es un microcosmos de la conciencia humana.

<sup>21</sup> Bandler y Grinder reconocen que “por lo general, cuando nos comunicamos no somos conscientes del proceso de selección de las palabras que utilizamos para representar nuestra experiencia, ni de la ordenación ni de la estructuración que escogemos. Pero nuestra conducta verbal está gobernada por reglas o normas, aunque no seamos conscientes, y lo que decimos o representamos tiene una estructura (1975: 44).

Según explican Bandler y Grinder (1975) en su *metamodelo*, las palabras son una representación que se emplea para reflejar otra que hay más allá de las palabras, la experiencia<sup>22</sup>. Así, el lenguaje no es la realidad, simplemente la representa o, más concretamente, “sirve para representar nuestra representación de nuestra experiencia” (1975: 44). Para estos autores “el habla es una de las formas primarias por la cual todos los seres humanos moldean sus experiencias” (1975: 39).

Además, la comunicación excede, con mucho, el marco estricto del intercambio lingüístico. De todos es sabido que no sólo lo que comunicamos aporta información a nuestros interlocutores, sino también el “cómo” lo hacemos, e incluso “lo que omitimos”. Ya en los años 60, la Teoría de la comunicación y la información parte del axioma básico “es imposible no comunicar” y, en este sentido, todo comportamiento de un miembro de un sistema, incluido el silencio, la mirada o la indiferencia, tiene un valor de mensaje para los demás. Bandler y Grinder (1975) señalan que las personas no dicen exacta o completamente lo que quieren decir, sino que omiten cosas, las modifican o las convierten en categorías amplias, en vez de temas específicos: “cuando los seres humanos crean sus modelos lingüísticos del mundo, necesariamente seleccionan y representan ciertas partes del mundo dejando de lado y sin representación otras. Los modelos son, necesariamente, reducciones de aquello que representan. Esta reducción es a su vez su valor y su peligro” (p. 74). Por esta razón, para estos autores las palabras actúan como “gatillos que tienden a traer a nuestra conciencia ciertas partes de nuestra experiencia, y no otras” (1980: 25).

También desde la Psicología de la comprensión del discurso “leer” es “comprender”, elaborar significados que no se mencionan explícitamente, esto es, hacer inferencias. Estos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos textuales y del conocimiento previo<sup>23</sup>. No en vano, Cassany (2006) señala que “*llegir...exigeix que el lector aporti coneixements previs, obliga a inferir tot el que no es diu*” (p. 14), y hace hincapié en que “*els discursos no sempre són transparents*” (p. 44). A este respecto, este autor concluye diciendo que: “*mai no podem dir-ho tot. Qualsevol text és finit i només inclou una part petita de tota la informació. Només ens mostra una part del mapa o de la fotografia. Recompondre la imatge íntegra del*

---

<sup>22</sup> Estos autores toman esta idea de Chomsky y Korzybski, para los que el lenguaje, las palabras son una demostración externa de la experiencia interna, son la estructura superficial que representa una estructura profunda, la experiencia en sí misma.

<sup>23</sup> Algunos estudios en este sentido son Brown y Yule (1983); Kintsch (1988); León, (2003) entre otros.

*trencaclosques ajuda a entendre la parcialitat del discurs*” (p. 114). Este autor (2006: 82) nos enumera los procedimientos cognitivos más frecuentes que usamos a la hora de hacer inferencias y que son necesarios para una buena interpretación crítica, entre otros:

-	Desambiguación de términos
-	Anáforas: relacionamos las anáforas con los referentes y recuperamos las elipsis gramaticales
-	Implícitos: recuperamos los pasos perdidos de la secuencia
-	Asignación de referentes: vinculamos las palabras con elementos de la realidad
-	Deducciones
-	Evaluaciones
-	Críticas

Tabla 3.1. Procedimientos cognitivos más frecuentes para hacer inferencias (Cassany, 2006:82).

Hemos visto cómo todo dice algo de nuestra visión del mundo, incluso los silencios, y todo puede ser significativo para la interpretación de nuestros mensajes. Por ello, no sólo el análisis de lo que se dice constituye propiamente un análisis del discurso. Cantero y De Arriba (1997) proponen un método empírico de análisis, el *Análisis Psicolingüístico del Discurso*, con el que llegar a los procesos psicológicos que subyacen a nuestros discursos y que los generaron, acercándose así a la concepción del mundo que los motivó, y sobre la cual el discurso nos dará pistas exactas. Este tipo de análisis permite también llegar a las creencias implícitas no manifestadas abiertamente y de las que muchas veces no somos conscientes. No se trata pues de un tipo de análisis al uso, estrictamente lingüístico, que contemple la estructura, los recursos comunicativos, la influencia del contexto, etc., sino de un análisis “psicolingüístico” del discurso, que estudia cómo se relacionan, específicamente, las emisiones lingüísticas completas -los discursos- con la mente del emisor -su conciencia, su modelo del mundo-. Según estos autores, los *procesos de modelado del discurso* de los hablantes (PMD), tal y como ellos los han denominado, son reflejo de los procesos de modelado de sus conciencias (PMC) -mencionados en el apartado anterior-, pudiendo llegar a conocer a través de ellos el modelo del mundo que subyace<sup>24</sup>. Así, para realizar un buen análisis del discurso será necesario ir más allá del puro análisis sintáctico-semántico y pragmático del enunciado. Hay que considerar cómo el hablante lo genera o modela, es decir,

<sup>24</sup> Ya para Bandler y Grinder (1975: 70) “los procesos que experimentamos para comunicar nuestra experiencia son los mismos que experimentamos al crear nuestra experiencia. Los mismos procesos mediante los cuales las personas empobrecen sus representaciones del mundo son los procesos mediante los cuales empobrecen la expresión de su representación del mundo. Así, los mismos instrumentos/técnicas son aplicables a ambas estructuras”.

descubrir cuáles son los procesos de modelado del discurso. Sólo así se llegan a aprehender las creencias personales o representaciones de los hablantes, que reflejan una cierta visión del mundo<sup>25</sup>.

Por una parte, este Análisis Psicolingüístico del Discurso que proponen Cantero y De Arriba (1997) es un modelo de *intervención* en el discurso oral, genuinamente dialogado, dada la tendencia muchas veces al fracaso en este tipo de comunicación. En su opinión:

...en el diálogo se mezclan dos modelos del mundo distintos que generan dos discursos distintos: si los interlocutores no comparten, o no son capaces de negociar previamente, unos mínimos puntos de referencia comunes, ambos discursos no confluirán nunca -aunque, en esencia parezca que digan lo mismo- y la comunicación será un completo fracaso. (p. 15-16).

Así, este modelo de análisis sirve como herramienta que ofrece la posibilidad de intervenir en la comunicación interpersonal con la garantía de conocer con cierta exactitud los procesos que animan la conducta del interlocutor. En esta línea, de intervención en el discurso oral se encuentra el *metamodelo* de Bandler y Grinder (1975), que permitía desafiar y cuestionar las comunicaciones con el fin de lograr una mejor comprensión<sup>26</sup>.

Por otra parte, el modelo de análisis psicolingüístico del discurso de Cantero y De Arriba es un modelo de *defensa* ante el discurso escrito: un medio de conocer al interlocutor y de mejorar la comunicación con él, o de conocer al emisor de un texto y actuar razonablemente en consecuencia. En este sentido, Cassany (2006) señala que “*en democràcia, el discursos són l’arma utilitzada per convèncer i manipular... i que, amb l’exercici de la llibertat d’expressió, tots transmetem la nostra visió del món a la resta*” (p. 18). A partir de aquí, este autor aboga por leer críticamente para ejercer plenamente nuestros derechos y deberes: “*hem de comprendre més enllà de les línies, descobrir la ideologia i els propòsits de l’autor*”, ya que “*...existeix contingut amagat que, de*

<sup>25</sup> En este sentido también Cassany (2006) apunta que “*el discurs construeix les representacions establertes sobre la realitat...*” (p. 76).

<sup>26</sup> Un ejemplo de cómo funciona, en este sentido, el metamodelo podría ser: Ejemplos: -“*Todos tienen problemas para hablar en público*” (Afirmación). -“*¿Absolutamente todos?*” (Pregunta del metamodelo). Objetivo: Demostrar que la afirmación es una generalización y permitir que la persona que la ha dicho pueda volver a pensar en ello.



*vegades, és el més important...*” (p. 49). De esta manera se puede desarmar el discurso y tomar partido conscientemente a favor o en contra de lo que dice. Finalmente sentencia que: *“el discurs no reflecteix la realitat amb objectivitat, sinó que n’ofereix una mirada particular i situada. El coneixement que aporta no és verídic ni intocable, sinó que reflecteix només un punt de vista local”* (p. 86).

Cassany reconoce también la concepción sociocultural del discurso, ya que tanto su significado como el conocimiento previo que, muchas veces, ha de aportar el lector tienen origen social, provienen de la comunidad. Como hemos comentado ya, desarrollamos nuestra capacidad de adquirir el lenguaje interactuando en una comunidad de habla determinada y cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de manera particular según una identidad, una historia y unas prácticas comunicativas especiales y concretas que hay que conocer. Por ello, este autor afirma que *“Forçosament els discursos mostren sempre un punt de vista esbiaixat. No poden representar altres cultures, altres llocs i èpoques. Els discursos neutres, objectius o desinteressats no existeixen”* (p: 50).

Precisamente en esta línea opera también el llamado Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1992 y 1995; Van Dick, 1993 y 1999...). Estos autores coinciden en que el discurso no es neutro, ni refleja la realidad de manera objetiva. Como detrás del discurso hay un enunciador que está situado en un lugar y un momento concreto, el discurso sólo puede reflejar la percepción que él mismo tiene de la realidad. Y como su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes, los discursos reflejan inexorablemente el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de aquí, comprender críticamente un discurso significa identificar todo este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas. Así, el ACD aspira a descubrir cómo, a través del discurso, las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener las estructuras sociales, reflejando así su ideología. La ideología es la mirada completa de cada cual sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y los valores que de ello se desprenden. La intención al hacer este tipo de análisis es reducir las injusticias sociales y mejorar la comunicación en las comunidades. Este método de análisis utiliza conceptos como *fuerza ilocutiva, relevancia, esquema de conocimiento, máximas de conversación, cortesía, orientación argumentativa* o *ideología* para analizar la prosa

utilizada en un discurso, el significado comunicado o las interpretaciones que construye el lector.

En este capítulo hemos visto qué es la Psicolingüística del discurso (Cantero y De Arriba (1997), cuáles son sus principales fuentes -PNL, Vygotsky, Luria, etc.-, cómo se forma la conciencia según estos autores; qué es el modelo del mundo, la conciencia, respecto a la realidad y cuáles son sus “procesos de modelado”. Podemos decir que los “procesos de modelado” de Bandler y Grinder, quedarían incluidos en la teoría de la formación del discurso de Luria. Mientras, el concepto vygotkiano de “conciencia”, Cantero y De Arriba lo hacen coincidir con su concepto de “modelo del mundo”.

Finalmente, hemos visto también la concepción del discurso, según Cantero y De Arriba, como modelo de la conciencia del hablante, de su modelo del mundo, y cómo los procesos de modelado del discurso (PMD) son reflejo de los procesos de modelado de la conciencia (PMC).

## **4. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LE**



## 4. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LE

*“Pronunciation is a field that has been notoriously data poor and anecdote rich”*  
(Gilbert & Levis, 2001: 506)

### 4.1. 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)<sup>1</sup>. 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 oral<sup>2</sup>. Aún así, ahora lo importante es comunicarse en la LE, con lo que el objetivo pasa a ser la inteligibilidad y no el acento nativo, 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 y Munro, 2005).

Todo esto ha llevado a autores como Levis (2005) a afirmar que la historia de la pronunciación ha sido una historia *“in extremes”*. 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 enfoque

<sup>1</sup> Göbel y 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.

<sup>2</sup> 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 y Seidlhofer (1994) y Celce-Murcia et al. (1996).

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) apunta que se sigue empleando la lengua escrita como apoyo en la enseñanza de la lengua oral. Así, según este autor, y como es de esperar, 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 escrito<sup>3</sup>. 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 los fructíferos resultados respecto al aprendizaje de la pronunciación de su 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 Llisterri (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

---

<sup>3</sup> 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.

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”. 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 y 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 pronunciación<sup>4</sup> 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 y 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

---

<sup>4</sup> 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 y Sánchez (1981); Sánchez et al. (1982); Equipo Pragma (1984); Martín Peris (1984); Sánchez et al. (1986); Miquel y Sans (1989); Martín Peris y 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 et al. (1994); Alcoba et al. (2001).

(2002: 3) cita varios estudios en Australia y señala que muchos profesores no enseñan pronunciación “*because they lack confidence, skills and knowledge*”<sup>5</sup>. Derwing y Munro (2005) señalan 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 materiales de pronunciación han sido diseñados sin tener en cuenta los hallazgos en la investigación sobre pronunciación. Torres (2006) alude a la falta de incongruencia y a las múltiples deficiencias existentes en las actividades de una buena parte de manuales de pronunciación del inglés utilizados para hispanohablantes<sup>6</sup>.

Para evitar estos resultados negativos Derwing y 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 aplicada<sup>7</sup>. Ya Levis (1999: 37) observó que “*present intonational research is almost completely divorced from modern language teaching*

---

<sup>5</sup> Derwing y 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 y Rossiter, 2002).

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> Según Derwing y Munro (2005), por ejemplo, en *The Handbook of Second Language Acquisition* (Doughty y 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 y Seidlhofer (1994) y Celce-Murcia et al. (1996) hacen referencias a la investigación en este ámbito.



*and is rarely relected in teaching materials*". Derwing y 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 en la pronunciación<sup>8</sup>. De esta manera, según estos autores, no se pueden resolver muchas de las dificultades con las que se enfrentan los instructores. Como resultado, 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 y Munro, 2005; Levis, 2005), e incluso muchos docentes se muestran reacios a enseñar pronunciación. Para ellos este 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, por todo lo comentado, se puede decir que la pronunciación sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, así como de la investigación.

#### **4.2. Pronunciación vs fonética**

La pronunciación y la fonética están muy relacionadas, de ahí que a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas se hayan confundido en muchas ocasiones. Todavía hoy hay autores que las consideran materias casi equivalentes, o que hablan de pronunciación pero utilizan la fonética para su enseñanza. Pero hay muchos otros que las distinguen y que consideran necesario desligar la enseñanza de la pronunciación de la enseñanza de la fonética (Brown, 1992; Encina, 1995; Cantero, 1998; Dieling y Hirschfeld, 2000; Llisterri, 2003a; Carbó et al., 2003; Bartolí, 2005...).

---

<sup>8</sup> 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 y Munro, 2005).

En la actualidad la mayoría de los investigadores de lenguas sostienen que la pronunciación es tanto la producción como la percepción de los sonidos del habla. Algunos autores como Seidlhofer (2001) amplían esta definición y afirman que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación.

En esta línea, también Cantero (2003) se refiere a la pronunciación como la producción y percepción del habla. Para este autor los sonidos no forman una cadena sino que se agrupan en “bloques fónicos”, cuya integración en el habla se debe al acento y a la entonación. En su opinión, el acento y la entonación cumplen tres funciones que se habría de tener en cuenta a la hora de enseñar pronunciación: la “función prelingüística”, consistente en integrar el discurso en bloques significativos, cada uno con un núcleo (el acento de la frase). Según Cantero es la función más importante, dado que los sonidos no se presentan de forma aislada sino integrados en el habla, además su organización e integración es distinta según las lenguas. Por tanto, tendremos que tener en cuenta la forma en la cual se integran los sonidos para que el alumno pueda identificar las unidades significativas del discurso, comprenderlo y producirlo. La “función lingüística” de la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Por último, mediante la “función expresiva” de la entonación puede transmitirse una gran variedad de emociones (Cantero, 1998 y 2002). Debemos pues hacer también hincapié en las funciones lingüística y expresiva. En su opinión, aprendemos a pronunciar de forma automática, a través del uso de la lengua oral. La pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción, de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Para Cantero (1998), enseñar pronunciación significa mostrar las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto.

La fonética, por su parte, es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto; desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero, 2003).

Ya Cassany et al. (1994) señalaron que la pronunciación debería tratarse de una forma más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin tener que teorizar sobre fonética o fonología. Llisterri (2003a) sitúa la enseñanza de la fonética fuera de la enseñanza de la LE, en un nivel muy avanzado o en estudios de filología, y es partidario

de incluir la pronunciación en las actividades de clase. También Bartolí (2005: 7) coincide con esta postura al afirmar:

...a menos que no se trate de cursos dentro de las carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (por ejemplo alumnos con fosilizaciones) no debería enseñarse fonética... Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni hacer transcripciones, sino saber pronunciar esa lengua.

### 4.3. Adquisición fónica vs Corrección fonética tradicional

En la corrección fonética tradicional los alumnos deben seguir unas normas de pronunciación y aplicar unas reglas de “pronunciación de la ortografía” (el método directo y el método de transcripción fonética, basados en la lengua escrita) o bien “técnicas de articulación” (el método audio-lingual o fonoarticulatorio, basado en los gráficos de articulación de los sonidos). En los años 70, los nuevos métodos se basaban en la discriminación de los sonidos (método de pares mínimos) y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido (método verbotonal), (Cantero, en preparación). Así, según este autor, la corrección fonética consistía en corregir los errores de pronunciación del alumno de una LE como si fuese un hablante defectuoso de dicha lengua. La pronunciación del alumno no era la adecuada porque no cumplía las reglas. Esto es lo que Cantero llama *perspectiva preceptiva* de la corrección fonética. Según la *perspectiva terapéutica*, variante de la anterior, el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1 y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una “patología del habla”. Por último, la *perspectiva comunicativa* de la corrección fonética (Cantero, 1999) no insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir las reglas” sino adquirir una competencia fónica<sup>9</sup>. Esta última perspectiva se podría enmarcar dentro del enfoque comunicativo. La corrección fonética dentro de una enseñanza comunicativa debería prestar atención a la eficacia de la comunicación e intervenir en esa dirección<sup>10</sup>. Desde este punto de vista, la corrección fonética se

<sup>9</sup> Por competencia fónica se entiende la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y entonativas) (Cantero, 1998).

<sup>10</sup> Aún así, la corrección fonética tradicional también puede ser útil en algunas ocasiones (por ejemplo con alumnos de nivel alto, cuya pronunciación es buena pero desean erradicar algunos pequeños matices

convierte en una rama de la fonética (Cantero, 2003) que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos.

Por *competencia fónica* se entiende la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y entonativas) (Cantero, 1998). Es la primera de las competencias lingüísticas que adquieren los niños, tanto cuando aprenden la L1 como cuando aprenden una LE, debido a que el input que reciben es básicamente oral. Según Cantero (en preparación) los niños gracias a este input oral construyen una especie de *recipiente fónico* en su primer estadio de adquisición de la lengua, dentro del cual van introduciendo todos los conocimientos léxico-gramaticales y a partir del cual se materializan en la forma sonora que impone dicho recipiente<sup>11</sup>. Cuando el input oral corresponde además a una segunda o tercera lengua, se construyen otros tantos recipientes fónicos. Este proceso dura hasta los 4/5 años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado en gran medida la adquisición fónica (Lleó, 1997), de ahí que los niños puedan convertirse en hablantes nativos de más de una lengua. Sin embargo, en la adquisición de lenguas extranjeras por parte de los adultos, el progreso que se produce en la interlengua fónica se paraliza muchas veces antes de llegar a adquirir una competencia nativa<sup>12</sup> (Flege, Munro y Mackay, 1995; Scovel, 2000; Derwing y Munro, 2005). No ocurre así con las demás competencias lingüísticas (sintáctica, morfológica, léxica) en las que normalmente la interlengua sigue avanzando y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque existan también fosilizaciones, el grado alcanzado es mínimo en comparación con las que se producen en el ámbito fonológico<sup>13</sup>. La posible causa, según Bartolí (2005), hay que buscarla en que el aprendizaje formal de una LE para los adultos se inicia a través de la lengua escrita y se centra en aspectos léxico-gramaticales, relegando la competencia fónica a algo secundario. Si a esto le sumamos la poca exposición del adulto a la lengua oral, como sucede habitualmente, resulta imposible la construcción de un nuevo recipiente fónico, con lo que lo aprendido acaba integrándose

---

que no afectan a la inteligibilidad...). Llisterri (2003a) se muestra partidario de la corrección fonética cuando se detecten errores, al igual que se corrige la gramática o el léxico.

<sup>11</sup> Metáfora del recipiente fónico (Cantero, en preparación). Concepto similar a "*Frames*", *then contents*" propuesto por Mac-Neilage y Davis (1990, 1993). Según Cantero esta metáfora explicaría varios fenómenos relacionados con la adquisición fónica de una LE como el factor edad, la fosilización o la persistencia de acento extranjero.

<sup>12</sup> En estos casos hablamos de "fosilización".

<sup>13</sup> De todas formas, siempre hay diferencias individuales (Llisterri, 2003a), por ejemplo, desde desprenderse en gran parte del acento extranjero hasta conservarlo toda la vida.

en el recipiente fónico de su L1 (Cantero, en preparación). Según la hipótesis del recipiente fónico sería posible para los adultos conseguir un acento casi nativo en la LE si los alumnos pasaran por una inmersión fónica, en un contexto significativo donde el hablante pudiera mantener relaciones comunicativas estables. Además, esta inmersión debería ser anterior a cualquier aprendizaje formal, léxico-gramatical y lecto-escritor. Sólo así el adulto podría crear un nuevo recipiente fónico para la LE, es decir, podría desencadenarse el proceso de adquisición de la competencia fónica. Bartolí (2005) postula que debería estudiarse qué hacer desde la didáctica para que este proceso pueda tener lugar en un contexto de enseñanza/aprendizaje formal<sup>14</sup>.

Pero hay otros factores críticos, además del factor edad, la mediación lecto-escritora y la mayor/menor exposición a la LE que pueden influir en la adquisición fónica de una LE por parte del adulto, como son las transferencias y las interferencias de la L1, aunque no nos centraremos ahora en ellas por escaparse en cierta manera de nuestro objeto de estudio.

#### 4.4. Inteligibilidad y acento extranjero vs acento nativo

Tanto la pedagogía de la pronunciación como la investigación han estado influenciadas hasta el momento por dos principios contradictorios: el acento nativo, por una parte, y la inteligibilidad, por otra (Levis, 2005). Por *inteligibilidad* se entiende la necesidad de crear un discurso que sea entendido por los participantes dentro de un marco comunicativo dado (Sifakis y Sougari, 2005). Además este principio conlleva prestar cierta atención al contexto, se asume un hablante y un oyente que son esenciales para la comunicación (Levis, 2005)<sup>15</sup>.

Actualmente, los investigadores en didáctica de lenguas extranjeras se están planteando como objetivo principal la inteligibilidad, relegando el acento nativo a un plano muy secundario (Gilbert, 1980; Pennington y Richards, 1986; Kenworthy, 1987; Crawford, 1987; Morley, 1991; Dieling y Hirschfeld, 2000; Jenkins, 2000 y 2002; Derwing y Munro, 2005...), aunque no faltan autores como Hahn (2004) que señalan

<sup>14</sup> Giralt (2006) hace un pequeño estudio pionero en esta línea (citado previamente).

<sup>15</sup> Smith y Nelson (1985) consideran que el término *inteligibilidad* es muy amplio y poco preciso. Distinguen entre *inteligibilidad*, como reconocimiento (oral/auditivo) de las palabras y expresiones, y *comprensibilidad*, comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Además, estos autores muestran que los fallos en la comunicación se producen con más frecuencia en términos de *comprensibilidad* e *interpretabilidad* que de *inteligibilidad*.

que todavía la investigación empírica es escasa para dar soporte a este objetivo. Ya Abercrombie (1949: 120) afirmó que “*language learners need no more than a comfortably intelligible pronunciation*”, pero aún así Widdowson (2003) señala que las ideas preconcebidas orientadas al hablante nativo cobran todavía en la actualidad especial relevancia, a pesar de estar cada vez más extendido el uso del *English as an International Language* (EIL)<sup>16</sup>. Levis (2005) apunta que tanto el acento nativo como la inteligibilidad siguen influenciando el currículum de pronunciación en ASL, AFL<sup>17</sup> y EIL, por lo que al ámbito del inglés se refiere.

Respecto a la mayor o menor preferencia de los aprendices por el acento nativo o extranjero, en relación con estudios realizados en inglés, Kenworthy (1987) afirma que la mayoría no pretende conseguir un acento nativo sino la inteligibilidad, aunque esta autora reconoce también que hay personas que por cuestiones laborales necesitan un acento nativo o casi nativo. Concluye diciendo que los objetivos están en función de las necesidades de los alumnos. Derwing (2003), en un estudio con 100 alumnos adultos de ESL en Canadá, afirma que una mayoría aplastante desea hablar con un perfecto acento nativo.

Una cuestión importante en esta disyuntiva entre el acento nativo o extranjero es el hecho de que la pronunciación se relaciona con cuestiones de identidad (Dalton y Seidlhofer, 1994; Laroy, 1995; Seidlhofer, 2001; Moyer, 2004; Dauer, 2005, Levis, 2005; Jenkins, 2005). Laroy (1995) alega que la forma de hablar de los alumnos forma parte de su identidad sociocultural y que, por tanto, los profesores deben respetar que prefieran un acento no nativo<sup>18</sup>. Según Moyer (2004) la pronunciación es un importante rasgo de identidad sociocultural en la medida en que es una característica lingüística adquirida en la infancia, solidificada en la temprana adolescencia y que, generalmente,

---

<sup>16</sup> La globalización ha promovido el dominio del inglés en áreas internacionales tan importantes como los medios de comunicación, la educación, las relaciones internacionales, los viajes y la seguridad (Crystal, 2003). El término *English as an International language* (EIL) se refiere a las variedades del inglés (estandarizadas o no) que se usan para la comunicación entre hablantes no nativos de inglés (Sifakis y Sougari, 2005). Se basa en la necesidad de crear un discurso que sea comprensible para los interlocutores a diferentes niveles de competencia lingüística y en toda una amplia gama de situaciones comunicativas (Jenkins, 2004; Seidlhofer, 2004; Sifakis, 2004).

<sup>17</sup> *Foreign Language Acquisition*

<sup>18</sup> La identidad sociocultural es un constructo que define la relación entre el individuo y su amplio entorno social y cultural (Sifakis y Sougari, 2005). El individuo es interpretado a través de su asociación con instituciones tales como la familia, la escuela y el lugar de trabajo, así como “con los miembros de un grupo que comparten una historia común, una lengua común, y formas similares de entendimiento del mundo” (Norton, 1997: 420).

está fuera del control cognitivo consciente o inmediato del adulto. También Levis (2005) alude al acento como un marcador esencial de pertenencia social. Así, en su opinión, muchos hablantes hablan según el grupo social al que pertenecen o desean pertenecer. En este sentido, Jenkins (2005) hace referencia a profesores no nativos de ESL que se decantan por usar su acento extranjero para expresar su identidad, su L1, o como miembros de una comunidad internacional de habla inglesa.

El acento extranjero está considerado en la actualidad como un fenómeno natural, característico de la interlengua de los que aprenden una LE. Numerosos estudios muestran que la mayoría de la gente que adquiere una segunda lengua después de la infancia muestra unos patrones de pronunciación no nativos (Derwing y Munro, 2005). El alcance y la naturaleza de tales acentos varía según la L1, la edad con la que se empezó a prender la L2, según la frecuencia de uso de la L2, la experiencia en la L2 y los factores motivacionales (Piske et al., 2001). Según Cantero (1994) el acento local o extranjero no se debe únicamente a una pronunciación particular o “incorrecta” de los sonidos sino a una integración entonativa característica de toda la materia fónica, se pronuncie o no “correctamente”. Los sonidos se agrupan en bloques fónicos y no todos tienen la misma importancia. Por eso, a pesar de que los aprendices de LE puedan pronunciar “correctamente” cada uno de los sonidos, conservan normalmente un acento extranjero, al organizar el discurso fónico según su propia lengua materna (Cantero, 2003).

Flege (1988) señala que el acento extranjero puede tener varias consecuencias para el hablante. Por un lado, conlleva ciertas ventajas, ya que informa al interlocutor que se encuentra ante un no nativo. En consecuencia, éste puede ser más tolerante e intentar adaptar su producción oral para facilitar el entendimiento de su mensaje<sup>19</sup> (Flege, 1988; Cortés, 2002). Por otro lado, el acento extranjero puede ser causa también de consecuencias negativas ya que podría reducir la inteligibilidad (Flege, 1988; Laroy, 1995)<sup>20</sup>. Además podría llevar a una evaluación social negativa e incluso, en algunos casos, a la discriminación (Lippi-Green, 1997; Munro, 2003), al estar asociado a la identidad (Dauer, 2005)<sup>21</sup>. En este sentido, Derwing et al. (2004) hacen referencia a la existencia de ciertos estereotipos referidos al “discurso acentuado” del no nativo.

---

<sup>19</sup> *Input modificado* (Gass y Varonis, 1984).

<sup>20</sup> Aunque se asume normalmente que un acento muy marcado reduce automáticamente la inteligibilidad y la comprensibilidad, según Derwing y Munro (2005) la relación no es tan directa.

<sup>21</sup> Ya Morgan (1997) señaló que la forma de pronunciar de la gente está estrechamente relacionada con las percepciones de los otros sobre su identidad sociocultural. Derwing y Munro (2005) señalan que los

En relación al acento nativo, o casi nativo, y a la posibilidad de poder alcanzarlo o no en la clase de LE, Derwing y Munro (2005) advierten que los profesores muestran una gran confusión sobre lo que es “posible” y lo que es “deseable” en la enseñanza de la pronunciación. Purcell y Suter (1980) opinan que la instrucción formal y el profesor poco podían hacer para que los alumnos mejorasen su pronunciación y que, por razones externas a la enseñanza, había personas que lograban una mejor pronunciación que otras. También Kenworthy (1987) ve el papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación como relativamente poco importante, debido al hecho de que la pronunciación se percibe como un rasgo notable de la personalidad lingüística del individuo que no se puede controlar conscientemente. Esta autora alude en cambio a la actitud, a la motivación y a la exposición a la lengua meta como factores potenciales en la mejora de la pronunciación. Ioup et al. (1994) señalan que, aunque algunos trabajos sugieren que los aprendices adultos de L2 pueden ocasionalmente conseguir patrones de discurso casi nativos, esto queda restringido a aquellos aprendices con aptitudes especiales. Moyer (2004) también apunta que la pronunciación está generalmente fuera del control cognitivo consciente o inmediato del adulto y lo relega a aquel pequeño grupo de individuos altamente motivados.

Lo cierto es que no faltan estudios que apuntan que la pronunciación casi nativa entre los que aprenden la L2 después de la infancia es poco frecuente (Flege et al., 1995; Scovel, 2000). Así, para Derwing y Munro (2005) no habría razón para creer que este objetivo fuera alcanzable en las clases de ESL, aludiendo a la ausencia de estudios que documentan una relación directa entre enseñanza de la pronunciación y eliminación del acento extranjero. Además estos autores alegan que, en general, los alumnos que se empeñan por alcanzar un acento nativo se llegan generalmente a desanimar. Aún así, abogan porque se les anime para que inviertan tiempo y esfuerzos en desarrollar su propio potencial, que podría sobrepasar el mínimo requerido para la inteligibilidad mutua. Dauer (2005) también alude al desaliento de algunos profesores ante la incapacidad de sus alumnos para mejorar su pronunciación.

Por el contrario, Bartolí (2005) cree que en el aula se puede incluso acelerar el proceso de adquisición fónica, siempre que la enseñanza de la pronunciación esté bien dirigida. Aún así, también reconoce que existen factores externos que pueden influir

---

oyentes nativos son muy sensibles a las producciones de los no nativos, detectan fácilmente variaciones segmentales, así como suprasegmentales. Sus reacciones ante un discurso marcado acentualmente son complejas y se pueden entender a muchos niveles.



positiva, o negativamente, en la pronunciación (la mayor/menor motivación del alumno; sus ganas de llegar a pasar por nativo o de ocultar su origen; la mayor/menor exposición a la lengua; el contacto con los interlocutores...). Llisterri (2003a) señala que el grado de aproximación al acento nativo que se pueda lograr en la producción oral de los estudiantes dependerá del análisis de las necesidades del grupo. Corresponde por tanto al profesor, a la vista de la especificidad del grupo, definir los objetivos que crea razonable alcanzar, asumiendo la viabilidad de poder lograr un acento nativo.

Finalmente, y a pesar del reconocimiento de que muchos hablantes de L2 necesitan ayuda para mejorar su inteligibilidad (Flege y Wang, 1989), Derwing y Munro (2005) alertan sobre los pocos estudios que han evaluado hasta el momento la eficacia de la enseñanza de la pronunciación (Perlmutter, 1989; Macdonald, Yule y Powers, 1994; Derwing et al., 1997 y 1998; Couper, 2003). Estos autores reclaman más estudios desde la lingüística aplicada, dado que los hay para evaluar el impacto de la enseñanza en la producción del alumno<sup>22</sup>. Abogan, en concreto, por la necesidad de llevar a cabo más investigaciones longitudinales, ya que los resultados sugieren que la didáctica de la pronunciación puede mejorar las producciones orales de los alumnos de L2 en este sentido. Derwing y Munro (2005) postulan además que se debería estudiar e identificar la manera de adaptar dicha enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

#### **4.5. Rasgos segmentales/suprasegmentales e inteligibilidad**

Tradicionalmente en la enseñanza de la pronunciación se han enfatizado los *rasgos segmentales* (consonantes y vocales) más que los *suprasegmentales* (ritmo, acento y entonación), como supuestos promotores de la inteligibilidad (Avery y Ehrlich, 1992; Morley, 1991; Hahn, 2004). Así, se ha atendido básicamente a la “correcta” pronunciación de sonidos aislados (en alguna ocasión en contacto), dejando de lado la prosodia (Bartolí, 2005). Sin embargo, la pronunciación está integrada tanto por los sonidos, como por el acento, el ritmo y la entonación (Kenworthy, 1987; Dalton y Seidlhofer, 1994...). En consecuencia, la didáctica de lenguas debería considerar la pronunciación en su globalidad y atender a los elementos que tienen un mayor peso o

<sup>22</sup> Por ejemplo, *Task-based language learning with a focus on form* (Long y Crookes, 1993).

rendimiento en la comunicación (Bartolí, 2005). Pero, como ya hemos visto, en la actualidad los manuales de LE prestan poca atención a los temas de pronunciación y, cuando lo hacen, suele ser con ejercicios de corrección/repetición fonética<sup>23</sup>. Además, en los *sílabos* de pronunciación todavía hay una excesiva dependencia de la intuición, más que de la evidencia empírica y de la investigación (Jenkins, 2002)<sup>24</sup>. A partir de aquí, es posible que el profesor de lengua extranjera se sienta desorientado a la hora de establecer objetivos en la enseñanza de la pronunciación: sonidos, entonación, acento nativo, discurso comprensible... Dauer (2005) propone que los profesores evalúen más críticamente las necesidades de los estudiantes para hacer mejor el balance de la enseñanza de los rasgos segmentales y suprasegmentales en pronunciación. Según Derwing y Munro (2005) la investigación podría ayudar tanto a profesores como alumnos a establecer objetivos realistas.

En la actualidad hay una metodología de la pronunciación del inglés que enfatiza los rasgos suprasegmentales como forma más eficiente de conseguir inteligibilidad (Anderson-Hsieh et al., 1992; Derwing y Munro, 1997; Derwing y Rossiter, 2003...), dejando en un segundo plano los segmentales. Pero esta metodología parece estar altamente correlacionada con las percepciones de inteligibilidad de los nativos, que pueden procesar el discurso de manera diferente a como lo hacen los no nativos (Jenkins, 2000; Dauer, 2005). En consecuencia existen manuales de pronunciación del inglés de orientación nativa: Gilbert, 1993; Celce-Murcia et al., 1996; Miller 2000 y Grant, 2001.

Sin embargo, la importancia de los rasgos suprasegmentales para la comunicación en el *English as an International Language* (EIL) es incierta (Levis, 1999; Jenkins, 2000). Además no parece claro que todos los suprasegmentales se puedan aprender con la misma facilidad (Pennington y Ellis, 2000), siendo de compleja y difícil enseñanza, según Jenkins (2000). Esta autora propone una *lingua franca core* (LFC) que enfatiza los elementos segmentales, basándose en sus estudios sobre inteligibilidad en

---

<sup>23</sup> Carbó et al. (2003) critican los materiales complementarios para enseñar a pronunciar en español por relegar al final el estudio de los elementos suprasegmentales, sin apenas dedicarles casi atención, además de adoptar generalmente un enfoque estructuralista y nada comunicativo.

<sup>24</sup> A este respecto, Bartolí (2005) critica el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) por no constituir un modelo de precisión ni de coherencia por lo que a la definición de contenidos en la enseñanza y evaluación de la pronunciación en E/LE se refiere, tal y como sería esperable por ser el documento de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera y el ente responsable de la administración de los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera).

interacciones entre hablantes no nativos de inglés<sup>25</sup>. En su opinión, estos son los problemas más difíciles de resolver principalmente porque los no nativos utilizan estrategias de procesamiento *bottom-up* y parecen incapaces de compensar los errores de pronunciación usando información contextual o sintáctica, especialmente en situaciones de sobrecarga de procesamiento de información. A pesar de que el acento de las palabras parece ser importante para los oyentes nativos, Jenkins encuentra que raramente provoca problemas de inteligibilidad entre los interlocutores no nativos.

En cualquier caso, autores como Dauer (2005) señalan la dificultad de evaluar y medir la inteligibilidad, abogando por utilizar otros parámetros, como el entendimiento mutuo en las interacciones entre no nativos, más que encuestas sobre grabaciones, tal y como Jenkins (2000 y 2002) ha hecho y propone. Otros como Derwing y Munro (2005) reclaman también más investigación en el ámbito de la inteligibilidad mutua entre los hablantes no nativos de inglés, al estarse incrementando el uso del inglés como *lingua franca* en todo el mundo (Kachru, 1992; Jenkins, 2000), para establecer así la manera más efectiva de evaluarla e identificar los factores que contribuyen a ella.

Por lo que se refiere a la didáctica de la pronunciación en español, Cantero (en preparación) señala objetivos concretos para lograr una inteligibilidad cómoda, invirtiendo el orden tradicional en el que se presentaban dichos objetivos y teniendo en cuenta el papel de la percepción en la pronunciación:

- 1° comprensión oral
- 2° fluidez oral
- 3° ritmo y entonación
- 4° pronunciación de sonidos en contacto
- 5° pronunciación de sonidos aislados

Este autor considera la comprensión y la fluidez orales como los objetivos más importantes. En primer lugar, considera la comprensión, que reconoce previa a la

---

<sup>25</sup> La *lingua franca core* (LFC) que propone Jenkins (2000 y 2002) es el resultado de las investigaciones empíricas en la inteligibilidad mutua entre hablantes no nativos de inglés, los cuales no pueden aprender la pronunciación del *British English* (BrE) o del *General American English* (AmE), o desean identificarse a través de sus propios acentos como miembros de una comunidad internacional de habla inglesa. Su trabajo deriva del *World Englishes* o del movimiento *English as an International Language* (EIL), que reconoce que hay más de 300 millones de hablantes de inglés no nativos que suelen usar el inglés para comunicarse entre ellos más que con hablantes nativos de inglés. Estos hablantes no tienen necesidad de tener un acento casi nativo y no deberían ser forzados a elegir entre estas dos ramas del inglés con las que pueden no identificarse (McArthur, 2002).

producción, pues no se puede producir sin antes haber percibido<sup>26</sup>. El primer objetivo para él dentro de la comprensión es identificar los bloques fónicos que integran el discurso e interpretarlos. Seguidamente, considera la fluidez, el ritmo y la entonación como objetivos paralelos. En último lugar, sitúa la pronunciación de los sonidos en contacto y aislados, cuyo papel en la comunicación es menor.

También Llisterri (2003a) establece una posible progresión en la enseñanza de la pronunciación del español que partiría de los elementos globales -es decir, de los suprasegmentales, entre los que se cuentan la entonación y el ritmo- como base para introducir posteriormente cada uno de los sonidos, no necesariamente en el orden tradicional, sino en función de las prioridades establecidas tras un análisis y clasificación de los errores de los estudiantes. Esta progresión y jerarquía de problemas fonéticos se verá también, a su entender, influenciada por la primera lengua del alumno.

Respecto a la importancia aludida de la comprensión en la producción, Derwing y Munro (2005) señalan que hay estudios con el inglés que sugieren que muchas de las dificultades en la producción de la L2 tienen su base en la percepción, y que un entrenamiento apropiado en la segunda lengua puede conducir a una mejora automática (Derwing et al., 1998; Derwing y Rossiter, 2003). Así, Derwing y Munro (2005: 388) abogan por seguir investigando en esta dirección:

Just as students learning certain grammar points benefit from being explicitly instructed (Spada, 1997) to notice the difference between their own productions and those of L1 speakers (Schmidt, 1990), so students learning L2 pronunciation benefit from being taught phonological form to help them notice the differences between their own productions and those of proficient speakers in the L2 community.

#### **4.6. ¿Qué pronunciación debemos enseñar?**

Todos los profesores de E/LE deberían plantearse qué modelo de lengua enseñan a sus alumnos, tanto en los diversos aspectos gramaticales y comunicativos como en los referentes a la pronunciación (Fernández Moreno, 1997; Saralegui, 1998). En este

---

<sup>26</sup> Ya Dalton y Seidlhofer (1994) habían aludido a la relación pronunciación-percepción respecto a la pronunciación del inglés.

ámbito, Dauer (2005) apunta que la primera cuestión que todo profesor debería hacerse es “¿qué acento debería yo enseñar?”.

Por una parte, Carbó et al. (2003) señalan que seguir una norma permite abordar la tarea docente bajo unas directrices claras con las que conducir el desarrollo de las destrezas orales y escritas de los estudiantes, con un mismo referente para corregir sus errores. En concreto, por lo que respecta a la pronunciación, estos autores afirman que mediante un mismo modelo de los elementos segmentales y suprasegmentales los alumnos tendrían acceso a un habla común en el uso, socialmente prestigiosa, con independencia del centro docente en el que cursaran sus estudios y del profesor que les enseñase. Pero la formulación de preceptos, señalan, suele despertar reticencias en la comunidad de hablantes, puesto que en la determinación de lo que es “correcto” puede descubrirse el rechazo o incluso el desprecio de lo que “no” lo es. La causa es que la noción de norma lingüística está inevitablemente asociada a conceptos como el prestigio, el alcance demográfico, la generalización y fijación en el uso, el ideal prototípico, el concepto de modelo o la voluntad prescriptiva<sup>27</sup>. Para poder codificar la norma estándar de una lengua se requeriría, según Carbó et al. (Íbid.), plantear, discutir y resolver los problemas derivados de la variación. Pero ésta no es una tarea exenta de dificultades, sino de gran complejidad por lo que respecta a la pronunciación del español, donde no es fácil aceptar una única norma por la multitud de “acentos” existentes, señalan. También Llisterra (2003a) alude a la difícil tarea de seleccionar una norma de pronunciación, por la variedad geográfica y de registros existente, así como por la ausencia de un manual de ortología del español que dé cuenta con detalle de la norma culta de pronunciación<sup>28</sup>. Según Hernández Alonso (2001), debería ser una norma lingüística estándar panhispánica que representara un marco de referencia para los hablantes, les permitiese identificarse como grupo lingüístico y garantizara una total disponibilidad para cualquier oyente en cualquier situación comunicativa. Alvar (1983: 55) añade tendría que presentar una “corrección democráticamente conseguida y aceptada”.

Por otra parte, en la didáctica de la pronunciación conviene tener en cuenta la existencia también de las diversas variedades geográficas (dialectales o diatópicas) y

---

<sup>27</sup> Poch (1999) también hace referencia a que el rechazo o la aceptación de una pronunciación depende de su prestigio, el cual está relacionado con cuestiones históricas y sociales, pero no lingüísticas.

<sup>28</sup> Llisterra señala que tan sólo los libros de estilo de radios y televisiones ofrecen indicaciones que, naturalmente, no tienen carácter normativo.

diafásicas (o de registro) (Carbó et al., 2003; Bartolí, 2005)<sup>29</sup>. Cada una de estas variedades se caracteriza por unos rasgos fonéticos, además de léxicos y morfosintácticos. Así, la pronunciación puede variar dependiendo del origen, pero también del acontecimiento comunicativo, la situación y los interlocutores. Briz (2002) aboga por la enseñanza del español coloquial, además del estándar, justificando que el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo. Ahora bien, advierte que la enseñanza de otras variedades, plantea problemas de carácter teórico y metodológico, esto es, sobre el qué y el cómo enseñarlas.

Por lo que se refiere al inglés, hasta ahora, la enseñanza de la pronunciación ha sido orientada hacia las normas del círculo de poder<sup>30</sup> y los estándares tanto como cualquier otro aspecto de la enseñanza de la lengua, tales como el vocabulario o la gramática (Bardovi-Harling et al., 2002). Así, la elección ha sido entre la *Received Pronunciation* (RP), también llamada *BBC English* o *British English* (BrE), que es el acento del inglés británico de la clase alta codificado por Daniel Jones hace más de 100 años, y el *General American English* (AmE), descrito por los estructuralistas hace 50 años. Jenkins (2000) critica que los cursos de formación de profesores de inglés reflejen también estos dos modelos de hablante nativo, promoviendo objetivos de pronunciación innecesarios e irreales. Además, como hemos mencionado previamente, el inglés es ahora la principal *lingua franca*, la lengua usada para comunicar entre hablantes de diferentes lenguas nativas en todo el mundo, y, como cualquier otra lengua, tiene también muchas variedades. Por ello, Jenkins (2000) señala un tercera elección, la ya mencionada *lingua franca core* (LFC), para esos millones de aprendices de inglés que no quieren o no pueden aprender la pronunciación del BrE o del AmE. Su LFC es una lista de objetivos de pronunciación supuestamente más fáciles de enseñar y aprender, que enfatiza los segmentales y resta importancia a los suprasegmentales. Esta LFC está basada en su propia investigación sobre los errores de inteligibilidad entre los hablantes no nativos, como ya previamente hemos visto<sup>31</sup>. Esta autora intenta redefinir lo que se

---

<sup>29</sup> En relación a las características diatópicas con amplia extensión territorial (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración...), Carbó et al. (2003) mencionan que se han de contemplar no para que el estudiante las incorpore en sus producciones orales sino para ampliar su conocimiento y mejorar su comprensión oral del español.

<sup>30</sup> *inner-circle pronunciation norms*

<sup>31</sup> Jenkins (2000: 58) encuentra que, llevados por la necesidad de ser entendidos, los hablantes no nativos ajustan su pronunciación conscientemente y que estos ajustes convergen en las formas objeto de la LFC.

entiende por error en pronunciación. En su opinión, los no nativos no necesitan reproducir exactamente las cualidades fonéticas asociadas a un acento particular y aconseja preparar a los alumnos para la variación de acento, hecho inevitable en el contexto de EIL<sup>32</sup>. Así, la LFC abre un debate sobre los objetivos y las prioridades de la enseñanza de la pronunciación del inglés (Dauer, 2005). A este respecto, las investigaciones han sugerido que los puntos de vista de los profesores se forman generalmente por el nivel al que van a enseñar, los manuales elegidos (Yakhontova, 2001), las experiencias interculturales y de enseñanza previas (Lazaraton, 2003), y su confianza como profesores, característica que va unida a su dominio de la lengua objeto (Nunan, 2003: 601).

Respecto al español, Poch (1999) afirma que el profesor debe enseñar que la lengua tiene variedades y que no existe una única forma de hablar que pueda ser considerada “correcta”. Llisterri (2003a) aboga también por ofrecer muestras de la variedad de acentos del español en determinados niveles. Se trata, como indica Blecua (2001), de reconocer en la enseñanza [...] una verdad normal en la lingüística: la lengua como unidad llena de tensiones, unas muy establecidas [...], otras ya dilucidadas o en trance de dilucidarse en pocos años. Carbó et al. (2003) señalan que, atendiendo a la situación comunicativa en la que se desarrolla el aprendizaje, los alumnos de E/LE deberían recibir la norma que usen sus profesores, la que transmitan los medios de comunicación a los que tengan acceso y la que hable la comunidad lingüística en la que estén inmersos, si estudian en un país hispanohablante. Bartolí (2005: 22) señala que:

La variedad de pronunciación y el registro que llevemos al aula dependen de varios factores. Si la enseñanza/aprendizaje tiene lugar en el país de la lengua estudiada, lo más razonable es que los alumnos aprendan la variedad de la zona para así poder comunicarse con los nativos. En el caso en que la enseñanza/aprendizaje tenga lugar en el país de origen de los alumnos, tal vez lo lógico sea enseñar la variedad de su profesor, por ser su interlocutor principal.

En cuanto a la variedad diafásica (o de registro), Llisterri (2003a) advierte que la introducción de diferentes registros parece menos problemática, pues los diferentes

---

<sup>32</sup> Sifakis (2004) señala un aspecto sobre pronunciación que ha surgido en este sentido es el alcance al que los aprendices y docentes del círculo de expansión (*the expanding circle*) son conscientes de las características e implicaciones del inglés como lengua internacional y hasta qué punto desean aprender y enseñar una variedad de inglés menos basada en las normas de pronunciación del círculo de poder y más en las restricciones/limitaciones de inteligibilidad de cada situación comunicativa.

grados de formalidad en la pronunciación vendrán dados por las exigencias de las diversas situaciones comunicativas que se presenten a lo largo del curso. Bartolí (2005) señala que debería depender básicamente de las necesidades de los alumnos. Si los alumnos están en un curso de español de negocios o pretenden estudiar en la universidad, por ejemplo, habría que enseñarles el registro formal. En los cursos de lengua general, cuando el alumno tiene la finalidad de comunicarse con nativos, el registro coloquial e incluso el familiar se adaptarían mejor a sus necesidades.

Esta autora apunta también que conviene tener en cuenta que al hablar una lengua utilizamos, además del código lingüístico, el código paralingüístico (timbre de voz, tono, intensidad de voz, ritmo de habla y entonación expresiva), así como los códigos no verbales (kinésicos, proxémicos y cronémicos), que pueden presentar también diferencias dialectales, sociales y de registro (Cantero y Mendoza, 2003). Desconocer alguno de los códigos implicados en el habla puede crear confusión, provocar malentendidos o incluso el rechazo y la incomunicación (Bartolí, 2005).

Por último, Carbó et al. (2003) señalan que para conseguir que los alumnos de E/LE alcancen una buena expresión oral se requiere una formación especializada del profesor. Ésta debería incluir conocimientos de fonética y de la descripción particular de su lengua. Además se ha de dominar un estándar y se ha de conocer la complejidad de los fenómenos del español hablado, la aceptación social de las distintas variantes y los contextos en los que son adecuadas, puesto que, en definitiva, se trata de guiar a los estudiantes en el buen uso y en la correcta comprensión del español. Para cubrir estos requerimientos de la formación del profesorado, estos autores señalan la necesidad de disponer de descripciones exhaustivas y actualizadas de las distintas normas, especialmente de las que se consideren estándar, así como de buenas obras de consulta para la resolución de dudas.

#### **4.7. Prejuicios sobre la pronunciación**

En la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos existen creencias y falsos prejuicios compartidos a veces por profesores y alumnos que, de alguna manera, pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En concreto, por lo que a la enseñanza de la pronunciación se refiere, el español se considera una lengua fácil de aprender por



ser una lengua “fonética”, aludiendo a la correspondencia entre grafía-fonema. Opiniones de este tipo pueden encontrarse incluso en obras especializadas en metodología de la enseñanza del español, tal y como Poch (1992) señala y recoge:

Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced...(Jackson y Rubio, 1955: 2).

Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds already found in English ...(Clarke, 1982: 1).

También encontramos comentarios similares en manuales de español como lengua extranjera, tal y como apunta Bartolí (2005):

La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación (*Viaje al español 1*, 1991: 117).

La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno..., no todo. La ‘h’ no se pronuncia, ni tampoco se pronuncia la ‘u’ que acompaña a ‘gue’, ‘gui’, ‘que’, ‘qui’...(Avance: curso de español, nivel básico-intermedio, 2002: 106).

Esta autora señala que, aunque es cierto que la distancia entre la ortografía y la pronunciación del español es menor que en otras lenguas (catalán, francés o inglés, por ejemplo), plantea igualmente problemas de pronunciación a los alumnos a la hora de producir enunciados y de entenderlos.

Carbó et al. (2003) aluden a la falsa creencia de que si el alumno aprende la lengua en el país puede aprender a pronunciar por emulación, pues tiene, además de su profesor como modelo, el contacto directo con hablantes nativos. En cambio, si el aprendizaje se realiza en su país de origen, es posible que ni siquiera su profesor sea hablante nativo de esa lengua<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Tal vez por ello estos autores creen que existe el contraste respecto al tratamiento de la pronunciación entre manuales de E/LE publicados en España y aquellos publicados en el extranjero. En los primeros la atención al tema es escasa, a diferencia de los segundos (ej: Amann et al., 1994; Blanco et al., 2000) que ocupa una parte considerable. Estos últimos suelen basarse en el análisis contrastivo entre el sistema fonológico del español y la L1 del estudiante, además los fenómenos suprasegmentales se abordan ya desde las primeras lecciones.

Otro prejuicio existente sobre la enseñanza de la pronunciación que señala Poch (1992) es la creencia según la cual es necesario ser especialista en fonética para realizar corrección fonética. Esta autora sostiene que para hacer corrección fonética hay que conocer algunos conceptos básicos de fonética, pero no es preciso ser especialista, la pronunciación no exige más especialización que la sintaxis o la lexicología. Bartolí (2005: 18) señala a este respecto que “no es preciso realizar corrección fonética de la forma en que se ha venido haciendo hasta ahora”, de ahí que no se necesite ser especialista en la materia.

Impera también la creencia de que lo que importa es que el alumno tenga una buena base gramatical y léxica, y que ya desarrollará la lengua oral, y en concreto la pronunciación, cuando decida pasar una temporada en el país de la lengua meta. Esto conduce inevitablemente a relegar la enseñanza de la pronunciación a un plano secundario (Bartolí, 2005).

Por el contrario, abunda también la creencia de que una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos (Dieling y Hirschfeld, 2000; Cortés, 2002), erigiéndose como tarjeta de presentación ante la sociedad, ya que una buena pronunciación es digna de admiración y de elogio. En cambio, una pronunciación defectuosa exigirá una mayor atención por parte del interlocutor, pudiendo llevar al cansancio o a la pérdida de paciencia. Además, tal y como hemos visto previamente, una mala pronunciación o un fuerte acento extranjero pueden provocar una actitud negativa en los interlocutores o incluso la burla ya que, al aportar información sobre la identidad social y geográfica (Dalton y Seidlhofer, 1994; Laroy, 1995; Seidlhofer, 2001; Moyer, 2004; Dauer, 2005; Levis, 2005; Jenkins, 2005), no están exentos de prejuicios y estereotipos (Lippi-Green, 1997; Munro, 2003; Derwing, Rossiter, Munro y Thomson, 2004).

Por último, está muy extendida en la actualidad la idea de que el uso del ordenador es beneficioso para el aprendizaje/adquisición de la pronunciación, ya que da la oportunidad de una instrucción individualizada y expone al alumno a un amplio rango de acentos y contextos a través de la práctica auditiva. Pero autores como Derwing y Munro (2005) opinan que la tecnología informática tampoco es la “panacea” a la hora de enseñar y corregir pronunciación, tal y como muchos piensan.

## **5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**



## 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

A continuación, y tras haber hecho una detenida revisión teórica para enmarcar el presente trabajo y hacer patente la relevancia y necesidad de estudios en este campo, pasamos a explicitar los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación, así como la metodología seguida para su realización.

### 5.1. Objetivos

Hemos clasificado los objetivos, como seguidamente veremos, en dos subgrupos, basándonos en el contenido o tema al que hacen referencia. Así, en el primer grupo - *5.1.1. Objetivos conceptuales*- hemos incluido los objetivos referidos a uno de los dos grandes temas que tratamos en este trabajo, esto es, las creencias y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza de la pronunciación. En el segundo grupo -*5.1.2. Objetivos metodológicos*- hemos agrupado los objetivos que aluden a los otros dos grandes temas de esta investigación, por una parte, el análisis y método psicolingüístico del discurso y, por otra, el propio proceso de formación de los profesores y la metodología de enseñanza seguida.

#### 5.1.1. Objetivos conceptuales

También los objetivos conceptuales se pueden agrupar entre ellos según el tema concreto al que se refieren. Así, los objetivos *5.1.1.1.* y *5.1.1.2.* aluden al tema de creencias sobre pronunciación. Por su parte, los objetivos *5.1.1.3.*, *5.1.1.4.* y *5.1.1.5.* se relacionan con el tema de sistema de creencias y pensamiento de los profesores, tal y como vamos a ver a continuación.

**5.1.1.1.** En primer lugar, dado que los profesores reflexionaban e interaccionaban sobre pronunciación, nos hemos planteado el objetivo de identificar los temas o aspectos a este respecto más tratados en sus discursos, es decir, ver qué temas han despertado un mayor interés. Cabe señalar aquí que, a pesar de que los discursos estaban semidirigidos por unas cuestiones proporcionadas por el profesor, los profesores reflexionaron e interaccionaron por propia iniciativa sobre otros aspectos relacionados también con la pronunciación.

**5.1.1.2.** Seguidamente, movidos por el hecho de que la pronunciación parece ser la “cenicienta” en la enseñanza de lenguas extranjeras y es considerada un aspecto áspero

y difícil de enseñar, tal y como hemos visto en Cap. 4, nos hemos propuesto averiguar qué creen realmente sobre la enseñanza de la pronunciación los profesores de E/LE que se están formando, esto es, averiguar las creencias a este respecto a partir de sus discursos, tanto las explicitadas por ellos abiertamente como de manera implícita.

**5.1.1.3.** Además, partiendo de la idea de que las creencias están conectadas entre sí formando una red o sistema en el cual se establecen relaciones de causa-efecto, tal y como vimos en la revisión teórica sobre creencias, nos hemos marcado el objetivo de realizar un mapa conceptual de cada uno de los informantes a partir de las creencias reveladas en sus discursos, incluyendo incluso esas creencias implícitas no manifestadas abiertamente, de manera que sea un reflejo lo más cercano posible de su sistema de creencias, de su conciencia.

**5.1.1.4.** Así también, dado que nos encontramos ante una amplia muestra de profesores de E/LE en formación, grupo homogéneo y fuertemente cohesionado que interacciona para compartir y crear conocimiento en dicho proceso, creemos que es muy probable que existan creencias comunes entre ellos y, por tanto, ciertas similitudes y afinidades en sus sistemas de creencias. A partir de aquí, nos hemos planteado el objetivo de observar las posibles creencias compartidas sobre la enseñanza de la pronunciación, en la medida en que puedan constituir, en cierta manera, algún modelo de pensamiento básico, común a los profesores.

En el caso de encontrar más de un modelo de pensamiento en común, observaremos cuál predomina y en qué medida se muestran los otros, siempre y cuando esto pueda aportar un mayor entendimiento al tema que nos ocupa.

**5.1.1.5.** Por último, movidos por la idea de que pueden existir inconsistencias en el propio sistema de creencias del individuo, de las cuáles muchas veces no somos conscientes, y que se pueden reflejar en el propio discurso, nos hemos planteado identificar posibles incongruencias en el discurso de los profesores. Este objetivo cobra más relevancia al tratarse de profesores que están en formación. La introducción de nuevas ideas podría tal vez desestabilizar su sistema de creencias, provocando posibles desajustes y/o contradicciones entre ellas, que podrían indiciar, en alguna medida, de un posible cambio o modificación de las mismas.

Antes de pasar a explicitar los objetivos metodológicos, creemos conveniente hacer un cuadro sinóptico de los objetivos conceptuales que acabamos de explicar, con el fin de sintetizar la formulación de los mismos y facilitar su lectura:

<b>5.1.1. Objetivos conceptuales</b>	
<b>5.1.1.1.</b>	Identificar temas/aspectos más tratados sobre pronunciación
<b>5.1.1.2.</b>	Averiguar las principales creencias sobre la enseñanza de la pronunciación
<b>5.1.1.3.</b>	Realizar un mapa conceptual del sistema de creencias de cada informante sobre la enseñanza de la pronunciación
<b>5.1.1.4.</b>	Observar posibles modelos de pensamiento en común, a partir de las creencias compartidas por los profesores.
<b>5.1.1.5.</b>	Identificar posibles inconsistencias en el discurso de los profesores: desajustes y/o contradicciones.

*Tabla 5.1. Objetivos conceptuales de la investigación.*

### **5.1.2. Objetivos metodológicos**

Por su parte, los objetivos metodológicos se pueden agrupar también bajo dos grandes perspectivas. Por una parte, estarían los objetivos 5.1.2.1. y 5.1.2.2. que hacen referencia al análisis psicolingüístico de los discursos de los profesores y al método que aplicaremos para realizarlo. Por otra, los objetivos 5.1.2.3. y 5.1.2.4. aluden al propio proceso de enseñanza/aprendizaje en el que se encuentran los profesores y a la metodología de enseñanza utilizada.

**5.1.2.1.** Por una parte, partiendo del hecho de que no siempre explicitamos todo cuando hablamos y que la forma en que lo hacemos, o lo que omitimos, también da a entender algo a nuestro interlocutor, nos hemos planteado el objetivo de realizar un análisis psicolingüístico del discurso de los informantes, tal y como Cantero y De Arriba (1997) proponen, utilizando su método psicolingüístico de análisis. Pretendemos observar de este modo los procesos de modelado y exponentes lingüísticos más frecuentes en la expresión de las creencias. Esperamos que este objetivo nos lleve a la consecución de los objetivos conceptuales 5.1.1.2. y 5.1.1.3.

**5.1.2.2.** Por otra parte, pretendemos comprobar la validez del método psicolingüístico de análisis del discurso a utilizar como herramienta metodológica introspectiva para el análisis de creencias. Con su aplicación esperamos, entre otras

cosas, llegar a las creencias implícitas no manifestadas abiertamente por los profesores, y de las cuáles tal vez ni siquiera son conscientes.

**5.1.2.3.** También nos hemos planteado poner en relación los posibles modelos de pensamiento que se puedan revelar en los discursos de los profesores con el propio proceso de formación y la metodología de enseñanza utilizada. Esperamos poder descubrir posibles interrelaciones entre las lecciones y la metodología de enseñanza utilizada con los discursos de los profesores y, muy especialmente, con el creado en su interacción en el foro.

**5.1.2.4.** Finalmente, queremos comprobar la validez del foro de discusión entre profesores en formación, en la medida en que pueda ayudar en la conformación del discurso, en la posible modificación del pensamiento y la potencial creación de conocimiento. Además, pretendemos evaluarlo también como herramienta metodológica introspectiva para llegar a las creencias en todo proceso de formación de profesores.

Seguidamente adjuntamos el cuadro sinóptico que recoge y sintetiza los objetivos metodológicos que acabamos de formular, tal y como hemos hecho previamente con los conceptuales, con el fin de clarificar y facilitar su comprensión:

<b>5.1.2. Objetivos metodológicos</b>	
<b>5.1.2.1.</b>	Realizar un análisis psicolingüístico del discurso de los profesores, aplicando el método psicolingüístico de análisis del discurso (Cantero y De Arriba, 1997).
<b>5.1.2.2.</b>	Comprobar la validez del método psicolingüístico de análisis del discurso utilizado como herramienta metodológica introspectiva para el análisis de creencias.
<b>5.1.2.3.</b>	Poner en relación los posibles modelos de pensamiento comunes de los profesores con su propio contexto y proceso de formación, así como con la metodología de enseñanza utilizada con ellos.
<b>5.1.2.4.</b>	Comprobar la validez del foro de discusión entre profesores en la conformación del discurso, la creación de conocimiento y la posible modificación del mismo. Evaluarlo además como herramienta metodológica introspectiva para llegar a las creencias.

*Tabla 5.2. Objetivos metodológicos de la investigación.*

Una vez explicitados y comentados los objetivos creemos conveniente mencionar que, en cierta manera, los objetivos conceptuales 5.1.1.1. y 5.1.1.2., referidos exclusivamente al tema de las creencias sobre pronunciación, se relacionarían con los



objetivos metodológicos 5.1.2.1. y 5.1.2.2., que aluden tanto al análisis psicolingüístico del discurso a realizar como al método psicolingüístico a aplicar, y mediante los que esperamos llegar a las creencias de los profesores. Así también, los otros tres objetivos conceptuales, 5.1.1.3., 5.1.1.4. y 5.1.1.5., referentes al sistema de creencias y pensamiento de los profesores, estarían relacionados con los objetivos metodológicos 5.1.2.3. y 5.1.2.4., que aluden al proceso de formación en el que se encuentran los docentes, y a la metodología de enseñanza utilizada con ellos. Con estos objetivos metodológicos esperamos poder llegar, en cierta manera, a los objetivos conceptuales planteados en el presente trabajo.

Adjuntamos a continuación, a modo de resumen, la tabla resumen que recoge los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación, tanto los conceptuales como los metodológicos:

<b>5.1.1. Objetivos conceptuales</b>	
<b>5.1.1.1.</b>	Identificar temas/aspectos más tratados sobre pronunciación
<b>5.1.1.2.</b>	Averiguar las principales creencias sobre la enseñanza de la pronunciación
<b>5.1.1.3.</b>	Realizar un mapa conceptual del sistema de creencias de cada informante sobre la enseñanza de la pronunciación
<b>5.1.1.4.</b>	Observar posibles modelos de pensamiento en común, a partir de las creencias compartidas por los profesores.
<b>5.1.1.5.</b>	Identificar posibles inconsistencias en el discurso de los profesores: desajustes y/o contradicciones.
<b>5.1.2. Objetivos metodológicos</b>	
<b>5.1.2.1.</b>	Realizar un análisis psicolingüístico del discurso de los profesores, aplicando el método psicolingüístico de análisis del discurso (Cantero y De Arriba, 1997).
<b>5.1.2.2.</b>	Comprobar la validez del método psicolingüístico de análisis del discurso utilizado como herramienta metodológica introspectiva para el análisis de creencias.
<b>5.1.2.3.</b>	Poner en relación los posibles modelos de pensamiento comunes de los profesores con el propio proceso de formación, así como con la metodología de enseñanza utilizada con ellos.
<b>5.1.2.4.</b>	Comprobar la validez del foro de discusión entre profesores en la conformación del discurso, la creación de conocimiento y la posible modificación del mismo. Evaluarlo además como herramienta metodológica introspectiva para llegar a las creencias.

*Tabla 5.3. Objetivos conceptuales y metodológicos de la investigación.*

Para conseguir estos objetivos hemos escogido la metodología que, a nuestro parecer, más se ajusta al tipo de investigación que pensamos llevar a cabo y que seguidamente comentaremos. Dado que pretendemos poner a punto un método de

análisis psicolingüístico del discurso, que confiamos nos acerque al sistema de creencias de los profesores, a su conciencia, hemos creído pertinente detallarlo en este capítulo, aunque el análisis psicolingüístico del discurso ya lo comentamos brevemente en el apartado 3.3. y 3.4.

## 5.2. Metodología

Según Pajares (1992) la elección de una metodología de investigación cuantitativa o cualitativa dependerá de lo que se pretenda dilucidar con el estudio y de cómo se quiera llegar a ello. Tradicionalmente la investigación ha estado condicionada por el debate entre los dos grandes enfoques o paradigmas: el paradigma cuantitativo o científico y el cualitativo<sup>1</sup>. En este sentido, Van Lier (1990) y Nunan (1992) señalan que es necesario recurrir a la noción de verdad, por muy filosófico que parezca, para entender el debate entre los que están a favor de estudiar la realidad educativa con el paradigma de investigación cuantitativo y los que opinan que ésta no puede ser estudiada más que bajo una perspectiva humanista o naturalista, dando primacía al contexto, esto es, el paradigma cualitativo.

Por una parte, tenemos aquellos que, siguiendo el paradigma cuantitativo, piensan que existen verdades externas en el mundo, como por ejemplo el Principio Causal, según el cual todo lo que ocurre tiene una causa. Así, para que un hecho determinado ocurra se han de dar una serie de circunstancias concretas. Por tanto, siempre que se den esas circunstancias, el hecho ocurrirá. No hay pues porqué no pensar que el hecho de aprender una L2 no esté causado por una serie de condicionantes, y que siempre que se den esos condicionantes se aprenderá la lengua en cuestión. En este sentido, la tarea consiste en saber cuáles serán esos condicionantes. Sin embargo, por lo que a la ASL se refiere, Chaudron (1986) concluye que después de muchos años investigando sólo tenemos unas pocas variables que pueden tener una potencial influencia en el aprendizaje.

Por otra parte, tenemos a los que, siguiendo unos principios más cualitativos, cuestionan la existencia de esa verdad objetiva, independiente de las percepciones

---

<sup>1</sup> Como paradigma se ha de entender aquí el esquema teórico, el conjunto de creencias y actitudes, en definitiva, la visión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado para realizar sus investigaciones (Arnal et al., 1994).

subjetivas del investigador y de los sujetos investigados. Opinan que, aunque el Principio Causal sirva para predecir algunos casos en los que un determinado hecho se produce a causa de unos condicionantes, no sirve para explicar absolutamente todos los hechos naturales que ocurren y menos para intentar explicar los mecanismos y principios que rigen la conducta humana. Por eso, en el campo de las ciencias sociales, y más concretamente en el ámbito educativo y pedagógico, donde las relaciones humanas y las diversas variables juegan un papel tan importante, la investigación resulta tan compleja. Por ello se requiere una metodología que contenga conceptos, instrumentos y procedimientos que describan y analicen esa realidad adecuadamente. El paradigma cualitativo tiene una orientación socio-cultural, por lo que pone su énfasis en factores externos y sociales. Investiga los fenómenos in situ, en el mismo contexto social donde ocurren, de ahí su validez externa. Tiende a utilizar categorías émicas, que sólo tienen sentido desde el punto de vista de los individuos estudiados. Su punto de partida son los propios datos y su finalidad es lograr una descripción rica, desde el punto de vista de la complejidad del fenómeno estudiado. Aún así, no se descarta si es posible la transferibilidad a otros contextos.

Desde este punto de vista investigar es crear conocimiento, es intentar comprender el mundo observado y las cosas que en él ocurren (Van Lier, 1988). En este sentido, Arnal et al. (1994: 21) definen la investigación como “una actividad humana realizada individualmente o en grupo que se caracteriza por su afán persistente de conocer el mundo en el que vivimos”. Estos autores aportan una serie de características que definirían la “investigación educativa”, diferenciándola de cualquier otro tipo de investigación y en especial de las investigaciones en ciencias naturales:

1. Los fenómenos educativos son mucho más complejos ya que intervienen aspectos morales, éticos y políticos, muy difíciles de observar y, por consiguiente, de cuantificar.
2. Al interactuar multitud de variables es difícil tener un control sobre ellas. Resulta imposible descontextualizarlas y, por tanto, generalizar cualquier conducta.
3. La investigación educativa no se guía por paradigmas tan unificados como los que tienen lugar en las ciencias naturales; es, en consecuencia, pluriparadigmática o híbrida.
4. La relación entre investigador y objeto investigado es muy peculiar, pues el primero forma parte del fenómeno social que investiga.
5. Su carácter difuso y relativamente impreciso obliga a mantener una actitud abierta hacia sus diferentes formas y posibilidades y a realizar un esfuerzo de clarificación.

*Tabla 5.4. Características de la investigación educativa según Arnal et al. (1994).*

Colás y Buendía (1994) resumen las principales características de la investigación cualitativa:

1. La ciencia no es algo aislado del mundo, sino que depende del contexto social. Éste es clave a la hora de comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.
2. La conducta humana es más compleja y diferenciada que la de otros seres vivos, por tanto es imposible explicarla de la misma forma como se explican los fenómenos en las ciencias naturales.
3. Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo.
4. La universalidad no es sinónimo de objetividad. Pueden darse datos objetivos que no tengan validez universal.

*Tabla 5.5. Principales características de la investigación cualitativa según Colás y Buendía (1994).*

Tras lo comentado, pensamos que nuestro trabajo de investigación se ubicaría, de manera muy coherente, dentro del paradigma cualitativo. Como hemos visto, la investigación cualitativa se interesa en el descubrimiento del conocimiento, el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social en general, y está orientada a la manifestación, interpretación y comprensión de los fenómenos. Así también, el presente estudio intenta conocer las creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza de la pronunciación, en la medida en que éstas pueden influir en su práctica diaria. Además, al ser profesores que están en un proceso de formación, esperamos que sus sistemas de creencias se vean desestabilizados y, a ser posible, reestructurados, por una parte, por las nuevas ideas proporcionadas y, por otra, por el conocimiento nuevo que se pueda crear en la interacción social que se dé en dicho proceso. Analizar, relacionar, comprender e interpretar dicho proceso de desestabilización y/o modificación de creencias y creación de nuevo conocimiento es, en definitiva, lo que pretende este trabajo.

Aunque se han realizado estudios cuantitativos sobre el tema de creencias, en general los autores hacen hincapié en la coherencia de estudiar las creencias y conductas de los profesores mediante el paradigma cualitativo de investigación (Shavelson y Stern, 1981; Munby, 1982; Freeman y Richards, 1992...).

Actualmente autores como Mendoza y Cantero (2003) agrupan en cinco grandes ámbitos la investigación en Didáctica de la Lengua, dejando aparte la tradicional

división de investigación cuantitativa y cualitativa, mantenida sobre todo hasta ahora en la investigación pedagógica:

- Investigación centrada en procesos
- Investigación centrada en metodología
- Investigación centrada en contextos
- Investigación centrada en creencias
- Investigación centrada en contenidos

Desde este punto de vista la nuestra sería una investigación centrada en creencias, en metodología e incluso en procesos, dado que los individuos a analizar, los profesores de E/LE, se encuentran en un proceso de formación.

### **5.2.1. El método de análisis**

Una vez escogida una metodología de trabajo a la cual adherir nuestro trabajo, pasamos a comentar el método de análisis seguido para analizar los discursos de los profesores.

En este sentido hemos optado por seguir el modelo de Análisis Psicolingüístico del Discurso propuesto por Cantero y De Arriba (1997), comentado previamente en el Cap. 3. Desde este punto de vista, esta investigación es un trabajo empírico, ya que pretendemos poner a prueba y validar, por una parte, el modelo de análisis en sí, y, por otra, su eficacia como herramienta metodológica instrospectiva para acceder a las creencias.

Tal y como ya apuntamos en el apartado 3.4., 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. En este punto es donde opera precisamente el citado Análisis Psicolingüístico del Discurso de estos autores: observando los “procesos de modelado” del discurso (PMD), en la medida en que son un reflejo de los “procesos de modelado” de la conciencia del emisor (PMC). Así, para Cantero y De Arriba, hay que considerar cómo el hablante modela los enunciados, su discurso, porque sólo así se llegan a aprehender las creencias personales o representaciones de los hablantes, que reflejan una cierta visión del mundo, su modelo del mundo (MM).

Ellos distinguen cuatro procesos de modelado en la formación del discurso, tal y como vimos anteriormente, y que ahora conviene retomar:

- generalización
- cosificación
- eliminación
- distorsión

La *generalización* es el proceso psicológico que posibilita la abstracción, pasar de lo concreto a lo abstracto, que permite eliminar el detalle, reducir la realidad a sus líneas más esenciales y pasar de lo sensible a lo racional. Por una parte, potencia el valor de nuestras experiencias, de ahí que podamos evitar nuevas experiencias desagradables. Pero por otra parte, puede ser fuente de prejuicios injustificados, motivados precisamente por esa experiencia nuestra a partir de la cual generalizamos. Sería el caso, por ejemplo, en que alguien afirma “Yo no valgo para aprender idiomas” sencillamente porque cuando en la adolescencia empezó a aprender inglés no se le daba nada bien esa materia.

La *cosificación*, por su parte, es el proceso psicológico que consiste en concebir una realidad dinámica que está transcurriendo como algo estático, poniéndole un nombre o etiqueta. Así, de esta manera, parece que controlamos ese proceso, esa realidad que se nos escapa. Sería el caso por ejemplo de expresiones como “Eres el rey”, ante el brillante dominio de nuestro amigo para conducir la moto. Por otra parte, el hecho de cosificar nos exime, en ocasiones, de la responsabilidad de actuar de otra forma para cambiar esa realidad. Un buen ejemplo, en este caso, sería la expresión tantas veces oída de “Esta vida es un calvario” o “una cruz”, pronunciada por personas que se sienten víctimas de todo lo que les ocurre.

La *eliminación* es el proceso psicológico que nos lleva a eliminar parte de la riqueza y complejidad de nuestras experiencias, percibiendo sólo una parte de la misma. Muchas veces las eliminaciones pueden ser intencionadas. Un buen ejemplo sería el de la expresión “Tengo miedo”, donde bastaría con preguntar a nuestro interlocutor por la parte que falta de la información: ¿De qué o de quién?

Finalmente, la *distorsión* es el proceso responsable de los cambios y alteraciones en nuestras percepciones, creando así una nueva realidad o hacer que ésta encaje con nuestro modelo del mundo. Entraría aquí el lenguaje creativo y poético, por ejemplo: “El camino se precipita hacia el valle”. En la distorsión interviene muchas veces la

imaginación o fantasía. De hecho, cuando uno revive el pasado suele magnificar los hechos respecto a cómo ocurrieron, ya sea en sentido positivo o negativo, de ahí el hecho de que exista la frase estereotipada de “Cualquier tiempo pasado fue mejor”.

Según Cantero y De Arriba (1997) los procesos de modelado empobrecen nuestra visión del mundo, dado que limitan y condicionan nuestras percepciones, pero aún así los utilizamos generalmente a la hora de comunicarnos, proyectando nuestro mundo interior, nuestro modelo del mundo. Estos procesos se revelan, en su opinión, en la aparición recurrente en el discurso de cierto léxico, ciertos fenómenos gramaticales y algunos elementos de cohesión textual y de adecuación pragmática, que constituyen las manifestaciones lingüísticas -indicadores lingüísticos- más importantes de cada uno de ellos.

Seguidamente aportamos la clasificación de los principales indicadores lingüísticos que, según estos autores, nos permiten reconocer esos procesos de modelado que intervienen en la producción del discurso. Hemos incluido una breve explicación y algunos ejemplos sencillos para ilustrar cómo los han entendido:

## INDICADORES LINGÜÍSTICOS DE LOS PROCESOS DE MODELADO

### 1.- Indicadores lingüísticos de la generalización

#### a) Extrapolaciones absolutas

##### De primer grado:

- **Cuantificadores universales** (*todo, nada, siempre, nunca, nadie, jamás, cada vez, constantemente...*).
- **Sustantivos inespecíficos** (proformas: *la gente, las personas, ciertas personas, las cosas, algo, los asuntos, una misma persona...*).
- **Verbos inespecíficos:** (proformas: *hacer, escribir...*). Son verbos no determinados por aquellos complementos circunstanciales necesarios para comprender la magnitud de la acción (*“Estoy escribiendo un libro”, “Estoy haciendo los deberes / la comida”...*).
- **Impersonales:** con “se” (*“Se rumorea que...”*); con “uno” (*“Entonces uno no sabe qué hacer”*); en 3ª persona plural (*“Dicen que por fin te has echado novia”*)...
- **Declaraciones absolutas:** afirmaciones o negaciones (*“Los hombres no lloran”, “El que se sienta en este sofá se duerme al momento”...*); proverbios y refranes (*“Quién bien te quiere te hará llorar”...*). A veces tienen carácter impersonal, pero también exponen un hecho como cierto, aunque sólo obedezca a la interpretación o creencias particulares del hablante (*“Mañana lloverá”, “Los ordenadores han revolucionado la vida moderna”, “Estos setos crecen muy deprisa”...*).

##### De segundo grado:

- **Modales:** reflejan una necesidad, una obligación o una imposibilidad (*no puedo, no debo, no debería, no tendría que, tengo que, debería, no soy capaz, es imposible, es necesario que, es preciso, hace falta que,...*).
- **Juicios de valor:** con estructuras comparativas y superlativos. Suele estar ausente además el término de comparación, respecto a quién o a qué (*“Mi mujer es bellísima”, “Mi equipo es el mejor”, “Nuestra empresa es una de las más competentes del sector”*); con adjetivos y adverbios calificativos (*“su agradable voz”, “Llegó rápidamente”, “Evidentemente, no vale la pena”...*).
- **Adivinaciones:** es la lectura de la mente de los demás (*“Sé cómo te sientes”, “Ella es feliz conmigo”, “El jefe me cree un imbécil”, “Necesitas confiar en alguien”...*).

#### b) Identificaciones

- **Identificaciones semánticas:** equivalen a implicaciones/deducciones con generalización (*“En mi casa nunca encendemos la chimenea”* implica *“tenemos chimenea”*; *“No creo que este examen sea tan fácil como el anterior”* implica *“el examen anterior fue fácil”* y *“Como el examen anterior fue fácil este no debería serlo”*).
- **Identificaciones sintácticas:** copulativas. Se parecen a los juicios de valor porque los términos igualados suelen ser adjetivos calificativos (*“El cielo está nublado”*; *“María es excelente”*); con complemento predicativo (*“Los jugadores acabaron rendidos”*); coordinaciones (*“He hecho la cama y he lavado los platos”*) y yuxtaposiciones (*“Llegué, vi, vencí”...*).



## 2.- Indicadores lingüísticos de la cosificación

### De primer grado

- **Sustantivos de referente abstracto:** (*libertad, honradez, belleza, maldad, traición, generosidad...*) Proviene de adjetivos que después crean modelos abstractos de conducta (libre, honrado...) y después de ellos se derivan verbos muy concretos (libertar, embellecer, traicionar...).
- **Sustantivos postverbiales abstractos:** fuertemente lexicalizados (*amor, fracaso, decisión, ayuda, compromiso, inclinación, invitación, recepción, comienzo, frustración...*). Proviene de un verbo (amar, fracasar, decidir...) y de ellos suelen derivarse adjetivos (amoroso, enamorado, fracasado, indeciso, decisorio...). Cuando cosificamos lo que decimos resulta menos personal, más institucionalizado, como si escapamos al control del individuo que ha experimentado el proceso. Sin cosificación las frases resultan más precisas, más cercanas a la experiencia, más comprometidas: “*El amor es ciego*” significa que “Cuando una persona ama a otra no se da cuenta de cómo es realmente, amar es como estar ciego”; “*Voy de fracaso en fracaso*” significa que “Cada vez que he intentado hacer algo he fracasado, lo he hecho mal”; “*Anunciamos nuestro compromiso de boda*” significa que “Anunciamos que nos comprometemos a casarnos”. Estas cosificaciones se imponen al hablante en la percepción de la realidad y mediatizan sus experiencias, hasta el punto de que no se da cuenta de que lo que le pasa no es que tenga “*amor*” sino que “*ama*”; o no es que haya tenido “*un fracaso*” sino que “*ha fracasado*”.

### De segundo grado

- **Sustantivos postverbiales concretos:** Los elabora el individuo a partir de experiencias vividas como procesos, por lo que mantienen un vínculo muy estrecho con el verbo del que provienen (*desarrollo, querencia, escritura...*). Se pueden usar como abstractos o concretos, están en proceso de lexicalización, pues se han creado sincrónicamente a partir del verbo. Entran aquí los neologismos como *cuelgue, jodienda, empiece, frustrate...* También los sustantivos postverbiales acabados en -iento, -ción (*corrimiento, deslizamiento, nacimiento, restauración, endulzamiento, levantamiento, inclinamiento...*); los infinitivos usados como sustantivos (“Fumar es un placer”; “Me gustan tus andares”; “Bonito vestir el tuyo”...).
- **Pronombres neutros:** referidos a un fragmento del propio discurso (*lo, ello, aquello, eso, esto...*) y las expresiones en las que forman parte (*lo cual, lo que, por lo, por ello, por eso, por esto, eso es, esto es...*).
- **Juicios de valor personales:** etiquetamos el comportamiento de una persona, su conducta por medio de adjetivos calificativos, así cosificamos toda una serie de acciones con un sólo nombre, inmovilizamos lo cambiante (“*Eres una histérica*”, “*Está loco*”, “*Soy genial*”...). Estos juicios de valor no son generalizaciones aquí, no aparecen como unificación de lo diverso. También corresponde aquí el etiquetado médico (*una esquizofrenia, una depresión, una manía...*) y derivados (*depresivo, esquizofrénico, maniaco...*); los nombres de corrientes culturales, de acontecimientos históricos (*el surrealismo, el crack de 29, los felices 20...*).

## 3.- Indicadores lingüísticos de la eliminación

### De primer grado

- **Eliminación gramatical:** cuando no aparece un complemento de nombre regido (adjetivo o adverbio) y su referente tampoco está explícito en el contexto (“Tengo miedo”; “Estoy satisfecho”; “Quiero estar lejos...no sabemos ¿de qué? ni ¿de quien?”).

<p>A veces falta un complemento de verbo regido (CD, CRV) (“Usted sí que sabe”; “Lo importante es que adecuemos el precio”...no sabemos ¿qué sabe? ni ¿a qué lo adecuan?...).</p> <p><b>De segundo grado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Eliminación semántica:</b> cuando no aparece un complemento de nombre optativo (CN) o de verbo optativo (CCT, CCL...) previsible o deseable para la completa comprensión del discurso según las expectativas de información que el mismo discurso genera. Así en “Nos han robado el coche” es obvio que explicaremos cuándo y dónde. Se dice que dichos complementos no son necesarios para la estructura gramatical de la oración, pero vemos que sí lo son semánticamente para los propósitos comunicativos del hablante. Por tanto lo de complementos optativos o superfluos queda en entredicho.</li> </ul>
<p><b>4.- Indicadores lingüísticos de la distorsión</b></p> <p><b>De primer grado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Incoherencias semánticas:</b> Expresan una falsa relación causa-efecto y los sujetos no agentes: “Esa chica me vuelve loco”; “La lluvia me deprime” o “Tu risa me hace feliz”...Los estados emocionales no son ni pueden ser efecto de un agente exterior, la causa es el propio sujeto que evita así sentirse responsable de sus propias emociones. Aquí entrarían las fobias, actitudes paranoicas, el fetichismo, el vudú...También las oraciones con sujeto no agente o con un falso agente de la acción (“<i>Esta puerta guarda un secreto terrible</i>”; “<i>El camino se precipita sobre el pueblo</i>”; “<i>A mi coche es que le gusta correr</i>”...). A menudo vemos agentes de la acción absurdos, causantes del hecho referido.</li> <li>• <b>Transgresiones semánticas:</b> se transgreden las relaciones de afinidad semántica entre las palabras, a veces autoimpuestas socialmente. Entran aquí las <i>sinestias</i> (“<i>color chillón</i>”, “<i>sonido blanco</i>”, “<i>novela rosa</i>”, “<i>actitud dura</i>”, “<i>color cálido</i>”...); las sustituciones de una palabra por otra afines semánticamente según el hablante, es decir, metonimias y metáforas_ (“<i>copa</i>” por “<i>líquido</i>”, “<i>unos Levis</i>” por “<i>unos vaqueros</i>”, “<i>color burdeos</i>”; “<i>foca</i>” por “<i>gorda</i>”, “<i>perlas</i>” por “<i>dientes</i>”, “<i>luceros</i>” por “<i>ojos</i>”...).</li> </ul> <p><b>De segundo grado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Transgresiones formales:</b> cambios semánticos como creación deliberada del hablante que afectan a la propia apariencia formal del discurso, o a la percepción de la experiencia. Así la rima y todas las figuras retóricas que juegan con los significantes: aliteración, paranomasia, repetición, retruécano, calambur...y que a menudo encontramos en los juegos de palabras, chistes o refranes. También entrarían aquí las incorrecciones gramaticales deliberadas o licencias poéticas.</li> </ul>

Tabla 5.6. Clasificación de los procesos de modelado y sus indicadores lingüísticos (Cantero y De Arriba, 1997).

## 5.2.2. Descripción del corpus

### 5.2.2.1. Respecto a los informantes

El corpus escogido para la realización de la presente investigación consta de 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 Barcelona<sup>2</sup>. En concreto los informantes pertenecen a tres promociones distintas del citado máster, a saber: la promoción 2001/03, a la que hemos llamado A; a la promoción 2002/04, a la que hemos llamado B y a la promoción 2003/05, llamada C.

Somos conscientes de que la finalidad última de cualquier investigación cualitativa no es cuantificar los datos, utilizar análisis estadísticos, establecer relaciones de causa-efecto y generalizar, sino conocer, saber y comprender lo que los sujetos investigados hacen y explicarlo en relación a un contexto<sup>3</sup>. Sin embargo, la amplia muestra de informantes seleccionados para nuestro estudio, que además constituye un grupo homogéneo y cohesionado, nos permitirá probablemente evidenciar puntos en común y de convergencia bien en sus sistemas de creencias o bien en su forma de expresarlas. Así, pensamos que, de alguna manera, los datos que obtengamos sí serán susceptibles de ser cuantificados y puestos en relación, en la medida en que ello ayude a un mejor manejo de los resultados y a una mayor comprensión del tema que nos ocupa.

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

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que la muestra inicial de informantes era de 51 matriculados. El máster es bienal, aunque el período lectivo es sólo el primer año. Durante el segundo los alumnos deben realizar una Memoria de Investigación sobre un tema relacionado con los contenidos del mismo.

<sup>3</sup> Las personas son tratadas como sujetos y no como objetos en la investigación cualitativa (Arnaus y Contreras, 1995).

- son alumnos que se están formando como profesores de E/LE
- la gran mayoría ya ejercen como profesores de E/LE, por tanto
- son profesores que están preocupados por su formación y por la mejora de su enseñanza
- han escogido todos la versión semipresencial del máster
- tienen todos una formación similar en Humanidades
- todos han escogido la asignatura optativa de Fonética Aplicada
- el profesor ha sido el mismo en las tres promociones
- los contenidos de la asignatura también han sido los mismos, así como la bibliografía facilitada
- a todos se les dio las mismas 6 cuestiones o temas para reflexionar relacionados con la enseñanza de la pronunciación y sobre las que podían interaccionar libremente en el foro de debate de la asignatura
- a todos se les pidió la entrega de una tarea tras cerrarse el foro de debate al respecto de estas 6 cuestiones

Tabla 5.7. Características del grupo de informantes, muestra de estudio.

### 5.2.2.2. Respetto a sus discursos

La investigación cualitativa se sirve de distintos instrumentos para generar y recoger datos introspectivos de los informantes. En nuestro estudio, el corpus a analizar, esto es, los discursos de los informantes, consta por una parte de sus participaciones en el foro de discusión virtual de la asignatura. Aquí ellos interaccionaban y opinaban libremente acerca de 6 cuestiones sobre pronunciación que el profesor les había facilitado al inicio del mismo, y que detallamos a continuación:

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?

Tabla 5.8. Temas propuestos por el profesor para reflexionar.

El total de participaciones en el foro ha sido de 37, dado que no todos los informantes tomaron parte. En el foro correspondiente a la promoción A, el profesor de la asignatura participó en dos ocasiones para encauzar y dirigir el discurso de los informantes, así como para elicitarse más input de su parte. Creemos conveniente

mencionarlo en la medida que esto pueda condicionar de alguna forma los resultados de esta promoción respecto a las otras dos.

A continuación mostramos cuál ha sido el índice de participación en el foro:

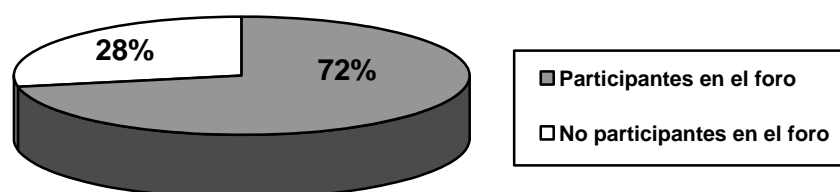


Figura 5.1. Porcentaje de participación en el foro de discusión.

Por otra parte, el corpus seleccionado para el análisis incluye también *la tarea* que los informantes realizaron y entregaron por escrito al cerrarse el foro de la asignatura, acerca de esos 6 temas propuestos por el profesor. El número de tareas a analizar es de 36<sup>4</sup>.

Cabe señalar que tanto la participación en el foro de discusión como la realización de la tarea tenían carácter optativo para los informantes, 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 ellos participasen en el foro, ni entregaran después la tarea.

A continuación presentamos la tabla donde se detalla el número de informantes a analizar y cuántos de ellos participaron en el foro y realizaron la tarea, o bien uno de los dos:

<sup>4</sup> Conviene señalar que los informantes entregaban al finalizar la asignatura de Fonética Aplicada una tarea final obligatoria. Ésta constaba de unas cuestiones para responder sobre cada uno de los temas la asignatura, previa lectura del material bibliográfico. Esta tarea no se ha tenido en cuenta por ser producciones totalmente controladas, pura comprobación de los conocimientos asimilados durante el curso.

	Informantes inscritos	Informantes analizados	Informantes con foro/tarea	Informantes con foro	Informantes con tarea
<b>Promoción A</b>	12	12	7	1	4
<b>Promoción B</b>	20	17	9	6	2
<b>Promoción C</b>	19	17	11	3	3
<b>Total</b>	51	46	27	10	9

Tabla 5.9. Distribución de informantes por promociones según el corpus realizado.

Seguidamente mostramos la distribución de informantes según si participaron o no en el foro y si entregaron, o no, la tarea posteriormente:

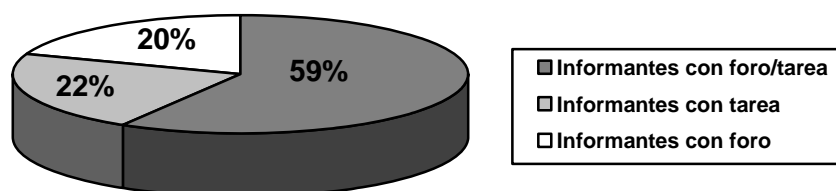


Figura 5.2. Distribución de los informantes analizados según el corpus.

Conviene resaltar también que, a pesar de que tanto la interacción en el foro como la reflexión en la tarea estaban semidirigidos, de alguna manera, por las 6 cuestiones propuestas por el profesor de la asignatura, hay que señalar lo productivos que ambos han sido temáticamente, ya que los profesores 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 tareas:

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...)

Tabla 5.10. Temas nuevos tratados por los informantes en sus discursos.

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 han sido fruto de su propia interacción en el foro y/o de su propia reflexión en la tarea.

Por último, cabe decir que para la realización del análisis psicolingüístico de los discursos, foro y tareas, tendremos en cuenta finalmente estos 12 aspectos o temas relacionados con la pronunciación (Tablas 5.8 y 5.10). En este sentido, vemos cómo la presente investigación cumple con la premisa de la investigación cualitativa de seguir un diseño flexible que la hace susceptible de ser modificada y rediseñada en un momento dado.

### 5.2.3. Protocolo de análisis

El método de análisis psicolingüístico que seguiremos para analizar los discursos de los informantes tiene unas pautas o pasos a seguir que hemos enmarcado bajo el epígrafe de *protocolo de análisis* y que consta de las siguientes partes:

- 1<sup>a</sup> Progresión temática tarea y/o foro
- 2<sup>a</sup> Análisis del discurso
- 3<sup>a</sup> Interpretación-valoración análisis del discurso
- 4<sup>a</sup> Mapa conceptual

Antes de adentrarnos en el estudio detenido del protocolo de análisis, cabe explicitar que, a pesar de que en el proceso de formación de los profesores el orden real de creación del discurso fuera primero la participación en el foro y después la reflexión y entrega de la tarea al finalizar el mismo, el orden a seguir para su vaciado y análisis será precisamente el inverso, en los casos en que existían ambos corpus. La razón que nos ha llevado a tomar esta decisión ha sido el hecho de que la elicitación explícita de las creencias, en nuestro caso la tarea, no es el método más directo para llegar a ellas. Por lo general, y como hemos visto en Cap. 2, revelamos nuestras creencias en las conversaciones, conductas y prácticas diarias, y muchas veces de manera inconsciente. En este sentido pensamos que el foro pueda ser un lugar idóneo para que los profesores interaccionen libremente entre ellos y cuenten sus propias experiencias, revelando sus creencias más profundas y de las que, tal vez, no son conscientes. Como hemos visto

anteriormente, el objetivo metodológico 5.1.2.4. alude al foro de discusión en este sentido.

A continuación comentamos en qué consiste cada una de las distintitas partes del protocolo de análisis a seguir del discurso de los informantes:

**1º Progresión temática.** En esta primera parte del protocolo se comentan brevemente los temas tratados en el corpus y las creencias más importantes al respecto. Se mencionan también las posibles incongruencias que se puedan encontrar, bien entre la tarea y el foro, o bien dentro de los mismos.

**2º Análisis del discurso.** Aquí primero se realiza el vaciado del corpus, primero de la tarea y después del foro, seleccionando los fragmentos de discurso relevantes en relación con los 12 temas o aspectos sobre pronunciación objeto de estudio<sup>5</sup>. Seguidamente, se procede al propio análisis psicolingüístico, observando los procesos de modelado utilizados, así como los indicadores lingüísticos más evidentes a los que se ha recurrido en la expresión de las creencias.

**3º Interpretación-valoración análisis del discurso.** En esta parte del análisis se observan y se comentan las posibles relaciones y conexiones existentes entre las creencias a las que se ha llegado en el apartado anterior, teniendo en cuenta, como hemos visto, que los sistemas de creencias forman una red de creencias interconectadas. Así, en este apartado, veremos qué creencias dominan y rigen el discurso de los informantes, qué creencias subyacen y las posible relaciones de causa y consecuencia que se establezcan entre ellas.

**4º Mapa conceptual.** Finalmente, el análisis psicolingüístico se concluye con el diseño del mapa conceptual del discurso de cada informante, donde se evidencian claramente las relaciones entre creencias, explícitas o implícitas, formando ese sistema o red comentado. Este mapa conceptual se considera la expresión más cercana posible al modelo del mundo del individuo. Cada mapa va acompañado de un comentario sobre

---

<sup>5</sup> Cabe señalar que no todos los profesores trataron todos los aspectos o temas relacionados con la pronunciación.



las creencias que parecen regir el sistema el modelo de pensamiento que representa, así como las relaciones y conexiones más importantes y evidentes que se establecen entre ellas.

Adjuntamos a continuación la tabla de signos y convenciones utilizados para la elaboración de los mapas conceptuales de los informantes. Las creencias explícitas, manifestadas abiertamente por los informantes, se nombraban con letras mayúsculas por orden alfabético, en caso de necesidad, se empezaba de nuevo en el mismo orden pero esta vez en minúscula.

A, B, C...	Creencias explícitas, manifestadas abiertamente por los informantes.
A', A'', A'''...	Creencias implícitas, no manifestadas abiertamente por los informantes.
→	Une creencias explícitas
---→	Indica la creencia implícita que subyace a una explícita o a la que se llega a partir de ésta.
+	Indica la estrecha relación entre creencias.
≠	Señala los desajustes y/o contradicciones entre creencias.

Tabla 5.11. Signos y convenciones adoptados para la elaboración de los mapas conceptuales.

#### 5.2.4. Fases de la investigación

Tras la explicación del método de análisis que pretendemos aplicar, del corpus de análisis escogido y del protocolo a seguir para analizarlo, es el momento de hacer una breve síntesis de los pasos o fases de que consta la presente investigación:

1. Fijar y ordenar el corpus, agrupando tarea y foro de cada informante y vaciando toda referencia personal en ellos, sustituyéndola por el código de informante correspondiente.
2. Aplicar el protocolo de análisis del Análisis Psicolingüístico de Cantero y De Arriba (1997), tal y como hemos detallado en 5.2.3.
3. Determinar posibles modelos generales de pensamiento acerca de la enseñanza de la pronunciación comunes a los informantes, dada la

homogeneidad, cohesión y amplitud de la muestra mencionadas, y relacionarlos con el proceso de formación y la metodología de enseñanza utilizada.

4. Detectar posibles incongruencias en el discurso de los informantes, en última instancia, en su sistema de creencias, teniendo en cuenta que están inmersos en un proceso de formación donde se pretende crear nuevo conocimiento a partir de introducción de nuevas ideas que podrán conducir a la desestabilización y, tal vez, al posible cambio de creencias.

## **6. ANÁLISIS DE LOS DATOS**



## 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo procederemos a la realización del análisis de los datos, del discurso de los informantes, es decir, la tarea y el foro en el que participaron. Para ello seguiremos y aplicaremos el protocolo de análisis propio del Análisis Psicolingüístico del Discurso propuesto por Cantero y De Arriba (1997), y que comentamos en 5.2.3. Recordemos que dicho protocolo de análisis consistía en cuatro partes:

- 1ª Progresión temática tarea y/o foro
- 2ª Análisis del discurso
- 3ª Interpretación-valoración análisis del discurso
- 4ª Mapa conceptual

Cabe recordar también que, tal y como comentamos en el apartado 5.2.3., para el vaciado y análisis de los discursos hemos examinado primero la tarea de los informantes y después su participación en el foro de discusión, en los casos en que existían ambos corpus. La causa de esta decisión metodológica hay que buscarla, como ya apuntamos, en la hipótesis de trabajo de la cual partíamos para explicitar el objetivo metodológico 5.1.2.4., esto es, el hecho de que la elicitación explícita -la tarea, en nuestro caso-, no es el método más directo para llegar a las creencias y la posibilidad de que el foro pueda revelarse como herramienta metodológica introspectiva útil para ello.

Este orden en el análisis del corpus explica por qué en la primera parte del protocolo de análisis -Progresión temática tarea y/o foro- los comentarios siguen siempre este orden. También en la segunda parte del protocolo -Análisis del discurso- los fragmentos de discurso seleccionados para el análisis se disponen en este orden de aparición, además de agruparse según el tema sobre pronunciación al que hacen referencia.

A continuación recordamos esos 12 temas o aspectos acerca de la pronunciación sobre los que reflexionaron e interaccionaron los informantes y sobre los que hemos estructurado el análisis del discurso y la interpretación-valoración del mismo:

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

Tabla 6.1. Temas tratados en el discurso de los informantes.

Respecto a la cuarta parte del protocolo de análisis -Mapa conceptual-, creemos conveniente recordar en este apartado la forma en que hemos procedido a la elaboración de los mapas conceptuales de los informantes, para así facilitar la lectura de los mismos, y que resumimos en esta tabla:

A, B, C...	Creencias explícitas, manifestadas abiertamente por los informantes.
A', A'', A'''...	Creencias implícitas, no manifestadas abiertamente por los informantes.
→	Une creencias explícitas.
--->	Indica la creencia implícita que subyace a una explícita o a la que se llega a partir de ésta.
+	Indica la estrecha relación entre creencias.
≠	Señala los desajustes y contradicciones entre creencias.

Tabla 6.2. Signos y convenciones adoptados para la elaboración de los mapas conceptuales.

Finalmente, antes de adentrarnos de pleno en el análisis de los datos, creemos conveniente especificar cómo hemos distribuido la amplia muestra de informantes -46- para un mejor seguimiento del mismo. Como éstos pertenecían a tres promociones distintas del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, que imparte el *Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la Universitat de Barcelona en la versión semipresencial, tal y como hemos explicado en 5.2.2.1., hemos

optado por mantener esta clasificación. Así, a la promoción 2001/03 la hemos llamado A; a la promoción 2002/04, B y a la promoción 2003/05, C.

Queremos recordar que el número de informantes a analizar por promoción no es el mismo en todas, como vemos seguidamente:

PROMOCIÓN A: 12 informantes
PROMOCIÓN B: 17 informantes
PROMOCIÓN C: 17 informantes

La nomenclatura seguida para aludir a cada informante ha sido la letra de la promoción a la que pertenece junto con el número correspondiente de informante otorgado aleatoriamente. Así, en la promoción A encontramos el informante A1, A2, A3, etc., en la promoción B aparece el B1, B2, B3, etc. y en la promoción C aludimos a C1, C2, C3...





## **6.1. PROMOCIÓN A**



## **6.1.1. Informante A1**



### 6.1.1.1. Comentario progresión temática tarea-foro A1

El informante no trata exactamente los mismos temas en la tarea y en el foro. Respecto a los que son tratados en ambos, se muestra coherente. Tan sólo en el foro, al hablar del tema de la imitación de los nativos, muestra una cierta contradicción entre lo que deberían hacer los alumnos, en este sentido, y lo que hace él como hablante de LE.

Respecto a la corrección fonética, en la tarea, el informante sentencia que “no se debe confundir la enseñanza de la pronunciación con la corrección fonética” y añade que “lo importante es que los estudiantes posean los conocimientos léxico-gramaticales necesarios para mantener una conversación y poder comunicarse con éxito con los nativos” y, si esto se da, entonces “no es necesario concentrar nuestros esfuerzos en una corrección fonética”. Aún así, posteriormente propone, tanto en la tarea como en el foro, que como profesores llevemos a cabo una negociación: “Lo primero es pues conocer las metas del alumno, si su motivación es instrumental o si se trata de una motivación integradora (tiene un interés real por integrarse en la cultura meta)”. Esto lo repite en varias ocasiones en el foro: “debemos conocer cuáles son sus objetivos”, “creo que este aspecto es fundamental”, “...lo primero que tenemos que hacer es conocer cuáles son los intereses de nuestros estudiantes”... Además, en él, señala otro aspecto que cree determinante para la enseñanza de la pronunciación: “cuando alguno de nuestros estudiantes tenga tantos problemas que no logre hacerse entender”. En este caso considera que “lógicamente, la intervención del profesor sería necesaria, y sus problemas importantes si no es un especialista en la materia”.

El tema de la corrección fonética tradicional lo menciona sólo en la tarea. Para él no funciona porque “se centra en la corrección de los sonidos considerados uno a uno, no en su conjunto”. Postula que “no es posible hablar de sonidos aislados sino de bloques fónicos...” y que “hay que enseñar estrategias para formular adecuadamente y poder entonar un discurso oral considerado en su conjunto”, ya que “lo importante no son los sonidos en sí, sino cómo se integran éstos en el discurso para moldear la expresión oral mediante la entonación y el ritmo”. Así, para él “enseñar pronunciación es ayudar al estudiante a producir discursos coherentes y bien articulados”.

También en la tarea alude a la creencia de que “...la pronunciación no sólo se refiere a la producción y articulación de sonidos sino también a la percepción del habla...es también saber servirse de la entonación, del ritmo...para entender adecuadamente los mensajes orales con todos sus matices significativos”.

Respecto a si enseñar pronunciación es enseñar fonética, el informante cree que son dos cosas diferentes, defendiendo que “es más conveniente centrarse en enseñar al alumno a pronunciar que enseñarle fonética”, relegando tales conocimientos al profesor.

Sobre si la pronunciación se puede enseñar, en la tarea afirma que “en sentido estricto no es posible”, ya que “saber pronunciar no consiste en poseer un conjunto de conocimientos que hemos estudiado y almacenado y al que recurrimos cuando queremos pronunciar correctamente, sino que es más bien una competencia que se va adquiriendo a lo largo de un sinuoso proceso”. En consecuencia, el papel del profesor será el de “ayudar al estudiante en ese proceso de adquisición, facilitarle el camino y ayudarle a recorrer su propio proceso...”. Pero en su participación en el foro, el informante alude a “la carencia de material sobre la enseñanza de la pronunciación en español” y al hecho de que “la mayoría de los libros que solemos utilizar en clase dedican muy poco espacio a esto”. Sentencia que “no nos queda pues más remedio que enfrentarnos solos a este tema”, revelándose éste como un problema que conlleva una cierta desorientación en el docente.

En el foro además introduce algunos temas que no había tratado en la tarea, como el factor edad, obstaculizador del aprendizaje de la pronunciación, y cómo las creencias de los alumnos a este respecto pueden influir negativamente en dicho aprendizaje: “Siempre se nos ha dicho que para un español es difícil pronunciar el inglés y que la edad supone una limitación biológica que condiciona a la hora de adquirir otros idiomas. Con ambas ideas, siempre he descuidado mi pronunciación en inglés. ¿Puede pasarles esto también a mis estudiantes? ¿Qué piensan ellos sobre sus propias limitaciones? Puede que, al no sentirse responsables de ese error, no sientan que tienen que esforzarse para corregirlo”.

También en el foro trata el tema de las cuestiones afectivas de los estudiantes ante el hecho de oírse en la LE y sobre cómo se pueden sentir en una clase de fonética: “Cuando hablo inglés ¿soy el mismo?; el timbre de mi voz, ¿cómo suena?; ¿qué imagen daré? Si la lengua meta me sonara ridícula en algún aspecto, ¿no haría también yo el ridículo al hablarla?...No podemos olvidar que puede haber estudiantes que piensen así, lo que podría provocar en ellos un rechazo a la clase de fonética, especialmente si se ven obligados a estirar los labios y mantener el sonido de la "i" durante algunos segundos, a la vista del resto de sus compañeros”.

Por último, también en el foro, introduce la idea de “imitar a los nativos” para mejorar su pronunciación en la lengua meta, como medio de integración y como forma

de vencer la resistencia a perder la propia identidad “siendo una persona nueva”. Aunque contradictoriamente, respecto a si mismo afirma: “prefiero hablar inglés como si hablara español, porque no me identifico con la otra lengua y prefiero mantenerme en mi sitio”.

## 6.1.1.2. Análisis del discurso A1

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “No se debe confundir la enseñanza de la pronunciación con la corrección fonética”.</p> <p>“Lo importante es que los estudiantes posean los conocimientos léxico-gramaticales necesarios para mantener una conversación y poder comunicarse con éxito con los nativos.”</p> <p>“Si esa comunicación tiene éxito, no es necesario concentrar nuestros esfuerzos en una corrección fonética, a menos que se haya negociado con el alumno este punto concreto...”.</p> <p><b>Tarea/foro:</b> “Lo primero es pues conocer las metas del alumno, si su motivación es instrumental (sólo quiere el español para un examen, para su trabajo...) o si se trata de una motivación integradora (tiene un interés real por integrarse en la cultura meta)”.</p> <p>“...debemos saber si les importa pronunciar correctamente o, si por el contrario, prefieren simplemente hacerse entender sin problemas para mantener la comunicación”.</p> <p><b>Foro:</b> “Otra cuestión que determina nuestra posición ante la enseñanza de la pronunciación es, lógicamente, que alguno de nuestros estudiantes tenga tantos problemas que no logre hacerse entender”.</p> <p>“En este caso, la intervención del profesor sería necesaria, y sus problemas importantes si no es un especialista en la materia”.</p>	<p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo importante, mantener una conversación, poder comunicarse</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>concentrar nuestros esfuerzos...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo primero, conocer las metas...</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>pronunciar correctamente, hacerse entender, mantener la comunicación</i>) <b>y juicio de valor</b> (<i>correctamente, simplemente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>hacerse entender</i>) <b>e identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>problemas importantes</i>) <b>y cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>un especialista; sustantivo postverbal: la intervención del profesor</i>).</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “No funciona porque se centra en la corrección de los sonidos considerados uno a uno, y no del conjunto”.</p> <p>“Sin embargo no es posible hablar de sonidos aislados, sino de bloques fónicos donde unos sonidos son más importantes que otros”.</p> <p>“Por otra parte, los métodos utilizados</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>hablar de sonidos aislados</i>) <b>y juicio de valor</b> (<i>más importantes</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de</b></p>



	son también poco efectivos, basados en la repetición mecánica de un sonido y no en enseñar estrategias para formular adecuadamente y poder entonar un discurso oral considerado en su conjunto”.	<b>valor con cosificación</b> ( <i>enseñar estrategias, formular, poder entonar</i> ).
Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</b>	<p><b>Tarea:</b> “Lo importante es cómo se integran los sonidos en el discurso para moldear la expresión oral”.</p> <p>“Así, enseñar pronunciación no es enseñar sonidos, sino ayudar al estudiante a producir discursos coherentes y bien articulados”.</p> <p>“...no podemos olvidarnos de los fenómenos suprasegmentales del habla (acento, ritmo y entonación) que constituyen la personalidad de la lengua y están por encima de la mera pronunciación de los segmentos aisladamente considerados”.</p> <p>“...su enseñanza, muchas veces desplazada y hasta olvidada, debe considerarse prioritaria, puesto que en el fondo son estos aspectos los que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con sujeto cosificado</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica explícita</b> (<i>enseñar pronunciación = ayudar al estudiante a producir...</i>), <b>cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar sonidos, ayudar</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>discursos coherentes y bien articulados</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar expresión oral, lengua oral”.</p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (personificación: <i>una lengua que tiene personalidad</i>).</p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (hipérbole: <i>enseñanza desplazada y olvidada</i>) generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>producir discursos orales</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>discursos coherentes y llenos de sentido</i>).</p>
Sobre <b>si la pronunciación incluye la comprensión oral</b>	<p><b>Tarea:</b> “Sí, en el sentido de que la pronunciación no sólo se refiere a la producción y articulación de sonidos, sino también a la percepción del habla”.</p> <p>“Si el estudiante no domina la pronunciación, apenas podrá hacerse entender...y por tanto tendrá problemas a la hora de comunicarse”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>hacerse entender, comunicarse</i>).</p>
Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b>	<p><b>Tarea:</b> “Se trata de dos cosas diferentes, y es más conveniente centrarse en enseñar al alumno a pronunciar que enseñarle fonética”.</p>	<p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>centrarse en enseñar..., enseñarle fonética</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>,</p>

	<p>“El alumno no necesita saber cómo se articulan los sonidos, ni conocer las curvas de la entonación o el sistema fonológico para saber distinguir los diferentes sonidos...Tales conocimientos son sin duda útiles al profesor de idiomas, pero no para el estudiante...como tampoco lo son para los nativos”.</p>	<p>la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>saber..., conocer..., saber distinguir...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo</i>).</p> <p>.</p>
<p>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</p>	<p><b>Tarea:</b> “En sentido estricto no es posible enseñar la pronunciación”.</p> <p>“Saber pronunciar no consiste en poseer un conjunto de conocimientos que hemos estudiado y almacenado y al que recurrimos cuando queremos pronunciar correctamente, es más bien una competencia que se va adquiriendo a lo largo de un sinuoso proceso que no se detiene al alcanzar la edad madura”.</p> <p>“Ni siquiera podemos hablar de un final en ese proceso de adquisición de la competencia fónica entre los nativos de una lengua”.</p> <p>“El papel del profesor de idiomas será, por tanto, el de ayudar al estudiante en ese proceso de adquisición, facilitarle el camino y ayudarle a recorrer su propio proceso...”.</p> <p><b>Foro:</b> “...me gustaría señalar la carencia de material sobre la enseñanza de pronunciación en español...”.</p> <p>“...la mayoría de los libros que solemos utilizar en clase dedican muy poco espacio a esto...”.</p> <p>“No nos queda pues más remedio que enfrentarnos solos a este tema”.</p>	<p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>enseñar la pronunciación</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>saber pronunciar, poseer un conjunto de conocimientos..., pronunciar</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>pronunciar correctamente, un sinuoso proceso</i>) e <b>identificación semántica explícita</b> (<i>saber pronunciar = una competencia</i>) e <b>implícita</b>, la generalización “la excelencia se entiende como perfección” y “la excelencia en pronunciación no se puede alcanzar”.</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>ayudar al estudiante, facilitarle el camino, ayudarle a recorrer su propio proceso</i>) y <b>distorsión</b> (metáfora: <i>el camino</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la carencia de material</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y cosificación</b> (<i>esto</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (hipérbole: <i>enfrentarnos solos a este tema</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la enseñanza de la pronunciación es un</p>

		tema peliagudo y difícil”.
Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE	<p><b>Foro:</b> “Cuando hablo inglés, ¿soy el mismo?; el timbre de mi voz, ¿cómo suena?; ¿qué imagen daré?...”.</p> <p>“Por eso prefiero hablar inglés como si hablara español, porque no me identifico con la otra lengua y prefiero mantenerme en mi sitio”.</p> <p>“...puede haber estudiantes que piensen así, lo que podría provocar en ellos un rechazo a la clase de fonética, especialmente si se ven obligados a estirar los labios y mantener el sonido de la "i" durante algunos segundos, a la vista del resto de sus compañeros”.</p> <p>“Creo que todas estas cuestiones afectivas son importantes, por eso lo primero que tenemos que hacer es conocer cuáles son los intereses de nuestros estudiantes, si sólo quieren comunicarse sin mejorar su pronunciación o si lo que quieren es integrarse y actuar como lo hacen los nativos, adquiriendo los gestos, hablando con el mismo tono...en definitiva siendo una persona nueva”.</p> <p>“Un primer paso para esto es animar a nuestros estudiantes para que hablen español imitando a los españoles...”.</p> <p>“De esta manera, casi sin darse cuenta y venciendo la resistencia a perder la propia identidad, el estudiante iría adquiriendo muchos de los sonidos y la entonación de la lengua meta”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>eso, hablar inglés...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con adivinación, cosificación</b> (<i>lo que, un rechazo</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>especialmente</i>), <b>y distorsión</b> (<i>hipérbole: verse obligados a estirar los labios y mantener el sonido de la "i" durante algunos sonidos</i>).</p> <p>Todas estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hablar una LE conlleva una serie de componentes emocionales y barreras psicológicas que pueden dificultar su aprendizaje”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> que genera la siguiente <b>generalización modal con juicio de valor, cosificación</b> (<i>lo primero, conocer..., comunicarse..., integrarse y actuar...</i>), <b>distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>siendo una persona nueva</i>), <b>e identificación semántica implícita</b>, la generalización “hablar en una LE es como una representación teatral”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto, animar a los estudiantes...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con adivinación distorsionada</b> (<i>hipérbole: venciendo la resistencia a perder la propia identidad</i>).</p>
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación	<p><b>Foro:</b> “Siempre se nos ha dicho que para un español es difícil pronunciar el inglés, y que la edad supone una limitación biológica que condiciona a la hora de adquirir otros idiomas”.</p> <p>“Con ambas ideas, siempre he descuidado mi pronunciación en inglés”.</p> <p>“¿Puede pasarle esto también a mis</p>	<p><b>Generalización impersonal con cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>difícil</i>) <b>y cosificación</b> (<i>pronunciar el inglés, una limitación biológica</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>).</p> <p><b>Generalización mediante</b></p>

	<p>estudiantes? ¿Qué piensan ellos sobre sus propias limitaciones?”.</p> <p>“Puede que, al no sentirse responsables de ese error, no sientan que tienen que esforzarse para corregirlo”.</p>	<p><b>declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación</b></p>
--	--	---

### **6.1.1.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A1**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante dos generalizaciones con juicio de valor y cosificación el informante resalta la importancia de la inteligibilidad y el éxito comunicativo en detrimento de la corrección fonética, relegando esta última a una negociación previa con el alumno. Además el informante recurre a una generalización modal con cosificación para señalar que “la intervención del profesor será necesaria cuando el estudiante tenga tantos problemas que no logre hacerse entender”.

También se sirve de otra generalización modal para expresar que “no se debe confundir la enseñanza de la pronunciación con la corrección fonética”. Esta generalización conllevaría la identificación semántica implícita: “la pronunciación se puede enseñar”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

El informante utiliza una generalización mediante declaración absoluta para explicar que la corrección fonética tradicional no funciona por considerar los sonidos aislados. Seguidamente, mediante una generalización modal con cosificación y juicio de valor, remarca la importancia de los bloques fónicos. Finalmente recurre a una generalización con juicio de valor para considerar que el método de repetición mecánica de los sonidos aislados es poco efectivo.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante una generalización con juicio de valor el informante opina que “lo importante es cómo se integran los sonidos en el discurso para moldear la expresión oral”. Esta generalización estará detrás de la siguiente con declaración absoluta: “enseñar pronunciación no es enseñar sonidos sino ayudar a producir discursos coherentes y bien articulados”. También lo anteriormente comentado sobre la corrección fonética tradicional será causa de esta generalización.

De las generalizaciones comentadas hasta ahora se llega a una identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar expresión oral, lengua oral”.

También es importante en este apartado resaltar la creencia de que “la enseñanza, muchas veces desplazada y olvidada, de los fenómenos suprasegmentales debe considerarse prioritaria”, ya que “son estos aspectos los que permiten producir discursos

orales coherentes y llenos de sentido”. Para ello el informante recurre a una generalización modal y a otra con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

El informante corrobora esta idea mediante una generalización con declaración absoluta.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

El informante recurre a una generalización impersonal con juicio de valor para diferenciar la enseñanza de la pronunciación de la enseñanza de la fonética. Seguidamente, mediante una generalización con juicio de valor, resalta la conveniencia de centrarse en enseñarle al alumno a pronunciar, lo cual conllevaría una identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. A continuación, mediante una generalización con declaración absoluta, añade que el alumno “no necesita” tener esos conocimientos y matiza, mediante una generalización con juicio de valor, que éstos son “sin duda útiles para el profesor”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

En la tarea el informante sentencia tajantemente, mediante una generalización modal, que “en sentido estricto no es posible enseñar la pronunciación”. Detrás de esta afirmación subyace la creencia explícita de que “saber pronunciar no consiste en poseer un conjunto de conocimientos que hemos estudiado y almacenado...que es una competencia que se va adquiriendo a lo largo de un sinuoso proceso...”. Esta creencia aparece expresada mediante una generalización con declaración absoluta.

Desde este punto de vista, el informante redefine el papel del profesor como ayudante en dicho proceso de adquisición. Para ello recurre a otra generalización con declaración absoluta. Sin embargo en el foro vemos cómo el informante, mediante una serie de generalizaciones con declaración absoluta, alude a la carencia de material sobre la enseñanza de la pronunciación en español, incluyendo incluso una distorsión al reconocer que “no nos queda más remedio que enfrentarnos solos a este tema”, afirmación que conlleva además identificación semántica implícita, la generalización “la enseñanza de la pronunciación es un tema peliagudo y difícil”.

Desde luego todas estas generalizaciones nos remitirían, de nuevo, a la generalización implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

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

Mediante una serie de generalizaciones con declaración absoluta, el informante se plantea si al hablar la LE se es el mismo, si se suena igual y si se da la misma imagen. Estas generalizaciones conllevarían identificación semántica implícita, la generalización “hablar una LE conlleva toda una serie de componentes emocionales y barreras psicológicas que pueden dificultar el aprendizaje”. Seguidamente, en una generalización con juicio de valor, el informante alude a la importancia de estas “cuestiones afectivas” a la hora de hablar una LE, lo cual generará la siguiente generalización modal con juicio de valor y cosificación: “lo primero que tenemos que hacer es conocer los intereses de nuestros alumnos, si lo que quieren es simplemente comunicarse o bien integrarse en la cultura meta”. Detrás de esta generalización modal se encuentra una generalización con declaración absoluta y juicio de valor: “pronunciar correctamente conlleva una serie de gestos, caras, entonación...que puede parecer ridículo a algunos alumnos y que implica actuar como lo hacen los nativos, siendo una persona nueva”. Esta generalización conlleva además identificación semántica implícita, la generalización “hablar una LE es como una representación teatral”.

Seguidamente el informante hace una generalización con declaración absoluta para señalar que “el primer paso es animar a nuestros estudiantes para que hablen español imitando a los españoles. Así, sin darse cuenta, y venciendo la resistencia a perder la propia identidad, el estudiante iría adquiriendo muchos de los sonidos y entonación de la lengua meta”. Esto se contradiría, en cierta manera, con la generalización mediante declaración absoluta: “pero yo prefiero hablar inglés como si hablara español, porque no me identifico con la otra lengua y prefiero mantenerme en mi sitio”.

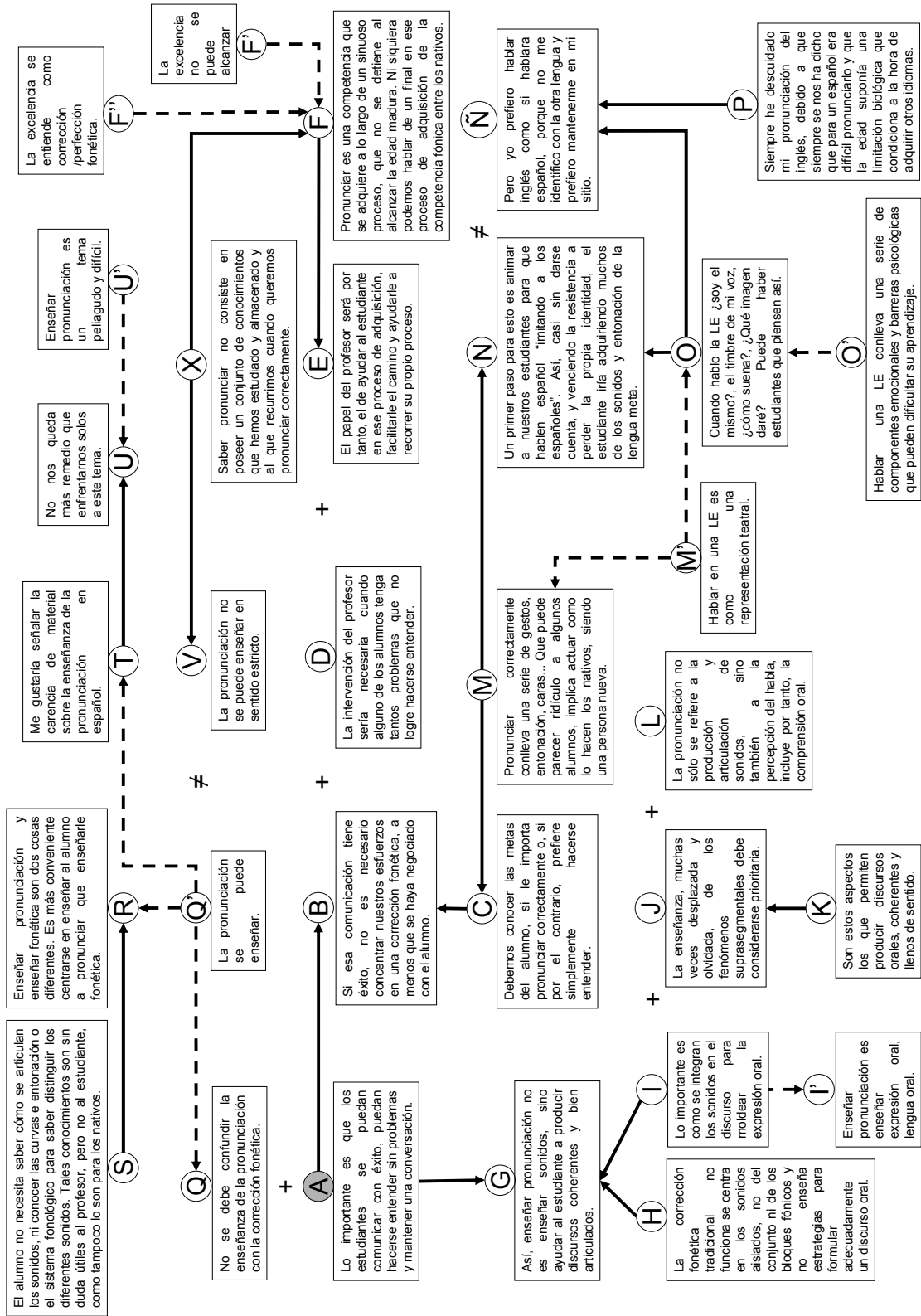
### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

El informante reconoce, mediante una generalización con declaración absoluta y cuantificador universal, que “siempre” ha descuidado su pronunciación del inglés, debido a que “siempre se nos ha dicho que para un español es difícil pronunciar el inglés y que la edad supone una limitación biológica que condiciona a la hora de adquirir otros idiomas”, recurriendo, en este caso, a una generalización impersonal con cuantificador universal. Esto podría ser una posible causa que justificaría el hecho de

que prefiera hablar inglés “como si hablara español”, tal y como hemos visto anteriormente.



6.1.1.4. Mapa conceptual A1



Vemos cómo este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “lo importante es que los estudiantes se puedan comunicar con éxito, puedan hacerse entender sin problemas y mantener una conversación”. A partir de aquí, “enseñar pronunciación es ayudar al estudiante a producir y entender discursos coherentes y bien articulados”. La intervención del profesor, la corrección fonética, “sólo será necesaria cuando el alumno tenga tantos problemas que no logre hacerse entender” o “a menos que se haya negociado con el alumno”. En principio el papel del profesor será el de “ayudar al estudiante en su propio proceso de adquisición”.

Otras creencias a resaltar en este mapa son la implícita “hablar una LE es como una representación teatral, que conlleva una serie de componentes emocionales y barreras psicológicas que pueden dificultar su aprendizaje”, y las explícitas “enseñar pronunciación no es enseñar fonética, ni sonidos aislados, sino ayudar al estudiante a producir discursos coherentes y bien articulados”. Además el informante señala “la carencia de material sobre la enseñanza de la pronunciación en español”. Todas estas creencias nos revelan implícitamente la creencia de que, en cierta manera, “la pronunciación se puede enseñar”, aunque “no en sentido estricto”, ya que “pronunciar es una competencia que se adquiere a lo largo de un sinuoso proceso”. Destaca también la creencia implícita de que “la excelencia en pronunciación no se puede alcanzar”, “ni siquiera entre los nativos”.

Cabe señalar la contradicción evidente entre la creencia explícita de que “hay que animar a nuestros estudiantes para que hablen español imitando a los españoles. Así, casi sin darse cuenta y venciendo la resistencia a perder la propia identidad, el estudiante iría adquiriendo muchos de los sonidos y entonación de la lengua meta” y la declaración “yo prefiero hablar inglés como si hablara español, porque no me identifico con la otra lengua y prefiero mantenerme en mi sitio”.

El presente mapa muestra una concepción bastante comunicativa de la enseñanza de la pronunciación, que consideraría la corrección condicionada a la negociación con el alumno o a la inteligibilidad del mensaje.

## **6.1.2. Informante A2**



### 6.1.2.1. Comentario progresión temática tarea A2

Por una parte, la informante, basándose en su experiencia como profesora de E/LE y en una línea bastante comunicativa, nos dice que los alumnos buscan, sobre todo, “comunicarse y ser entendidos” y afirma que “una pronunciación inteligible es necesaria para la comunicación verbal”. Por eso, la tarea del profesor es “facilitar a los estudiantes la adquisición fónica de la lengua meta”, aunque con el fin de “alcanzar una competencia que satisfaga los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje”. Para ello propone “trabajar” con los fonemas “en su conjunto y en su contexto” y señala como principal problema los métodos utilizados para tal fin. Así, enlaza con el tema de la enseñanza de la fonética tradicional, donde se pretendía “enseñar fonética y la “correcta” pronunciación de los fonemas aislados”. De esta manera, dice, sólo se conseguía “una reflexión fonológica de lo que se iba a decir, palabra por palabra, perdiéndose la espontaneidad del discurso” y, aunque reconoce que hacer esto puede ayudar “de vez en cuando”, apela al uso de otras actividades para trabajar la pronunciación en clase.

A este respecto, la informante recuerda su negativa experiencia con las clases de pronunciación en inglés, donde había que producir sonidos lo más parecidos posible a los del profesor. También nos habla de su experiencia como profesora de español en Berna y comenta algunos de los problemas que tienen sus alumnos a la hora de pronunciar.

Por otra parte, y enlazando de nuevo con la labor del profesor, nos concreta cómo, a pesar de lo expuesto, la corrección es su manera de “trabajar” la pronunciación. Así nos dice que “en el habla, además del sistema fonológico también están presentes los fenómenos suprasegmentales” y señala la importancia de conocerlos y usarlos bien a la hora de hablar. Aquí señala la entonación y la acentuación que, en su opinión, “deben ser constantemente corregidas con más ímpetu” por el profesor, dejando la corrección de la pronunciación individual de los fonemas para cuando sea “verdaderamente necesario”. Además estas correcciones propone hacerlas “en su mismo contexto, en el momento en que se produce el discurso oral, y cuando es pertinente para el estudiante”. Propone “desarrollar el juego de roles en clase”, como herramienta útil para “inmiscuirnos en un contexto más o menos real, para una pronunciación que no nos suene artificial y cuya corrección resulte pertinente”.

Finalmente, afirma que es “el acercamiento a la cultura de la lengua meta lo que favorece enormemente su aprendizaje” y añade que “el cómo” acercarse a ella y conseguir la apropiación de la LE dependerá de cada estudiante, ya sea con la “imitación” o mediante un “sentimiento de identificación” con el idioma. Señala que lo importante para lograr el desarrollo de la competencia fónica es “que el estudiante se sienta seguro”.

## 6.1.2.2. Análisis del discurso A2

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> “Durante mi práctica como profesora de E/LE, he podido observar que los alumnos buscan, sobre todo, desarrollar un discurso oral que les permita comunicarse y ser entendidos”.</p> <p>“Una pronunciación inteligible es necesaria para la comunicación verbal”.</p> <p>“Por ello...nuestra tarea como profesores es facilitar a nuestros estudiantes la adquisición fónica de la lengua meta, para así alcanzar una competencia fónica que satisfaga los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje del español”.</p> <p>“...en el habla, además del sistema fonológico, también están presentes los fenómenos suprasegmentales y el buen uso de estos es importante para generar un discurso hablado”.</p> <p>“Entonces ¿cómo resolver los problemas de entonación y acentuación? Considero que tanto la una como la otra deben ser constantemente corregidas con más ímpetu que la pronunciación individual de los fonemas, excepto cuando es verdaderamente necesario”.</p> <p>“¿Y cómo? Dentro de su mismo contexto, en el momento que se produce el discurso oral, y cuando es pertinente para el estudiante”.</p> <p>“...desarrollar el juego de roles en la clase es una manera útil de inmiscuirnos en un contexto, más o menos real, para una pronunciación que no nos suene artificial y cuya corrección resulte pertinente”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>mi práctica, desarrollar un discurso oral, comunicarse y ser entendidos</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>una pronunciación inteligible</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>ello, facilitar...la adquisición fónica de la lengua meta</i>) <b>e identificación semántica explícita</b>, la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere a lo largo de un proceso”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>el uso, generar un discurso hablado</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>constantemente, con más ímpetu que, verdaderamente</i>).</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>desarrollar el juego de roles</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “enseñar pronunciación es corregir”.</p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea:</b> “Tradicionalmente se pretendía enseñar fonética y la “correcta” pronunciación de fonemas aislados”.</p> <p>“Pero esta práctica no obtuvo buenos resultados porque se perdía la espontaneidad de la lengua y se convertía en una reflexión fonológica de lo que se iba a decir, palabra por</p>	<p><b>Generalización impersonal con cosificación</b> (<i>enseñar fonética...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>práctica</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con distorsión</b> (personificación: <i>una</i></p>

	<p>palabra”.</p> <p>“Y si bien esto ayuda de vez en cuando, no debe considerarse la única actividad de la clase para los ejercicios de pronunciación”.</p> <p>“...mis clases de pronunciación de inglés me dieron el modelo de lo que no debería hacer cuando enseñase un idioma extranjero”.</p> <p>“Los ejercicios de pronunciación se convertían en una exposición de caras, gestos...”.</p> <p>“...quien no producía un fonema más o menos parecido al de la casete o al del profesor, se convertía en la burla de la clase”.</p> <p>“Esta experiencia resultaba contraproducente al momento de utilizar realmente el inglés”.</p>	<p><i>lengua que pierde espontaneidad) y cosificación (una reflexión fonológica, lo que).</i></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor y cosificación (esto).</b> Estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “enseñar pronunciación es, en parte, enseñar fonética y corregir fonemas aislados”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta que incluye una modal con cosificación (lo que).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (hipérbole: <i>unos ejercicios que se convierten en una exposición de caras y gestos) y cosificación (una exposición).</i></p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor (más o menos parecido a) y cosificación distorsionada</b> (juicio de valor personal + hipóbole: convertirse en <i>la burla de la clase).</i></p> <p><b>Generalización con juicio de valor</b></p>
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación	<b>Tarea:</b> “Por mi experiencia sé que cuando se trata de grupos iniciales hay problemas de transferencia e interferencia”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b> , la generalización “hay factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación, como la transferencia y la interferencia”.
Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE	<b>Tarea:</b> “...el acercamiento a la cultura de la lengua meta es lo que favorece enormemente su aprendizaje”.	<b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación (el acercamiento a la lengua meta, lo que).</b>
	<p>“Este puede darse a manera de una “imitación” o, tal vez, como un “sentimiento”, una “identificación” con el idioma, esto dependerá ya de cada estudiante”.</p> <p>“La importancia reside en que el estudiante se sienta seguro, y así lograr el desarrollo de su competencia</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (una imitación, un sentimiento, una identificación).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (esto).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (seguro) y cosificación (la</b></p>



	fonética”.	<i>importancia, el desarrollo de su competencia fonética).</i> Estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “el hecho de hablar una LE/la apropiación de la LE conlleva una serie de factores emocionales y barreras psicológicas”.
--	------------	--

### **6.1.2.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A2**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Vemos cómo mediante una generalización con declaración absoluta la informante expone cuál es el principal objetivo de los alumnos a la hora de hablar: “comunicarse y ser entendidos”. Seguidamente corrobora que se necesita “una pronunciación inteligible para la comunicación verbal”, para lo que recurre a una generalización modal con juicio de valor. A partir de aquí, y mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante plantea la que considera que es la tarea de los profesores: “facilitar a nuestros estudiantes la adquisición fónica de la lengua meta...”. Pero, aún así, no descarta la corrección, al contrario, la plantea como imperativo mediante generalizaciones modales sobre el qué, cómo y cuándo corregir, resaltando la corrección de la entonación y de la acentuación sobre la de los fonemas aislados. La de las primeras se debe hacer “constantemente y con más ímpetu”, y la de los segundos sólo “cuando sea verdaderamente necesario”. Esta creencia en la corrección contextualizada es la que realmente regirá toda su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación.

La informante finaliza este apartado proponiendo, mediante una generalización con juicio de valor y cosificación, “desarrollar el juego de roles en clase” como “manera útil de inmiscuirnos en un contexto, más o menos real, para una pronunciación que no nos suene artificial y cuya corrección resulte pertinente”. Esta generalización además conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones: “la pronunciación se puede enseñar y “enseñar pronunciación es corregir”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Respecto a este tema, la informante recurre a una generalización impersonal para relatar lo que se hacía tradicionalmente a este respecto: “enseñar fonética y corregir la pronunciación de fonemas aislados”. Esto lo pone en entredicho a continuación, al señalar que no se obtuvo buenos resultados, mediante una generalización con declaración absoluta. Seguidamente lo justifica, con una generalización impersonal que incluye distorsión y cosificación, al aludir que “se perdía la espontaneidad de la lengua y se convertía en una reflexión fonológica de lo que se iba a decir”.

Aún así, vemos cómo la informante no descarta del todo este tipo de enseñanza tradicional en una generalización modal con juicio de valor y cosificación, diciendo que “esto no debe considerarse la única actividad de clase”. Esta generalización conlleva, a

su vez, una identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es, en parte, enseñar fonética y corregir fonemas aislados”.

Además, la informante recurre a los propios recuerdos de sus clases de fonética cuando era estudiante para ejemplificar lo afirmado anteriormente. Para ello utiliza una generalización con declaración absoluta y otra impersonal que incluye distorsión, al recurrir a hipérboles que distorsionan y magnifican los recuerdos debido al paso del tiempo. Esta experiencia negativa suya con la corrección fonética tradicional será la que determinará su postura inicial de corregir de manera contextualizada.

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

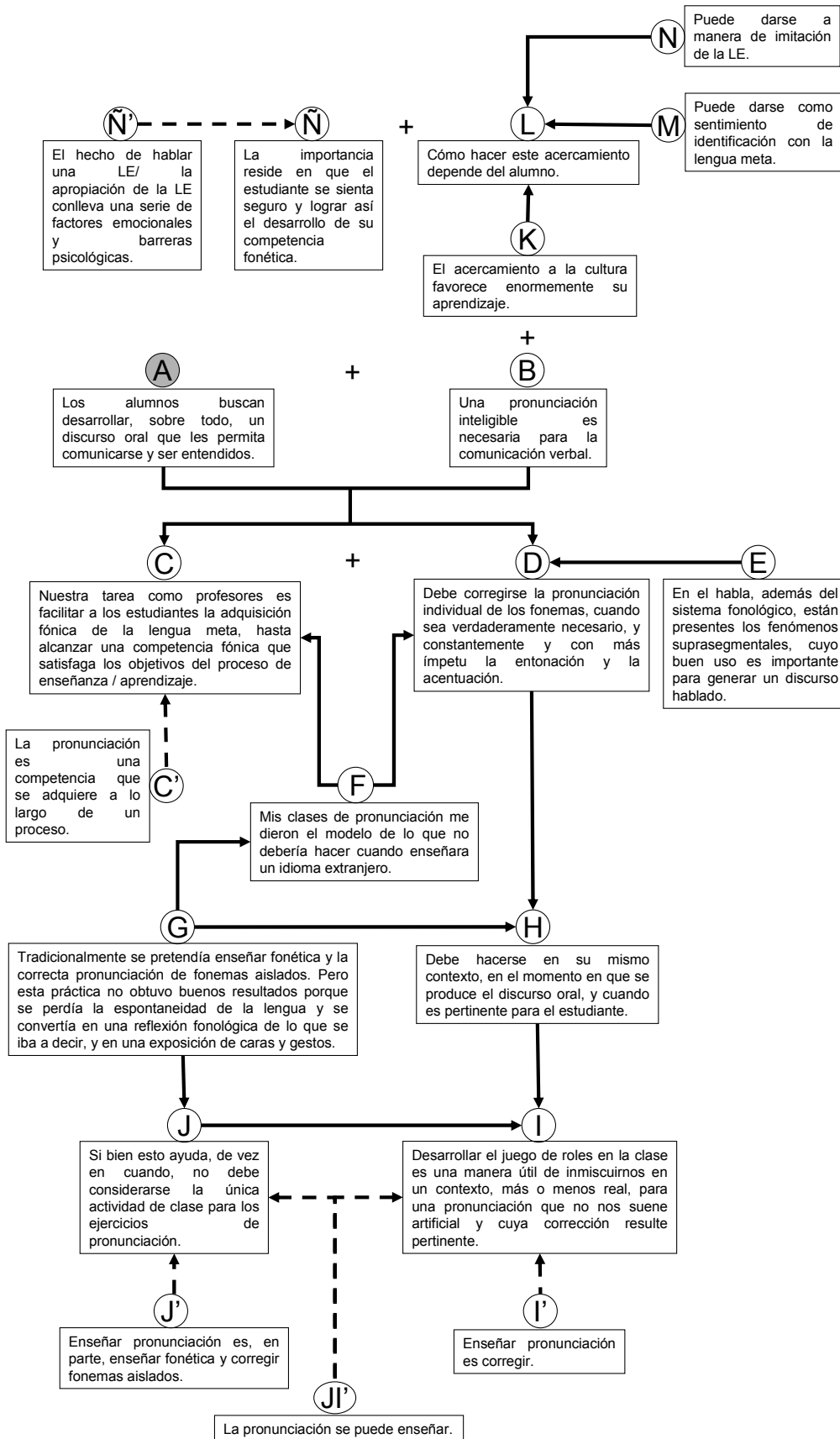
Aquí la informante se refiere a la apropiación de la LE, mediante una generalización con juicio de valor y cosificación, para afirmar que “el acercamiento a la cultura de la lengua favorece enormemente su aprendizaje”. Seguidamente utiliza generalizaciones con declaración absoluta, para referirse al modo en que este acercamiento puede darse, ya sea por imitación o por sentimiento de identificación con la lengua meta, según lo prefiera cada estudiante.

Alude además al componente emocional cuando habla de lo importante que es que el alumno “se sienta seguro”, utilizando de nuevo otra generalización con declaración absoluta que, a su vez, conllevará “el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE conlleva una serie de factores emocionales y barreras psicológicas”.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

Mediante una generalización con declaración absoluta, la informante se refiere a los problemas de transferencia e interferencia cuando se trata de grupos iniciales. Esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, la generalización “hay factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación, como la transferencia y la interferencia”.

6.1.2.4. Mapa conceptual A2



A primera vista este mapa conceptual se fundamenta sobre tres creencias básicas. Las dos primeras son las explícitas “los alumnos buscan desarrollar, sobre todo, un discurso oral que les permita comunicarse y ser entendidos” y “una pronunciación inteligible es necesaria para la comunicación verbal”. Desde esta perspectiva, surge en consecuencia la tercera creencia básica, la explícita “nuestra tarea como profesores es facilitar a los estudiantes la adquisición fónica de la lengua meta”.

Pero realmente lo que rige el modelo de pensamiento reflejado en este mapa lo conforman las creencias explícitas de que “hay que alcanzar una competencia fónica que satisfaga los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje” y para ello “debe corregirse la pronunciación individual de los fonemas, cuando sea verdaderamente necesario y, constantemente y con más ímpetu, la entonación y la acentuación”, ya que “el buen uso de los fenómenos suprasegmentales es importante para generar un discurso hablado”. Esta corrección, a diferencia de la tradicional, “debe hacerse en su mismo contexto, en el momento en que se produce el discurso oral y cuando es pertinente para el estudiante”. Para ello hay que “desarrollar el juego de roles en la clase”, para “inmiscuirnos en un contexto, más o menos real, donde la pronunciación no nos suene artificial y cuya corrección resulte pertinente”. Se evidencia implícitamente que “la pronunciación se puede enseñar” y que la manera de enseñarla es “corrigiendo” básicamente, aunque de manera contextualizada. En esta creencia parece que es de vital importancia la propia experiencia negativa con la corrección fonética tradicional. Aún así, enseñar fonética y corregir sonidos aislados “ayuda de vez en cuando”, aunque “no debe considerarse la única actividad de clase para los ejercicios de pronunciación”.

Diríamos pues que, a pesar de haber introducido alguna creencia comunicativa en el discurso, debido a la propia experiencia como alumna de LE, y tal vez debido al máster, la concepción sobre la enseñanza de la pronunciación que refleja este mapa seguiría estando en una línea bastante tradicional, que basa la enseñanza de la pronunciación básicamente en la corrección.



### **6.1.3. Informante A3**





### 6.1.3.1. Comentario progresión temática tarea-foro A3

Aunque algunos de los temas tratados en la tarea se comentan también en el foro, éste se erige como revelador de temas nuevos, además de poner en evidencia la contradicción entre lo que ella cree respecto a qué pronunciación enseñar y lo que hace realmente en sus clases, como seguidamente veremos.

En la tarea la informante declara que “la labor del profesor no sería la de corregir...con el fin de alcanzar la excelencia”, alegando que hacer esto “es ineficaz”, sino con el fin de “introducir al alumno en un proceso de adquisición de una competencia fónica eficaz, de pronunciación eficaz”, señalando que “ésta es la vía de la enseñanza de la pronunciación”. En dicho proceso se pasaría por “estadios intermedios (interlengua fónica)”. En el foro concreta su postura sobre la corrección, priorizando “la inteligibilidad” y descartando el “criterio dicotómico de bien/mal”.

Enlazando con el tema de la corrección fonética tradicional, en la tarea, señala que “no funciona” porque pronunciar no es simplemente “articular y combinar sonidos”. Resalta la importancia de integrar los sonidos dentro del sistema del habla que incluye los fenómenos de suprasegmentación: el acento, el ritmo y la entonación. Éstos son los que “constituyen la personalidad de la lengua y hacen el discurso oral comprensible”, afirma. En el foro remarca también el fracaso de la enseñanza tradicional y señala la necesidad de “experimentar nuevas técnicas acordes con el paradigma teórico actual”.

Así, la informante señala, en la tarea, que “enseñar pronunciación es, por tanto, enseñar lengua oral”, es enseñar “las estrategias que nos permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto”, afirmando que “emisión y comprensión van de la mano en el proceso de pronunciación”. En el foro apunta que el “entorno de aprendizaje” de este proceso debería ser “el de la oralidad”: procurando al alumno modelos de habla y situaciones comunicativas en donde éste tenga la oportunidad de hablar español como si de “un ambiente de lengua real” se tratase.

Además en el foro encontramos básicamente temas nuevos como el de “qué español enseñar”, “el concepto de imitación” y “la puesta en escena/la apropiación de la LE”.

Por una parte, respecto a qué pronunciación del español enseñar, la informante opina que “todos los acentos o variaciones de la pronunciación son válidos”, en

detrimento de la pronunciación estándar, y más si se erige ésta como criterio de corrección. Aún así, ella misma reconoce contradecirse al “depurar” su pronunciación y “seguir un modelo de pronunciación más fónico” cuando ha enseñado español a ingleses e italianos en sus respectivos países. Reconoce haber pensado que “para los alumnos era más fácil discriminar así los sonidos, leer y escribir”.

Por otra parte, la informante opina que existe “un gran contenido de imitación” (e incluso de “oído musical”) en el proceso de aprendizaje de la producción oral de un idioma.

Finalmente, hace alusión a la idea de que hablar un idioma que no es el propio es “una puesta en escena, casi teatral”, resaltando la desinhibición como factor importante en el proceso de producción oral. Además señala que “la apropiación de la LE” es un “estadio de aprendizaje al que se llega con el tiempo”, en el que la lengua ya no se siente como ajena y donde, “aunque nunca se llegue a pronunciar como un nativo, la competencia comunicativa alcanzada permite no sentirse extraño cuando se habla”.

## 6.1.3.2. Análisis del discurso A3

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> "...la labor del profesor no sería la de corregir la fonética con el fin de alcanzar la excelencia, entre otras cosas porque es ineficaz, sino con el fin de introducir al alumno en un proceso de adquisición de una competencia fónica eficaz, de pronunciación eficaz".</p> <p><b>Foro:</b> "...el criterio de corrección debería ser la inteligibilidad...no deberíamos atenernos, en consecuencia, a un criterio dicotómico de bien/mal".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir la fonética, alcanzar la excelencia, introducir al alumno en un proceso de adquisición...</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>competencia fónica eficaz, pronunciación eficaz</i>) generada por la <b>generalización con juicio de valor y cosificación:</b> "<i>corregir la fonética con el fin de alcanzar la excelencia es ineficaz</i>".</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>la inteligibilidad</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay que corregir".</p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea:</b> "...la corrección fonética tradicional no funciona porque la pronunciación de una lengua no es simplemente articular y combinar sonidos".</p> <p><b>Foro:</b> "Si la enseñanza tradicional ha fracasado, hace falta experimentar nuevas técnicas acordes con el paradigma teórico actual y, visto que hay mucho que descubrir, aprender y mejorar, nada mejor que ponerse manos a la obra, como creo que estamos haciendo".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización con juicio de valor y cosificación</b> (<i>articular y combinar sonidos</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>experimentar nuevas técnicas, el paradigma teórico actual</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>nuevas técnicas</i>) y <b>distorsión</b> (hipérbole + personificación: <i>una enseñanza tradicional que fracasa</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante juicio de valor con eliminación verbal, cuantificador universal</b> (<i>nada</i>), <b>cosificación distorsionada</b> (<i>ponerse manos a la obra</i>) y <b>adivinación</b> (creo que estamos haciendo).</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral</p>	<p><b>Tarea:</b> "Pronunciar eficazmente y comprender a nuestro interlocutor es el resultado...de la adquisición de cadenas fonéticas mediante un proceso de aprendizaje, no solamente de los sonidos segmentados, sino también de los fenómenos de suprasegmentación: el acento, el ritmo y la entonación, los cuales constituyen la personalidad de la lengua y hacen el discurso oral comprensible...Por lo tanto, enseñar pronunciación es enseñar lengua oral".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>pronunciar y comprender, el resultado</i>), <b>distorsión</b> (personificación: una lengua que tiene personalidad) y <b>juicio de valor</b> (<i>eficazmente, discurso oral comprensible</i>) que genera la siguiente <b>generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación = enseñar lengua oral</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p>

	<p>“Emisión y comprensión van de la mano en el proceso de adquisición de la competencia fónica”.</p>	<p><b>Distorsión con cosificación</b> (<i>emisión y comprensión</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p>
<p>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</p>	<p><b>Tarea:</b> “Cuando hablamos de enseñanza de la pronunciación nos referimos a la enseñanza de las estrategias que nos permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto”.</p> <p>“La adquisición fonética de la lengua implica un proceso en el cual debemos insertar al alumno, un proceso de interlengua fonética, de estadios intermedios en el proceso de adquisición de una competencia fonética eficaz. Esta es la vía de la enseñanza de la pronunciación”.</p> <p><b>Foro:</b> “Teniendo en cuenta dos premisas: 1) que a hablar se aprende hablando, como no cabe duda, también por nuestras experiencias personales, y 2) que hay un componente imitativo en la producción oral, por lo tanto, se deberían crear situaciones comunicativas en las que el alumno tuviera la oportunidad de hablar español, aunque fuera con personas no nativas, ya que normalmente no se cuenta con esta posibilidad, y también procurar la posibilidad al alumno, mediante programas de viajes, intercambios, becas, etc., de integrarse en un ambiente de lengua real”.</p> <p><b>Foro:</b> “El marco de referencia de este proceso de aprendizaje debería ser el entorno de aprendizaje de la oralidad, procurar al alumno no ya modelos de habla, sino situaciones de habla...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>formular y entender un discurso</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>adecuadamente, discurso genuino y espontáneo</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye <b>generalización modal</b>.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>hablar español, integrarse</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>procurar al alumno...</i>).</p>
<p>Sobre qué pronunciación del español enseñar</p>	<p><b>Foro:</b> “...tengo una opinión bastante clara por ahora, aunque no por ello inamovible...”.</p> <p>“...todos los acentos o variaciones de la pronunciación son válidos, no se debería considerar como criterio de corrección una pronunciación</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación</b> (<i>por ello</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>fines comunicativos, visión</i></p>

	<p>estándar, sino que deberíamos insertar al alumno en un proceso de aprendizaje de la pronunciación con fines comunicativos, en los que tuviera una visión amplia de la riqueza de variantes fonéticas con las que cuenta nuestro idioma, entre otras cosas, porque la corrección no es una herramienta eficaz”.</p> <p>“Soy defensora de la diferencia...”.</p> <p>“...no hay un modelo único de referencia fonética” y, además, no estoy de acuerdo con las opiniones que se decantan por un español de mayor calidad con respecto a otro, pero luego en la práctica “depuro” mi pronunciación, me contradigo...”.</p> <p>“...porque cuando he enseñado español a ingleses y a italianos en sus respectivos países de origen,...he seguido un modelo de pronunciación más fónico...”.</p> <p>“...quizá porque en el fondo pensaba que para los alumnos era más fácil discriminar así los sonidos, leer y escribir”.</p>	<p><i>amplia)</i></p> <p><b>Generalización con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>defensora</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>depurar la pronunciación</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalización “pertenezco a una variedad más alejada de la correspondencia grafía-fonema”.</p> <p><b>Generalización mediante adivinación con cosificación</b> (<i>discriminar, leer y escribir</i>).</p>
Sobre el concepto de imitación	<p><b>Foro:</b> “Existe para mí un gran contenido de imitación en el proceso de aprendizaje de la producción oral de un idioma y, yendo un poco más lejos, introduciría también la idea de oído musical. Por ejemplo, un inglés que aprende español en Granada, seguramente no pronunciará todas y cada una de las letras que componen una palabra, o las pronunciará pero con variantes de pronunciación, como hacemos en Murcia...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>un gran contenido</i>) y <b>distorsión</b> (sinestesia: <i>oído musical</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>
Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE	<p><b>Foro:</b> “...ponerse a hablar un idioma que no es el tuyo conlleva toda una serie de componentes emocionales, y más cuando tienes espectadores de tu propia lengua”.</p> <p>“Es un poco una puesta en escena, casi teatral. Por ello, no es raro oír decir que “con un par de cervezas hablo con más fluidez”, casi como el actor principiante”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>ponerse a hablar un idioma que no es el tuyo</i>) y <b>distorsión</b> (metáfora + hipérbole: <i>tener espectadores de tu propia lengua</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor distorsionado</b> (metáfora + hipérbole: <i>puesta en escena casi teatral</i>) causa de la siguiente <b>generalización con juicio de valor y</b></p>

	<p>“La desinhibición es un factor que ayuda a mantener la coherencia de nuestro discurso. Por lo tanto, creo que crear situaciones de habla donde el alumno no se sienta observado y juzgado es muy importante para llevar a cabo un proceso de producción oral”.</p> <p>“La apropiación de la LE, por otra parte, es un paso, o mejor, un estadio del aprendizaje al que se llega con el tiempo. Cuando se pasa al estadio de apropiación de la lengua extranjera ya no se siente como ajena a uno, se puede bromear, opinar, etc. como en tu lengua materna y, aunque nunca se llegue a pronunciar como un nativo, la competencia comunicativa alcanzada permite no sentirse extraño cuando se habla”.</p>	<p><b>cosificación</b> (<i>ello, oír decir</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b>  <b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>crear situaciones de habla</i>), <b>adivinación distorsionada</b> (hipérbole: <i>sentirse juzgado</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la apropiación de la LE</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con adivinación, cosificación</b> (<i>apropiación de la LE, pronunciar como un nativo, no sentirse extraño</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “la excelencia en la pronunciación de una LE no se puede alcanzar”.</p>
--	--	---

### **6.1.3.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A3**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización a modo de declaración absoluta con cosificación y juicio de valor la informante expresa la que considera que es la labor del profesor: corregir con el fin de “introducir al alumno en un proceso de adquisición de una competencia fónica eficaz, de pronunciación eficaz”. Esta creencia será consecuencia de la siguiente, “corregir la fonética con el fin de alcanzar la excelencia es ineficaz”, expresada también por medio de otra generalización con juicio de valor y cosificación.

Seguidamente, encontramos, en una generalización modal con cosificación, que “el criterio de corrección debería ser la inteligibilidad” y no “un criterio dicotómico de bien/mal”. Esta generalización vemos que lleva implícita la identificación semántica de que “hay que corregir”, cuando sea necesario para la comprensión.

Estas creencias mencionadas serán clave en la concepción de la informante sobre la enseñanza de la pronunciación.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

La informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta para descartar tajantemente la corrección fonética tradicional. Como causa de ello encontramos una generalización con juicio de valor y cosificación: “la pronunciación de una lengua no es simplemente articular y combinar sonidos”.

Este “fracaso” de la corrección fonética tradicional, término al que alude la informante, es la causa de la siguiente generalización modal: “hace falta experimentar nuevas técnicas acordes con el paradigma teórico actual”, dada también la constatación evidente de que “hay mucho que descubrir, aprender y mejorar”, en este caso recurriendo a una generalización mediante declaración absoluta.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

Por una parte, mediante una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita y cosificación, la informante afirma tajantemente que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”, generalización que conlleva además identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”. La causa de esta afirmación tan rotunda la encontramos en una generalización a modo de declaración absoluta con cosificación: “pronunciar eficazmente y comprender...es el

resultado de la adquisición de cadenas fonéticas...no solamente de sonidos segmentados, sino también de los fenómenos de suprasegmentación: el acento, el ritmo y la entonación...”. Además, esta generalización justificaría la “insuficiencia/fracaso” de la corrección fonética tradicional que hemos visto anteriormente.

Por otra parte, la informante corrobora la idea de que la pronunciación incluye la comprensión mediante una clara distorsión con cosificación: “emisión y comprensión van de la mano...”. Además, esta generalización incluye identificación semántica implícita: “la pronunciación incluye la comprensión oral”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Por una parte, la informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta con cosificación y juicio de valor para declarar que la enseñanza de la pronunciación es “la enseñanza de las estrategias que nos permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto”. Esta generalización conllevaría la identificación semántica implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”. Además detrás de esta creencia estarían la distorsión vista en el apartado anterior: “emisión y comprensión van de la mano”, y la generalización a modo de declaración absoluta: “pronunciar eficazmente y comprender...es el resultado de la adquisición de cadenas fonéticas...no solamente de sonidos segmentados, sino también de los fenómenos de suprasegmentación: el acento, el ritmo y la entonación...”, comentada también previamente.

Por otra parte, mediante una generalización a modo de declaración absoluta que incluiría una modal, la informante indica cuál es la vía de la enseñanza de la pronunciación: “...insertar al alumno en un proceso de adquisición de una competencia fonética eficaz, un proceso de estadios intermedios, de interlengua fonética”. Dicha generalización conlleva de nuevo la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre qué pronunciación del español enseñar**

Mediante una generalización modal con juicio de valor la informante se manifiesta contraria a considerar “como criterio de corrección una pronunciación estándar”, postulando que “deberíamos insertar al alumno en un proceso de aprendizaje de la pronunciación con fines comunicativos en los que tuviera una visión amplia de la riqueza de variantes fonéticas con las que cuenta nuestro idioma”. Tal vez esta creencia



llegue a tener un peso importante en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación.

Detrás de ella encontramos, por una parte, que “la corrección no es una herramienta eficaz”, vista ya en el primer apartado. Por otra parte, la generalización mediante juicio de valor: “todos los acentos o variaciones de la pronunciación son válidos”; la generalización con cosificación: “soy defensora de la diferencia” y las generalizaciones a modo de declaración absoluta: “no hay un modelo único de referencia fonética” y “no estoy de acuerdo con las opiniones que se decantan por un español de mayor calidad con respecto a otro”.

A pesar de dejar clara su postura respecto a este tema, la informante reconoce contradecirse, mediante una generalización a modo de declaración absoluta con distorsión: “...pero luego en la práctica depuro mi pronunciación, me contradigo...porque cuando he enseñado español a ingleses y a italianos...he seguido un modelo de pronunciación más fónico”. Detrás de esta confesión estaría la generalización mediante declaración absoluta con adivinación: “quizá porque en el fondo pensaba que para los alumnos era más fácil discriminar así los sonidos, leer y escribir”. Además, al decantarse por “un modelo de pronunciación más fónico”, la informante está revelando una identificación semántica implícita, la generalización “pertenezco a una variedad más alejada de la correspondencia grafía-fonema”.

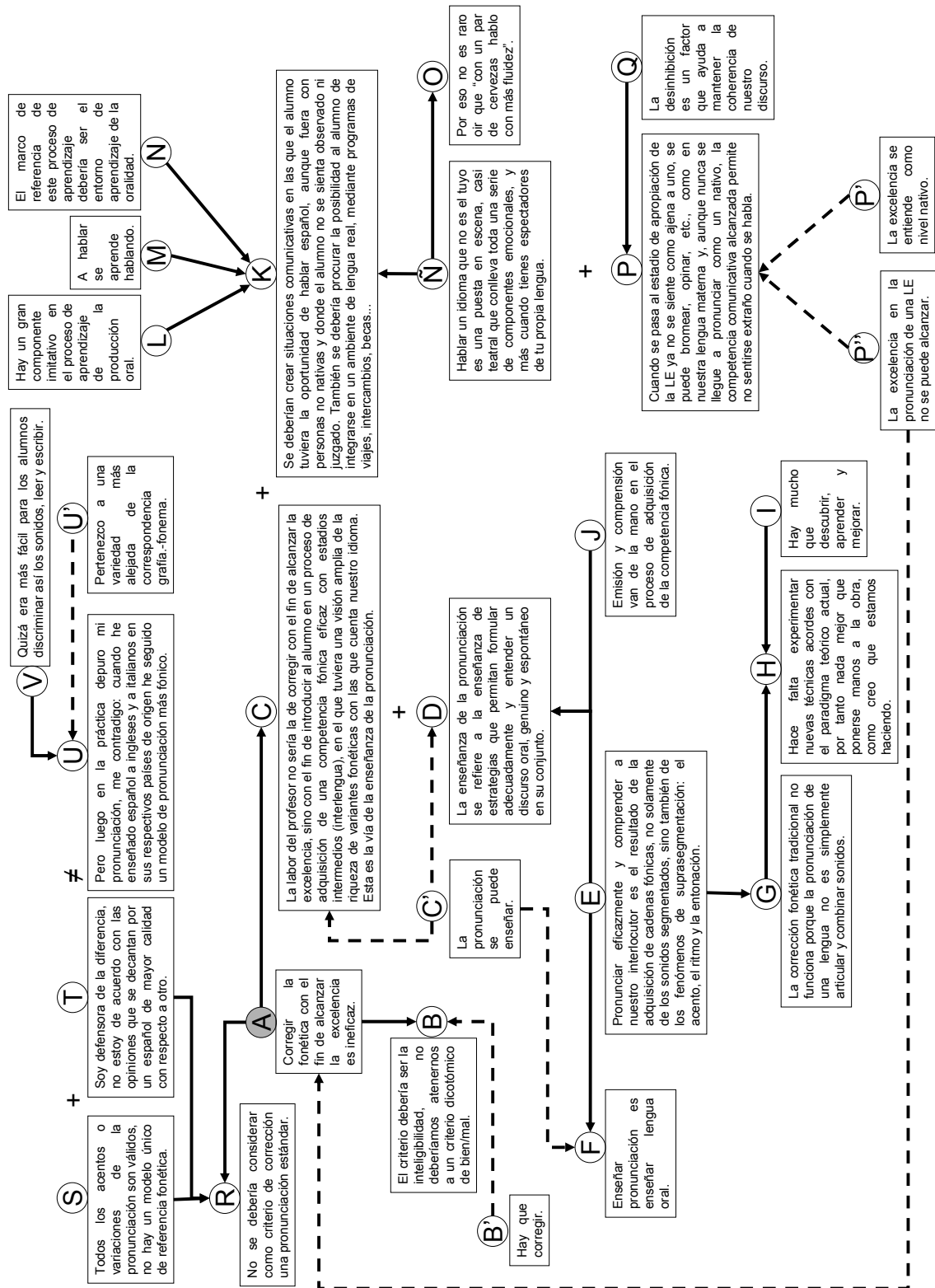
### **Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE**

Por una parte, mediante una generalización con declaración absoluta, cosificación y distorsión, la informante sentencia que “ponerse a hablar un idioma que no es el tuyo conlleva toda una serie de componentes emocionales” y más cuando se tiene “espectadores de tu propia lengua”. Es “un poco una puesta en escena, casi teatral”, añade mediante un juicio de valor distorsionado. Estas creencias son la causa de la generalización mediante juicio de valor, cosificación y adivinación distorsionada “crear situaciones de habla donde el alumno no se sienta observado y juzgado es muy importante para llevar a cabo un proceso de producción oral”. También aparecen como condicionantes de esta creencia las generalizaciones mediante declaración absoluta: “a hablar se aprende hablando” y “hay un componente imitativo en la producción oral”, así como la generalización modal con cosificación “el marco de referencia de este proceso

de aprendizaje debería ser el de la oralidad, procurar al alumno no ya modelos de habla, sino situaciones de habla”.

Por otra parte, la informante alude a la apropiación de la lengua extranjera, mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, afirmando que “es un paso, un estadio del aprendizaje al que se llega con el tiempo” y que, cuando se alcanza, “la LE ya no se siente como ajena a uno, se puede bromear, opinar...y, aunque nunca se llegue a pronunciar como un nativo, la competencia alcanzada permite no sentirse extraño cuando se habla”. Vemos cómo recurre aquí a una generalización impersonal con adivinación y cosificación, que conlleva además identificación semántica implícita, las generalizaciones “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “la excelencia en la pronunciación de una LE no se puede alcanzar”. Esta última creencia implícita podría regir su concepción acerca de la enseñanza de la pronunciación, condicionando probablemente la creencia inicial de que “corregir la fonética con el fin de alcanzar la excelencia es ineficaz”, comentada en el primer apartado.

6.1.3.4. Mapa conceptual A3



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “corregir la fonética con el fin de alcanzar la excelencia es ineficaz”. Desde este punto de vista, la corrección queda relegada a la “inteligibilidad” del mensaje y la labor del profesor se redefine “introduciendo al alumno en un proceso de adquisición de una competencia fónica eficaz, con la enseñanza de estrategias que permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo”. “Esta es la vía de la enseñanza de la pronunciación”, se afirma. Vemos claramente cómo “la pronunciación se puede enseñar”, creencia implícita a la que se llega a partir de la explícita “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”. Se aboga porque “se deberían crear situaciones comunicativas en las que el alumno tuviera la oportunidad de hablar español y donde no se sienta observado ni juzgado”. Tras esta creencia encontramos la explícitas “hablar un idioma que no es el tuyo es una puesta en escena, casi teatral, que conlleva toda una serie de componentes emocionales”, “hay un componente imitativo en el proceso de aprendizaje de la producción oral” y “a hablar se aprende hablando”.

También resalta la creencia explícita de que “no se debería considerar como criterio de corrección una pronunciación estándar”, ya que “no hay un único modelo de referencia fonética”, mostrándose de manera explícita a favor de la “riqueza de variantes fonéticas y acentos”, debido seguramente a la pertenencia de la informante a una variedad no prestigiosa. Tal vez también por ello se identifica la excelencia con el nivel nativo, en lugar de con la perfección. Aún así, sorprende la constatación que hace la informante de que “luego en la práctica depuro mi pronunciación”, que evidenciaría la incongruencia que existe a veces entre nuestras creencias y nuestra actuación posterior, es decir, entre pensamiento y acción.

Por último, destaca en este mapa la creencia implícita de que “la excelencia en la pronunciación de una LE no se puede alcanzar”, que podría estar detrás, de la mencionada concepción sobre la enseñanza de la pronunciación, condicionando la creencia inicial sobre la ineficacia de la corrección a este respecto.

Vemos cómo este mapa conceptual muestra una concepción de la enseñanza de la pronunciación más bien comunicativa que consideraría la corrección.

## **6.1.4. Informante A4**



#### 6.1.4.1. Comentario progresión temática tarea-foro A4

De todos los aspectos tratados en la tarea, en el foro la informante se centra casi exclusivamente en hacer una crítica a la corrección fonética tradicional. Cabe señalar que en ambos corpus la informante, a pesar de aludir a creencias bastantes comunicativas sobre la enseñanza de la pronunciación, no deja tampoco de insistir en la corrección de sonidos, como seguidamente veremos.

Ya en la tarea comienza reflexionando sobre la importancia del sonido, del aprendizaje de la pronunciación como una parte esencial del aprendizaje de un idioma, concluyendo con la creencia de que “si el sonido fue la primera piedra del lenguaje, quizás debamos empezar por aquí su estudio”. Sin embargo, después cuando trata la corrección fonética tradicional vemos cómo aboga por una enseñanza focalizada más en los aspectos suprasegmentales.

Tanto en la tarea como en el foro, la informante se manifiesta a favor de “la efectividad e inteligibilidad comunicativa” y hace hincapié en que el interés, tanto de profesores como de alumnos, “no es la excelencia, sino obtener una pronunciación comprensible que no produzca malentendidos..., es decir, conseguir un acento lo más parecido posible al de los nativos”. En el foro, sin embargo, afirma, basándose en estudios sobre el inglés, que “la pronunciación es una prioridad para muchos estudiantes”, que “están especialmente preocupados por la pronunciación”.

En cuanto a la labor del profesor la informante dice, en su tarea, que “no es sólo corregir la pronunciación de los alumnos sino ayudarles a comprender y producir los nuevos sonidos, el acento y la entonación, es decir, ayudarles a desarrollar su competencia fónica”. Vemos que no descarta la corrección fonética del profesor, aunque parece que le adjudique otras funciones de guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la informante reconoce que “la pronunciación es una capacidad que debe adquirirse y que implica un proceso, que requiere tiempo”. Durante este proceso hablamos de “interlengua fónica del idioma”, dice. Y es aquí donde cree que se puede ayudar a los alumnos, “...trabajando en clase la pronunciación, siempre unida a usos reales de la lengua y a situaciones que les motiven, y dándoles herramientas para que sean autónomos y vayan progresando en su interlengua...”. En el foro alude también a trabajar la pronunciación de manera visual: con demostraciones, vídeos...“Así ayudaríamos a estudiantes con otros estilos de aprendizaje a “ver” los

sonidos y abordaríamos la corrección con todos los medios a nuestra disposición”, asegura. Vemos aquí como la informante hace hincapié en la corrección de sonidos.

Respecto a la corrección fonética tradicional la informante se muestra muy coherente con sus opiniones, tanto en la tarea como en el foro. Como hemos señalado al inicio, en este último, trata por extensión este tema, “dada su importancia”. Señala que este tipo de corrección “incidía en la producción”, dejando de lado los dos primeros pasos “el reconocimiento y la discriminación, sin los cuáles no se puede llegar a la producción”. Además curiosamente critica que ésta “trabajaba sólo con sonidos aislados y no con grupos fónicos”. Con esa forma de actuar sólo se conseguía desesperación, dice, “tanto en profesores como en alumnos”. Aquí la informante aboga por empezar por los elementos suprasegmentales (grupos fónicos, entonación y acento), añadiendo que son los elementos que realmente caracterizan un idioma. Este cambio de perspectiva, señala, ha sido “uno de los mayores cambios que han aportado los enfoques comunicativos a la enseñanza de la pronunciación”.

También alude, tanto en la tarea como en el foro, a la idea de que “la enseñanza de la pronunciación está estrechamente unida a la enseñanza de la lengua oral”. En el foro, como consecuencia de esta unión, afirma que la enseñanza de la pronunciación “merece otra consideración en el aula, en los materiales y en la investigación”. Por lo que se refiere al aula, “habría que enseñarla unida a situaciones de uso de la lengua”, dice.

Sobre si la enseñanza de la pronunciación comprende la comprensión oral, la informante alude, en ambos discursos, a la creencia ya mencionada de que el proceso de producción pasa previamente “por una fase de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido...”. Así, afirma que “la comprensión oral es una parte, la primera, del estudio de la pronunciación”.

Respecto a si enseñar pronunciación es enseñar fonética, señala en su tarea que “estos saberes no les son necesarios a nuestros alumnos”, que son los profesores los que “deben tener amplios conocimientos sobre fonética”. Seguidamente, señala que la labor del profesor, consistirá en centrarse en aquellos sonidos “que no tienen en su L1 y en las diferencias de los que compartimos”. Vemos de nuevo como la informante vuelve a hacer referencia a la corrección de sonidos.



## 6.1.4.2. Análisis del discurso A4

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...nuestra labor no es sólo corregir la pronunciación de los alumnos sino ayudarles a comprender y producir los nuevos sonidos, el acento y la entonación, es decir, ayudarles a desarrollar su competencia fónica".</p> <p><b>Tarea:</b> "...nuestro interés, y sobre todo el de nuestros alumnos en la mayoría de los casos, no es la excelencia sino obtener una pronunciación comprensible que no produzca malentendidos o, en otras palabras, conseguir un "accento" lo más parecido posible al de los nativos".</p> <p><b>Foro:</b> "...uno de los mayores cambios que han aportado los enfoques comunicativos ha sido...que nos centremos más en la efectividad y la inteligibilidad comunicativa que en el desarrollo de la "excelencia"".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir la pronunciación, ayudarles a comprender y producir sonidos, ayudarles a desarrollar su competencia fónica</i>) e <b>identificación semántica explícita</b> (<i>ayudarles a comprender y producir los nuevos sonidos, el acento y la entonación = ayudarles a desarrollar su competencia fónica</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación, juicio de valor</b> (<i>una pronunciación comprensible, un acento lo más parecido posible</i>), <b>cosificación</b> (<i>obtener una pronunciación..., conseguir un acento...</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se entiende como perfección fonética y no coincide con el nivel nativo".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la efectividad e inteligibilidad</i>).</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "La corrección fonética tradicional era fundamentalmente a posteriori, incidía en la producción, dicho de otra forma, le daba al estudiante "pescados crudos, en vez de enseñarle a pescar, primero y luego a cocinar".</p> <p><b>Foro:</b> "...no era efectiva porque centraba todo su interés en la producción (el tercer paso), dejando de lado...los dos primeros pasos, el reconocimiento y la discriminación, sin los cuales difícilmente se puede llegar a la producción".</p> <p>"...hacíamos dar a nuestros alumnos - que estaban aprendiendo a "andar"- pasos de gigante, en lugar de pequeños pasos que les dieran seguridad y confianza, factores imprescindibles en cualquier situación de aprendizaje".</p> <p>"...con aquella manera de actuar sólo se conseguía desesperación tanto en profesores como en alumnos..."</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta y distorsión</b> (metáfora: <i>pescados crudos, pescar, cocinar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta, cosificación</b> (<i>la producción, el reconocimiento, la discriminación</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>difícilmente</i>).</p> <p><b>Distorsión</b> (metáfora: <i>aprender a andar</i>; metáfora + hipérbole: <i>hacerles dar pasos de gigante</i>) <b>con adivinación y juicio de valor</b> (<i>factores imprescindibles</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación distorsionada</b> (hipérbole: <i>desesperación</i>).</p>

	<p><b>Tarea:</b> "...la fonética tradicional...trabajaba con sonidos aislados y no con grupos fónicos."</p> <p><b>Foro:</b> "...el enfoque con el que se aproximaba a la corrección era siempre de abajo-arriba..."</p> <p>"...los elementos que se destacaban en primer lugar eran segmentales, cuando lo que realmente caracteriza a un idioma son los elementos suprasegmentales".</p> <p><b>Tarea:</b> "Hoy sabemos que lo importante es la producción de discursos coherentes, bien articulados: es más importante así, la entonación, el acento y el ritmo que los sonidos aislados".</p> <p>"Sin duda, la intensidad, el ritmo y la entonación son los que aportan la idiosincrasia de cada lengua".</p> <p><b>Foro:</b> "...la perspectiva tiene que ser más de arriba-abajo... yendo de lo general a lo particular".</p> <p>"...uno de los mayores cambios que han aportado los enfoques comunicativos a la enseñanza de la pronunciación ha sido el pasar el foco de los elementos segmentales a los suprasegmentales..."</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo que</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación</b> (<i>lo importante, la producción de discursos</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lo general, lo particular</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el pasar</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral	<p><b>Tarea:</b> "...la enseñanza de la pronunciación está estrechamente unida a la enseñanza de la lengua oral: son los sonidos, en su conjunto y cuando se relacionan unos con otros, los que hacen el "milagro" de la comunicación."</p> <p>"Sería necesario no sólo enseñar la pronunciación de los sonidos sino también el estudio de los fenómenos que los organizan, es decir, el acento, el ritmo y la entonación, inseparables de la lengua oral, y que conciernen al enunciado completo y a su significado, y además enseñarla unida a situaciones de uso de la lengua".</p> <p><b>Foro:</b> "...la pronunciación está ligada a las destrezas de interacción y por lo tanto merece otra consideración en el aula, en los materiales y en la investigación".</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>milagro = comunicación</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>enseñar la pronunciación...</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>inseparables</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> causa explícita de la siguiente <b>generalización modal</b>.</p>
Sobre si la	<b>Tarea:</b> "...todo el proceso de	<b>Generalización mediante</b>

<p><b>pronunciación incluye la comprensión oral</b></p>	<p>producción pasa por una fase anterior de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido o su peculiaridad, y sólo tras ésta nos enfrentaríamos a la producción...Por lo tanto, creo que la comprensión oral es una parte, la primera, el estudio de la pronunciación”.</p>	<p><b>declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el proceso de producción, discriminación y reconocimiento</i>) que genera la siguiente <b>generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>el estudio de la pronunciación</i>).</p>
<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Los profesores debemos tener amplios conocimientos sobre fonética pero debemos ser conscientes que estos saberes no les son necesarios a nuestros alumnos...”.</p> <p><b>Tarea:</b> “Nuestra labor consistirá en centrarnos en aquellos sonidos que no tienen en su L1 y...en las diferencias de los que compartimos”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (amplios conocimientos), <b>cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>conscientes</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.</p>
<p><b>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “...sin sonidos no hay comunicación, por lo tanto podemos decir que el aprendizaje de la pronunciación es una parte esencial del aprendizaje de un idioma. Si el sonido fue la primera piedra del lenguaje, quizás debamos empezar por aquí su estudio”.</p> <p>“Al plantearnos la enseñanza de la pronunciación en primer lugar deberíamos reflexionar sobre el énfasis que la enseñanza tradicional otorgaba a la producción...”.</p> <p>“Sin embargo, todo proceso de producción pasa por una fase anterior de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido, o peculiaridad, y sólo tras ésta nos enfrentaríamos a la producción”.</p> <p>“...podemos ayudar a los discentes trabajando en clase la pronunciación, siempre unida a usos reales de la lengua y a situaciones que les motiven y dándoles herramientas para que sean autónomos y vayan progresando en su interlengua fónica”.</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta</b> causa explícita de la <b>generalización con juicio de valor y cosificación</b> (<i>el aprendizaje de la pronunciación, el aprendizaje de un idioma</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>el sonido = la primera piedra del lenguaje</i>) causa explícita de la siguiente <b>generalización modal</b>.</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>proceso de producción, discriminación, reconocimiento</i>) que es la causa de la siguiente <b>generalización modal con distorsión</b> (hipérbole: <i>enfrentarse a la producción</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>), <b>cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>autónomos</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se</p>

	<p><b>Foro:</b> "...además de trabajar con elementos auditivos ("escucha y repite", "escucha y señala" etc.) también podemos trabajar la pronunciación de manera visual con demostraciones, vídeo, etc. Así ayudaríamos a estudiantes con otros estilos de aprendizaje a "ver" los sonidos y abordaríamos la corrección con todos los medios a nuestra disposición".</p>	<p>puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita,</b> la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (incoherencia semántica: ayudar a <i>ver los sonidos</i>; metáfora: <i>abordar la corrección</i>) <b>e identificación semántica implícita,</b> la generalización "enseñar pronunciación es básicamente corregir sonidos".</p>
<p>Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica</p>	<p><b>Tarea:</b> "La pronunciación es una capacidad que debe adquirirse" y que implica un proceso que requiere un tiempo...durante el cual hablamos de interlengua fónica del idioma".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye <b>generalización modal.</b></p>
<p>Sobre si el tema de la pronunciación preocupa o no a los estudiantes y/o profesores</p>	<p><b>Foro:</b> "...amparándonos en la correspondencia entre grafía y fonemas en español -el español es una lengua fonética-, hemos descuidado la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación...".</p> <p>"...estudios en inglés...demuestran que la pronunciación es una prioridad para muchos estudiantes y que estos están especialmente preocupados por la pronunciación".</p>	<p><b>Generalización mediante adivinación e identificación semántica implícita,</b> la generalización "la pronunciación se puede enseñar" y "la pronunciación se limita básicamente a los sonidos", que incluye una <b>generalización con declaración absoluta</b> "<i>el español es una lengua fonética</i>".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (especialmente) y cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>preocupados</i>).</p>

### **6.1.4.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A4**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante se refiere a la que a priori es la creencia central en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación, referida concretamente a la labor del profesor: “no es sólo corregir la pronunciación de los alumnos sino ayudarles a comprender y producir los nuevos sonidos, el acento y la entonación, es decir, ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia fónica”.

Con una generalización con adivinación, juicio de valor y cosificación, manifiesta que “nuestro interés y, sobre todo, el de nuestros alumnos, en la mayoría de los casos, no es la excelencia sino obtener una pronunciación comprensible que no produzca malentendidos o, en otras palabras, conseguir un acento lo más parecido al de los nativos”. Vemos como esta generalización incluye además identificación semántica explícita “la excelencia se entiende como perfección fonética y no coincide con el nivel nativo”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Como ideas básicas en este apartado destacamos la generalización con juicio de valor que hace la informante para afirmar que “no era efectiva”, cuya causa la encontramos en la generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor: “porque centraba todo su interés en la producción, dejando de lado los dos primeros pasos, el reconocimiento y la discriminación, sin los cuáles difícilmente se puede llegar a la producción”. A este respecto la informante recurre a la utilización de distorsiones para enfatizar lo que, en su opinión, se estaba haciendo mal: “le daba al estudiante pescados crudos en vez de enseñarle a pescar, primero, y luego a cocinar”; “les hacíamos dar pasos de gigante, en lugar de pequeños pasos...”.

Otra causa de esta poca efectividad la encontramos en la generalización con declaración absoluta: “trabajaba con sonidos aislados y no con grupos fónicos, ni elementos suprasegmentales”. Para la informante con esta manera de actuar “sólo se conseguía desesperación tanto en profesores como en alumnos” afirma, recurriendo a una generalización con adivinación distorsionada.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

La informante lo corrobora mediante una generalización con juicio de valor: “la enseñanza de la pronunciación está estrechamente unida a la enseñanza de la lengua oral”, generalización que conlleva además identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”. En consecuencia encontramos la generalización modal con cosificación y juicio de valor: “sería necesario, pues, no sólo enseñar la pronunciación de los sonidos sino también el estudio de los fenómenos que los organizan (el acento, el ritmo y la entonación) inseparables de la lengua oral, y que conciernen al enunciado completo y a su significado...”. Esta generalización conllevaría de nuevo la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Con una generalización mediante juicio de valor con cosificación, la informante reconoce que “la comprensión oral es una parte, la primera, del estudio de la pronunciación”, creencia que encuentra su causa en otra generalización con declaración absoluta y cosificación: “todo proceso de producción pasa por una fase anterior de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido, o su peculiaridad,...y sólo tras ésta nos enfrentaríamos a la producción”. A su vez, esta última generalización estaría detrás de la labor del profesor comentada en el primer apartado, en donde éste debía “...ayudarles a comprender y a producir los nuevos sonidos, el acento y la entonación...”. También justificaría la creencia comentada más arriba de que la “la corrección fonética tradicional no era efectiva”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

La informante recurre a una generalización modal con juicio de valor y cosificación para sentenciar que “los profesores debemos tener amplios conocimientos de fonética pero debemos ser conscientes que estos saberes no les son necesarios a nuestros alumnos”. Esta generalización conlleva la identificación semántica implícita “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.

Seguidamente vemos como estos conocimientos sirven en la labor del profesor: “nuestra labor consistirá en centrarnos en aquellos sonidos que no tienen en su L1 y en las diferencias de los que compartimos” dice, utilizando una generalización con declaración absoluta. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Como hemos visto previamente, la informante alude implícitamente a la enseñanza de la pronunciación con una identificación semántica implícita. Con este mismo procedimiento sigue aludiendo a ella en la generalización modal “al plantearnos la enseñanza de la pronunciación, en primer lugar, deberíamos reflexionar sobre el énfasis que la enseñanza tradicional otorgaba a la producción...”; o cuando recurre a la generalización con declaración absoluta, cuantificador universal y cosificación: “...podemos ayudar a los discentes trabajando en clase la pronunciación, siempre unida a usos reales de la lengua y a situaciones que les motiven, y dándoles herramientas para que sean autónomos y vayan progresando en su interlengua”; o cuando añade “...además de trabajar con elementos auditivos...también podemos trabajar la pronunciación de manera visual...”, utilizando una generalización con declaración absoluta.

Aunque lo que acabamos de ver suene muy comunicativo en realidad, para la informante, la enseñanza de la pronunciación se reduce mayoritariamente a los sonidos. Esto lo vemos claramente con la generalización mediante declaración absoluta: “sin sonidos no hay comunicación”, causa explícita de la generalización con juicio de valor y cosificación: “...podemos decir que el aprendizaje de la pronunciación es una parte esencial del aprendizaje de un idioma”...Y también cuando concluye con la generalización mediante declaración absoluta, esta vez con distorsión: “si el sonido fue la primera piedra del lenguaje, quizás debamos empezar por aquí su estudio”; o en la generalización con declaración absoluta, vista anteriormente: “nuestra labor consistirá en centrarnos en aquellos sonidos que no tienen en su L1 y...en las diferencias de los que compartimos”.

Además la informante centra esa enseñanza de la pronunciación en la corrección de los sonidos. Esto se hace patente cuando la informante alude a trabajar la pronunciación con elementos auditivos y visuales, afirmando que “así ayudaríamos a estudiantes con otros estilos de aprendizaje a ver los sonidos y abordaríamos la corrección con todos los medios a nuestra disposición”, recurriendo en este caso a una generalización con declaración absoluta y distorsión. Esta generalización conllevaría claramente la identificación semántica implícita: “enseñar pronunciación es básicamente corregir sonidos”.

**Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica**

Mediante una generalización con declaración absoluta que incluye una modal, la informante declara que “la pronunciación es una capacidad que debe adquirirse y que implica un proceso que requiere un tiempo...durante el cual hablamos de interlengua fónica del idioma”. Esta creencia estará detrás de la labor del profesor, vista en el primer apartado, en donde éste debía ayudar a desarrollar la competencia fónica a los alumnos.

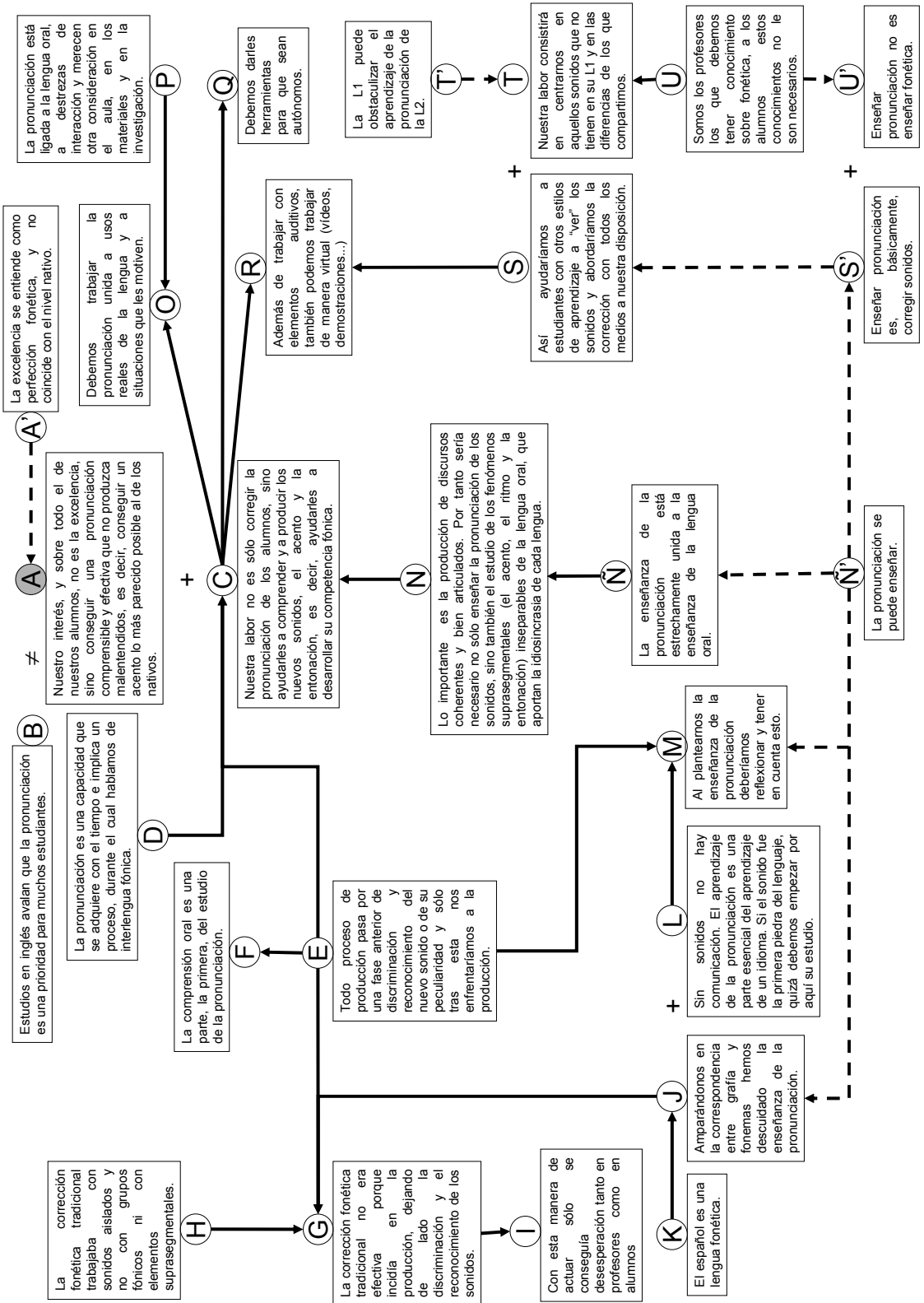
**Sobre si el tema de la pronunciación preocupa o no a los estudiantes y/o profesores**

Por lo que respecta a los profesores, la informante recurre a una generalización con adivinación para alegar que “amparándonos en la correspondencia entre grafía y fonemas en español hemos descuidado la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación...”. Vemos como esta generalización conlleva identificación semántica implícita, de nuevo la generalización “la pronunciación se puede enseñar”, y “la pronunciación se limita básicamente a los sonidos”.

Respecto a los estudiantes, la informante declara que “estudios en inglés demuestran que la pronunciación es una prioridad para muchos estudiantes y que éstos están especialmente preocupados por la pronunciación”, recurriendo a una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación. Esto se contradiría, de alguna manera, con la generalización hecha en el primer apartado: “nuestro interés y, sobre todo, el de nuestros alumnos, en la mayoría de los casos, no es la excelencia sino obtener una pronunciación comprensible que no produzca malentendidos”.



6.1.4.4. Mapa conceptual A4



Aparentemente este mapa conceptual se desarrolla alrededor de las creencias explícitas sobre la labor del profesor: “no es sólo corregir la pronunciación de los alumnos, sino ayudarles a comprender y a producir los nuevos sonidos, el acento y la entonación, es decir, ayudarles a desarrollar su competencia fónica” y “lo importante es la producción de discursos coherentes y bien articulados”. Pero en realidad la creencia que parece regir el modelo de pensamiento que refleja este mapa es la implícita “enseñar pronunciación es básicamente corregir sonidos”, creencia a la que se llega a partir de toda una serie de declaraciones explícitas, tales como: “nuestra labor consistirá en centrarnos en aquellos sonidos que no tienen en su L1 y en las diferencias de los que compartimos”, que “amparándonos en la correspondencia entre grafía y fonema hemos descuidado la enseñanza de la pronunciación”, la creencia de que “sin sonidos no hay comunicación, y si el aprendizaje de la pronunciación es una parte esencial del aprendizaje de un idioma...quizá debamos empezar por aquí su estudio” o la de que se debería “trabajar con elementos auditivos y de manera virtual, así ayudaríamos a estudiantes con otros estilos de aprendizaje a “ver” los sonidos y abordaríamos la corrección con todos los medios a nuestra disposición”.

Es de resaltar también la creencia implícita de que “la excelencia se entiende como perfección fonética y no coincide con el nivel nativo”, y que hay que intentar acercarse a este último, desinteresándose por la primera. Tal vez detrás de esta creencia pudiera estar la pertenencia de la informante a una variante no prestigiosa (es sevillana).

Vemos como este mapa podría estar reflejando, de alguna manera, la posible desestabilización del sistema de creencias de la informante con la introducción de ideas comunicativas a raíz de su formación en el máster. Aún así, se vislumbra una concepción todavía muy tradicional de la enseñanza de la pronunciación, basada básicamente en la corrección de sonidos, aunque contextualizada.

## **6.1.5. Informante A5**



### 6.1.5.1. Comentario progresión temática tarea-foro A5

La informante en el foro se centra más en su, al parecer, frustrante experiencia personal como alumna de LE y revela algunas creencias al respecto que se contradicen, de alguna manera, con las que defiende como profesora en la tarea y en el mismo foro.

En su tarea la informante se refiere a lo que para ella es una clara constatación, el hecho de que “no se persigue la excelencia sino la inteligibilidad comunicativa”. También en el foro hace alusión a que “como profesores tenemos que tener en cuenta...la comunicación” y preguntarnos si se entiende o, si por el contrario, la entorpece el hecho de que no se pueda hacer perfectamente algún sonido. A pesar de esta afirmación, y como hablante de LE que vive hace años en el extranjero, en el mismo foro deja entrever el propio deseo frustrado de pronunciar correctamente: “sufro en carne propia la realidad de no poder producir determinados sonidos”. Ante esto afirma: “me consuelo diciendo que lo importante es entender y hacerse entender, es decir, que los problemas de la comunicación no impidan el acto comunicativo”, lo cual justificaría, de alguna manera, su postura a favor de la inteligibilidad.

En la tarea se refiere al imperativo de que “como profesores tenemos que tener claro que pronunciar es una competencia que se adquiere a través de un proceso de adquisición fónica” y que “durante ese proceso se va desarrollando la interlengua fónica”. Desde esta consideración, la labor del profesor es “facilitar ese proceso de adquisición” de los alumnos “a través de la creación de situaciones de expresión y comprensión oral”, así como “crear las condiciones idóneas para el aprendizaje”. Así, reconoce que la pronunciación está asociada a la oralidad y “debe ser abarcada en su totalidad, tanto en la producción-expresión como en la comprensión”, ya que “enseñar pronunciación no sólo es enseñar lengua oral..., sino también enseñar a escuchar y reconocer la lengua”. De todas formas, la informante apunta que hay que aclararles a los alumnos que “una lengua no se termina de aprender en el aula”.

Vemos cómo se refiere a la enseñanza de la pronunciación, aunque en el foro se muestra escéptica con este tema, dada su propia constatación de que “producir sonidos es una tarea muy compleja”. Aún así, vemos cómo, en la misma tarea, no descarta “la corrección fónica”, la cual “debe hacerse con sumo cuidado y respeto por el alumno”, ya que “interrumpirlo constantemente y hacerle repetir sonidos sin más puede conducirle a la frustración y a negarse a participar en el futuro”. Pero sostiene que la corrección fonética tradicional “no daba resultados positivos en la mejora de la

pronunciación”, por centrarse especialmente en “la producción de sonidos aislados en condiciones artificiales” y en “ejercicios de repetición de palabras (asociadas a símbolos fonéticos)”, sin trabajar la comprensión, ni el reconocimiento, ni la discriminación de sonidos, acentos o variedades dialectales. Tampoco se trabajaban aspectos del discurso “como el ritmo, la entonación o la intensidad”. Según dice, para ella “hablar no es producir sonidos aislados sino grupos fónicos dentro de un discurso coherente”, donde la entonación, el ritmo y la intensidad “a veces nos comunican más cosas que lo expresado literalmente”. En el foro afirma que “más que sonidos aislados en una palabra, lo importante es que el discurso suene a español”, lo cual se adquiere “a través de un proceso ineludible”. En él hace referencia a su experiencia personal con la corrección fonética tradicional, reconociéndose “una de esas víctimas que aprendió inglés obligada a memorizar un conjunto de signos fonéticos” y que después de todo “no ha hecho gran diferencia”, dada su mencionada imposibilidad para pronunciar algunos sonidos. En la tarea reconoce que “carece de sentido que los alumnos aprendan y memoricen conocimientos de fonética”, aunque reconoce que ésta constituye “una valiosa herramienta de apoyo para el profesor de lenguas”.

Por último, en la tarea introduce el tema de qué español enseñar. Ella es argentina y, tras haber estado años intentando disimular su acento por sentirse como el “bicho raro”, opina que “un profesor debe ser lo que es y enseñar la lengua de la manera más natural, es decir, la propia” y que “debemos exponer al alumno a la mayor muestra posible de variedades dialectales”.

## 6.1.5.2. Análisis del discurso A5

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...no se persigue la excelencia sino la inteligibilidad comunicativa".</p> <p><b>Foro:</b> "Como profesores, pienso que tenemos que tener en cuenta...la comunicación y preguntarnos ¿se entiende, entorpece la comunicación el hecho que no pueda hacer perfectamente ese sonido?...Si ello no imposibilita la comunicación ¿vale la pena invertir horas practicándolo?".</p> <p>"Como extranjera viviendo hace muchos años en el exterior, sufro "en carne propia" la realidad de no poder producir determinados sonidos".</p> <p>"Me consuelo diciendo que lo importante es entender y hacerse entender, es decir, que los problemas de la pronunciación no impidan el acto comunicativo".</p> <p><b>Tarea:</b> "...el tema de corrección fónica, debe hacerse con sumo cuidado y respeto por el alumno, ya que "interrumpirlo constantemente y hacerle repetir sonidos puede conducir a la frustración y a negarse a participar en el futuro".</p>	<p><b>Generalización impersonal</b></p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>ello, invertir horas</i>) y <b>distorsión</b> (hipérbole: <i>invertir horas practicando un sonido</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (incoherencia semántica + hipóbole: <i>sufrir en carne propia una realidad</i>) y <b>cosificación</b> (no poder producir determinados sonidos).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor cosificado</b> (<i>lo importante</i>), <b>cosificación</b> (<i>entender y hacerse entender, el acto comunicativo</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>sumo</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay que corregir".</p> <p><b>Generalización mediante adivinación distorsionada</b> (hipérbole: conducir a la <i>frustración</i>) <b>con cosificación</b> (<i>interrumpir, hacer repetir, negarse a participar</i>).</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...la corrección fonética tradicional no daba resultados positivos en la mejora de la pronunciación".</p> <p>"En las clases de fonética tradicionales se trabajaba especialmente la producción de sonidos aislados en condiciones artificiales..., ejercicios de repetición de palabras (asociadas a símbolos fonéticos) pero no se trabajaba la comprensión, reconocimiento y discriminación de sonidos, acentos o variedades dialectales, ni tampoco aspectos del discurso tales como el ritmo, la entonación o la intensidad".</p> <p>"Esto hace pensar un poco en las</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>resultados positivos</i>) y <b>cosificación</b> (<i>la mejora de la pronunciación</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b> (<i>especialmente, condiciones artificiales</i>).</p> <p><b>Generalización mediante</b></p>

	<p>máquinas que hablan...porque el discurso no tiene vida, no canta, no entona, es decir, falta todo lo que hace a lo emotivo y sociocultural del habla”.</p> <p>“...hablar no es producir sonidos aislados sino grupos fónicos dentro un discurso coherente, en el cual la entonación, el ritmo y la intensidad, a veces, nos comunican más cosas que lo expresado literalmente”.</p> <p><b>Foro:</b> “...más que sonidos aislados en una palabra, lo importante es que el discurso "suene a español", y pienso que ello se adquiere a través de un proceso ineludible”.</p>	<p><b>declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>máquinas que hablan</i>) y <b>cosificación</b> (<i>esto, todo lo que, lo emotivo y sociocultural</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica explícita</b> (<i>hablar = producir grupos fónicos dentro un discurso coherente</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>discurso coherente</i>) y <b>cosificación</b> (<i>hablar, producir, lo expresado</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor cosificado</b> (lo importante).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>ello</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>proceso ineludible</i>).</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación implica enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral</p>	<p><b>Tarea:</b> “...la pronunciación está asociada a la oralidad”.</p> <p>“...enseñar pronunciación...es enseñar lengua oral, creando situaciones reales de uso de la lengua”.</p> <p>“...no debemos olvidar que esta oralidad debe ser abarcada en su totalidad, es decir, tanto en la producción-expresión como en la comprensión...”.</p> <p>“Entonces, enseñar pronunciación, no sólo es enseñar lengua oral...sino también enseñar a escuchar y reconocer la lengua”.</p> <p>“El alumno debe tener la oportunidad de escuchar y “ver” como suena la lengua en determinados contextos sociales, culturales y geográficos, a través de cintas, videos y películas. Por supuesto, lo ideal, participando del contexto real en los países de habla de la lengua. Pienso que tenemos que ser honestos con los alumnos y aclararles desde un primer momento que una lengua no se termina de aprender en el aula”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita e implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante identificación semántica explícita y cosificación</b> (enseñar, escuchar y reconocer).</p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>ver como suena la lengua</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor cosificado</b> (<i>lo ideal</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>honestos</i>) que incluye <b>declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “una lengua se aprende estando en contacto con la lengua meta”.</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</p>	<p><b>Tarea:</b> “Aunque la fonética constituya una valiosa herramienta de apoyo para el profesor de lenguas, carece de</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>valiosa herramienta de apoyo</i>)</p>



	<p>sentido que los alumnos la aprendan y la memoricen, como se solía hacer en las clases de lengua”.</p> <p><b>Foro:</b> “...yo fui una de esas víctimas, seguramente como muchos de uds., que aprendió el inglés obligada a memorizar un conjunto de signos fonéticos (que sólo éramos capaces de reproducir en la clase de fonética) y ¡aquí me tienen!...¡no ha hecho gran diferencia!”.</p> <p>“...sufro "en carne propia" la realidad de no poder producir determinados sonidos”.</p>	<p><b>e identificación semántica implícita,</b> la generalización “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.</p> <p><b>Generalización con cosificación distorsionada</b> (juicio de valor personal + hipérbole: víctima...obligada a memorizar) y <b>adivinación</b> (como muchos de ustedes).</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta, distorsión</b> (incoherencia semántica + hipérbole: <i>sufrir en carne propia una realidad</i>) y <b>cosificación</b> (<i>no poder producir determinados sonidos</i>).</p>
<p><b>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Nuestra labor como profesores es facilitar ese proceso de adquisición fónica a través de la creación de situaciones de expresión y comprensión oral...y crear condiciones idóneas para ese aprendizaje, poniendo al alumno en contacto con la oralidad del español en todas sus variedades...”.</p> <p><b>Foro:</b> “...soy bastante escéptica con el tema de la enseñanza de la pronunciación”.</p> <p>“Producir sonidos hemos visto que es una tarea bastante compleja”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>facilitar, crear; la creación de situaciones de expresión y comprensión oral</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>condiciones idóneas</i>).</p> <p><b>Generalización con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>escéptica</i>) generada por la siguiente <b>generalización mediante identificación semántica explícita con juicio de valor</b> (producir sonidos = tarea bastante compleja).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es básicamente enseñar a pronunciar sonidos”.</p>
<p><b>Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “...como profesores de E/LE tenemos que tener en claro que pronunciar es una destreza/competencia que se adquiere a través de un proceso de adquisición fónica”.</p> <p>“Durante este proceso de adquisición se va desarrollando la interlengua fónica, obstaculizada por la interferencia de L1, filtro fonológico, edad y la lengua escrita”.</p> <p><b>Foro:</b> “...el concepto de "interlengua fónica" se puede observar muy claramente en los alumnos extranjeros:</p>	<p><b>Generalización modal</b> que incluye <b>declaración absoluta con identificación semántica explícita</b> (<i>pronunciar = destreza/competencia</i>) y <b>cosificación</b> (<i>pronunciar, un proceso de adquisición fónica</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay factores pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>muy claramente</i>) e</p>

	<p>dos alumnos con la misma L1, uno principiante y otro avanzado, si bien los dos pronuncian los sonidos de la misma manera, el alumno avanzado generalmente ha adquirido en su español características como la entonación y el ritmo, que lo acercan en mayor medida al español de un nativo”.</p>	<p><b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la entonación y el ritmo son características que se adquieren en niveles avanzados” y “el nivel nativo es el punto de referencia, la excelencia”.</p>
<p>Sobre <b>qué pronunciación del español enseñar</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “... como sudamericana que soy, he pasado años tratando de dar respuesta a la pregunta de qué español enseñar”.</p> <p>“...son los españoles los que han empezado a organizar esto del E/LE...y uno siempre se siente como el “bicho raro”.</p> <p>“...un profesor debe ser lo que es y enseñar la lengua de la manera más natural, es decir, “la propia”, (lo digo yo que me pasé años obviando el yeísmo -soy de Buenos Aires- y hablando con el canto argentino pero sin la típica “y”).</p> <p>“...debemos exponer al alumno a la mayor muestra posible de variedades...para que tenga la posibilidad de, al menos, comprender los diferentes tipos o variedades del español”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>sudamericana</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto</i>) que genera una <b>generalización impersonal mediante juicio de valor distorsionado</b> (metáfora: <i>el bicho raro</i>) y <b>cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lo que</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>de la manera más natural</i>) con <b>identificación semántica explícita</b> (<i>la lengua más natural = la propia</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el yeísmo, el canto argentino</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>la mayor muestra posible</i>).</p>

### **6.1.5.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A5**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización impersonal con distorsión la informante declara que “no se persigue la excelencia sino la inteligibilidad”. Esta constatación determina dos generalizaciones modales. Por una parte, el imperativo de que los profesores “tenemos que tener en cuenta la comunicación” y no “invertir horas” en intentar que los alumnos pronuncien sonidos perfectos. Por otra parte, la creencia de que “la corrección fonética debe hacerse con sumo cuidado y respeto por el alumno”, ya que “interrumpirlo constantemente y hacerle repetir sonidos puede conducir a la frustración y a negarse a participar en el futuro”, creencia ésta última expresada mediante una generalización con adivinación distorsionada y cosificación.

Aún así, vemos cómo la informante reconoce “sufrir en carne propia” la realidad de no poder pronunciar determinados sonidos en la LE, mediante una generalización con declaración absoluta y distorsión. Esta percepción magnificada y distorsionada de su propia actuación le lleva a proclamar la inteligibilidad como “consuelo” y alternativa a su frustración, en una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor cosificado, afirmando que “me consuelo diciendo que lo importante es entender y hacerse entender”. Estas constataciones serán de gran importancia en su concepción de la enseñanza de la pronunciación.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor la informante declara que “la corrección fonética tradicional no daba resultados positivos”. Esta generalización tiene como primera causa la generalización impersonal con juicio de valor: “se trabajaba especialmente la producción de sonidos aislados en condiciones artificiales...pero no se trabajaba la comprensión, reconocimiento y discriminación de sonidos, acentos o variedades dialectales, ni tampoco aspectos del discurso tales como el ritmo, la entonación o la intensidad”. Otra causa la encontramos en la generalización con declaración absoluta, identificación semántica explícita, juicio de valor y cosificación: “hablar no es producir sonidos aislados sino grupos fónicos dentro de un discurso coherente, en el cual la entonación, el ritmo y la intensidad, a veces, nos comunican más cosas que lo expresado literalmente”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

La informante reconoce mediante una generalización con declaración absoluta, que “la pronunciación está asociada a la oralidad”. A partir de aquí, y mediante una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita, afirma que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”.

También basándose en esa asociación pronunciación-oralidad la informante sentencia, mediante una generalización modal, que “esta oralidad debe ser abarcada en su totalidad, es decir, tanto en la producción-expresión como en la comprensión”. Así, se llega a la generalización mediante identificación semántica explícita y cosificación: “enseñar pronunciación no sólo es enseñar lengua oral...sino también enseñar a escuchar y reconocer la lengua”. A partir de esta creencia la informante postula el imperativo de que “el alumno debe tener la oportunidad de escuchar y ver cómo suena la lengua en determinados contextos sociales, culturales y geográficos, a través de cintas, vídeos, películas, contexto real de la lengua...”, idea expresada mediante una generalización modal con distorsión.

Vemos como estas generalizaciones comentadas conllevarían identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

La informante niega esta creencia mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor: “aunque la fonética constituya una valiosa herramienta de apoyo para el profesor de lenguas, carece de sentido que los alumnos aprendan fonética y la memoricen, como se solía hacer en las clases de lengua”. Además esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”. Tal vez una posible causa sea su propia experiencia: “yo fui una de esas víctimas, seguramente como muchos de usd., que aprendió el inglés obligada a memorizar un conjunto de signos fonéticos...y ¡no ha hecho gran diferencia!”, creencia expresada mediante una generalización con cosificación distorsionada y adivinación. Esta experiencia se revela inútil y frustrante al confesar no poder producir algunos sonidos, en una clara generalización distorsionada, pues asegura sufrir esta realidad “en carne propia”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

La informante alude a la labor del profesor, mediante una generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor: “nuestra labor como profesores es facilitar ese proceso de adquisición fónica...y crear condiciones idóneas para ese aprendizaje, poniendo al alumno en contacto con la oralidad del español...y desde todos los ángulos, el de la expresión y la comprensión”. Desde este punto de vista, y tal y como se ha vislumbrado implícitamente en el apartado de enseñar lengua oral, se puede decir que la informante apunta, de alguna manera, hacia la enseñanza de la pronunciación.

Sin embargo, la informante se revela explícitamente “escéptica” respecto a este tema, en una cosificación con juicio de valor personal. Al parecer este escepticismo es fruto de su frustrante experiencia personal con la enseñanza/aprendizaje de ciertos sonidos, corroborada con la siguiente generalización mediante identificación semántica explícita y juicio de valor: “producir sonidos hemos visto que es una tarea bastante compleja”. Además vemos cómo esta generalización, junto con lo comentado en el apartado anterior, conllevaría identificación semántica implícita, la creencia de que “enseñar pronunciación es básicamente enseñar a pronunciar sonidos”.

### **Sobre si pronunciar implica la competencia fónica / interlengua fónica**

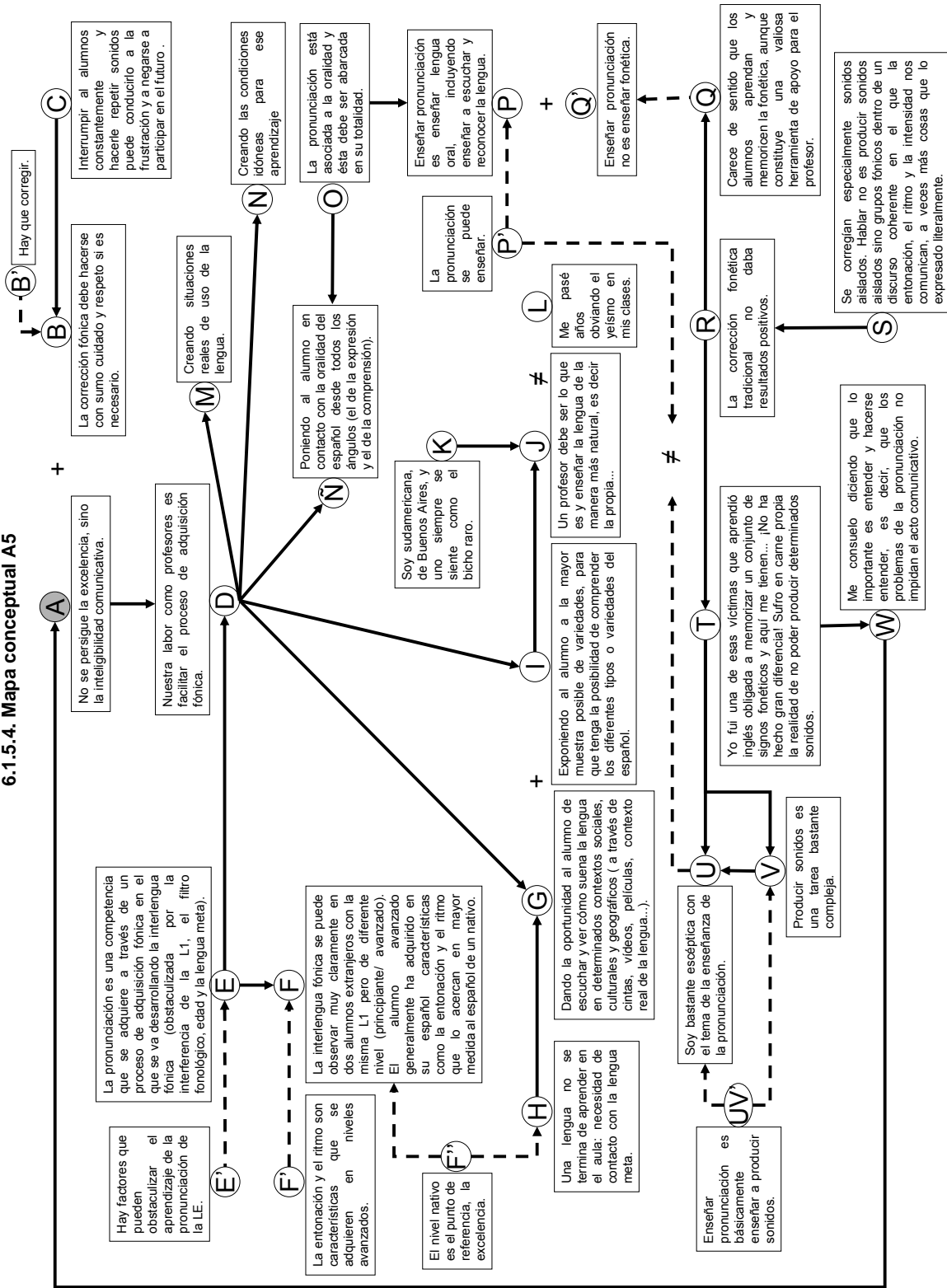
La informante recurre a una generalización modal que incluye declaración absoluta, juicio de valor e identificación semántica explícita para remarcar que “como profesores tenemos que tener claro que pronunciar es una competencia, que se adquiere a través de un proceso de adquisición fónica”. “Durante este proceso se va desarrollando la interlengua fónica”, afirma seguidamente en una generalización con declaración absoluta. Esta idea sobre lo que implica pronunciar será la que redefina la tarea del profesor, vista anteriormente, como facilitador del proceso de adquisición fónica y como responsable de crear las condiciones idóneas para el aprendizaje.

### **Sobre qué pronunciación del español enseñar**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante declara que “como sudamericana que soy, he pasado años tratando de dar respuesta” a esta cuestión. Debido a que “son los españoles los que han empezado a organizar esto del E/LE”, generalización mediante declaración absoluta y cosificación, la informante confiesa que “uno siempre se siente como el bicho raro”, mediante una

generalización impersonal con juicio de valor distorsionado y cuantificador universal. Así, concluye con dos generalizaciones modales: “debemos exponer al alumno a la mayor muestra posible de variedades...para que tenga la posibilidad de comprender los diferentes tipos o variedades del español” y “el profesor debe ser lo que es y enseñar la lengua de la manera más natural, es decir, la propia”. Aún así, ella misma se sorprende al confesar, en una generalización mediante declaración absoluta con cosificación, que “me pasé años obviando el yeísmo y hablando con el canto argentino pero sin la típica “y”.

6.1.5.4. Mapa conceptual A5



Este mapa conceptual se fundamenta, a simple vista, sobre las creencias explícitas “no se persigue la excelencia sino la inteligibilidad comunicativa” y “la pronunciación es una competencia que se adquiere a través de un proceso de adquisición fónica en el que se va desarrollando la interlengua fónica...”. Desde estas concepciones la labor del profesor queda redefinida explícitamente a “facilitar el proceso de adquisición fónica: creando las condiciones idóneas para el aprendizaje, poniendo al alumno en contacto con la oralidad del español desde todos los ángulos, el de la expresión y el de la comprensión; dando la oportunidad al alumno de escuchar y ver cómo suena la lengua en determinados contextos sociales, culturales y geográficos, y exponiéndolo a la mayor muestra posible de variedades, para que tenga la posibilidad de comprender los diferentes tipos o variedades del español”. Aún así, la corrección fónica no se descarta y “debe hacerse con sumo cuidado y respeto si es necesario, para no frustrar al alumno”. Tras toda esta labor se desprende la creencia implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”.

Pero las creencias que parecen regir realmente este sistema de creencias son la declaración: “soy bastante escéptica con el tema de la enseñanza de la pronunciación”, ya que “producir sonidos es una tarea bastante compleja”, dada la experiencia frustrada de “no poder producir determinados sonidos”. Desde aquí, se llega a la creencia implícita de “enseñar pronunciación es básicamente enseñar a producir sonidos”.

Por una parte, esta aparente contradicción podría estar evidenciando la posible desestabilización del sistema de creencias de la informante sobre la enseñanza de la pronunciación, debido a la introducción de nuevas ideas a este respecto. Por otra parte, la incapacidad personal de la informante para producir ciertos sonidos estaría detrás de su “creencia/consuelo” a favor de la inteligibilidad, explicitada en la afirmación “lo importante es entender y hacerse entender” y, seguramente, tras la creencia inicial de “perseguir la inteligibilidad comunicativa y no la excelencia”.

Caber señalar también en este mapa la creencia explícita de que “un profesor debe ser lo que es y enseñar la lengua de la manera más natural, es decir, la propia”, cuya causa la encontramos en el hecho de que la informante sea sudamericana, concretamente argentina. Esta creencia es la que justifica la labor del profesor de “exponer al alumno a la mayor muestra posible de variedades...” y, tal vez, esté detrás del hecho de abogar a favor de la inteligibilidad y no de la excelencia. Curiosamente, aparece aquí otra contradicción, al reconocer que se pasó “...años hablando con el canto



argentino y obviando el yeísmo” en sus clases. Esta contradicción pondría de manifiesto la falta de congruencia que se da muchas veces entre lo que se piensa y lo que se hace posteriormente.

Vemos como este mapa del discurso refleja una concepción sobre la enseñanza de la pronunciación bastante comunicativa, que consideraría la corrección en caso de ser necesaria. Sin embargo, se han revelado algunas creencias subyacentes en una línea mucho más tradicional que pensamos podrían influir en la actuación en clase, aunque inconscientemente.



## **6.1.6. Informante A6**



### 6.1.6.1. Comentario progresión temática tarea-foro A6

La informante realiza dos intervenciones en el foro. En su primera intervención expone las mismas opiniones y argumentos que en la tarea. En la segunda, aunque ratifica todo lo dicho en la primera participación, añade alguna idea nueva e incluso contradictoria, en algún sentido, con lo manifestado previamente, como veremos.

Tanto en la tarea como en el foro, afirma que la labor del profesor “no es corregir la mala pronunciación, sino facilitar el desarrollo de la competencia fónica”. Añade que “lograr una pronunciación perfecta como la de un nativo requiere, además de la guía atenta del profesor, unas capacidades receptivas, auditivas y articulatorias del alumno adecuadamente desarrolladas, así como la voluntad de superarse...”.

Respecto a la corrección fonética tradicional reconoce que “ésta se basaba en enseñar nociones de fonología y reglas fonéticas, así como la pronunciación correcta de cada sonido considerado aisladamente”, pero que a la hora de hablar el alumno “no acertaba a hacer un discurso coherente, bien articulado...”.

En su opinión “no se trata de que el profesor proporcione a los alumnos unos conocimientos de fonética, sino que facilite su proceso de adquisición fonética. Es el profesor el que ha de saber fonética y ha de saber cómo tienen lugar la producción de los sonidos, su articulación y su percepción, para plantear y enfocar de manera conveniente en el aula el proceso de adquisición”. Así, “el interés de la enseñanza no se ha de centrar en los sonidos en sí mismos sino en lograr la producción y comprensión de discursos coherentes y bien articulados, donde la entonación y el ritmo de los grupos fónicos es muy importante”. Pero esta tajante afirmación se contradice, de alguna manera, cuando en su segunda participación la informante alude a las lenguas eslavas como el serbocroata, en donde “el estudio y el ejercicio sobre los sonidos uno a uno, separadamente, se ha de considerar imprescindible”, dada la dificultad de pronunciar cada uno de los sonidos para que la palabra se entienda, a veces incluso sin vocales. Incluso llega a afirmar que “estudiar un poco esta lengua es un buenísimo ejercicio para aprender a vocalizar mejor, que es algo que los españoles tenemos un poco dejado de lado”. Es a este respecto cuando alude a los “complejos y extrañamientos de la propia personalidad” a la hora de hablar la LE. De hecho, ella estuvo “un año entero sin hablar más que lo puramente imprescindible”, afirma.

También coincide en la tarea y en el foro al afirmar que “la comprensión oral forma parte de las destrezas necesarias que se han de adquirir para obtener una competencia fonética”. Finalmente, contradiciéndose de alguna manera al haber argumentado sobre la enseñanza de la pronunciación, la informante alega que “enseñar pronunciación es la expresión que comúnmente se utiliza para referirse a esta disciplina”, pero que no es “una fórmula demasiado precisa, ya que pronunciar lo tendrá que hacer el alumno, es una competencia que adquiere”. Además añade que este proceso de adquisición “tendrá sus propias características para cada individuo, dependiendo de sus condicionantes” y que “hay determinados factores que intervienen, como son: la transferencia de la L1 a la L2, la interferencia de los sonidos de la L1, el filtro fonológico, el factor edad y el factor crítico”.

## 6.1.6.2. Análisis del discurso A6

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> “La labor del profesor no es la de corregir la mala pronunciación, sino facilitar el desarrollo de la competencia fónica del alumno”.</p> <p>“Lograr una pronunciación perfecta como la de un nativo, requiere, además de la guía atenta del profesor, unas capacidades receptivas, auditivas y articulatorias del alumno adecuadamente desarrolladas, así como la voluntad de superarse hasta alcanzar el objetivo deseado a través de un proceso de adquisición (interlengua fónica) más o menos largo”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir la mala pronunciación, facilitar el desarrollo de la competencia fónica</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “no hay que corregir”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor, cosificación</b> (<i>lograr una pronunciación perfecta</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se puede alcanzar” y “la excelencia se entiende como nivel nativo”.</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y conlleva un proceso con diferentes etapas (interlengua fónica)”.</p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea:</b> “La corrección fonética tradicional se basaba en enseñar nociones de fonología, los fonemas, y algunas reglas de fonética, las de la pronunciación correcta de cada sonido considerado aisladamente. Las prácticas se limitaban casi exclusivamente a ejercicios de lectura y dictado en clase. Así, el alumno aprendía a pronunciar bastante correctamente, leyendo e identificando los sonidos durante el dictado, pero a la hora de hablar, no era capaz de aplicarlas en un discurso oral espontáneo, no sabía pronunciar hablando, ni siquiera era capaz de reconocer muchas veces los sonidos al oírlos porque nadie le había enseñado a hacerlo”.</p> <p>“Así, el interés de la enseñanza no se ha de centrar en los sonidos en sí mismos sino en lograr la producción de discursos coherentes y bien articulados, teniendo en cuenta que cuando hablamos no emitimos sonidos en serie, sino grupos fónicos</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar nociones de fonología...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>pronunciar hablando</i>), causada por la siguiente <b>generalización con cuantificador universal (nadie)</b> e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la corrección fonética tradicional no daba buenos resultados”.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>discursos coherentes y bien articulados, grupos fónicos complejos</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>

	<p>complejos, y por ello, más que los sonidos aislados, son importantes la entonación y el ritmo de estas unidades o bloques fónicos”.</p> <p><b>Foro:</b> “Sin negar nada de mis afirmaciones en la primera intervención, respecto a la importancia primordial del grupo fónico para un aprendizaje más efectivo de la pronunciación de la lengua española, y no sólo para ésta, quiero decir también que el estudio y el ejercicio sobre los sonidos uno a uno, separadamente, se ha de considerar asimismo imprescindible cuando se habla de las lenguas eslavas. Yo he vivido tres años en Belgrado y he estudiado el serbocroata es una lengua “fonética”, es decir, hay que pronunciar todas las letras de la palabra para que ésta se entienda. Esto explica por qué para ellos es tan sencillo aprender a hablar otras lenguas, al menos en cuanto a la pronunciación fonética”.</p> <p>“Además estudiar un poco la suya es un buenísimo ejercicio para aprender a vocalizar mejor, que es algo que los españoles tenemos un poco dejado de lado”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la entonación y el ritmo” y “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica explícita</b> (<i>lengua fonética = tener que pronunciar todas las letras de la palabra</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación</b> (<i>esto, aprender a hablar otras lenguas</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>estudiar un poco la suya</i>) que incluye <b>declaración absoluta con cosificación</b> (<i>vocalizar mejor, algo</i>).</p>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral	<b>Tarea:</b> “...es a través del habla como se logra adquirir una competencia en la pronunciación”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>adquirir una competencia en la pronunciación</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”.
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<p><b>Tarea:</b> “... la comprensión oral forma parte de las destrezas necesarias que se han de adquirir para obtener una competencia fonética”.</p> <p>“Entender un discurso oral genuino y espontáneo, requiere no sólo saber reconocer los sonidos aisladamente, sino ser capaces de descodificar todos los fenómenos que los organizan en el discurso: grupos fónicos, acentos, ritmo, inflexión tonal y particularidades dialectales, entre</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye <b>una modal e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>entender un discurso oral, saber reconocer los sonidos aisladamente, ser capaces de descodificar...</i>).</p>



	otros”.	
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<p><b>Tarea:</b> “No se trata de que el profesor proporcione al alumno unos conocimientos de fonética, sino más bien de que facilite el proceso de adquisición fonética de los alumnos”.</p> <p>“Es el profesor el que ha de saber la fonética y ha de conocer cómo tiene lugar la producción de los sonidos, su articulación y su percepción, considerando asimismo los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo, entonación) que caracterizan al lenguaje hablado”.</p>	<p><b>Generalización impersonal e identificación semántica implícita,</b> la generalización “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>la producción de los sonidos, su articulación y su percepción</i>).</p>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Tarea/foro:</b> “Enseñar pronunciación” es la expresión que comúnmente se utiliza pero no es una fórmula demasiado precisa, ya que “pronunciar” lo tendrá que hacer el alumno, pues es una competencia que adquiere”.</p> <p>“El profesor deberá facilitar dicho proceso de adquisición, que consiste en lograr construir y entender discursos orales así como expresar y comprender, mediante la voz, el sentido de los enunciados, la modalidad de la expresión y los factores emotivos que intervienen en la comunicación”.</p> <p>“Así, enseñar pronunciación consiste en desarrollar la competencia fónica de los alumnos”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación</i>) generada por la siguiente <b>generalización modal con cosificación</b> (<i>pronunciar</i>), generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con eliminación</b> (falta sujeto sobreentendido).</p> <p><b>Generalización modal</b> que incluye <b>una declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lograr construir y entender, expresar y comprender</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, desarrollar la competencia fónica</i>) e <b>identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE	<p><b>Foro:</b> “De todos esos complejos y extrañamientos de la propia personalidad, de los que tan acertadamente hablaba A1, os podría contar yo con todo lujo de detalles”.</p> <p>“Estuve un año entero sin hablar más que lo puramente imprescindible”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>extrañamientos de la propia personalidad; hipérbole: contar con todo lujo de detalles</i>) e <b>identificación semántica implícita,</b> la generalización “hablar una LE conlleva a veces ciertas barreras psicológicas y emocionales”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor cosificado</b> (<i>lo puramente imprescindible</i>).</p>

<b>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</b>	“Este proceso tendrá sus propias características para cada individuo, dependiendo de sus condicionantes, ya que hay determinados elementos que intervienen en la adquisición fónica de una lengua extranjera: la transferencia de la L1 a la L2, las interferencias de la L1, el filtro fonológico, el factor edad y el factor crítico o mediación de la lengua escrita”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta</b>
---	---	---

### **6.1.6.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A6**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Por una parte, mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante afirma que “la labor del profesor no es la de corregir la mala pronunciación, sino facilitar el desarrollo de la competencia fónica del alumno”. Esta creencia será clave en su modelo de pensamiento sobre la enseñanza de la pronunciación. Además dicha generalización conlleva identificación semántica implícita, la creencia de que “no hay que corregir”.

Por otra parte, la informante cree que la excelencia en la pronunciación de la LE se puede alcanzar. A esta creencia se llega implícitamente a partir de una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación: “lograr una pronunciación perfecta como la de un nativo requiere, además de la guía atenta del profesor, unas capacidades receptivas, auditivas y articulatorias del alumno adecuadamente desarrolladas, así como la voluntad de superarse hasta alcanzar el objetivo deseado a través de un proceso de adquisición (interlengua fónica) más o menos largo”. Esta generalización conlleva claramente identificación semántica implícita, las generalizaciones “la excelencia se puede alcanzar” y “la excelencia se entiende como nivel nativo”.

Tanto la generalización referida a la labor del profesor como la referida a la excelencia conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y conlleva un proceso con diferentes etapas (interlengua fónica)”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una serie de generalizaciones con declaración absoluta, juicio de valor e identificación semántica implícita la informante nos da a entender que “la corrección fonética tradicional no daba buenos resultados”. Esta creencia es la causa directa de la generalización modal con juicio de valor en donde afirma que “el interés de la enseñanza no se ha de centrar en los sonidos en sí mismos sino en lograr la producción de discursos coherentes y bien articulados...donde más que los sonidos aislados son importantes la entonación y el ritmo de estas unidades o bloques fónicos”. Esta generalización modal conlleva además la identificación semántica implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”.

A pesar de lo expuesto nos encontramos con una aparente contradicción en el discurso de la informante cuando aboga a favor del “estudio y ejercicio de los sonidos uno a uno, separadamente cuando se habla de lenguas eslavas”, en una generalización modal con juicio de valor. Además añade, en una generalización mediante juicio de valor y declaración absoluta, que estudiar estas lenguas “es un buenísimo ejercicio para aprender a vocalizar mejor, que es algo que los españoles tenemos un poco dejado de lado”. A partir de aquí llegamos implícitamente, mediante identificación semántica implícita, a la creencia de que “los españoles no pronuncian bien”. Esta creencia se contradice, en cierta manera, con la creencia implícita “la excelencia se entiende como nivel nativo”, vista en el primer apartado.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

La informante corrobora implícitamente esta creencia cuando recurre a la generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita: “es a través del habla como se logra adquirir una competencia en la pronunciación”. Dicha generalización se erige además como causa de la creencia de que el interés de la enseñanza de la pronunciación se ha de centrar en “la producción de discursos coherentes y bien articulados”, vista en el apartado de la corrección tradicional.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

A esta creencia se llega implícitamente a partir de dos generalizaciones mediante declaración absoluta: “la comprensión oral forma parte de las destrezas que se han de adquirir para obtener una competencia fonética” y “entender un discurso oral genuino y espontáneo requiere no sólo saber reconocer los sonidos, sino ser capaces de descodificar todos los fenómenos que organizan el discurso: grupos fónicos, acentos, ritmo e inflexión tonal entre otros”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

La informante recurre a una generalización impersonal con identificación semántica implícita para descartar la enseñanza de la fonética: “no se trata de que el profesor proporcione al alumno unos conocimientos de fonética, sino más bien de que facilite el proceso de adquisición fonética de los alumnos”. Detrás de esta creencia estaría la concepción de que “la corrección fonética tradicional no daba buenos resultados”, vista anteriormente.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante afirma que “enseñar pronunciación consiste en desarrollar la competencia fónica de los alumnos”. También recurre a una generalización modal, que a su vez incluye declaración absoluta con cosificación, para sentenciar que “el profesor deberá facilitar dicho proceso de adquisición...” y a otra modal con juicio de valor: “el interés de la enseñanza...se ha de centrar en lograr la producción de discursos coherentes y bien articulados...en donde son importantes la entonación y el ritmo...”. Vemos cómo estas generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Aún así, encontramos cierta contradicción en el pensamiento de la informante cuando recurre a una generalización mediante juicio de valor con cosificación para afirmar que: “enseñar pronunciación es la expresión que comúnmente se utiliza pero no es una fórmula demasiado precisa”. La causa de esta generalización la encontramos en una generalización modal con cosificación “ya que pronunciar lo tendrá que hacer el alumno”, generada a su vez por otra generalización con declaración absoluta “pues es una competencia que se adquiere”.

### **Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar un LE / la apropiación de la LE**

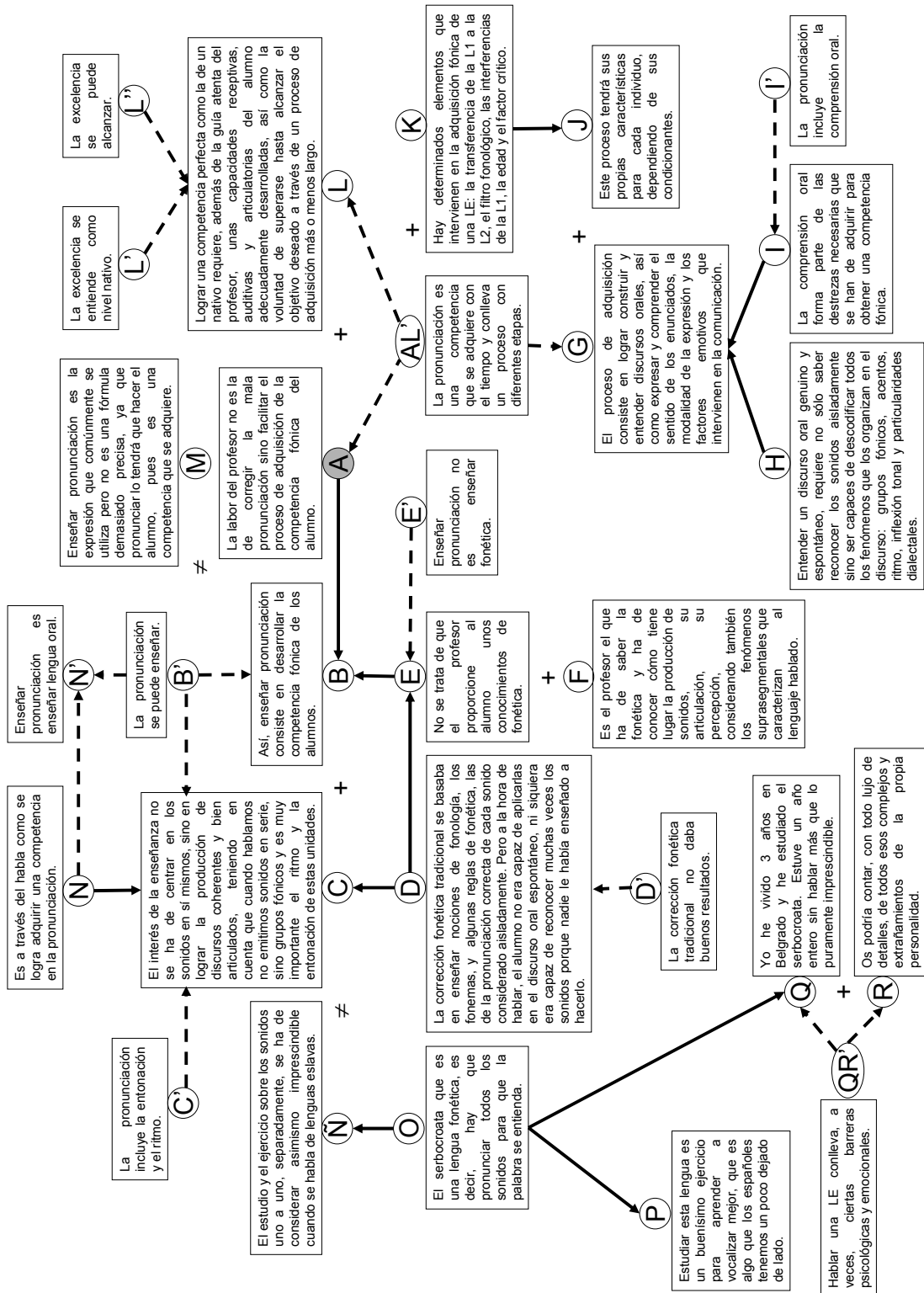
La informante hace dos generalizaciones con declaración absoluta que revelan implícitamente que “hablar una LE conlleva, a veces, toda una serie de barreras psicológicas y emocionales”, a saber: “estuve un año entero en Belgrado sin hablar más que lo puramente imprescindible” y “os podría contar, con todo lujo de detalles, de todos esos complejos y extrañamientos de la propia personalidad”. Estas generalizaciones se generan a partir de la dificultad de hablar el serbocroata “lengua fonética, donde hay que pronunciar todos los sonidos para que la palabra se entienda”, dice en una generalización mediante declaración absoluta.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

La informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta para afirmar que “el proceso de adquisición tendrá sus propias características para cada individuo, dependiendo de sus condicionantes”. Esta generalización tiene su causa en otra generalización también con declaración absoluta: “hay determinados elementos que

intervienen en la adquisición fónica de una LE: la transferencia de la L1 a la L2, el filtro fonológico, las interferencias de la L1, la edad y el factor crítico”.

6.1.6.4. Mapa conceptual A6



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “la labor del profesor no es la de corregir la mala pronunciación sino facilitar el proceso de adquisición de la competencia fónica”, desde donde se llega a la creencia implícita de que “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y que conlleva diferentes etapas”. Desde esta concepción “enseñar pronunciación consiste en desarrollar la competencia fónica de los alumnos” y el interés se ha de centrar “no en los sonidos en sí mismos, sino en lograr la producción y comprensión de discursos coherentes y bien articulados...donde el ritmo y la entonación son muy importantes”. A partir de estas creencias explícitas se llega a las creencias implícitas de que “la pronunciación se puede enseñar” y que “es enseñar lengua oral”.

Otras creencias implícitas a resaltar, relacionadas con la enseñanza de la pronunciación, serían: “enseñar pronunciación no es enseñar fonética” y “la pronunciación incluye la comprensión oral”. Pero, a pesar de lo comentado, se incurre en una cierta contradicción cuando se afirma que “enseñar pronunciación es la expresión que comúnmente se utiliza, pero no es una fórmula demasiado precisa, ya que pronunciar lo tendrá que hacer el alumno, pues es una competencia que se adquiere”.

Otra contradicción mucho más evidente se da con la creencia explícita “el estudio y el ejercicio sobre los sonidos uno a uno, separadamente, se ha de considerar asimismo imprescindible cuando se habla de lenguas eslavas”, tras haber rechazado, como hemos visto antes, la atención individualizada de los sonidos. Tal vez estas contradicciones estén evidenciando una posible reestructuración en el sistema de creencias de la informante, debido al aprendizaje constructivista que se está realizando en el máster.

Vemos cómo este mapa muestra una concepción comunicativa de la enseñanza de la comunicación.



## **6.1.7. Informante A7**



### 6.1.7.1. Comentario progresión temática tarea-foro A7

El informante se muestra coherente con las ideas tratadas tanto en la tarea como en el foro, aunque en este último además alude a algunos temas nuevos. Aún así, encontramos alguna contradicción dentro de la misma tarea, y alguna incongruencia en el foro que seguidamente comentamos.

Por lo que a la corrección fonética y a la labor del profesor se refiere, en la tarea, nuestro informante descarta tajantemente la idea de “corregir, en el sentido de esperar a escuchar unas malas pronunciaciones para "censurarlas" indiscriminadamente”, pero reconoce que “hay que prestar especial atención a los errores con implicaciones fonológicas, es decir, aquellos que afectan a los significados”, siempre encontrando “el punto justo, y no insistir demasiado si no se dispone de métodos que permitan un equilibrio adecuado entre el interés del objetivo y el esfuerzo requerido”. Aún así, hace hincapié en que la excelencia, entendida como “la capacidad de hacerse pasar por nativo”, es “un objetivo muy secundario” y que “lo esencial es que la pronunciación del alumno sea progresivamente adecuada para que la comunicación pueda producirse satisfactoriamente”.

En el foro, ante la cuestión de si es suficiente con hacerse entender, matiza su postura concretando que “dependerá, en gran parte, de cuáles sean los intereses de los alumnos”, aunque termina reiterando de nuevo que “independientemente de cuáles sean esos intereses, hay que prestar especial atención a los errores con implicaciones fonológicas”, añadiendo que estos errores “no sólo son más importantes para la comunicación sino que también son percibidos como más "escandalosos" por los nativos”. Se queja de que “no se suele dar la suficiente importancia a la diferencia que hay entre este tipo de problemas y los de orden fonético”.

Ante la cuestión de la corrección fonética tradicional en la tarea señala que se insistía “excesivamente en la pronunciación de los fonemas sin atender a otros aspectos como los prosódicos” y reflexiona que, si la enseñanza de la pronunciación “se basaba únicamente en corregir...no debía resultar “muy motivadora para el alumno”. En este sentido apunta que, “como en otros niveles de la lengua, la pronunciación se desarrollará mucho mejor si se pone en relación con actividades comunicativas”.

Respecto a lo que se hace hoy en día el informante tiene la impresión de que “lo que impera es la intuición de que merece la pena dedicar un rato, de cuando en cuando,

a que los alumnos practiquen la discriminación de sonidos y su pronunciación, y que para ello, con unas nociones de fonética es suficiente”.

En el foro recalca que los profesores no le dan mucha importancia “efectiva” a la pronunciación, que “insisten a menudo en la necesidad de una correcta pronunciación, y suelen llevarse las manos a la cabeza ante las barbaridades sonoras de los alumnos, pero a la hora de la verdad, son pocos los minutos que se dedican a actividades relacionadas expresamente con la pronunciación, o lo que sería más interesante, a actividades más generales que incluyan atención a aspectos fónicos”. El informante tiene la impresión de que sobre el tema de la pronunciación “reina el escepticismo...tanto entre los alumnos como entre los profesores”, como han aludido también otros informantes. En su opinión “quizás esa visión negativa se base en que, en efecto, los métodos y las actividades empleadas habitualmente no se perciben como efectivos”.

En cuanto a si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral en la tarea apunta que “la pronunciación es una de las facetas de la lengua oral” pero “no la única”, y añade que “enseñar lengua oral también implica enseñar otros aspectos fónicos (que no se suelen incluir en el concepto de pronunciación) y cuestiones tan diferentes como estrategias de control de la comunicación, unas estructuras y hasta un vocabulario peculiares, etc.”.

Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral el informante lo corrobora en su tarea: “Yo suelo entender que al hablar de pronunciación estamos incluyendo también aspectos receptivos y que si trabajamos, por ejemplo, la diferencia entre la vibrante simple y la múltiple, lo hacemos considerando simultáneamente sus implicaciones para la producción y para la comprensión de mensajes”.

Respecto a si enseñar pronunciación es enseñar fonética, en la tarea, responde tajantemente que “obviamente, no” y añade que “se puede pronunciar perfectamente sin tener ni idea de fonética, es el caso de la mayoría de los nativos”. Aunque seguidamente matiza su respuesta diciendo: “pero yo no sería muy drástico a la hora de descartar que los conocimientos explícitos de fonética puedan ayudar al alumno a desarrollar su competencia fónica”. Y en este sentido alude a la hipótesis del monitor, parangonando que pudiera darse con la fonética lo mismo que sucede con la gramática, concluyendo que “con ese conocimiento el alumno puede intentar controlar su propia producción hasta que se convierta en algo automático”.

Sobre si puede enseñarse la pronunciación, el informante afirma cautelosamente en la tarea que "...la instrucción puede contribuir...a que el alumno desarrolle más rápida y eficazmente esa competencia fónica".

Enlazando con este tema, en el foro el informante trata, además, el tema de qué pronunciación del español enseñar. A este respecto afirma que "el criterio para decidir qué norma de pronunciación enseñar no debe ser ni nuestra actitud personal ni los intereses de nuestros alumnos", puntualizando que el profesor tiene "la obligación de saber qué variedad le abrirá más puertas o, mejor dicho, puesto que los intereses pueden variar mucho y no podemos enseñar muchas variedades, quizás no tengamos más remedio que elegir la que los estudios de sociolingüística nos digan que es la más neutra, la más versátil...Y ello aunque nos pese...y, sobre todo, nos duela participar en su transmisión". Vemos cómo el posible hecho de tener que enseñar una variedad que no sea la suya se convierte en una especie de "sacrificio" para el informante.

Pero hay otros temas que se tratan también únicamente en el foro, como el de la imitación como recurso para aprender la pronunciación. Dice que es "una técnica efectiva" y se adhiere a la sugerencia de otros participantes en el foro de "animar a nuestros alumnos a que imiten a los españoles".

Finalmente trata el tema del componente emocional, refiriéndose "al miedo a no ser nosotros mismos cuando hablamos una LE". Según el informante, éste "se superaría fácilmente si en las clases fuera posible que todos los alumnos hablaran más" y añade que "cuando se convierte en hábito, o bien se toma conciencia de que no se cambia tanto, o bien uno acaba sintiéndose bien en esa segunda piel". El informante se queja de que "en muchos contextos de enseñanza de idiomas es posible que un alumno acabe un curso habiendo hablado muy poco" y señala, a este respecto, que "habrá que buscar, en efecto, algunas estrategias en la medida en que este otro problema sea difícil de solucionar".

## 6.1.7.2. Análisis del discurso A7

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...es obvio que dedicarse exclusivamente a "corregir", en el sentido de esperar a escuchar unas malas pronunciaciones para "censurarlas" indiscriminadamente, no es el mejor método".</p> <p>"...lo esencial es que la pronunciación del alumno sea progresivamente adecuada para que la comunicación pueda producirse satisfactoriamente".</p> <p>"...la "excelencia", entendida como la capacidad de hacerse pasar por nativo, es, si acaso, un objetivo muy secundario".</p> <p><b>Foro:</b> "Con respecto a la cuestión de si es o no suficiente con hacerse entender dependerá, en gran parte, de cuáles sean los intereses de los alumnos".</p> <p>"Sin embargo, creo que, independientemente de cuáles sean esos intereses, hay que prestar especial atención a los errores con implicaciones fonológicas (es decir, que afectan a los significados y que, no sólo son más importantes para la comunicación, sino que también son percibidos como más "escandalosos" por los nativos)".</p> <p><b>Tarea:</b> "...hay que encontrar el punto justo, y no insistir demasiado en ello...".</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> sobre una <b>generalización con declaración absoluta, cosificación</b> (<i>dedicarse a corregir, esperar a escuchar</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay otros métodos de corrección".</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor y cosificación</b> (<i>lo esencial</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor e identificación semántica explícita</b> (<i>la excelencia = la capacidad de hacerse pasar por nativo</i>) e <b>implícita</b>, la generalización "la excelencia se puede alcanzar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>especial atención</i>).</p> <p><b>Generalización con juicio de valor</b> (<i>más importantes, más escandalosos</i>) y <b>adivinación</b> (<i>son percibidos como más "escandalosos" por los nativos</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor y cosificación</b> (<i>ello</i>).</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...se insiste excesivamente en la pronunciación de los fonemas sin atender a otros aspectos como los prosódicos".</p> <p>"...si la enseñanza de la pronunciación consistía únicamente en corregir, no debía resultar para el alumno la faceta más motivadora de las clases".</p> <p>"...como en otros niveles de la lengua, la pronunciación se desarrollará mucho mejor si se pone en relación con actividades comunicativas".</p>	<p><b>Generalización impersonal con juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay que atender a los aspectos prosódicos".</p> <p><b>Generalización mediante adivinación y juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>

<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</p>	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación es una de las facetas de la lengua oral, no la única, desde luego”.</p> <p>“...enseñar lengua oral también implica enseñar otros aspectos fónicos (que no se suelen incluir en el concepto de pronunciación) y cuestiones tan diferentes como estrategias de control de la comunicación, unas estructuras y hasta un vocabulario peculiares, etc”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor e identificación semántica implícita,</b> la generalización “enseñar pronunciación es enseñar una parte de la lengua oral”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar lengua oral, enseñar otros aspectos fónicos</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>cuestiones tan diferentes, estructuras y vocabulario peculiares</i>).</p>
<p>Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral</p>	<p><b>Tarea:</b> “...al hablar de pronunciación estamos incluyendo también aspectos receptivos...”.</p> <p>“...y si trabajamos, por ejemplo, la diferencia entre la vibrante simple y la múltiple, lo hacemos considerando simultáneamente sus implicaciones para la producción y para la comprensión de mensajes”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>simultáneamente</i>) y <b>cosificación</b> (<i>lo</i>) e <b>identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</p>	<p><b>Tarea:</b> “Obviamente, no”.</p> <p>“Se puede pronunciar perfectamente sin tener ni idea de fonética, es el caso de la mayoría de los nativos”.</p> <p>“Pero yo no sería muy drástico a la hora de descartar que los conocimientos explícitos de fonética puedan ayudar al alumno a desarrollar su competencia fónica”.</p> <p>“En mi opinión, en este caso es aplicable la misma hipótesis del monitor de la que se suele hablar con respecto a la gramática...con ese conocimiento, el alumno puede intentar controlar su propia producción hasta que se convierta en algo automático”.</p> <p>“...conocer el sistema fonológico del idioma que se aprende es bastante útil: no se trataría tanto de saber explícitamente muchos detalles sobre</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización con declaración absoluta e identificación semántica implícita,</b> la generalización “la excelencia coincide con el nivel nativo”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal distorsionado: <i>ser drástico</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>algo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>conocer el sistema fonológico del idioma</i>).</p>

	pronunciación, etc.; pero sí creo que ayuda mucho el mero hecho de tener conciencia de qué sonidos son los que uno deberá acabar distinguiendo”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>el mero hecho</i> ) y <b>cosificación</b> ( <i>tener conciencia de qué sonidos son los que uno deberá acabar distinguiendo</i> ).
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<b>Tarea:</b> “Si entendemos "pronunciación" y "enseñar" en un sentido muy restringido, sería bastante discutible, desde luego; pero...la instrucción puede contribuir...a que el alumno desarrolle más rápida y eficazmente esa competencia fónica”.	<b>Generalización mediante juicio de valor</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>más rápida y eficazmente</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.
Sobre qué pronunciación del español enseñar	<b>Foro:</b> “...creo que el criterio para decidir qué norma de pronunciación enseñar no debe ser ni nuestra actitud personal ni los intereses de nuestros alumnos...sino que, en cierto modo, tenemos la obligación de saber qué variedad le abrirá más puertas; o mejor dicho, puesto que los intereses pueden variar mucho y no podemos enseñar muchas variedades, quizás no tengamos más remedio que elegir la que los estudios de sociolingüística (o nuestra propia intuición) nos digan que es la más neutra, la más versátil”.  “...si la balanza se inclinara hacia el español peninsular, tendríamos que aceptar que, en caso de no poder enseñar más de una norma, debería ser ésa. Y ello aunque nos pese: aunque seamos conscientes de lo absurdo de esos prejuicios y, sobre todo, nos duela participar en su transmisión”.	<b>Generalización modal con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>una variedad que puede abrir puertas</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.  <b>Generalizaciones mediante declaración absoluta</b> que son causa explícita de la siguiente <b>generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> .  <b>Generalización modal con cosificación</b> ( <i>no poder enseñar más de una norma</i> ). <b>Generalización con adivinación, cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>ser conscientes; lo absurdo</i> ), <b>distorsión</b> (hipérbole: <i>nos duela participar</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “no a la variedad estándar del español peninsular”.
Sobre el concepto de imitación	<b>Foro:</b> “Me adhiero a la sugerencia de A1 de animar a nuestros alumnos a que imiten a los españoles”.  “... siempre he pensado que era una técnica efectiva”.	<b>Generalización modal con cosificación</b> ( <i>animar a nuestros alumnos</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización: “la excelencia coincide con el nivel nativo”.  <b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal</b> ( <i>siempre</i> ) y <b>juicio de valor</b> ( <i>técnica efectiva</i> ).
Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho	<b>Foro:</b> “Con respecto al problema del "miedo a no ser nosotros mismos" cuando hablamos una LE, creo que se superaría fácilmente si en las clases fuera posible que todos los alumnos	<b>Generalización con adivinación, distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>miedo a no ser nosotros mismos</i> ) y <b>juicio de valor</b> ( <i>fácilmente</i> ).



<p><b>de hablar una LE / la apropiación de la LE</b></p>	<p>hablaran más”.</p> <p>“...por desgracia, en muchos contextos de enseñanza de idiomas es posible que un alumno acabe un curso habiendo hablado muy poco”.</p> <p>“...uno puede sentirse raro las primeras veces, pero cuando se convierte en hábito, o bien se toma conciencia de que no se cambia tanto, o bien uno acaba sintiéndose bien en esa segunda piel”.</p> <p>“De todas formas, habrá que buscar algunas estrategias en la medida en que este otro problema sea difícil de solucionar”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización impersonal con adivinación distorsionada</b> (metáfora: <i>segunda piel = LE</i>).</p> <p><b>Generalización modal con construcción impersonal y adivinación</b></p>
<p><b>Sobre si el tema de la pronunciación preocupa o no a los estudiantes y/o profesores</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “...lo que impera es la intuición de que merece la pena dedicar un rato, de cuando en cuando, a que los alumnos practiquen la discriminación de sonidos y su pronunciación, y que para ello con unas nociones de fonética es suficiente”.</p> <p><b>Foro:</b> “...en efecto, a la pronunciación no se le da mucha importancia "efectiva”.</p> <p>“...los profesores insisten a menudo en la necesidad de una correcta pronunciación, y suelen llevarse las manos a la cabeza ante las barbaridades sonoras de los alumnos...pero a la hora de la verdad, son pocos los minutos que se dedican a actividades relacionadas expresamente con la pronunciación...”.</p> <p>“Mi impresión es que reina el escepticismo...tanto entre los alumnos como entre los profesores”.</p> <p>“...y quizás esa visión negativa se base en que los métodos, las actividades empleadas habitualmente, no se perciben como efectivas”.</p>	<p><b>Generalización con adivinación, cosificación</b> (<i>lo que impera, ello</i>) y <b>juicio de valor.</b></p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la necesidad de una correcta pronunciación, juicio de valor</i> (<i>correcta pronunciación, expresamente</i>) y <b>distorsión</b> (<i>sinestesia: barbaridad sonora</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación y distorsión</b> (hipérbole: <i>reina el escepticismo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con adivinación y juicio de valor</b> (<i>visión negativa, efectivas</i>).</p>

### **6.1.7.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A7**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor el informante manifiesta la que será inicialmente la creencia básica en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación: “la excelencia, entendida como la capacidad de hacerse pasar por nativo, es un objetivo muy secundario”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se podría alcanzar”.

A partir de esta generalización nos encontramos con otras dos con juicio de valor, en donde el informante concreta que “lo esencial es que la pronunciación del alumno sea progresivamente adecuada para que la comunicación pueda producirse satisfactoriamente” y que “corregir, en el sentido de esperar a escuchar unas malas pronunciaciones para censurarlas indiscriminadamente, no es el mejor método”. De esta última generalización sobre la corrección dependen las generalizaciones modales “hay que encontrar el punto justo y no insistir demasiado en ello” y “hay que prestar especial atención a los errores con implicaciones fonológicas, que afectan a los significados, independientemente de los intereses de nuestros alumnos”. La causa de esta última modal la encontramos en la generalización mediante juicio de valor y adivinación: “este tipo de errores, no sólo son más importantes para la comunicación, sino que también son percibidos como más escandalosos por los nativos”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Resaltamos en este apartado la generalización mediante adivinación y juicio de valor: “si la enseñanza de la pronunciación consistía únicamente en corregir, no debía resultar para el alumno la faceta más motivadora de las clases”. Esta generalización estará en la base de la creencia comentada anteriormente sobre la ineficacia de la corrección indiscriminada. En consecuencia el informante, mediante una generalización con juicio de valor, declara que “la pronunciación se desarrollará mucho mejor si se pone en relación con actividades comunicativas”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante la generalización con declaración absoluta e identificación semántica implícita “la pronunciación es una de las facetas de la lengua oral, no la única, desde luego”, se llega a la generalización “enseñar pronunciación es enseñar una parte de la

lengua oral”, creencia que estará detrás de la vista en el apartado anterior sobre la intención de recurrir a actividades comunicativas.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Esta creencia se revela implícitamente a partir de la generalización con declaración absoluta e identificación semántica implícita “al hablar de pronunciación estamos incluyendo también aspectos receptivos...”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Respecto a esta cuestión el informante responde tajantemente con una generalización mediante juicio de valor, “obviamente, no”. Como justificación a esta declaración encontramos la generalización impersonal con juicio de valor: “se puede pronunciar perfectamente sin tener ni idea de fonética, como es el caso de la mayoría de los nativos”, desde donde se llega de nuevo a la creencia, esta vez implícita, de que “la excelencia se entiende como nivel nativo”, vista en el primer apartado.

Contradictoriamente, y a pesar de lo comentado previamente, el informante matiza: “pero yo no sería muy drástico a la hora de descartar que los conocimientos de fonética puedan ayudar al alumno a desarrollar su competencia fónica”, mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación. La causa de esta generalización la encontramos, por una parte, en otra generalización de este tipo: “...con ese conocimiento el alumno puede intentar controlar su propia producción hasta que se convierta en algo automático”; por otra parte, en la generalización con juicio de valor y cosificación: “conocer el sistema fonológico del idioma que se aprende es bastante útil” y también en la generalización con declaración absoluta, juicio de valor y cosificación: “...ayuda mucho el mero hecho de tener conciencia de qué sonidos son los que uno deberá acabar distinguiendo”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Mediante una generalización con juicio de valor el informante pone en entredicho la enseñanza de la pronunciación: “si entendemos pronunciación y enseñar en un sentido muy restringido, sería bastante discutible, desde luego”. Pero seguidamente afirma, mediante una declaración absoluta y juicio de valor, que “la instrucción puede contribuir a que el alumno desarrolle más rápidamente esa competencia fónica”. Esta

generalización conllevaría, contradictoriamente a lo manifestado primero, la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre qué pronunciación del español enseñar**

Respecto a este tema, el informante recurre, por una parte, a una generalización modal con distorsión: “el criterio para decidir qué norma de pronunciación enseñar no debe ser ni nuestra actitud personal ni los intereses de nuestros alumnos...sino que...tenemos la obligación de saber qué variedad le abrirá más puertas”. Esta generalización incluye además identificación semántica implícita, de nuevo la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Por otra parte, el informante recurre a una generalización con adivinación con juicio de valor: “quizás no tengamos más remedio que elegir la que los estudios de sociolingüística (o nuestra intuición) nos digan que es la más neutra, la más versátil”. Esta generalización tiene su causa en dos generalizaciones, una con declaración absoluta: “los intereses pueden variar mucho” y otra modal: “no podemos enseñar muchas variedades”.

Finalmente, el informante concluye el tema con una generalización modal con cosificación: “si la balanza se inclinara hacia el español peninsular, tendríamos que aceptar que, en caso de no poder enseñar más de una norma, debería ser ésta”. Además reconoce abiertamente, en una generalización mediante adivinación y distorsión, que: “...y ello aunque nos pese, aunque seamos conscientes de lo absurdo de esos prejuicios y, sobre todo, nos duela participar en su transmisión”. Esta generalización vemos que conlleva una clara identificación semántica implícita, la generalización “no a la variedad estándar del español peninsular”.

### **Sobre el concepto de imitación**

Mediante una generalización modal con cosificación el informante expresa el imperativo de “animar a nuestros alumnos a que imiten a los españoles”. Como justificación encontramos la generalización con declaración absoluta, cuantificador universal y juicio de valor: “siempre he pensado que era una técnica efectiva”, la creencia inicial de que “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “se puede pronunciar perfectamente...como la mayoría de los nativos”, vista en el apartado concerniente a enseñar fonética.

---

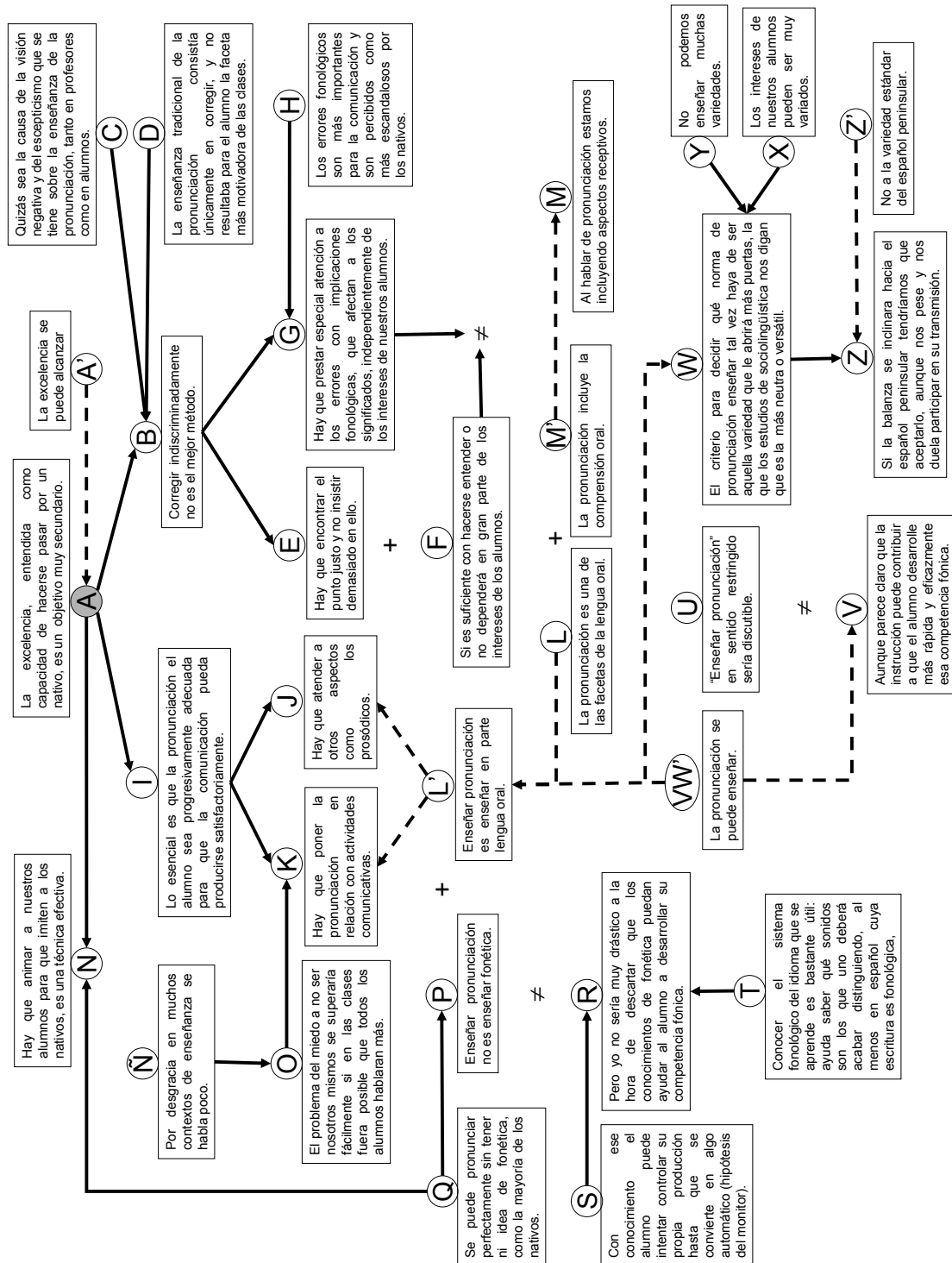
### **Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho de hablar una LE / la apropiación de la LE**

Respecto a este tema destaca la generalización con adivinación, distorsión y juicio de valor que hace el informante: “...el miedo a no ser nosotros mismos cuando hablamos una LE...se superaría fácilmente si en las clases fuera posible que todos los alumnos hablaran más”. Como causa directa encontramos la generalización con declaración absoluta y juicio de valor: “por desgracia, en muchos contextos de enseñanza de idiomas, es posible que un alumno acabe un curso habiendo hablado muy poco”. Esa necesidad de hablar más en clase estaría detrás de la intención de “poner en relación la pronunciación con actividades comunicativas”, vista en el apartado de la corrección fonética tradicional.

### **Sobre si el tema de la pronunciación preocupa o no a los estudiantes y/o profesores**

Mediante una generalización impersonal con juicio de valor el informante afirma que “a la pronunciación no se le da mucha importancia efectiva”. En su opinión “reina el escepticismo...tanto entre los alumnos como entre los profesores”, dice en una generalización con adivinación distorsionada. Como posible causa apunta, “a que los métodos, las actividades empleadas habitualmente no se perciben como efectivas”, en una generalización mediante declaración absoluta, adivinación y juicio de valor.

6.1.7.4. Mapa conceptual A7



El presente mapa conceptual se fundamenta aparentemente sobre la creencia explícita de que “la excelencia...es un objetivo muy secundario”. A partir de aquí encontramos la creencia explícita “lo esencial es que la pronunciación del alumno sea progresivamente adecuada para que la comunicación pueda producirse adecuadamente”. También encontramos los imperativos explícitos “hay que poner la pronunciación en relación con actividades comunicativas” y “hay que atender a otros aspectos como los prosódicos”, como consecuencia de la enseñanza tradicional de la pronunciación, en donde “únicamente se corregía y se insistía excesivamente en la pronunciación de los fonemas”.

Otra creencia explícita básica, consecuencia de la inicial, es que “corregir indiscriminadamente no es el mejor método”, cuya causa obviamente también hay que buscarla en la enseñanza tradicional de la pronunciación. Desde aquí se llega a la creencia implícita de que “hay otros métodos de corrección” y a dos imperativos explícitos: “hay que encontrar el punto justo y no insistir demasiado en ello” y “hay que prestar especial atención a los errores con implicaciones fonológicas, que afectan a los significados, independientemente de los intereses de nuestros alumnos”. A este respecto, cabe señalar una de las tres contradicciones evidentes que se pueden encontrar en este mapa, la creada entre esta última creencia y la también explícita “si es suficiente con hacerse entender o no, dependerá en gran parte, de los intereses de los alumnos”, creencia esta última que queda relegada a un segundo plano como acabamos de ver.

La segunda contradicción existente en este mapa es la formada entre la creencia explícita “enseñar pronunciación no es enseñar fonética” y la manifestación “pero yo no sería muy drástico a la hora de descartar que los conocimientos de fonética puedan ayudar al alumno a desarrollar su competencia fónica”, cuya justificación la encontramos en las creencias explícitas: “con ese conocimiento el alumno puede intentar controlar su propia producción hasta que se convierte en algo automático” y “conocer el sistema fonológico del idioma que se aprende es bastante útil...ayuda a saber qué sonidos son los que uno deberá acabar distinguiendo”.

La tercera contradicción evidente se establece entre las creencias explícitas: “enseñar pronunciación en sentido restringido sería discutible” y “parece claro que la instrucción puede contribuir a que el alumno desarrolle más rápida y eficazmente esa competencia fónica”. Realmente es la creencia implícita “la pronunciación se puede enseñar” la que parece regir el sistema de creencias del informante, creencia revelada implícitamente en varias ocasiones y que se hace patente ante manifestaciones como:

“el criterio para decidir qué norma de pronunciación enseñar tal vez haya de ser aquella variedad que le abrirá más puertas, la que los estudios de sociolingüística (o nosotros mismos) nos digan que es la más neutra o versátil. Si la balanza se inclinara hacia el español peninsular tendríamos que aceptarlo, aunque nos pese y nos duela participar en su transmisión”. De aquí, se llega además a la creencia implícita de “no a la variedad estándar del español peninsular”, que podría ser la que rigiese verdaderamente su modelo de pensamiento, pudiendo incluso estar detrás de la creencia explícita inicial “la excelencia...es un objetivo muy secundario”.

Estas contradicciones podrían estar reflejando una posible reestructuración en el modelo de pensamiento, el cual se revela tradicional, a pesar de haber creencias en una línea más comunicativa. Respecto a la enseñanza de la pronunciación parece que ésta se puede enseñar y que es, básicamente, corregir e incluso enseñar fonética.



## **6.1.8. Informante A8**



### 6.1.8.1. Comentario progresión temática tarea-foro A8

La informante no comenta los mismos aspectos en la tarea que en el foro. Éste le sirve para introducir y tratar un nuevo tema: “qué pronunciación del español enseñar”. Al hacerlo, de alguna manera, contradice la rotunda negación hecha en la tarea de que “no se puede enseñar pronunciación y menos corregirla”, tal y como seguidamente veremos.

En su tarea la informante define la competencia fónica como “la capacidad de pronunciar y percibir sonidos” y remarca que estas destrezas “las deben adquirir los estudiantes”, aunque reconoce que hay ritmos y velocidades diferentes de adquisición, ya que el desarrollo de la interlengua fónica es “un proceso complejo”. En dicho proceso la labor o tarea del profesor es la de “facilitar” esa adquisición fónica del idioma, en el sentido de “allanar el camino de la adquisición” y “acompañar a los alumnos”. Así, descarta por completo la idea de “corregir” la pronunciación, ya que esto implicaría necesariamente, según ella, la idea de “la consecución de la excelencia”, y remarca que esto “no es lo que queremos lograr”. Vemos como la informante aquí se toma la licencia de hablar por boca del colectivo de todos los profesores de E/LE.

A la cuestión de si puede enseñarse la pronunciación responde tajantemente “no”, haciendo énfasis nuevamente en que como profesores “debemos acompañar y seguir de cerca la adquisición de la pronunciación, pero no podemos enseñarla y menos corregirla, en el sentido estricto de la palabra”...Y alude a continuación al tema de la enseñanza tradicional de la fonética, sosteniendo que “sería muy frustrante para los aprendices una adquisición fónica al estilo tradicional”. Vemos que en esta ocasión habla por boca del colectivo de estudiantes de E/LE. Esta creencia la refuerza seguidamente con su insatisfactoria experiencia como estudiante de francés, al menos por lo que respecta al método fonético tradicional del cual se reconoce víctima, basado en la mera memorización y repetición.

Seguidamente hace referencia al hecho de usar las canciones de moda, que más gusten a nuestros estudiantes como instrumento de aprendizaje de la lengua, y sobre todo de aspectos como la pronunciación, el ritmo, los grupos fónicos y la entonación. Vemos cómo, en cierto modo, la informante aquí está proponiendo la actividad de “la imitación” como herramienta útil de aprendizaje.

Curiosamente, en su participación en el foro, la informante se cuestiona el tema de qué español enseñar, aunque después en la tarea negará rotundamente su posible

enseñanza. Éste tema parece preocuparle bastante, al no pertenecer a la variante estándar. Por ello se ha documentado bibliográficamente en busca de una respuesta convincente que dar a sus alumnos a este respecto.

## 6.1.8.2. Análisis del discurso A8

Sobre la <b>corrección fonética</b> / <b>la excelencia</b> / <b>la labor del profesor</b>	<p><b>Tarea:</b> “Nuestra tarea como profesores es facilitar la adquisición fónica del idioma...allanar el camino de la adquisición y acompañar a los alumnos en ese proceso”.</p> <p>“La palabra precisa es “facilitar”.</p> <p>“Si utilizamos la palabra “corregir” estamos dando por sentado la necesidad de una acción apuntando a la excelencia, y esto no es lo que queremos lograr”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta, distorsión</b> (metáfora: <i>allanar el camino</i>) y <b>cosificación</b> (<i>facilitar, allanar, acompañar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor y cosificación</b> (<i>facilitar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante adivinación, cosificación</b> (<i>esto, lo que</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se entiende como corrección/perfección fonética”.</p>
Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b>	<p><b>Tarea:</b> “Sería muy frustrante para los aprendices una adquisición fónica al estilo tradicional”.</p> <p>“Recuerdo hace muchos años cuando estudiaba francés...Debíamos memorizar poesías, sin ninguna actividad previa, sin ninguna motivación...es más, muchas veces sin saber lo que estábamos diciendo”.</p> <p>“En mí se elevaba una barrera que frenaba y rechazaba, desde el principio, esa adquisición fónica prefabricada o artificial”.</p>	<p><b>Generalización mediante adivinación y juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lo que</i>).</p> <p><b>Distorsión</b> (metáfora + hipérbole: <i>elevarse una barrera</i>) <b>con juicio de valor</b> (adquisición prefabricada y artificial). Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “mi experiencia fue frustrante”.</p>
Sobre si se puede <b>enseñar la pronunciación</b>	<p><b>Tarea:</b> “...Por lo tanto, ¿puede enseñarse la pronunciación? Creo que no”.</p> <p>“Debemos acompañar y seguir de cerca la adquisición, pero no podemos enseñarla y menos corregirla, en el significado estricto de la palabra”.</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal</b></p>
Sobre si la <b>pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica</b>	<p><b>Tarea:</b> “La competencia fónica es la capacidad de pronunciar y percibir los sonidos, destreza que los estudiantes deben adquirir...”.</p> <p>“...dependiendo de cada uno, la interlengua fónica se va desarrollando a diferente velocidad”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión”, e incluye una <b>generalización modal</b>.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
Sobre <b>qué pronunciación del</b>	<p><b>Foro:</b> “...la pronunciación se une al gran tema de qué español enseñar...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de</b></p>

<p><b>español enseñar</b></p>	<p>“Para algunos de nosotros... ¿cómo pronunciar la v y la b; la s, la c y la z o la ll y la y? ¿Cómo enseñar estas pronunciaciones si nosotros mismos debemos pensarlas antes de hablar y nuestro lenguaje pierde espontaneidad?... ¿Cómo enseñar la pronunciación de "paz" si yo digo "pas"?”.</p> <p>“Los estudiantes preguntan cuál es la correcta”.</p> <p>“La lectura del libro... me ha ayudado a reflexionar y a tener respuestas correctas o aproximadas a la hora de tener que responder a estas preguntas”.</p> <p>“El autor dice que debemos adaptarnos a las necesidades inmediatas del estudiante en primera instancia, y la segunda prioridad sería hacerles entender la diversidad en la unidad”.</p> <p>“...es un tema que nos llevaría horas y horas de debate...”.</p>	<p><b>valor</b> (<i>el gran tema</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (<i>personificación: un lenguaje que tiene espontaneidad</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p>Estas generalizaciones conllevan <b>implicación semántica implícita</b>, la generalización: “pertenezco a una variedad no prestigiosa y me cuesta pronunciar la variante estándar y, si lo hago, pierde espontaneidad mi discurso. Por tanto, hay que tener en cuenta la diversidad en la pronunciación. No a la excelencia”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>respuestas correctas o aproximadas</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “no sabía qué responder ante esta cuestión”.</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>hacerles entender</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (<i>hipérbole: un tema que lleva horas y horas de debate</i>).</p>
<p><b>Sobre el concepto de imitación</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Actualmente muchos estudiantes usan las canciones como herramienta de aprendizaje...El ritmo y la entonación, no sólo de cada palabra sino también de la canción en sí misma, favorecen la adquisición”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la imitación de las canciones favorece la adquisición”.</p>

### **6.1.8.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A8**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

La informante se refiere a la corrección y a la excelencia haciendo uso, por una parte, de una generalización con adivinación y cosificación: “si utilizamos la palabra “corregir”, estamos dando por sentado la necesidad de una acción apuntando a la excelencia y esto no es lo que queremos lograr”, en donde habla por boca del colectivo de profesores. Esta creencia será clave en su sistema de creencias. A partir de aquí redefine la labor del profesor, recurriendo a una generalización mediante declaración absoluta con distorsión y cosificación: “nuestra tarea como profesores es facilitar la adquisición fónica del idioma...allanar el camino y acompañar a los alumnos en ese proceso”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Aquí la informante expresa su opinión mediante una generalización con adivinación y juicio de valor: “sería muy frustrante para los aprendices una adquisición fónica al estilo tradicional”, que estará detrás de la creencia inicial de no corregir, por apuntar a la excelencia.

Este rechazo a la enseñanza tradicional se justifica a partir de su experiencia negativa, expresada en una generalización absoluta y, sobre todo, en una distorsión con juicio de valor: “en mi se elevaba una barrera que frenaba y rechazaba, desde el principio, esa adquisición fónica prefabricada y artificial”, desde donde se llega a la identificación semántica implícita: “mi experiencia fue frustrante”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación y sobre qué pronunciación del español enseñar**

Aquí la informante se muestra tajante al recurrir a una generalización modal “...no podemos enseñarla y menos corregirla en el significado estricto de la palabra”, fruto de concebir la labor del profesor como guía del proceso y, seguramente, de su experiencia frustrante con la enseñanza tradicional.

Sin embargo, sorprende ver cómo, la informante muestra su preocupación por el tema de qué español enseñar, más en concreto, qué pronunciación del español enseñar. Esto queda claramente reflejado en la serie de preguntas retóricas que se plantea y que, en realidad, son generalizaciones absolutas que evidencian su ignorancia e incapacidad ante el hecho de tener que pronunciar y enseñar algo que no sabe o le cuesta. Esta serie

de generalizaciones absolutas conllevaría identificación semántica implícita, la generalización: “pertenezco a una variedad no prestigiosa y me cuesta pronunciar la variante estándar y, si lo hago, pierde espontaneidad mi discurso. Por tanto, hay que tener en cuenta la diversidad en la pronunciación. No a la excelencia”. Se podría decir que esta generalización podría estar en la base de su creencia de no corregir por apuntar a la excelencia, comentada al principio y, tal vez, pudiera ser de gran relevancia en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación.

### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

En primer lugar, se describe la competencia fónica mediante una generalización a modo de declaración absoluta, que incluye a su vez otra modal, revelando así la adquisición de la competencia fónica de los estudiantes como un imperativo: “la competencia fónica es la capacidad de pronunciar y percibir los sonidos, destreza que los estudiantes deben adquirir...”. Esta generalización conlleva además identificación semántica implícita, “la pronunciación incluye la comprensión oral”.

En segundo lugar, la informante alude a la interlengua fónica, y al ritmo propio de cada estudiante, con otra generalización mediante declaración absoluta “...dependiendo de cada uno, la interlengua fónica se va desarrollando a diferente velocidad”.

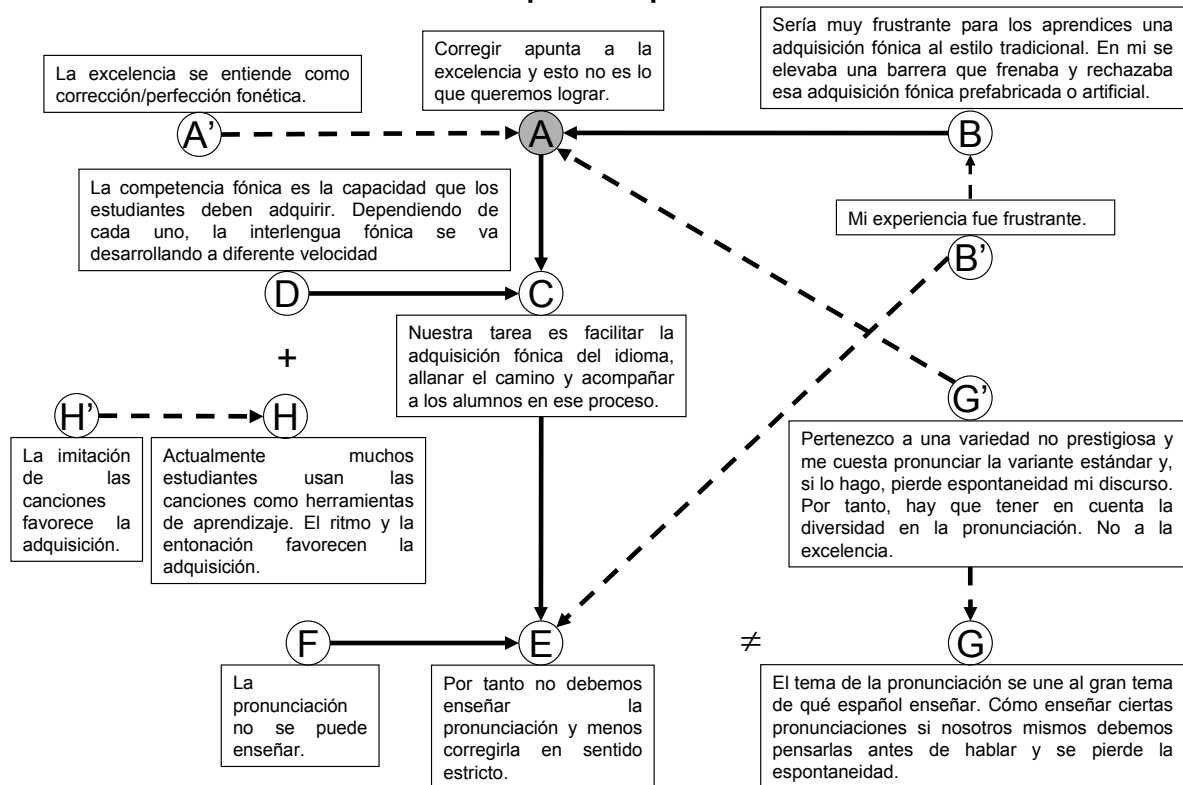
Estas creencias sobre la competencia y la interlengua fónica estarán detrás de la labor del profesor de “facilitar...allanar y acompañar en el proceso”, vista en el primer apartado.

### **Sobre el concepto de imitación**

Mediante una generalización con declaración absoluta, la informante se refiere a que “actualmente muchos estudiantes usan las canciones como herramienta de aprendizaje”. Seguidamente recurre a otra generalización mediante declaración absoluta también para resaltar la idea de que hacerlo ayuda a la adquisición fónica: “El ritmo y la entonación, no sólo de cada palabra sino también de la canción en sí misma, favorecen la adquisición”. Esta generalización conllevaría identificación semántica implícita, la generalización “la imitación de canciones favorece la adquisición”.



## 6.1.8.4. Mapa conceptual A8



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “corregir apunta a la excelencia y esto no es lo que queremos lograr”, y que condiciona la labor del profesor: “nuestra tarea es facilitar, allanar y acompañar a los alumnos en el proceso”. A partir de aquí se llega a la también creencia explícita de que “por tanto, no debemos enseñar la pronunciación, y menos en sentido estricto corregirla”. Detrás de esta concepción sobre la enseñanza de la pronunciación encontramos la experiencia frustrante de la informante con la enseñanza tradicional y el hecho de que pertenezca a una variedad no prestigiosa. De ahí que se abogue a favor de la diversidad en la pronunciación.

En este punto es de resaltar la contradicción que se establece, de alguna manera, entre la preocupación por el tema de qué español enseñar, lo que al parecer lleva haciendo la informante en su práctica diaria en clase y la rotunda negación respecto a la enseñanza de la pronunciación y su corrección, comentada previamente. Esta contradicción podría estar evidenciando el desajuste existente muchas veces entre lo que creemos y lo que hacemos después en el aula, es decir, entre pensamiento y acción.

Este mapa conceptual parece que se aleja de la enseñanza tradicional para situarse en una línea más bien comunicativa que rechazaría la corrección.

## **6.1.9. Informante A9**



### 6.1.9.1. Comentario progresión temática tarea A9

La informante comienza argumentando en una línea más bien comunicativa, pero pronto vemos que su formación tradicional aflora en sus comentarios. Así, empieza hablando de la misión del profesor como facilitador del proceso de adquisición fónica de los alumnos ya que, según dice, “pronunciar está más en el terreno de la adquisición que del aprendizaje” y que el profesor “ha de estar preparado para ello”.

Seguidamente enlaza la idea de “corrección fonética” y de “excelencia” con el mayor o menor grado de interés que puedan tener los alumnos, es decir, que estará en función de cuáles sean sus objetivos a este respecto. Insiste en que “el profesor debe estar preparado para poder cumplir ese objetivo”, ante el posible alumno que la demande. Desde estas consideraciones, la excelencia la considera “como un lujo, como una atención educativa a la diversidad”, a esa diversidad que “de acuerdo con sus necesidades educativas, tendría que tener un profesor que le enseñara a pronunciar en sus clases de LE”. Por ello, reivindica que “los responsables educativos no deben regatear esfuerzos en la formación del profesor especialista en enseñar pronunciación... aunque formar a buenos expertos en fonética cueste mucho tiempo y dinero”, porque “¿cómo enseñar lo que no se sabe?”, se pregunta retóricamente, contradiciéndose de alguna manera con lo afirmado al principio en su tarea.

“La conciencia de lujo también la posee la sociedad” dice, “que valora muy positivamente la competencia fónica de un hablante de L2”. Según él, despierta valoración y admiración “un hablante de L2 con una pronunciación que nada tiene que envidiar a la de un nativo”. En este sentido la informante encuentra “muy loable” que un alumno pretenda la excelencia como tarjeta de presentación formal ante la sociedad, ya que puede abrirle horizontes y expectativas.

## 6.1.9.2. Análisis del discurso A9

<p>Sobre la <b>corrección fonética</b> / <b>la excelencia</b> / <b>la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...entre nuestras misiones, figura la de facilitar el proceso de adquisición fónica de nuestros alumnos, puesto que...pronunciar está más en el terreno de la adquisición que del aprendizaje".</p> <p>"...tenemos que estar preparados para ello".</p> <p>"Considero la excelencia como un lujo, como una atención educativa a la diversidad...".</p> <p>"...esa diversidad...de acuerdo con sus necesidades educativas, tendría que tener un profesor que le enseñara a pronunciar en sus clases...el profesor debe estar preparado para poder cumplir ese objetivo".</p> <p>"La conciencia de lujo también la posee la sociedad...que valora muy positivamente la competencia fónica de un hablante de L2".</p> <p>"...es muy loable que queramos una excelencia como tarjeta de presentación formal que nos abrirá horizontes y expectativas".</p> <p>"A nadie se le escapa la valoración y admiración que despierta un hablante de L2 con una pronunciación que nada tiene que envidiar a la de un nativo".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>misiones</i>), <b>cosificación</b> (<i>facilitar el proceso de adquisición fónica</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación es una competencia que conlleva un proceso de adquisición".</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>pronunciar</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>ello</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con identificación semántica explícita</b> (<i>la excelencia = un lujo, una atención educativa</i>) e <b>implícita</b>, la generalización "la excelencia se puede alcanzar con la atención del profesor".</p> <p><b>Generalización modal con eliminación</b> (falta el CN: diversidad de alumnos).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>poder cumplir ese objetivo</i>).</p> <p>Estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (sinestesia: <i>la conciencia de lujo</i>) que incluye <b>generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>muy positivamente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> sobre una <b>generalización con adivinación distorsionada</b> (metáfora + hipérbole: <i>tarjeta de presentación formal que nos abrirá horizontes y expectativas</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal</b> (<i>nadie, nada</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se entiende como nivel nativo".</p>
<p>Sobre <b>si se puede enseñar</b> <b>la</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "¿Cómo enseñar lo que no se sabe? La experiencia demuestra que</p>	<p><b>Generalización impersonal con cosificación</b> (<i>lo que</i>).</p>

<p><b>pronunciación</b></p>	<p>esta parcela docente está aún por cultivar”.</p> <p>“Los responsables educativos no deben regatear esfuerzos en la formación del profesor especialista en enseñar pronunciación”.</p> <p>“Que el estudio de la materia sea árido, los medios técnicos sofisticados y caros, los materiales escasos..., en suma, que formar a buenos expertos en fonética cueste mucho tiempo y dinero, eso nadie lo discute...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>esta parcela docente sin cultivar = la enseñanza de la pronunciación</i>)</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p>Serie de <b>generalizaciones mediante juicio de valor con distorsión</b> (sinestesia: <i>estudio árido</i>) y <b>cosificación</b> (<i>formar a buenos expertos en fonética</i>), que constituyen el objeto de la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta, con cuantificador universal</b> (<i>nadie</i>), <b>objeto cosificado</b> (<i>eso</i>), pues ya ha sido previamente especificado. La generalización modal anterior y esta última generalización conllevan una <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar fonética”.</p>
<p><b>Sobre si el tema de la pronunciación preocupa o no a los estudiantes y/o profesores</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “En nuestra práctica docente podemos encontrarnos con aulas en donde la corrección fonética no sea un objetivo primordial ni del profesor ni de sus alumnos, bien porque...no sientan necesidad ni interés por perfeccionar su pronunciación que, aunque sintiéndola deficiente, saben que no entorpece la buena comunicación...”.</p> <p>“Pero también...el docente se puede encontrar con aulas de signo bien distinto, o, al menos, con individualidades de alumnos que tengan interés e ilusión por su competencia fónica, hasta límites como el de la excelencia”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>objetivo primordial</i>) cuya causa es la siguiente <b>generalización con declaración absoluta, cosificación</b> (<i>perfeccionar su pronunciación</i>) <b>y distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>sintiéndola deficiente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>aulas de signo bien distinto</i>) <b>y cosificación</b> (<i>individualidades de alumnos</i>).</p>

### **6.1.9.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A9**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

La informante considera que el hecho de pronunciar pertenece “más al terreno de la adquisición que al del aprendizaje”, para lo que recurre a una generalización mediante juicio de valor con cosificación. A partir de esta idea concretiza la labor del profesor como facilitadora de dicho proceso de adquisición fónica, sirviéndose de una generalización con declaración absoluta, distorsión y cosificación, que incluye además identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación es una competencia que conlleva un proceso de adquisición”.

Seguidamente vemos cómo, mediante una generalización con juicio de valor, equipara la excelencia a “un lujo, como una atención educativa del profesor a la diversidad”. Esta idea conlleva una identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se puede alcanzar con la atención del profesor”. Así pues, esa diversidad que quiere el lujo de mejorar su pronunciación implica “tener un profesor que le enseñe a pronunciar bien en sus clases”, con lo que “el profesor debe estar preparado para poder cumplir ese objetivo”. Vemos cómo en ambos casos la informante recurre a una generalización modal, llegando a una identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.

Mediante una generalización con declaración absoluta, distorsión y juicio de valor, introduce la creencia de que también “la sociedad posee la conciencia de lujo que supone la buena competencia fónica del hablante de L2 y lo valora muy positivamente”. En este sentido remarca que “a nadie se le escapa la valoración y admiración que despierta...una pronunciación que nada tiene que envidiar a un nativo”. Una vez más utiliza una generalización con declaración absoluta, esta vez con cuantificador universal. Desde aquí se llega a una identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se entiende como nivel nativo”. Estas creencias subyacen a la siguiente, en donde la informante alaba a los que pretenden conseguir la excelencia “como tarjeta de presentación formal que nos abrirá horizontes y expectativas”, por medio de una generalización mediante juicio de valor sobre una generalización con adivinación distorsionada. Esta creencia será posiblemente la causa del interés de los alumnos por alcanzar la excelencia.



### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

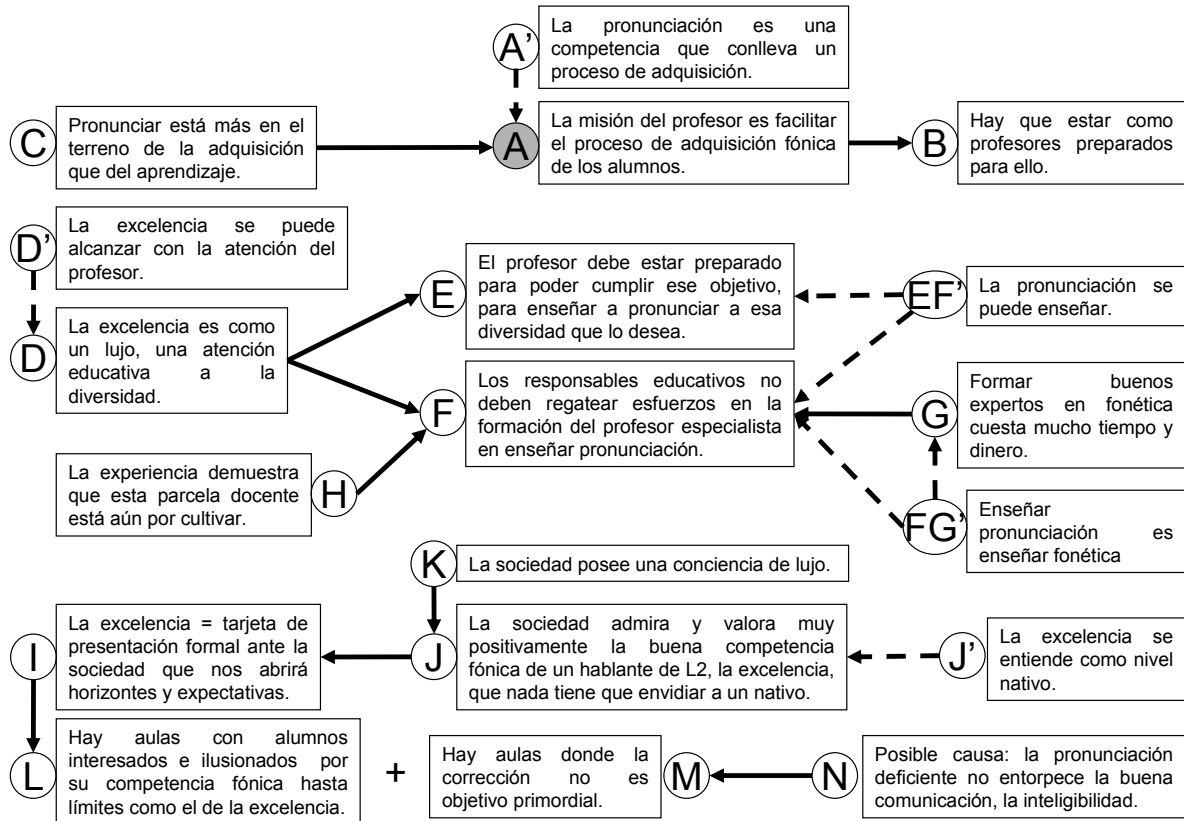
En este sentido recurre explícitamente a una declaración absoluta con distorsión para afirmar que “esta parcela docente está aún por cultivar”. Esta constatación conlleva una generalización modal con distorsión, donde se pone en manos de los responsables educativos la labor de formar profesorado especializado: “los responsables educativos no deben regatear esfuerzos en la formación del profesor especialista en enseñar pronunciación”. Vemos cómo detrás de esta idea subyacería, de nuevo, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.

Seguidamente la informante recalca, mediante una serie de generalizaciones con juicio de valor, distorsión y cosificación, los inconvenientes que encuentra en la formación de “buenos expertos en fonética”. Vemos que esta generalización, junto con la generalización modal anterior, conllevaría una identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar fonética”.

### **Sobre si el tema de la pronunciación preocupa o no a los estudiantes y/o profesores**

Mediante dos generalizaciones con declaración absoluta y juicio de valor, la informante alude a la posibilidad de que haya, por una parte, aulas “donde la corrección fonética no sea un objetivo primordial” y, por otra, “aulas de signo bien distinto”, con alumnos interesados e ilusionados por la excelencia. Detrás de este interés encontraríamos todo lo comentado previamente sobre la excelencia/tarjeta de presentación ante la sociedad.

## 6.1.9.4. Mapa conceptual A9



Este mapa conceptual se fundamenta, a primera vista, sobre las creencias explícitas de que “la misión del profesor es facilitar el proceso de adquisición fónica de los alumnos”, ya que “pronunciar está más en el terreno de la adquisición que del aprendizaje” y que “la pronunciación es una competencia que conlleva un proceso de adquisición”. Pero, al parecer, serán las creencias implícitas “la pronunciación se puede enseñar, es enseñar fonética” y “la excelencia se puede alcanzar, con la atención del profesor” las que regirán su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación. En este sentido, destacan la explícitas: “la excelencia es como un lujo, una atención educativa a la diversidad”, para la que “el profesor debe estar preparado”, y por la que “los responsables educativos no deben regatear esfuerzos en la formación del profesor especialista en enseñar pronunciación”. Además la excelencia se equipara a “una tarjeta de presentación formal ante la sociedad, que nos abrirá horizontes y expectativas”. Ésta será una posible causa explícita de que haya alumnos “interesados e ilusionados por su competencia fónica”.

Vemos pues como este mapa conceptual muestra al inicio una visión en línea comunicativa sobre la enseñanza de la pronunciación, tal vez debido a la introducción

de ideas del máster. Sin embargo, pronto se evidencian creencias que revelan la existencia de una visión mucho más tradicional de fondo.



## **6.1.10. Informante A10**



### 6.1.10.1. Comentario progresión temática tarea A10

Al comienzo de su intervención el informante reconoce no tener experiencia como profesor de lenguas extranjeras, por lo que su visión sobre el tema de la pronunciación declara que es la de un aprendiz más.

Respecto a la corrección fonética como excelencia, afirma literalmente que “no es necesario que los alumnos de E/LE pronuncien perfectamente”. Esta afirmación le lleva a plantearse “qué variante del español es la perfecta”, argumentando que un alumno hablará de diferente manera si aprende en Buenos Aires, en Sevilla o en Madrid.

Aunándose con el informante A1, remarca que la intervención del profesor deberá producirse sólo “cuando sea necesario”, “cuando un alumno no logre pronunciar de manera inteligible, o le sea muy complicado hacerse entender”. Puntualiza además que, según cómo y cuándo se haga la intervención del profesor, ésta podrá “motivar o desmotivar muchísimo”. En el segundo caso señala la posibilidad de que el alumno deje de intervenir en clase, lo cual podría ser “un campo de cultivo para fosilizaciones”. A este punto el informante recuerda su, al parecer, frustrante experiencia aprendiendo alemán.

Posteriormente señala que “es evidente que a todos nos preocupa el hecho de la pronunciación” cuando estudiamos una lengua extranjera, pero puntualiza que “la preocupación del aprendiz no debería ir más allá de pronunciar correctamente, no perfectamente”. Considera que se trata de “articular los sonidos con la corrección necesaria para ser aceptado con normalidad como hablante de la lengua en cuestión”.

Finalmente reconoce que “existen unos modelos de pronunciación de enunciados que son característicos de cada lengua” y que son “extremadamente importantes”, como emitir un enunciado declarativo, uno interrogativo, enfatizar... Resalta, así pues, la entonación y el ritmo de cada lengua, que son como “su propia música”. Concluye afirmando rotundamente que “está claro que para ser unos hablantes competentes al cien por cien tendríamos que aprender esa forma de hablar, además de la lengua”.

## 6.1.10.2. Análisis del discurso A10

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...a todos nos preocupa, cuando abordamos el estudio de una lengua extranjera, el hecho de la pronunciación. Pero la preocupación del aprendiz no debería ir más allá de pronunciar correctamente, no perfectamente".</p> <p>"...no es necesario que los alumnos de E/LE pronuncien perfectamente...se trata de articular los sonidos con la corrección necesaria para ser aceptado con normalidad como hablante de la lengua en cuestión..."</p> <p>"...la intervención del profesor de E/LE sólo debe producirse cuando sea necesario...hay que intervenir cuando un alumno no logre pronunciar de manera inteligible, o le sea muy complicado hacerse entender. Pero ¿cómo y cuándo?...".</p> <p>"Al parecer todos hemos destapado nuestro baúl de los terrores en la clase de idiomas".</p> <p>"Yo aún me estoy viendo en clase de alemán – nivel inicial– intentando pronunciar esas secuencias interminables sin quedarme sin aliento y sin parecer ridículo o patético".</p> <p>"La intervención puede motivar o desmotivar muchísimo...y entonces la consecuencia más inmediata es que el alumno calle en clase, no intervenga. Entre otras cosas eso puede ser un campo de cultivo para fosilizaciones".</p> <p>"...es evidente que existen unos modelos de pronunciación de enunciados que son característicos en cada lengua, como emitir un enunciado declarativo, uno interrogativo, enfatizar...Estos aspectos sí que son muy importantes, extremadamente importantes".</p>	<p><b>Generalización mediante adivinación</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor cosificado</b> (<i>pronunciar correctamente, no perfectamente</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>perfectamente</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con cosificación</b> (<i>articular sonidos...</i>) y <b>juicio de valor</b>.</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>de manera inteligible, muy complicado</i>) y <b>cosificación</b> (<i>pronunciar, hacerse entender</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización con adivinación y distorsión</b> (metáfora: <i>destapar el baúl de los terrores</i> = dejar ver nuestros miedos).</p> <p><b>Distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>verse a sí mismo en el pasado</i>; hipérbole: <i>secuencias fónicas interminables que hacen quedarse sin aliento...</i>) <b>con cosificación</b> (<i>pronunciar</i>; juicio de valor personal: <i>parecer ridículo o patético</i>).</p> <p>Esta generalización y esta distorsión conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "mi experiencia con la corrección fonética tradicional fue frustrante".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>muchísimo, más inmediata</i>).</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta, cosificación</b> (<i>eso</i>) y <b>distorsión</b> (metáfora: <i>un campo de cultivo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor sobre una declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> (construcción superlativa).</p>
--	---	---



	<p>“creo firmemente que...la entonación y ritmo característicos son a una lengua lo que la interpretación a la música. No basta tocar perfectamente la pieza, si no se le añade pasión y sentimiento, es como si no tuviera vida...”.</p> <p>“Parece que cada lengua tenga su propia música...”.</p> <p>“...para ser unos hablantes competentes al 100% tendríamos que aprender su forma de hablar, además de su lengua”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> sobre una <b>declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lo que</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con distorsión</b> (metáfora: <i>tocar la pieza = hablar la LE; pasión y sentimiento = entonación y ritmo; incoherencia semántica: una pieza musical que tiene vida</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>ser unos hablantes competentes</i>).</p>
<p>Sobre <b>qué pronunciación del español enseñar</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “¿Pronunciar perfectamente? ¿Qué variante de español es la “perfecta”?”</p> <p>“Si un alumno aprende en Buenos Aires...no va a hablar igual que uno que aprenda en Sevilla, ni éste que otro que aprenda en Madrid, por ejemplo”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con sustantivo inespecífico</b> (<i>un alumno, uno, éste, otro</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita:</b> la generalización “no existe una variante perfecta”.</p>

### **6.1.10.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A10**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

Por una parte, el informante recurre a una generalización con adivinación para expresar que "...a todos nos preocupa, cuando abordamos el estudio de una lengua extranjera, el hecho de la pronunciación". Pero seguidamente matiza que "la preocupación del aprendiz no debería ir más allá de pronunciar correctamente, no perfectamente", mediante una generalización modal con cosificación y juicio de valor. Justifica su postura mediante una generalización impersonal: "...se trata de articular los sonidos con la corrección necesaria para ser aceptado con normalidad como hablante de la lengua en cuestión". Desde esta concepción, relega la corrección del profesor para "cuando sea necesario", idea expresada con firmeza mediante una generalización modal. A continuación, por medio de otra generalización modal con juicio de valor y cosificación, precisa los dos momentos clave en los que la intervención del profesor se debe hacer: "...cuando un alumno no logre pronunciar de manera inteligible, o le sea muy complicado hacerse entender". La causa de esta intervención restringida la encontramos en la generalización con declaración absoluta, juicio de valor y distorsión: "puede desmotivar muchísimo...y entonces la consecuencia más inmediata es que calle y no intervenga en clase...lo cual puede ser un campo de cultivo para posibles fosilizaciones".

Al parecer, tras esta postura cautelosa respecto a la intervención del profesor, encontramos la generalización con adivinación y distorsión: "...todos hemos destapado nuestro baúl de los terrores en la clase de idiomas...Aún me estoy viendo...intentando pronunciar esas secuencias interminables sin quedarme sin aliento y sin parecer ridículo y patético". Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización "mi experiencia con la corrección fonética tradicional fue frustrante", creencia que tal vez condicionaría, de alguna manera, su postura inicial a favor de "pronunciar correctamente, no perfectamente".

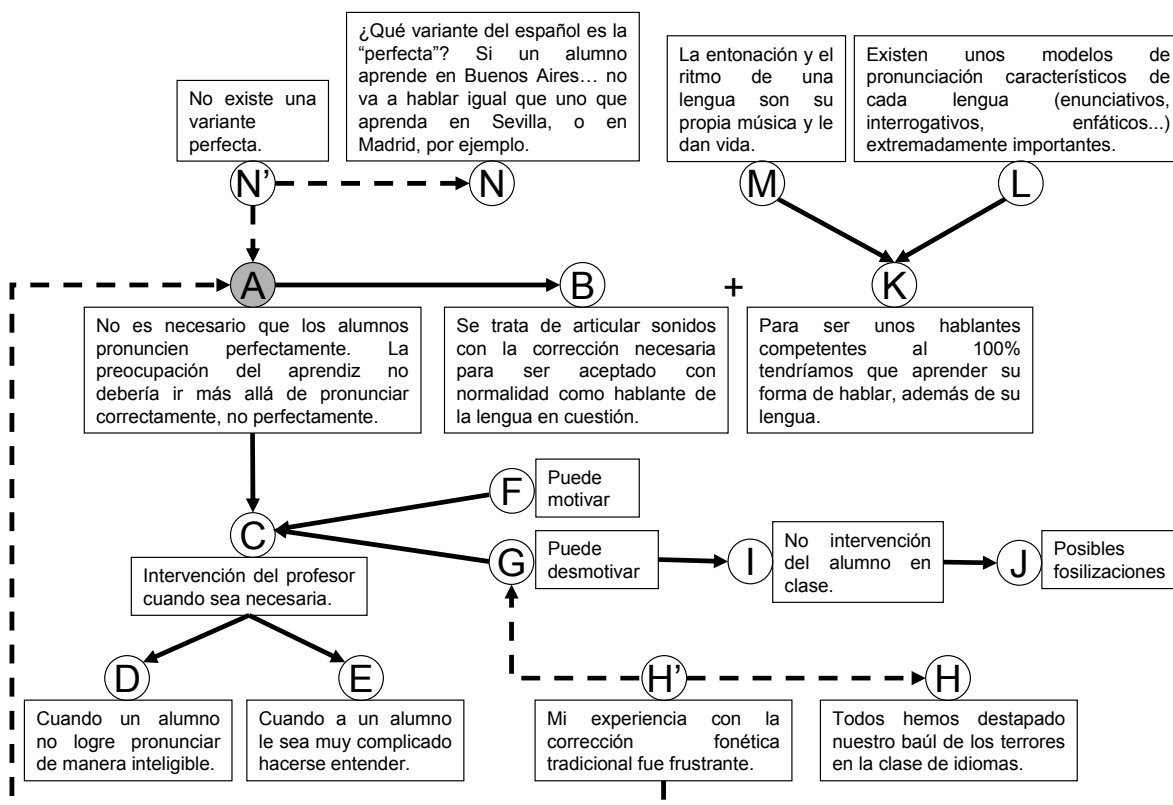
Por otra parte, el informante recurre a una generalización con declaración absoluta y juicio de valor para aludir a la existencia de unos modelos de pronunciación de enunciados característicos en cada lengua (declarativos, interrogativos, enfáticos...), a los que caracteriza de muy importantes. Seguidamente equipara la entonación y el ritmo de una lengua a la interpretación de una pieza de música, para lo cual recurre a una generalización mediante declaración absoluta con cosificación. Por último, mediante

una generalización modal con cosificación indica lo que hay que hacer si se quiere ser un hablante competente al cien por cien: “aprender su forma de hablar, además de su lengua”, cuya justificación la encontraríamos en las dos generalizaciones anteriores.

### **Sobre qué pronunciación del español enseñar**

El informante, tras la declaración de que “no es necesario que los alumnos pronuncien perfectamente”, se pregunta retóricamente “qué es pronunciar correctamente, qué variante de español es la “perfecta”, generalizaciones con declaración absoluta que evidencian su postura escéptica al respecto, reforzada por el entrecomillado. Si además tenemos en cuenta la siguiente generalización con declaración absoluta y sustantivo inespecífico, en donde se refiere a cómo la manera de hablar cambiará según si se aprende en Buenos Aires, en Sevilla o en Madrid, llegamos a una identificación semántica implícita, la generalización “no existe una variante perfecta”, creencia que probablemente estaría detrás de su creencia inicial.

## 6.1.10.4. Mapa conceptual A10



Este mapa conceptual se fundamenta sobre las creencias explícitas de que “no es necesario que los alumnos pronuncien perfectamente. La preocupación del aprendiz no debería ir más allá de pronunciar correctamente, no perfectamente”. Así, “se trata de articular sonidos con la corrección necesaria para ser aceptado con normalidad como hablante de la lengua en cuestión”. Desde esta concepción, la intervención del profesor queda relegada para “cuando sea necesaria”, esto es, “cuando un alumno no logre pronunciar de manera inteligible” o “cuando le sea muy complicado hacerse entender”. De lo contrario, “puede desmotivarlo”, causando la “no intervención del alumno en clase y, en consecuencia, posibles fosilizaciones”. Detrás de esta posible desmotivación encontramos la frustrante experiencia con la corrección fonética tradicional, que probablemente podría condicionar la postura inicial de rechazo de la perfección.

Cobran relevancia también en este mapa las creencias explícitas de que “hay que aprender la forma de hablar de una lengua: entonación, ritmo...características extremadamente importantes” y que “no existe una variante perfecta”, creencia esta última que podría estar también detrás de su creencia inicial “no es necesario que los alumnos pronuncien perfectamente”.

Podríamos decir que la concepción que se refleja aquí sobre la enseñanza de la pronunciación estaría en una línea comunicativa que consideraría la corrección, en caso de ser necesaria.



## **6.1.11. Informante A11**





### 6.1.11.1. Comentario progresión temática tarea A11

La informante equipara la labor del profesor a la de un entrenador, “ayudando y dirigiendo al estudiante en su aprendizaje”, y afirma que “en lugar de corregir errores y ofrecer modelos” éste debería “motivar al alumno y facilitarle que hable en la lengua extranjera, que se desinhiba”, apuntando que “una cosa lleva a la otra”, y que “probablemente sea una cuestión de tiempo y práctica más que de corrección por parte del profesor”.

Seguidamente, defiende que no se debería “pretender la excelencia” e identifica la “corrección fonética” con “el poder ser entendido por el interlocutor”, defendiendo así “la inteligibilidad” en detrimento de “la perfección”. Justifica su postura respecto a este tema con su propia experiencia como hablante de una LE que reside en el extranjero: declara no poder pronunciar ciertos sonidos pero, según dice, esto no le “impide tener una conversación fluida” ni que la entiendan “perfectamente”.

En su opinión, el problema de la corrección fonética tradicional es que “en lugar de atender al discurso como un todo se limita casi siempre a palabras o sonidos aislados” y “al aprendizaje de ciertas reglas fonéticas”, es decir, “a los elementos segmentales, dejando de lado los suprasegmentales”. Postula que en nuestra L1 “la pronunciación no consiste en sonidos aislados y separados, sino en una cadena, en forma de bloques fónicos, donde ciertos sonidos tienen más importancia que otros” y esto parece que no se haya tenido en cuenta en la fonética tradicional. Tampoco se les enseñaba “cómo los sonidos se integraban en el discurso...ni se tenían en cuenta el ritmo o la entonación”, dice, lo que considera “imprescindible” para la correcta pronunciación de una LE.

Otro problema de la fonética tradicional que señala la informante es el hecho de que “sólo se tiene en cuenta el modelo estándar de pronunciación” y “éste, en la mayoría de los casos, no es el que más comúnmente se da”, lo que “puede llevar a confusión” al alumno.

Para ella “la pronunciación forma parte de la lengua oral” y, por lo tanto, enseñar pronunciación está “directamente relacionado” con ésta. Según señala, “después del fracaso de la enseñanza de la fonética tradicional y con la aparición de los métodos comunicativos” cobran importancia “los elementos suprasegmentales y el hecho de enseñar lengua en contexto, integrando la pronunciación con la comunicación oral”, es decir, “uniendo su enseñanza con tareas de escuchar y reconocer...donde no sólo se

produce lengua sino que también se recibe...ya que la práctica de la comprensión oral también es importante para mejorar la pronunciación”, afirma.

Opina que “la enseñanza de la fonética y la pronunciación son dos cosas distintas” y que “para pronunciar correctamente no necesitamos ningún tipo de conocimiento de fonética”, conocimiento que, por otra parte, “deberíamos dejar para el profesor”, señala. A este respecto, recuerda su experiencia en las clases de fonética, las cuáles reconoce que no le ayudaron mucho en este tema. Sí que le ayudó, en cambio, “el oír una y otra vez a hablantes nativos con distintos acentos en situaciones reales y mantener conversaciones”.

Sostiene que “la pronunciación no se puede enseñar desde un punto de vista tradicional”, que “es una habilidad que se adquiere y que necesita tiempo, incluso años, para desarrollarse plenamente”, de ahí que el término “enseñar” no le parezca muy “apropiado”, “ya que no existen un par de reglas o casos que el profesor pueda mostrar o explicar”, sino que implica “un proceso de adquisición de la competencia fónica” que “se debe facilitar, dirigir y motivar”, pero que “no se puede enseñar”, sentencia.

Enlazando con este tema, la informante alude a la importancia de que el profesor ayude al alumno a “superar las barreras sociales y psicológicas” que dificultan hablar en una LE, como “el miedo al ridículo y la vergüenza”, por ejemplo. Equipara “hablar una LE” con “una representación teatral” y apunta a que sea el profesor el que fomente “una imagen positiva” del alumno, así como su “autoestima”.

## 6.1.11.2. Análisis del discurso A11

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...no deberíamos pretender la excelencia, para mí la corrección fonética implica el poder ser entendido por tu interlocutor, la "inteligibilidad" y no la perfección".</p> <p>"...no puedo realizar sonidos como la [w] pero eso tampoco me impide tener una conversación fluida o leer el periódico, o que los demás me entiendan perfectamente".</p> <p>"En lugar de corregir errores y ofrecer modelos el profesor debería motivar al alumno y facilitarle que hable en la lengua extranjera, que se desinhiba..."</p>	<p><b>Generalización modal</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el poder ser entendido por tu interlocutor</i>).</p> <p><b>Generalización modal</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>eso, leer el periódico</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>perfectamente</i>), <b>sustantivo inespecífico</b> (<i>los demás</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "el hecho de no tener una pronunciación perfecta no impide mantener conversaciones fluidas, ni que nos entiendan perfectamente".</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>corregir errores, ofrecer modelos</i>).</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "El mayor problema que presenta la corrección fonética tradicional es que se limita casi siempre a palabras o sonidos aislados, en lugar de atender al discurso como un todo, y se centra en el aprendizaje de ciertas reglas fonéticas, es decir, se hace hincapié en los elementos segmentales dejando de lado los suprasegmentales".</p> <p>"...y no se les enseñaba cómo los sonidos se integraban en el discurso".</p> <p>"Tampoco se tenían en cuenta el ritmo o la entonación, lo que es imprescindible para una correcta pronunciación en una lengua extranjera".</p> <p>"...la pronunciación no consiste en sonidos aislados y separados sino en una cadena en forma de "bloques fónicos", donde ciertos sonidos tienen más importancia que otros y esto no se ha tenido en cuenta en la fonética tradicional, donde se daba la misma importancia a todos los sonidos de la "cadena", ya que no existía el concepto de jerarquía fónica".</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cuantificador universal</b> (<i>casi siempre</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal y eliminación gramatical</b> (<i>falta dativo</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor y cosificación</b> (<i>lo que...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye <b>generalización con juicio de valor</b> (estructura comparativa: <i>más importancia que...</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con cosificación</b> (<i>esto</i>) que incluye <b>generalización impersonal con juicio de valor</b>, generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b>.</p>

	<p>“Otro problema de la fonética tradicional, y de muchas clases de pronunciación es que sólo tienen en cuenta el modelo estándar y éste en la mayoría de los casos no es el que se da más comúnmente, lo que puede llevar a confusión”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (sólo).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (en la mayoría de los casos, más comúnmente) que incluye generalización mediante declaración absoluta con cosificación (lo que).</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que enseñar otras variedades del español”.</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</p>	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación forma parte de la lengua oral y por lo tanto “enseñar” pronunciación está directamente relacionado con la lengua oral”.</p> <p>“Con la aparición de los métodos comunicativos aparece la importancia de...enseñar la lengua en contexto y de integrar la pronunciación con la comunicación oral, con actividades comunicativas para dar a los estudiantes la oportunidad de practicar...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta que genera otra generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (directamente) e identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y cosificación (enseñar la lengua, integrar la pronunciación, dar a los estudiantes la oportunidad...).</b></p>
<p>Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral</p>	<p><b>Tarea:</b> “...no sólo se produce lengua sino que también se recibe, ya que para aprender a pronunciar correctamente es necesario escuchar, oírse a sí mismo y compararse, para lo que es necesario integrar la “enseñanza” de la pronunciación con otro tipo de actividades orales, es decir, unir la “enseñanza” de la pronunciación con tareas de escuchar y reconocer...para dar a los estudiantes la oportunidad de practicar y mejorar la pronunciación mediante actividades donde ésta se contextualiza...”.</p> <p>“...la práctica de la comprensión oral también es importante para mejorar”.</p>	<p><b>Generalización impersonal con juicio de valor (no sólo) generada por una generalización modal con juicio de valor (correctamente) y cosificación (aprender a pronunciar, escuchar, oírse a sí mismo, compararse) que conlleva una generalización modal con cosificación (lo que, integrar la enseñanza de la pronunciación, unir la enseñanza de la pronunciación, escuchar y reconocer, practicar y mejorar la pronunciación) e identificación semántica implícita,</b> la generalización “se puede enseñar la pronunciación”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación (la práctica de la comprensión oral, mejorar).</b></p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</p>	<p><b>Tarea:</b> “...la enseñanza de la fonética y de la pronunciación son dos cosas distintas”.</p> <p>“Para pronunciar correctamente no</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con sustantivo inespecífico (dos cosas).</b></p> <p><b>Generalización mediante</b></p>

	<p>necesitamos tener ningún tipo de conocimiento de fonética, y deberíamos dejar este tipo de conocimientos para el profesor”.</p> <p>“En mi experiencia como estudiante de Filología Inglesa fueron numerosas las clases de fonética...pero lo que me ha ayudado a mejorar mi pronunciación no fue sino el oír una y otra vez a hablantes nativos con distintos acentos en situaciones reales y mantener conversaciones”.</p>	<p><b>declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>correctamente</i>), <b>sustantivo inespecífico</b> (<i>ningún tipo de</i>) y <b>cosificación</b> (<i>pronunciar</i>).</p> <p><b>Generalización modal con sustantivo inespecífico</b> (<i>este tipo de</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lo que, mejorar mi pronunciación, el oír, mantener conversaciones</i>), <b>distorsión</b> (lítote: <i>no fue sino</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “oír distintos acentos es bueno para mejorar la pronunciación, no sólo la variante estándar” y “una buena pronunciación pasa por una inmersión en la lengua meta”.</p>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Tarea:</b> “...el término “enseñar” pronunciación no es muy apropiado ya que la pronunciación no se enseña:</p> <p>“no existen un par de reglas o casos que el profesor pueda mostrar o explicar al alumno sino que ésta es un proceso de adquisición que se debe facilitar y motivar pero que no se puede enseñar en el sentido tradicional”.</p> <p>“Nuestra labor en la enseñanza de la pronunciación como profesores debería ser algo así como la de un entrenador, ayudando y dirigiendo al estudiante en su aprendizaje”.</p> <p>“...lo que como profesores debemos hacer es facilitar y dirigir el desarrollo de la competencia fónica del alumno”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación</i>) generada por la siguiente <b>generalización impersonal</b>.</p> <p><b>Generalización impersonal</b> que incluye una <b>generalización modal</b></p> <p><b>Generalización modal con sustantivo inespecífico y juicio de valor</b> (“<i>algo así como...</i>”).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lo que, facilitar y dirigir el desarrollo</i>).</p>
Sobre si el concepto de pronunciación implica competencia fónica / interlengua fónica	<p><b>Tarea:</b> “...probablemente sea una cuestión de tiempo y práctica más que de corrección por parte del profesor ya que...es una habilidad que se adquiere y que necesita tiempo, incluso años para desarrollarse plenamente”.</p>	<p><b>Generalización con juicio de valor</b> (<i>probablemente sea...más que...</i>), <b>sustantivo inespecífico</b> (<i>una cuestión</i>), generada por otra <b>generalización mediante declaración absoluta, con construcción impersonal</b> (<i>se adquiere</i>), <b>distorsión</b> (personificación: <i>una habilidad que necesita</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>plenamente</i>).</p>
Sobre los componentes emocionales y las barreras psicológicas que conlleva el hecho	<p><b>Tarea:</b> “...hablar una lengua extranjera es en cierto modo similar a una representación teatral y por lo tanto trae consigo muchos miedos y vergüenzas”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>hablar una lengua extranjera</i>) que conlleva la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b></p>

<p><b>de hablar una LE / la apropiación de la LE</b></p>	<p>“Para superar estas barreras...deberíamos fomentar una imagen positiva y la autoestima del alumno al hablar en la L2”.</p> <p>“...es importante que el profesor trate de hacer que el alumno supere las barreras sociales y psicológicas que hacen difícil el hablar en una lengua extranjera”.</p> <p>“...y aún ahora, después de cuatro años de vivir en el extranjero, todavía se puede adivinar mi procedencia debido a mi acento aunque la verdad es que esto no me preocupa en lo más mínimo, más bien, me gusta, ya que, si no fuese así, estaría fingiendo, representando algo que no soy”.</p>	<p>(hipérbole: <i>hablar una lengua extranjera trae muchos miedos y vergüenzas</i>)</p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (metáfora: <i>estas barreras</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>imagen positiva</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con distorsión</b> (metáfora: <i>barreras sociales y psicológicas</i>) que incluye otra <b>generalización con juicio de valor y cosificación</b> (<i>el hablar en una lengua extranjera</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto</i>) generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta con cosificación</b> (<i>algo</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “no quiero perder mi identidad”.</p>
--	--	--

### **6.1.11.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A11**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

En primer lugar vemos cómo la informante se sirve de una generalización modal para sentenciar que no se debería pretender la excelencia. Seguidamente hace una generalización con identificación semántica explícita, en donde aclara que para ella “corrección fonética” equivale a “poder ser entendido por el interlocutor”, a “inteligibilidad”. Para justificar esta idea recurre a una generalización modal en donde habla de su propia experiencia como hablante de LE, “yo no puedo realizar sonidos como la [w]”, y a otra generalización con varias declaraciones absolutas, para afirmar que eso no le impide poder comunicarse con fluidez, ni que la entiendan.

La labor del profesor la concretiza con toda una serie de generalizaciones modales. También recurre a una generalización con juicio de valor y distorsión con trasgresión semántica, cuando hace referencia a lo importante que es que el profesor ayude al alumno a “superar las barreras sociales y psicológicas” a la hora de hablar una LE.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Para hacer referencia a los problemas que presenta la corrección fonética tradicional la informante hace uso de toda una serie de generalizaciones con declaración absoluta para exponer los hechos. En alguna ocasión, utiliza generalizaciones con juicios de valor en donde deja entrever su opinión a cerca de los mismos.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Para afirmar esto recurre a una generalización con declaración absoluta que le lleva a otra con juicio de valor, ya que para ella “la pronunciación forma parte de la lengua oral y, por lo tanto, enseñar pronunciación está directamente relacionado” con ella. Después, mediante una generalización con varias declaraciones absolutas, la informante expone cómo con la aparición de los métodos comunicativos se le dio importancia al hecho de enseñar la lengua en contexto y de integrar la pronunciación con la comunicación oral.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Para referirse a esta idea utiliza una generalización impersonal con juicio de valor, al expresar que “no sólo se produce lengua sino que también se recibe”. En consecuencia, se refiere a lo necesario que es oír, oírse y compararse, mediante una

generalización modal con juicio de valor, que le lleva a expresar otra generalización modal con cosificación al aludir a la necesidad de “integrar la enseñanza con tareas de escuchar y reconocer”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Respecto a esta idea la informante discrepa y niega, mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, que enseñar pronunciación y enseñar fonética sean lo mismo. Seguidamente defiende que para pronunciar correctamente no se necesitan conocimientos de fonética, para lo cual recurre a una generalización modal con juicio de valor. Este tipo de conocimientos los relega al profesor, con otra generalización modal. A continuación vemos cómo, mediante una generalización con declaración absoluta, la informante expone qué fue lo que le ayudó verdaderamente a mejorar su pronunciación, idea que seguramente pesa sobre las generalizaciones hechas anteriormente.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Mediante una generalización con juicio de valor la informante postula que para ella el término “enseñar pronunciación no es muy apropiado”. Esta generalización viene provocada por otras dos con declaración absoluta: “la pronunciación no se enseña” y “no existen un par de reglas o casos que el profesor pueda mostrar o explicar al alumno”. Después, recurre a dos generalizaciones modales para sentenciar que “es un proceso de adquisición que se debe facilitar y motivar, pero que no se puede enseñar en el sentido tradicional”.

Seguidamente, se sirve de dos generalizaciones modales más para concretar la labor del profesor en este proceso, esto es, facilitarlo y dirigirlo, así como integrar la enseñanza de la pronunciación en otro tipo de actividades orales.

Finalmente, con una generalización que incluye varias declaraciones absolutas, se refiere a la aportación de los métodos comunicativos a la enseñanza de la pronunciación.

### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica/ la interlengua fónica**

Aunque no da una opinión explícita sobre estos conceptos, sí que podemos decir que los trata cuando dice que el aprendizaje de la pronunciación “probablemente sea una cuestión de tiempo y práctica más que de corrección”, donde recurre a una



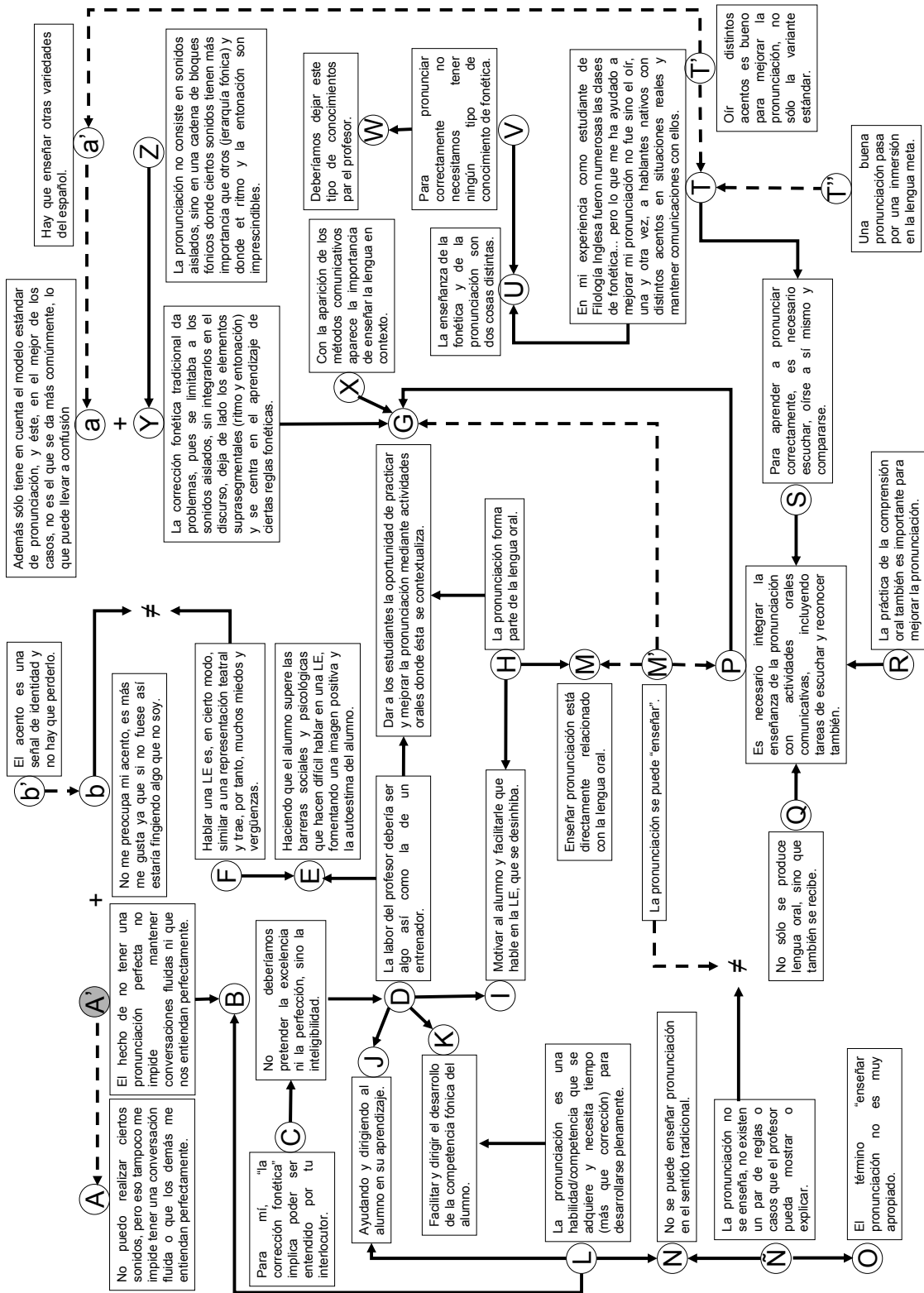
generalización con juicio de valor y sustantivo inespecífico. Esta generalización viene generada por su creencia de que “la pronunciación es una habilidad que se adquiere y que necesita mucho tiempo para desarrollarse plenamente”, generalización con declaración absoluta y juicio de valor. Además mediante una declaración modal adjudica al profesor la tarea de “facilitar y dirigir el desarrollo de la competencia fónica”, como hemos visto anteriormente.

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

Para la informante “hablar una LE es, en cierto modo, similar a una representación teatral”, generalización con juicio de valor que conlleva otra con declaración absoluta, ya que “trae consigo muchos miedos y vergüenzas”. La labor del profesor a este respecto se expresa en una generalización modal con distorsión mediante trasgresión semántica, pues ha de procurar que el alumno supere “estas barreras”.

Por su parte, la informante emite una generalización impersonal al aludir que todavía hoy se puede adivinar su procedencia debido a su acento, lo cual parece no preocuparle lo más mínimo, al contrario, le gusta: “Si no fuese así estaría fingiendo, representando algo que no soy”, dice. Vemos que en estas afirmaciones recurre a generalizaciones con declaración absoluta, para darnos a entender que no le importa no hacer bien la representación teatral para no dejar de ser ella misma, aunque recordemos que lo que realmente sucede es que no puede pronunciar ciertos sonidos, según declara más arriba.

6.1.11.4. Mapa conceptual A11



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia implícita de que “el hecho de no tener una pronunciación perfecta no impide mantener conversaciones fluidas ni que nos entiendan perfectamente”. Detrás de esta creencia encontramos la propia experiencia con la LE. A partir de aquí, aparecen las creencias explícitas de que los profesores “no deberíamos pretender la excelencia ni la perfección, sino la inteligibilidad” y la labor del profesor “debería ser...como la de un entrenador: facilitando y dirigiendo el desarrollo de la competencia fónica de los alumnos; motivándolos a que hablen y se desinhiban; dándoles la oportunidad de practicar...mediante actividades contextualizadas; haciendo que superen las barreras sociales y psicológicas; fomentando su autoestima...”. Así, “no se puede enseñar pronunciación en el sentido tradicional”, sino que “enseñar pronunciación está directamente relacionado con la lengua oral”, y “la enseñanza de la fonética y de la pronunciación son dos cosas distintas”. Vemos cómo implícitamente se llega a la creencia de que “la pronunciación se puede enseñar”. Pero, en este punto, encontramos una cierta contradicción con la creencia explícita “la pronunciación no se enseña, no existen un par de reglas o casos que el profesor pueda mostrar o explicar”. Esto podría estar evidenciando una posible desestabilización en el sistema de creencias debido al aprendizaje constructivista realizado en el máster.

Otra contradicción se establece entre las creencias explícitas “hablar una LE es, en cierto modo, similar a una representación teatral y trae, por tanto, muchos miedos y vergüenzas” y el reconocimiento personal: “no me preocupa mi acento, es más, me gusta, ya que si no fuese así estaría fingiendo, representando algo que no soy”, tras el cual se encontraría la creencia implícita: “el acento es una señal de identidad no hay que perderlo”. Vemos cómo la informante personalmente se resiste a fingir o representar algo que no es y que, sin embargo, como profesora defiende, aunque su postura bien pudiera ser una manera de conformarse ante la imposibilidad de pronunciar ciertos sonidos.

Destacan también en este mapa las implícitas “oír distintos acentos es bueno para mejorar la pronunciación”, “hay que enseñar otras variedades del español” y “una buena pronunciación pasa por una inmersión en la lengua meta” tras las que encontraríamos de nuevo la propia experiencia con la LE.

Este mapa refleja una concepción comunicativa respecto a la enseñanza de la pronunciación. La propia experiencia con la LE parece tener un peso considerable en el sistema de creencias de la informante.



## **6.1.12. Informante A12**



### **6.1.12.1. Comentario progresión temática foro A12**

Vemos cómo la informante se excusa de no tener experiencia en enseñar fonética debido a que sólo trabaja con alumnos de nivel intermedio y avanzado, relegando esta labor únicamente a primeros niveles.

Seguidamente menciona el problema de qué pronunciación del español enseñar (aunando explícitamente su voz a la de otros informantes) y remarca que “no debemos olvidar la pronunciación de Latinoamérica”. Vemos cómo justifica su postura en la experiencia de algunos de sus estudiantes que, habiendo estudiado primero en España, se encontraron con una pronunciación totalmente distinta al llegar a México, con lo que acabaron pensando “que no habían aprendido correctamente”. Pero, aún así, remarca que “la pronunciación diferente no evitaba que se pudieran comunicar”, lo cual le sirve a la informante para enlazar con la idea de “preguntar a los alumnos cuál es su interés”, si hablar el español como un nativo (que apuntaría a la idea de excelencia) o simplemente hacerse entender (lo cual remitiría a la idea de inteligibilidad).

También respecto al tema de la corrección y la excelencia la informante apunta a tener en cuenta la L1 del alumno, al menos en aquellos casos de extrema dificultad en la pronunciación de sonidos inexistentes en su lengua materna. En este sentido, deja entrever una cierta permisibilidad siempre que no conlleve la ruptura de la comunicación (como por ejemplo en el caso de los coreanos y el sonido de la vibrante múltiple, que no les impide hacerse entender).

## 6.1.12.2. Análisis del discurso A12

<p>Sobre la <b>corrección fonética</b> / <b>la excelencia</b> / <b>la labor del profesor</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...he tenido algunos alumnos que estudiaron primero en España y al llegar a México se encuentran con una pronunciación totalmente distinta y creen que no han aprendido correctamente, pero a pesar de esto no se rompe la comunicación...".</p> <p>"...entonces...tendríamos que preguntar al alumnos cual es su interés, si hablar el español como un nativo, o bien simplemente darse a entender".</p> <p>"...debemos tomar en consideración la L1 del alumno a la hora de hacer corrección fonética, por ejemplo los coreanos con los que he trabajado ni en el nivel avanzado han corregido su pronunciación de la "rr"...".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>pronunciación totalmente distinta</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "no es necesario pronunciar correctamente para comunicarse".</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se entiende como nivel nativo" y "la excelencia se puede alcanzar".</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la L1 del alumno puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE".</p>
<p>Sobre si <b>enseñar pronunciación</b> es enseñar fonética</p>	<p><b>Foro:</b> "...en mi experiencia como profesora de E/LE no he tenido la oportunidad de trabajar con alumnos de primeros niveles,...la experiencia laboral que tengo es con alumnos de nivel intermedio y avanzado, por lo tanto no he tenido la experiencia de enseñar fonética".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización "trabajar con niveles intermedio y avanzado implica no enseñar fonética" y "la enseñanza de la fonética se da en primeros niveles".</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta, distorsión</b> (metonimia: <i>fonética</i> por pronunciación) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar" y "enseñar pronunciación es enseñar fonética".</p>
<p>Sobre <b>qué pronunciación del español enseñar</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...no debemos olvidar la pronunciación de Latinoamérica. Porque he tenido algunos alumnos que estudiaron primero en España y al llegar a México se encuentran con una pronunciación totalmente distinta y creen que no han aprendido correctamente...".</p>	<p><b>Generalización modal</b> generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta, juicio de valor</b> (<i>pronunciación totalmente distinta</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay que enseñar otras variedades, no sólo la estándar".</p>



### **6.1.12.3. Interpretación-valoración análisis del discurso A12**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

La informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta, juicio de valor y cosificación para evidenciar que algunos de sus alumnos, que estudiaron en España y después se fueron a México y se encontraron con una pronunciación totalmente distinta, se pudieron comunicar. Dicha generalización conlleva identificación semántica implícita, la creencia de que “no es necesario pronunciar correctamente para comunicarse”. Esta idea implícita genera la necesidad de saber cuál es el interés real de los alumnos respecto al tema de la excelencia, para lo que la informante recurre a una generalización modal: “...entonces...tendríamos que preguntar al alumno cuál es su interés, si hablar español como un nativo o bien simplemente darse a entender”. Es evidente la identificación semántica implícita que conlleva esta generalización, las generalizaciones “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “se puede alcanzar”.

También mediante otra generalización modal la informante alude a que “debemos tomar en consideración la L1 del alumno a la hora de hacer corrección fonética”. Esta generalización modal tiene en su base la generalización con declaración absoluta que la informante hace seguidamente, al referirse a su experiencia con alumnos coreanos: “los coreanos con los que he trabajado, ni en el nivel avanzado han corregido su pronunciación de la “rr”. Ambas generalizaciones conllevarían de nuevo identificación semántica implícita, la generalización “la L1 del alumno puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

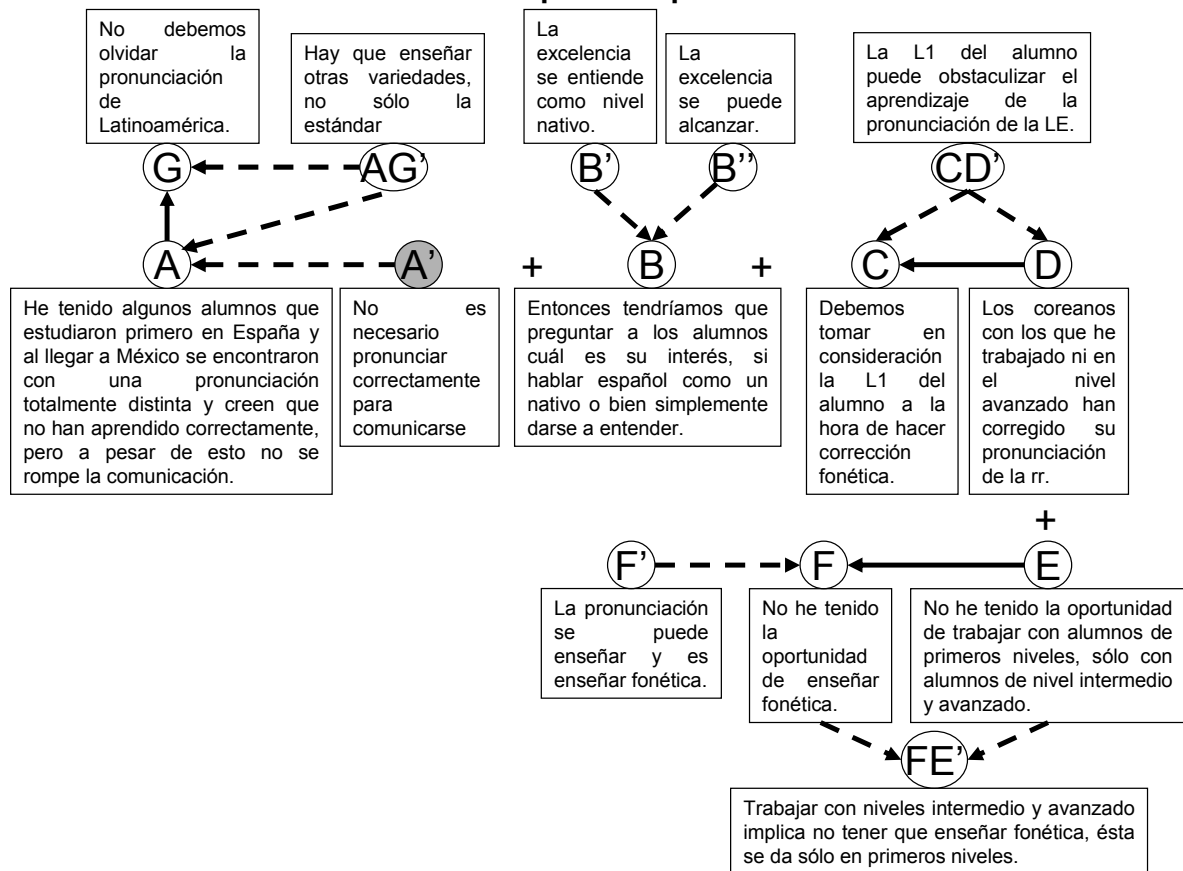
Mediante una generalización con declaración absoluta e identificación semántica explícita, la informante reconoce “no haber tenido la oportunidad de trabajar con alumnos de primeros niveles...sólo con los de nivel intermedio y avanzado, por lo que no ha tenido experiencia en enseñar fonética”. De aquí se llega a una identificación semántica implícita, las generalizaciones “trabajar con niveles intermedio y avanzado implica no enseñar fonética”, “la enseñanza de la fonética se da en primeros niveles” y “enseñar pronunciación es enseñar fonética”.

#### **Sobre qué pronunciación del español enseñar**

La informante hace una reivindicación explícita de la pronunciación de Latinoamérica mediante una generalización modal: “no debemos olvidar la

pronunciación de Latinoamérica”. Esta generalización está generada por otra con declaración absoluta y juicio de valor, en donde hace referencia a la ya comentada experiencia de algunos de sus alumnos que aprendieron español en España y después viajaron a México y se encontraron con una pronunciación totalmente diferente. Dichas generalizaciones nos llevarían directamente a la identificación semántica implícita de que “hay que enseñar otras variedades, no sólo la estándar”.

## 6.1.12.4. Mapa conceptual A12



El presente mapa conceptual se fundamenta, por una parte, sobre la creencia implícita de que “no es necesario pronunciar correctamente para comunicarse”. A partir de aquí, surge el imperativo explícito de que “tendríamos que preguntar a los alumnos cuál es su interés, si hablar español como un nativo o bien simplemente darse a entender”. Desde esta creencia se llega a la implícita “la excelencia se entiende como nivel nativo y se puede alcanzar”.

Por otra parte, destaca también en este mapa la creencia implícita de que “trabajar con niveles intermedio y avanzado implica no tener que enseñar fonética, porque ésta se da sólo en primeros niveles” y la constatación explícita de que “no he tenido la oportunidad de enseñar fonética, pues sólo he trabajado con alumnos de nivel intermedio y avanzado”. De aquí se llega a las creencias implícitas de que “la pronunciación se puede enseñar” y “es enseñar fonética”. Además resalta también la implícita de que “hay que enseñar otras variedades, no sólo la estándar”, a partir de la apelación explícita a la pronunciación de Hispanoamérica.

Vemos como en el fondo parece evidenciarse una concepción bastante tradicional de la enseñanza de la pronunciación, aunque conviviría con una idea bastante flexible de la corrección, sujeta a la voluntad del alumno, tal vez fruto del aprendizaje constructivista del máster.

## **6.2. PROMOCIÓN B**



## **6.2.1. Informante B2**





### 6.2.1.1. Comentario progresión temática tarea-foro B2

En su tarea la informante comienza afirmando que “la pronunciación es una de las grandes olvidadas de la enseñanza de E/LE” y que “los ejercicios de pronunciación en muchas clases ni tan siquiera hacen acto de presencia”, planteándose posibles causas a este desinterés. Como consecuencia comenta que los estudiantes tienen problemas de comunicación con su interlocutor “porque no entienden lo que dice” y aboga por la presencia constante de ejercicios de pronunciación en clase, “en especial cuando se presenta nuevo lenguaje”. Esta idea la propone también en el foro, y confía en que así los estudiantes puedan ser conscientes del desarrollo de su competencia fónica a medida que van aprendiendo la L2.

Seguidamente puntualiza que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”, aunque son conocimientos básicos que ha de tener el profesor, ya que “le servirán para diagnosticar los problemas de pronunciación de sus estudiantes, el origen de los mismos y, posiblemente, le ayudarán a desarrollar actividades que permitan mejorar su competencia fónica”.

Asegura que “más que enseñar pronunciación nuestro deber es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fónica del idioma”, aunque contradictoriamente en el foro afirma que “el primer objetivo que nos tenemos que plantear como profesores en cuanto a la pronunciación es que debemos enseñarla...o, en última instancia, corregirla”. Y se plantea cuestiones referidas a este problema: cómo enseñarla, qué técnicas utilizar, en qué momento hacerlo...Concluye que “los estudiantes deben percibir y visualizar su propia interlengua y el modelo de la lengua meta” que quieren alcanzar. En este sentido, en la tarea admite que la pronunciación incluye la comprensión oral y promulga enfrentar al alumno “a la visión-percepción de lo que quiere alcanzar y al estadio fónico en que se encuentra”, para así conseguir “que su producción mejore”.

Por último, en el foro trata el tema de la corrección fonética tradicional, la cual reconoce todavía utilizar muchas veces en clase, aunque asegura “no daba, y no da, buenos resultados porque se aplica a posteriori, una vez que el alumno ya tiene una capacidad comunicativa razonable”.

## 6.2.1.2. Análisis del discurso B2

<p>Sobre la <b>corrección fonética</b> / <b>la excelencia</b> / <b>la labor del profesor</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...el primer objetivo que nos tenemos que plantear como profesores en cuanto a la pronunciación es que debemos enseñarla, no solamente corregirla".</p> <p>"...considero que para enseñar o, en última instancia, corregir la pronunciación de nuestros estudiantes, deben percibir, visualizar desde el principio su propia interlengua y el modelo de la lengua meta".</p> <p><b>Tarea:</b> "...si enfrentamos al alumno a la visión-percepción de lo que quiere alcanzar y de en qué estadio fónico se encuentra, podremos conseguir que su producción mejore y que su competencia fónica avance a estadios cada vez más próximos a la lengua meta".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye una <b>modal e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar" y "hay que corregir".</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica explícita</b> (<i>enseñar pronunciación = corregirla</i>) e <b>implícita</b> "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lo que</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la adquisición de la pronunciación es un proceso con varias etapas de desarrollo (la interlengua) hasta llegar al modelo de la lengua meta".</p>
<p>Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...la corrección fonética tradicional (y que muchas veces seguimos utilizando en nuestras clases) no daba, y no da, buenos resultados porque se aplica a posteriori, una vez que el alumno ya tiene una capacidad comunicativa razonable".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>buenos resultados</i>) generada por otra <b>generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>capacidad comunicativa razonable</i>).</p>
<p>Sobre <b>si la pronunciación incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "Al incluir en la pronunciación la comprensión oral, dicho proceso se ve condicionado por dos factores: uno, que el aprendiz pueda oír la lengua meta...y dos, que el aprendiz pueda oírse en la lengua que estudia".</p> <p><b>Foro:</b> "...la competencia fónica de un estudiante incluye la pronunciación y la percepción, es decir, la capacidad de pronunciar eficazmente y comprender al interlocutor".</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta</b> que genera las dos siguientes <b>generalizaciones con declaración absoluta</b>.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica explícita</b> (<i>la pronunciación y la percepción = capacidad de pronunciar y comprender eficazmente</i>).</p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...enseñar pronunciación no es enseñar fonética...de la cual ha de poseer más o menos conocimientos los profesores de LE".</p> <p>"Estas nociones o conocimientos básicos que todo profesor de LE ha de tener, le servirán para diagnosticar los problemas de pronunciación de sus</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar fonética</i>) que incluye una <b>generalización modal</b>.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>diagnosticar los problemas</i>)</p>

	estudiantes, el origen de los mismos y, posiblemente, le ayudarán a desarrollar actividades que permitan mejorar la competencia fónica de sus estudiantes”.	<b>Generalización mediante juicio de valor</b>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Tarea:</b> “...más que enseñar pronunciación nuestro deber es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma”.</p> <p><b>Foro:</b> “...ese es el gran problema con el que nos encontramos. ¿Cómo enseñar pronunciación? ¿Qué técnicas utilizar? ¿En qué momento?”.</p> <p>“...considero que para enseñar, o en última instancia, corregir la pronunciación de nuestros estudiantes deben percibir, visualizar su propia interlengua y el modelo de la lengua meta”.</p> <p><b>Tarea:</b> “...los ejercicios de pronunciación han de estar presentes siempre en nuestra clase, en especial cuando presentamos nuevo lenguaje. De esta manera, podemos ir haciendo conscientes a nuestros estudiantes que, a medida que van aprendiendo la L2, también van desarrollando su competencia fónica...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, procurar</i>).</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>el gran problema</i>).</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica explícita</b> (<i>enseñar pronunciación = corregirla</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización modal con cuantificador universal</b></p> <p><b>Generalización mediante adivinación</b></p>
Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación...es una de las grandes olvidadas de la enseñanza de E/LE: quizás por la aparente correspondencia entre grafemas y sonidos, o la dificultad de los profesores para explicar la forma de articular los sonidos...”.</p> <p>“...en general, los ejercicios de pronunciación en muchas clases de E/LE ni tan siquiera hacen acto de presencia”.</p> <p>“Se trata de un grave error, ya que muchas veces nuestros estudiantes se sienten frustrados al romperse la comunicación con su interlocutor, no por un problema léxico, gramatical... sino fonético, porque no entienden lo que dice”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b>.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b>  <b>Generalización con adivinación distorsionada</b> (hipérbole: <i>sentirse frustrados</i>) y <b>cosificación</b> (<i>lo que</i>).</p>

### **6.2.1.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B2**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización modal con identificación semántica explícita la informante postula que “para enseñar, o en última instancia corregir la pronunciación de nuestros estudiantes, deben percibir, visualizar desde el principio su propia interlengua y el modelo de la lengua meta”. Esta generalización conlleva además identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Esta creencia será fundamental en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación.

Además, mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante añade en este sentido que “si enfrentamos al alumno a la visión-percepción de lo que quiere alcanzar y en qué estadio fónico se encuentra, podremos conseguir que su producción mejore y que su competencia fónica avance a estadios cada vez más próximos a la lengua meta”. Esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, la generalización “la adquisición de la pronunciación es un proceso con varias etapas de desarrollo (la interlengua) hasta llegar al modelo de la lengua meta”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, la informante afirma que “la corrección fonética tradicional...no daba, y no da, buenos resultados”, cuya causa la encontramos en otra generalización con declaración absoluta y juicio de valor “se aplica a posteriori, una vez que el alumno ya tiene una capacidad comunicativa razonable”.

Esta creencia sobre la corrección fonética tradicional será la causa del interés de la informante en hacer que los alumnos perciban “desde el principio” la distancia que les separa de la lengua meta, como hemos visto antes.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Esta creencia la corrobora la informante en dos generalizaciones con declaración absoluta y estará en la base de la creencia inicial de hacer que los alumnos perciban y visualicen su propia interlengua, así como la lengua meta.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación la informante niega que enseñar pronunciación sea enseñar fonética y añade, en una generalización modal, que “estos conocimientos los han de poseer los profesores de E/LE”. Las causas de esta última generalización las encontramos, por una parte, en una generalización mediante declaración absoluta con distorsión: “le servirán para diagnosticar los problemas de pronunciación de sus estudiantes...”; por otra parte, en una generalización con juicio de valor: “posiblemente le ayudarán a desarrollar actividades que permitan mejorar la competencia de sus estudiantes”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

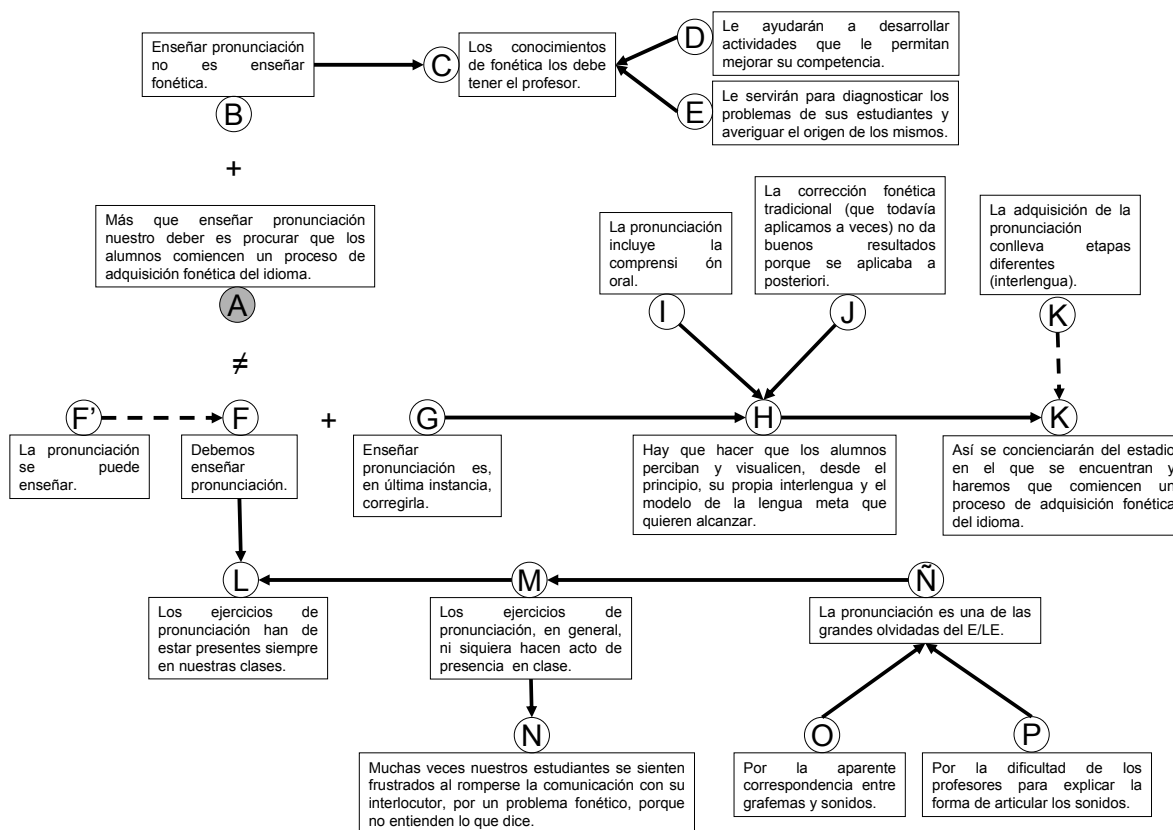
Con una generalización mediante declaración absoluta y cosificación, la informante postula que “más que enseñar pronunciación nuestro deber es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma”, creencia que a priori parece regir su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación. Pero vemos cómo esta creencia se contradice con la analizada en el primer apartado, donde la informante, además de identificar “enseñar pronunciación” con “corregirla”, postula que “los estudiantes deben percibir, visualizar su propia interlengua y el modelo de la lengua meta”, implicando obviamente que “la pronunciación se puede enseñar”. Además, mediante una generalización modal, la informante concreta esta enseñanza afirmando que “los ejercicios de pronunciación han de estar presentes siempre en nuestra clase...”.

### **Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores**

Mediante una generalización con juicio de valor, la informante afirma que “la pronunciación es una de las grandes olvidadas de la enseñanza de E/LE”. Como causas de esta afirmación encontramos una generalización mediante declaración absoluta y juicio de valor: “por la aparente correspondencia entre grafemas y sonidos, o por la dificultad de los profesores para explicar la forma de articular de los sonidos”. Este olvido de la pronunciación queda justificado por una generalización mediante declaración absoluta: “los ejercicios de pronunciación, en general, ni siquiera hacen acto de presencia en clase”. Esta ausencia es la causa de la siguiente generalización con adivinación distorsionada y cosificación: “muchas veces nuestros estudiantes se sienten frustrados al romperse la comunicación con su interlocutor...porque no entienden lo que dice”. Esta frustración de los estudiantes al romperse la comunicación, junto con la

ausencia de ejercicios de pronunciación comentada, justificarán el hecho de que la informante abogue por su presencia siempre en clase, tal y como hemos visto en el apartado anterior.

## 6.2.1.4. Mapa conceptual B2



A pesar de que el presente mapa conceptual se inicia con la creencia explícita de que “más que enseñar pronunciación nuestro deber es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma”, las creencias que realmente lo rigen son las explícitas “debemos enseñar pronunciación” y “enseñar pronunciación es, en última instancia corregirla”. Ésta es la gran contradicción que se evidencia en el discurso de la informante, y que podría estar reflejando un posible inicio de desestabilización en su sistema de pensamiento, debido a la introducción de ideas comunicativas del máster.

Las dos creencias básicas en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación son, por una parte, las explícitas “hay que hacer que los alumnos perciban y visualicen, desde el principio, su propia interlengua y el modelo de la lengua meta que quieren alcanzar”. Detrás de esta creencia encontramos las también explícitas “la pronunciación incluye la comprensión oral” y “la corrección fonética tradicional se aplicaba a posteriori”.

Por otra parte, la otra creencia básica es la explícita “los ejercicios de pronunciación han de estar siempre presentes en nuestras clases”, entre otras razones, porque “la pronunciación es una de las grandes olvidadas del E/LE” y porque “muchas veces nuestros estudiantes se sienten frustrados al romperse la comunicación...por un problema fonético, porque no entienden lo que dicen”.

Aunque empieza de manera comunicativa, este mapa revela finalmente una concepción de la enseñanza mucho más tradicional.



## **6.2.2. Informante B3**



### 6.2.2.1. Comentario progresión temática foro B3

La informante en su participación en el foro recuerda su propia experiencia como estudiante de francés y de alemán, la forma tan diferente en la que le enseñaron dichas lenguas: “dos experiencias diferentes pero igual de desoladoras”, apunta. Por lo que respecta al francés, la enseñanza de la pronunciación “fue nula” y la de la entonación era más cuestión “emocional que metodológica”, dice. Al final asegura que “fue la lengua de la calle, del trabajo, de los amigos las que le educaron el oído”.

En cuanto al alemán, la enseñanza “ya era más moderna, más comunicativa, con más audiciones, más conversación”, pero aún así tuvo problemas con el dialecto que se hablaba en la calle, “que nadie te enseñaba” y del cual “ni siquiera te prevenían”, comenta.

Afirma que “pronunciar implica comprender” y “saber diferenciar grupos y bloques fónicos y la entonación que les corresponde según lo que queramos comunicar”. Postula que “debe practicarse desde el principio”, aunque no pretende que sus alumnos pronuncien como ella, eso le parece “casi imposible”.

## 6.2.2.2. Análisis del discurso B3

Sobre la <b>corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b>	<b>Foro:</b> “Yo no pretendo que mis alumnos pronuncien como yo, eso me parece casi imposible...”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b> , la generalización: “yo (profesor/nativo) soy ejemplo de excelencia”. <b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación (eso) e identificación semántica implícita</b> , la generalización “es casi imposible alcanzar la excelencia”.
Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b>	<b>Foro:</b> “En francés...pronunciación nula y la entonación, pues, cada una, le echaba imaginación y elegía entre la pronunciación a lo Marie Laforet o a lo Bárbara. Era una cuestión, pues, más emocional que metodológica”.  “En alemán esto ya era más moderno, más comunicativo; más audiciones, más conversación”.  “Pero cuando salías al mercado estaba el dialecto, que nadie te enseñaba en la escuela, ni siquiera te prevenían”.	<b>Generalización con juicio de valor y eliminación gramatical</b> (falta el verbo).  <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor cosificado (a lo Marie Laforet o a lo Bárbara)</b> . <b>Generalización mediante juicio de valor y sustantivo inespecífico (una cuestión)</b> .  Estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la enseñanza tradicional de la pronunciación no daba buenos resultados”.  <b>Generalización con juicio de valor</b> , con estructura comparativa sin segundo término, <b>y cosificación (esto)</b> . <b>Eliminación gramatical</b> (ausencia del verbo): <i>más audiciones, más conversación</i> .  <b>Generalización impersonal con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>salir al mercado y encontrarse con el dialecto</i> ) que incluye una <b>generalización mediante cuantificador universal (nadie) y distorsión</b> (incoherencia semántica + hipérbole: <i>prevenir a alguien de un dialecto</i> ).  Ambas llevan implícita una <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “me enseñaban sólo la variedad estándar” y “hay que enseñar otras variedades o dialectos”.
Sobre <b>si la pronunciación incluye la comprensión oral</b>	<b>Foro:</b> “Y fue la lengua de la calle, del trabajo, de los amigos las que me educaron el oído”.	<b>Distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>la lengua educa el oído</i> ) <b>e identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se aprende realmente en la calle, en un

	<p>“...pronunciar implica comprender, y más allá del acento de cada uno, saber diferenciar grupos y bloques fónicos y la entonación que les corresponde según lo que queramos comunicar”.</p>	<p>contexto real” y “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta y cosificación</b> (<i>pronunciar, comprender, saber diferenciar, lo que</i>).</p>
<p>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</p>	<p><b>Foro:</b> “Me parece que debe practicarse desde el principio. Yo...pretendo que mis alumnos...sepan distinguir una interrogación de una afirmación e incluso a niveles más avanzados, un énfasis o una ironía”.</p>	<p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización con declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización: “la pronunciación incluye la entonación”.</p> <p>Ambas conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>

### **6.2.2.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B3**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta la informante reconoce no pretender que sus alumnos pronuncien como ella. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, “yo (profesor/nativo) soy ejemplo de excelencia”. Seguidamente, mediante una generalización con juicio de valor y cosificación, justifica su primera manifestación diciendo que “eso le parece casi imposible”. Esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, la generalización “es casi imposible alcanzar la excelencia”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

La informante recurre a una serie de generalizaciones que conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la enseñanza tradicional de la pronunciación no daba buenos resultados”. Además afirma, mediante una generalización impersonal y otra con cuantificador universal, que “cuando salías a la calle estaba el dialecto, que nadie te enseñaba en la escuela, ni siquiera te prevenían”. Ambas generalizaciones incluyen distorsión y conllevan identificación semántica implícita, la generalización “sólo me enseñaban la variedad estándar” y “hay que enseñar otras variedades o dialectos”.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Esta creencia se revela implícitamente a partir de la identificación semántica implícita que conlleva la distorsión que hace la informante al manifestar que “fue la lengua de la calle, del trabajo, de los amigos, las que me educaron el oído”. Además esta distorsión conlleva otra identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se aprende realmente en la calle, en un contexto real”. Esta creencia implícita subyacería a la afirmación inicial de no pretender que los alumnos pronuncien como ella, vista en el primer apartado.

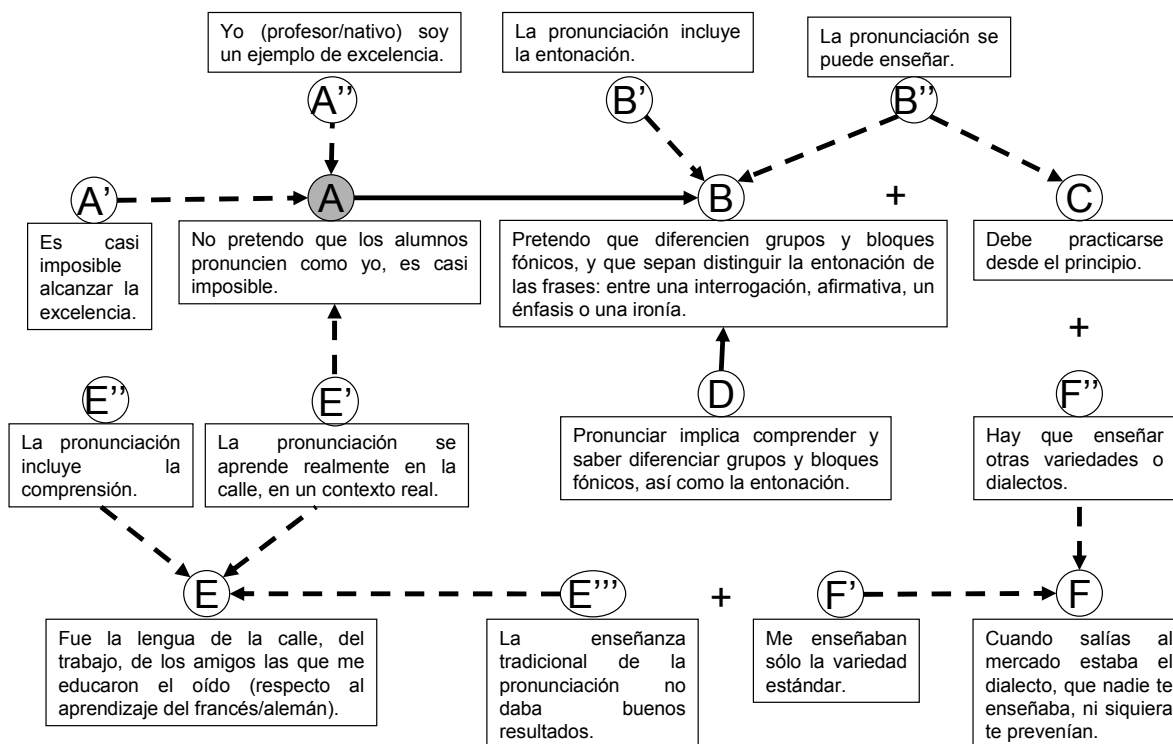
Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación la informante reconoce explícitamente que “pronunciar implica comprender...saber diferenciar grupos y bloques fónicos y la entonación que les corresponde según lo que queramos comunicar”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

La informante recurre a una generalización modal para sentenciar que “debe practicarse desde el principio”. Seguidamente afirma, mediante una generalización con declaración absoluta, “pretendo que mis alumnos sepan distinguir una interrogación de una afirmación...e incluso un énfasis de una ironía”. Tras esta generalización estaría la generalización vista anteriormente: “pronunciar implica comprender...saber diferenciar grupos y bloques fónicos y la entonación que les corresponde según lo que queramos comunicar”.

Las dos generalizaciones vistas en este apartado conllevan la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

## 6.2.2.4. Mapa conceptual B3



Este mapa conceptual se inicia con el reconocimiento explícito “no pretendo que los alumnos pronuncien como yo, es casi imposible”. Por una parte, desde esta manifestación se llega a las creencias implícitas de que “yo (profesor/nativo) soy un ejemplo de excelencia” pero “la excelencia es casi imposible alcanzarla”. Por otra parte, una posible causa de esta manifestación explícita mencionada sería la creencia también implícita “la pronunciación se aprende realmente en la calle, en un contexto real”.

Otra creencia explícita importante en este mapa conceptual es que “pronunciar implica comprender y saber diferenciar grupos y bloques fónicos, así como la entonación”, creencia que subyace a la afirmación “pretendo que diferencien grupos y bloques fónicos, y que sepan distinguir la entonación de las frases: entre una interrogación, una afirmativa, un énfasis o una ironía”. Desde aquí se desprenden las creencias implícitas “la pronunciación incluye la entonación” y “la pronunciación se puede enseñar”. De hecho, la informante postula abiertamente que “debe practicarse desde el principio”. Como creencias implícitas a destacar encontramos que “hay que enseñar otras variedades o dialectos”.

Este mapa conceptual evidenciaría una concepción comunicativa de la enseñanza de la pronunciación.



## **6.2.3. Informante B4**



### 6.2.3.1. Comentario progresión temática tarea-foro B4

Para la informante el objetivo fundamental del profesor de LE, tanto en la tarea como en el foro, es “conseguir que sus alumnos logren comunicarse eficazmente” y esto “no implica corrección fonética”, remarca.

En el foro, además, señala que “una mala pronunciación llevará consigo un considerable empobrecimiento o incluso anulación del proceso de comunicación”, lo cual considera que es algo “tremendamente frustrante para el alumno”. Por ello, como postula en su tarea, el profesor deberá “corregir la mala pronunciación siempre que ésta impida la comprensión del mensaje por parte del interlocutor”. Pero, aún así, añade que “el profesor no es el responsable ni tiene los medios para conseguir la excelencia en la pronunciación de sus alumnos”, corroborando que “muy pocos estudiantes de LE consiguen un acento igual al nativo”. En todo caso, será “responsabilidad del alumno, quien deberá someterse a una cantidad de input considerable y hacer un permanente esfuerzo por imitar el acento nativo”.

El profesor, por su parte, deberá proporcionar a los alumnos “las estrategias que les permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral...procurando que inicien un proceso de adquisición fonética del idioma”.

En la tarea, además, añade que será el propio docente quien deberá tener “unos conocimientos sólidos de fonética para poder enseñar pronunciación”, pero aclara que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.

También en ella, se refiere a las causas de por qué no funciona la corrección fonética tradicional: “Se efectuaba a posteriori”, “solía preocuparse de los sonidos aisladamente, no en su conjunto”, “nadie enseñaba a los alumnos pronunciación, sólo corrección fonética”...

Tanto en la tarea como en el foro considera que en la enseñanza de la pronunciación “es fundamental poner a los alumnos en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los nativos, la lengua de la calle y no la del laboratorio”, mediante medios audiovisuales, otros nativos distintos del profesor...En el foro añade que esto se debe hacer “con unos objetivos claros, reales y adecuados a cada nivel”.

## 6.2.3.2. Análisis del discurso B4

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “El objetivo fundamental del profesor de lenguas extranjeras es conseguir que sus alumnos logren comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, pero esto no implica “corrección fonética”.</p> <p><b>Foro:</b> “...una mala pronunciación llevará consigo un considerable empobrecimiento o incluso anulación del proceso de comunicación...experiencia, sin duda, tremendamente frustrante para ese alumno”.</p> <p><b>Tarea:</b> “...el profesor debe por tanto “corregir” la mala pronunciación siempre que ésta impida la comprensión del mensaje por parte del interlocutor”.</p> <p>“El profesor no es el responsable ni tiene los medios para conseguir la excelencia en la pronunciación de sus alumnos, de hecho, muy pocos estudiantes de una LE consiguen un acento igual al nativo...”.</p> <p>“...es, en todo caso, responsabilidad del alumno, que deberá someterse a una cantidad de input considerable y hacer un permanente esfuerzo por imitar el acento nativo”.</p> <p>“...lo que es más importante es que el profesor proporcione a los alumnos las estrategias que les permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral”.</p> <p>“...debe procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma...”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>conseguir, comunicarse eficazmente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>mala, considerable</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con eliminación gramatical</b> (falta verbo sobreentendido por el contexto) <b>y adivinación</b>.</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>el responsable; conseguir la excelencia</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia es casi imposible de alcanzar” y “la excelencia coincide con el nivel nativo”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con eliminación gramatical</b> (falta sujeto “la excelencia” sobreentendido por el contexto) que incluye <b>generalización modal con juicio de valor</b> (<i>considerable, permanente</i>), <b>distorsión</b> (<i>someterse al input</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia coincide con el nivel nativo”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo que, formular y entender</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación es una competencia</p>
--	--	--

		que implica un proceso de adquisición en el tiempo”.
Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b>	<p><b>Tarea:</b> “Si la corrección fonética tradicional no funciona es porque ésta se efectuaba a posteriori...y porque además suele preocuparse de los sonidos uno por uno, aisladamente, y rara vez del habla en su conjunto”.</p> <p>“En la enseñanza tradicional, los alumnos conocen las reglas de pronunciación correcta pero son incapaces de aplicarlas cuando hablan...”.</p> <p>“...nadie les ha enseñado nunca pronunciación, sólo corrección fonética”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (personificación: <i>una corrección fonética que se preocupa</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la corrección debe hacerse desde el principio y no de sonidos aislados, sino del habla en su conjunto”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>ser incapaces</i>).</p> <p><b>Generalización mediante cuantificador universal</b> (<i>nadie, nunca</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que enseñar pronunciación”.</p>
Sobre si enseñar <b>pronunciación es enseñar lengua oral</b>	<p><b>Tarea:</b> “...todo discurso oral se materializa en el sonido, es decir, toda la comunicación significativa está mediatizada por la pronunciación”.</p> <p>“En la enseñanza de la pronunciación es, pues, fundamental poner a nuestros alumnos en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los hablantes nativos, la lengua de la calle y no la del laboratorio...”.</p> <p><b>Foro:</b> “Creo que si ofrecemos a nuestros alumnos un input considerable lograrán acostumbrarse al "acento nativo". Por supuesto...con unos objetivos claros, reales y adecuados a cada nivel”.</p> <p>“...es importante que el profesor recurra a diversos medios para llevar la lengua al aula. Además de los socorridos medios audiovisuales me parece interesante ofrecerles a nuestros alumnos la posibilidad de interaccionar con otros hablantes nativos distintos del profesor”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>significativa</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar comunicación, discurso oral, lengua oral”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>poner en contacto...</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización con adivinación y juicio de valor</b> (<i>considerable</i>).</p> <p><b>Generalización modal con eliminación gramatical</b> (<i>falta verbo y objeto sobreentendidos por el contexto</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>claros, reales y adecuados</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>ofrecerles...</i>).</p>
Sobre si la	<b>Foro:</b> “Si nuestro principal objetivo es	<b>Generalización modal con</b>

<p><b>pronunciación incluye la comprensión oral</b></p>	<p>el de lograr la comunicación deberemos tener en cuenta tanto la producción como la comprensión”.</p>	<p><b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “El profesor debe tener unos conocimientos sólidos de fonética: cómo son los sonidos y cómo se organizan...para poder enseñar pronunciación. Pero enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.</p>	<p><b>Generalización modal con distorsión</b> (sinestesia: <i>conocimientos sólidos</i>).</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>

### 6.2.3.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B4

#### Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor

Mediante una generalización con juicio de valor y cosificación, la informante expresa la que será la creencia central que regirá su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación: “el objetivo fundamental del profesor de LE es que sus alumnos logren comunicarse eficazmente”. Seguidamente matiza que “esto no implica “corrección fonética”, mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación. Como justificación de esta creencia encontramos que “el profesor no es el responsable ni tiene los medios para conseguir la excelencia en la pronunciación de sus alumnos”, creencia expresada también mediante otra generalización con declaración absoluta y cosificación. La informante justifica su postura alegando que “muy pocos estudiantes de LE consiguen un acento igual al nativo”, para lo que recurre a una generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia es casi imposible de alcanzar” y “la excelencia coincide con el nivel nativo”. Ella cree que la excelencia “es, en todo caso responsabilidad del alumno, que deberá someterse a una cantidad de input considerable y hacer un esfuerzo por imitar el acento nativo”, afirma mediante una generalización con declaración absoluta que incluye, a su vez, generalización modal con juicio de valor, y remite de nuevo a la identificación semántica implícita “la excelencia coincide con el nivel nativo”.

Pero vemos que la informante no descarta la corrección, en la generalización modal “el profesor debe corregir la mala pronunciación siempre que ésta impida la comprensión del mensaje por parte del interlocutor”. Detrás de este imperativo se encuentra la creencia de que “una mala pronunciación llevará consigo un considerable empobrecimiento o incluso la anulación del proceso de comunicación”, expresada mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor.

Del objetivo inicial del profesor respecto a la enseñanza de la pronunciación depende, por una parte, la generalización mediante juicio de valor con cosificación: “lo que es más importante es que el profesor proporcione a los alumnos las estrategias que les permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral”. Por otra parte, rige también la generalización modal “el profesor debe procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma”. Esta generalización conlleva implícita una identificación semántica, la generalización “la pronunciación es una competencia que implica un proceso de adquisición en el tiempo”.

### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta y distorsión la informante afirma que “la corrección fonética no funciona porque se efectuaba a posteriori y porque además solía preocuparse de los sonidos...aisladamente y rara vez del habla en su conjunto”. Esta creencia está, a buen seguro, detrás de la manifestación “...pero esto no implica corrección fonética”, vista en el apartado anterior. Además, esta generalización sobre la corrección fonética tradicional conlleva claramente identificación semántica implícita, la generalización “la corrección debe hacerse desde el principio y no de sonidos aislados, sino del habla en su conjunto”.

La informante recurre también a una generalización con cuantificador universal para afirmar que “a los alumnos nadie les ha enseñado nunca pronunciación”. Vemos cómo esta generalización conlleva una clara identificación semántica implícita, la generalización “hay que enseñar pronunciación”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

La informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta y juicio de valor para expresar la creencia de que “toda comunicación significativa está mediatizada por la pronunciación”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar comunicación, discurso oral, lengua oral”. Esta creencia implícita se podría decir que está detrás también de la siguiente generalización mediante juicio de valor con cosificación: “en la enseñanza de la pronunciación es fundamental poner a nuestros alumnos en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los hablantes nativos, la lengua de la calle y no la del laboratorio...”. Esta generalización implica también identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

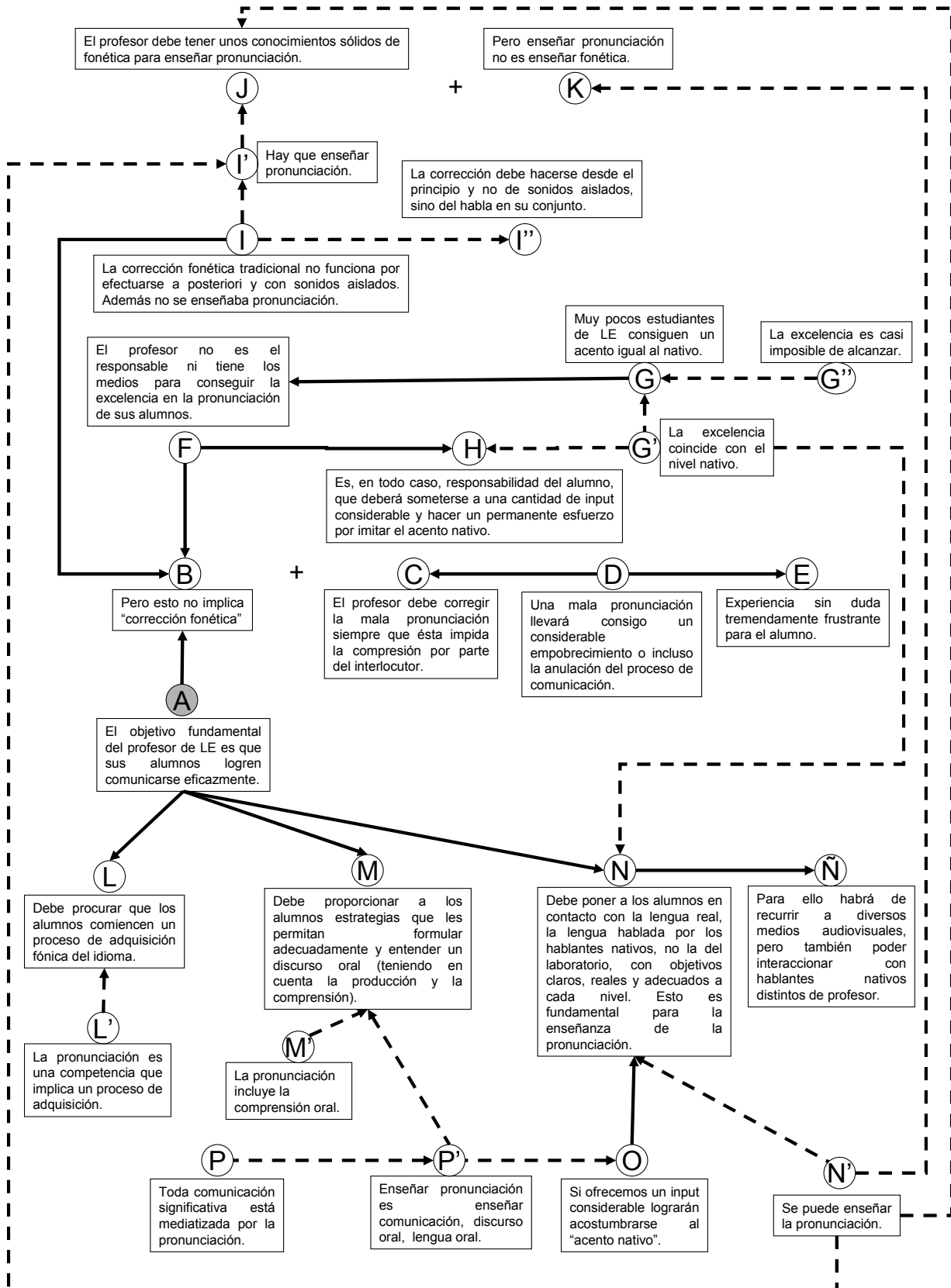
Mediante una generalización modal la informante sostiene que “si nuestro principal objetivo es el de lograr la comunicación, deberemos tener en cuenta tanto la producción como la comprensión”. Vemos cómo esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.



### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Con una generalización modal con distorsión la informante postula que “el profesor debe tener unos conocimientos sólidos de fonética para poder enseñar pronunciación”, pero añade seguidamente que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”, recurriendo en este caso a una generalización con declaración absoluta y cosificación. Ambas generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.

6.2.3.4. Mapa conceptual B4



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita “el objetivo fundamental del profesor de LE es que sus alumnos logren comunicarse eficazmente...y esto no implica corrección fonética”. A partir de esta concepción sobre la enseñanza de la pronunciación se redefine la labor del profesor, que se concreta explícitamente en “procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fónica del idioma”, “proporcionarles estrategias que les permitan fomentar adecuadamente y entender un discurso oral (teniendo en cuenta la producción y la comprensión)” y “ponerlos en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los hablantes nativos, no la del laboratorio, con objetivos claros reales y adecuados a cada nivel”.

Pero la informante no descarta abiertamente corregir la mala pronunciación “siempre que ésta impida la comprensión por parte del interlocutor”, ya que “llevará consigo un considerable empobrecimiento o incluso la anulación del proceso de comunicación”. Pero, en su opinión, “el profesor no es el responsable ni tiene los medios para conseguir la excelencia en la pronunciación de sus alumnos”. De hecho, “muy pocos estudiantes de LE consiguen un acento igual al nativo”. La informante cree explícitamente que “es, en todo caso, responsabilidad del alumno, que deberá someterse a una cantidad de input considerable y hacer un permanente esfuerzo por imitar el acento nativo”.

Las creencias implícitas importantes que subyacen a las explícitas que acabamos de mencionar son: “la excelencia es casi imposible de alcanzar” y “la excelencia coincide con el nivel nativo”.

Podemos decir que este mapa conceptual aboga por una enseñanza de la pronunciación comunicativa, que consideraría la corrección en caso de ser necesario.



## **6.2.4. Informante B5**



#### 6.2.4.1. Comentario progresión temática tarea-foro B5

Muchos de los aspectos comentados por la informante en la tarea los trata también en el foro, aunque en éste además habla de su propia experiencia con la enseñanza tradicional de la fonética como alumna de inglés, de la cual parece estar bastante orgullosa. En este punto, encontramos alguna incongruencia entre la tarea y el foro, como seguidamente veremos.

Respecto a la excelencia, en la tarea la informante declara que “no se trataría de buscar la perfección por excelencia” y que “la labor del profesor consistiría en conseguir que el alumno se expresara con claridad suficiente para que se pudiera comunicar con un nativo de L2”, que “la perfección si tiene que llegar llegará en su debido momento”.

En el foro alude a la corrección diciendo que “es importante tener siempre presente a nuestros alumnos, sus expectativas...”. Ella corrige cuando no entiende lo que le dicen. Muchas veces son ellos mismos los que lo piden, añade. Sin embargo, ella prefiere que la corrijan siempre para así evitar fosilizaciones.

Respecto a la corrección fonética tradicional, en la tarea, afirma que “no funciona por centrarse en sonidos aislados...” y que “los sonidos en sí no son tan importantes, sino su manera de integrarse en el discurso...El interés de la enseñanza de la pronunciación se debería de centrar en la producción de discursos coherentes y bien articulados, que te entiendan y poder entender”. Esto último lo corrobora también en el foro. A partir de aquí, en ambos asegura que “el profesor es un guía para que los que aprenden una segunda lengua adquieran una buena competencia fónica”, sobre todo si partimos del hecho de que “la mayoría de las veces el aprendizaje tiene lugar en el aula”, puntualiza en el foro. Además en la tarea añade que la enseñanza de la pronunciación debe incluir los sonidos propiamente dichos del idioma y los fenómenos suprasegmentales que los organizan (acento, ritmo y entonación).

Tanto en la tarea como en el foro sostiene que “la pronunciación es una competencia, una capacidad que ha de adquirirse y que implica un proceso en el que el alumno va pasando por unas etapas de adquisición (interlengua)” y que “el perfeccionamiento irá llegando cuando el interlenguaje del alumno se vaya acercando más al acento nativo”.

Por último, en el foro, la informante recuerda su propia experiencia como estudiante de L2. Sorprende la queja de que sus profesores no prestaron una especial

atención a su pronunciación: “de vez en cuando me corregían pero ahí acababa la cosa...hasta que llegué a la universidad”. Allí la profesora de fonética le enseñó a diferenciar “tanto los fenómenos suprasegmentales como los sonidos, sobre todo los que el inglés no comparte con los del español...Realizábamos transcripciones fonéticas y análisis contrastivos...entre ambas lenguas”. Sin embargo curiosamente, en la tarea, afirma que “al alumno no hay que enseñarle fonética...”, ya que “saber pronunciar no consiste en aprender a memorizar unos conocimientos (reglas y explicaciones científicas)”. Pero corrobora que el profesor tiene que “prestar atención especial a los sonidos que tiene la L2 y no tiene la L1”.



## 6.2.4.2. Análisis del discurso B5

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea/Foro:</b> "...no se trataría de buscar la perfección por excelencia. La labor del profesor consistiría en conseguir que el alumno se expresara con la claridad suficiente para que se pudiera comunicar con un nativo de L2".</p> <p>"Lo importante es poder producir discursos fluidos y coherentes, que te entiendan y poder entender".</p> <p><b>Tarea:</b> "Pronunciar no consiste sólo en emitir sonidos sino también en saber integrarlos para formar discursos fluidos y coherentes".</p> <p>"La enseñanza de la pronunciación debe incluir los sonidos propiamente dichos del idioma y los fenómenos que los organizan, los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación). Son precisamente estos fenómenos los que permiten que se produzcan una comunicación oral coherente y con sentido".</p> <p><b>Tarea/foro:</b> "El perfeccionamiento irá llegando cuando el interlenguaje del alumno se vaya acercando más al acento nativo".</p> <p><b>Tarea/Foro:</b> "...el profesor es un guía imprescindible para facilitar la adquisición de una competencia fónica eficaz, sobre todo si partimos del hecho de que la mayoría de las veces el aprendizaje tiene lugar en el aula.</p> <p><b>Foro:</b> "...con respecto a cómo corregir a nuestros alumnos, en mi caso, corrijo cuando no entiendo lo que me están queriendo decir".</p> <p>"Por lo demás, muchas veces son ellos mismos los que te dicen que no saben</p>	<p><b>Generalización impersonal</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> (<i>discursos fluidos y coherentes</i>) <b>con cosificación</b> (<i>lo importante; poder producir</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y cosificación</b> (<i>pronunciar, emitir, saber integrar</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>discursos fluidos y coherentes</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>comunicación oral coherente y coherente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el perfeccionamiento</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se puede alcanzar" y "la excelencia se entiende como nivel nativo" y "la pronunciación conlleva un proceso en el tiempo".</p> <p><b>Generalización mediante cosificación distorsionada y juicio de valor</b> (metáfora: profesor = guía imprescindible).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lo que</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay que corregir sólo cuando sea necesario para la inteligibilidad del mensaje".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con</b></p>
--	---	---

	<p>pronunciar ciertas palabras o no han entendido cierta expresión o palabra que utilizo. Por lo que a mi respecta, prefiero que me corrijan siempre para de esta manera evitar que se produzcan posibles fosilizaciones, pero evidentemente cada persona es un mundo”.</p> <p>“Creo que es muy importante tener siempre presente a nuestros alumnos, sus expectativas y el lugar donde estamos enseñando”.</p>	<p><b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que corregir si nos lo piden los alumnos”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal (siempre) e identificación semántica implícita</b>, la generalización “no corregir puede llevar a posibles fosilizaciones”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor distorsionado</b> (incoherencia semántica: <i>cada persona es un mundo</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que corregir sólo si nos lo piden los alumnos, según sus expectativas”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>tener presente a nuestros alumnos...</i>), <b>cuantificador universal (siempre) e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la corrección estará en función también del lugar donde se enseñe”.</p>
Sobre la corrección fonética tradicional	<p><b>Tarea:</b> “La corrección fonética tradicional no funciona porque las reglas de pronunciación correcta se centran en la corrección de cada sonido aislado...Sin embargo, los sonidos no funcionan aisladamente ni linealmente, sino que constituyen grupos fónicos jerarquizados. Los sonidos en sí no son tan importantes, sino su manera de integrarse en el discurso”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación consiste tanto en la producción como en la percepción del habla”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
Sobre si enseñar es enseñar fonética	<p><b>Tarea:</b> “...al alumno no hay que enseñarle fonética sino pronunciación. Saber pronunciar no consiste en aprender y memorizar unos conocimientos (reglas y explicaciones científicas)”.</p> <p><b>Foro:</b> “Mis profesores no prestaron una especial atención a la pronunciación... Fue cuando llegué a la universidad cuando se me abrió la puerta a un mundo hasta entonces desconocido”.</p> <p>“Tuve la suerte de contar con una profesora de fonética-fonología excepcional, a la que siempre estaré</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>saber pronunciar, aprender, memorizar</i>)</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>especial atención</i>)</p> <p><b>Distorsión</b> (metáfora + hipérbole: <i>abrirse la puerta a un mundo desconocido</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>profesora excepcional, inglés</i>)</p>

	<p>agradecida, que además de hablar un inglés perfecto nos enseñó a diferenciar tanto los fenómenos suprasegmentales como los sonidos, sobre todo aquellos que el inglés no comparte con el español. Asistíamos al laboratorio, realizábamos transcripciones fonéticas y análisis contrastivos para ayudarnos a observar las diferencias y semejanzas entre los sonidos en ambas lenguas”.</p> <p>“Quizás esto suene en cierto modo a fonética tradicional, pero a mí me sirvió y mucho”.</p> <p><b>Tarea:</b> “...debido a que la influencia de la lengua nativa sobre la segunda lengua es más grande en el área de la fonología...el profesor debería prestar una atención especial a los sonidos que tiene la L2 y no tiene la L1”.</p>	<p><i>perfecto</i>), e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE” y “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es, en parte, enseñar fonética y hacer fonética contrastiva”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (esto) e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la enseñanza de la fonética tradicional es útil”.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor (atención especial)</b></p>
<p><b>Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “...la pronunciación es una competencia, una capacidad que se adquiere, lo cual implica un proceso en el que el alumno va pasando por unas etapas de adquisición o estadios propios de su interlengua”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>

### **6.2.4.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B5**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor y cosificación la informante expresa la que a priori parece ser una de las creencias centrales en su concepción de la enseñanza de la pronunciación: “Lo importante es poder producir discursos fluidos y coherentes, que te entiendan y poder entender”. La causa de esta generalización la encontramos en otra generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor: “pronunciar no consiste sólo en emitir sonidos sino también en saber integrarlos para formar discursos fluidos y coherentes”.

A partir de aquí, “el profesor es un guía imprescindible para facilitar la adquisición de una competencia fónica eficaz...”, afirma en una generalización mediante cosificación distorsionada y juicio de valor. Además, “la enseñanza de la pronunciación debe incluir los sonidos...y los fenómenos suprasegmentales que organizan el discurso (acento, ritmo y entonación)”, dice en una generalización mediante declaración absoluta.

Otra de las creencias en principio claves parece ser la de que “no se trataría de buscar la perfección por excelencia”, expresada en una generalización impersonal, sino que “el perfeccionamiento irá llegando cuando el interlenguaje del alumno se vaya acercando más al acento nativo”, creencia expresada mediante una generalización con declaración absoluta, cosificación e identificación semántica implícita, las generalizaciones “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “se puede alcanzar”.

Respecto a la corrección, se llega a identificaciones semánticas implícitas a partir de algunas manifestaciones de la informante sobre su comportamiento al respecto, expresadas todas ellas mediante declaraciones absolutas. Así, sabemos que para ella al parecer “hay que corregir sólo cuando sea necesario para la inteligibilidad del mensaje” y “...si los alumnos nos lo piden”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta la informante afirma a priori que ésta no funciona por centrarse en la corrección de sonidos aislados. Esta generalización estará detrás de la generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor: “pronunciar no consiste sólo en emitir sonidos sino también en saber integrarlos para formar discursos fluidos y coherentes”, vista en el primer apartado.

**Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

La informante lo corrobora recurriendo a una generalización mediante declaración absoluta.

**Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización con declaración absoluta la informante declara que al alumno no hay que enseñarle fonética sino pronunciación”. La causa la encontramos en la siguiente generalización con declaración absoluta y cosificación: “saber pronunciar no consiste en aprender y memorizar unos conocimientos (reglas y explicaciones científicas)”. Pero esto se contradice con toda una serie de identificaciones semánticas a las que se llega a partir de la revelación de la propia experiencia en la universidad con la enseñanza de la fonética en inglés: “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE. Conviene hacer fonética contrastiva”, “la pronunciación se puede enseñar” y “es, en parte, enseñar fonética”, y “la enseñanza de la fonética tradicional es útil”. Tal vez estas creencias tengan un peso importante en el modelo de pensamiento de la informante y puedan influir, aunque de manera inconscientemente, en su actuación en clase.

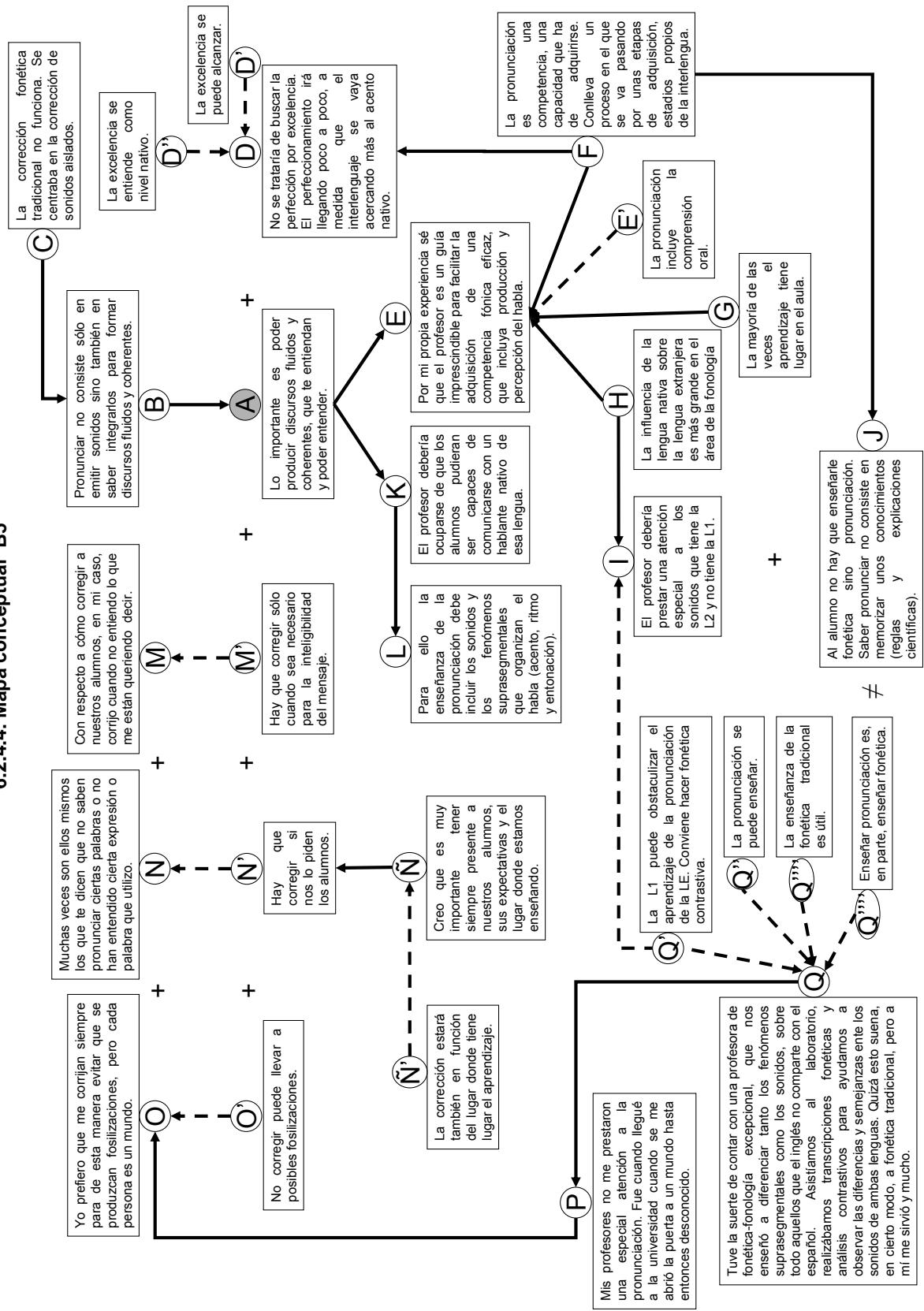
**Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Aunque no lo dice explícitamente se llega a esta conclusión a partir de varias identificaciones semánticas que conllevan algunas de sus afirmaciones sobre la enseñanza de la pronunciación, como la vista en el primer apartado.

**Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Mediante una generalización con declaración absoluta la informante afirma que “...la pronunciación es una competencia, una capacidad que se adquiere, lo cual implica un proceso en el que el alumno va pasando por unas etapas de adquisición o estadios propios de su interlengua”. Esta creencia estaría detrás de las vistas en el primer apartado acerca de la labor del profesor como guía del proceso y sobre la creencia de que “el perfeccionamiento irá llegando poco a poco a medida que el interlenguaje del alumno se vaya acercando más al acento nativo”.

6.2.4.4. Mapa conceptual B5



Este mapa conceptual se fundamenta a priori sobre la creencia explícita de que “lo importante es poder producir discursos fluidos y coherentes, que entiendan y poder entender”. Desde este punto de vista “el profesor es un guía imprescindible..., sobre todo si partimos del hecho de que la mayoría de las veces el aprendizaje tiene lugar en el aula..., y debería ocuparse de que los alumnos pudieran comunicarse con un hablante nativo de esa lengua”, aunque no se descartaría la corrección. Estas manifestaciones explícitas se ven reforzadas con las creencias implícitas “hay que corregir sólo cuando sea necesario para la inteligibilidad del mensaje” o “si nos lo piden los alumnos”, y con la explícita “el perfeccionamiento irá llegando poco a poco, a medida que el interlenguaje se vaya acercando más al acento nativo”.

Pero las siguientes creencias implícitas revelan una concepción mucho más tradicional de la enseñanza de la pronunciación, que tal vez inconscientemente podrían influir en la actuación en clase: “la pronunciación se puede enseñar”, “no corregir puede llevar a posibles fosilizaciones”; “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE; “conviene hacer fonética contrastiva”; “la enseñanza de la fonética tradicional es útil” y “enseñar pronunciación es, en parte, enseñar fonética”. En este punto se evidencia la contradicción con la creencia explícita de que “al alumno no hay que enseñarle fonética sino pronunciación, ya que saber pronunciar no consiste en memorizar unos conocimientos (reglas y explicaciones científicas)”, posible evidencia, tal vez, de la desestabilización de su sistema de creencias.

Así pues, podríamos decir que este mapa conceptual revela una concepción tradicional de fondo acerca de la enseñanza de la pronunciación, aunque queda enmascarada por toda una serie de creencias comunicativas, a raíz posiblemente del curso de formación.





## **6.2.5. Informante B6**



### **6.2.5.1. Comentario progresión temática foro B6**

La informante empieza su participación en el foro haciendo referencia a su aprendizaje del francés y del español como LE. Respecto a su experiencia con el primero afirma que es algo “que le gustaría olvidar”. En lo que se refiere al español se considera más afortunada, aunque dice que su aprendizaje de la pronunciación “no ha sido por las horas escuchando la lengua en el laboratorio de fonética”, sino “imitando a los hispanohablantes”.

Opina que, “la pronunciación es importante”, no sólo por lo que se refiere a los estudiantes, sino porque además personalmente le molesta oír una mala pronunciación.

Defiende la idea de que “debemos enseñar y corregir la pronunciación”, y se plantea cuándo hacerlo. Ella misma cree haber interrumpido “demasiado” a sus estudiantes cuando estaban hablando, asegurando que “no absorbieron las correcciones”.

## 6.2.5.2. Análisis del discurso B6

<p>Sobre la <b>corrección fonética</b> / la <b>excelencia</b> / la <b>labor del profesor</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...debemos enseñar y corregir la pronunciación".</p> <p>"Mi problema es, ¿hasta qué punto esta corrección frena a los estudiantes en la fluidez de producir una frase?"</p> <p>"Me refiero, durante una clase. ¿Debemos corregir al punto que él/ella hace el error o esperamos hasta que el estudiante cumpla la frase?"</p> <p>"En mi experiencia, pienso que he interrumpido demasiado a mis estudiantes con las correcciones y no las absorbieron".</p>	<p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>una corrección fonética que frena</i>).</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta mediante verbo inespecífico</b> (<i>hacer errores</i>) y <b>distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>cumplir una frase</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b>, causa de la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con eliminación gramatical</b> (falta sujeto sobreentendido por el contexto) y <b>distorsión</b> (metáfora: <i>absorber las correcciones</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan a una <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización: "no hay que interrumpir demasiado porque no se asimilan las correcciones".</p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación</b> es <b>enseñar fonética</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...mi aprendizaje de la pronunciación no ha sido por las horas escuchando la lengua en el laboratorio de fonética..."</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización "enseñar pronunciación no es enseñar fonética".</p>
<p>Sobre <b>si la pronunciación implica la competencia fónica</b> / <b>la interlengua fónica</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...la pronunciación es importante...para que los estudiantes pronuncien bien la lengua y consigan una buena competencia fonética...y porque me molesta oír una mala pronunciación".</p> <p>"Tengo suerte porque mi pronunciación de la lengua no es tan mala (aunque siempre puedo mejorar)".</p>	<p><b>Generalización con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b>, generada por la siguiente <b>generalización con juicio de valor</b>.</p> <p><b>Generalización mediante cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la adquisición de la pronunciación es un proceso que necesita tiempo para desarrollarse plenamente y pasa por diversas etapas".</p>
<p>Sobre el concepto de <b>imitación</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...mi aprendizaje de la pronunciación...ha sido...escuchando</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con</b></p>

	e imitando a los hispanohablantes que escucho a mi alrededor...”.	<b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se aprende escuchando e imitando a los nativos”, “el nivel nativo es el punto de referencia, la excelencia” y “la pronunciación incluye la comprensión”.
--	---	--

### **6.2.5.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B6**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Con una generalización modal con identificación sintáctica la informante expresa lo que debe ser un imperativo para el profesor, “enseñar y corregir”. La identificación semántica implícita a la que se llega con esta creencia es la de que “la pronunciación se puede enseñar”.

A continuación vemos que la informante se hace dos preguntas retóricas, que en realidad son dos generalizaciones con declaración absoluta. Con ellas expresa su incertidumbre ante cuál debe ser la frecuencia de las correcciones y el mejor momento para hacerlas. Ella misma se da la respuesta a estas cuestiones reconociendo haber corregido demasiado a sus alumnos, mediante una generalización con juicio de valor, y cómo esto hizo que no asimilaran las correcciones, mediante una generalización con declaración absoluta y distorsión. Estas dos generalizaciones nos llevan a una identificación semántica implícita, la generalización “no hay que interrumpir demasiado, porque no se asimilan las correcciones”, creencia que matizaría la idea de corrección inicial.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Aunque no lo afirma directamente, la creencia de que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética” está implícita en la generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita que hace la informante: “mi aprendizaje de la pronunciación no ha sido por las horas escuchando la lengua en el laboratorio de fonética”.

#### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica**

Mediante una generalización con juicio de valor la informante expresa la creencia de que “la pronunciación es importante para que los estudiantes consigan una buena competencia fónica”, creencia crucial en su modelo de pensamiento y que estará detrás del imperativo visto anteriormente: “debemos enseñar pronunciación”. Pero no podemos obviar que una de las razones que subyace a esta importancia de la pronunciación es la declaración absoluta explícita que hace la informante: “me molesta oír una mala pronunciación”.

Seguidamente manifiesta considerarse afortunada, mediante una generalización con declaración absoluta, “porque mi pronunciación de la lengua no es tan mala”, dice

en la siguiente generalización con juicio de valor, aunque reconoce que siempre puede mejorarla. Este reconocimiento lo expresa mediante una generalización con cuantificador universal e identificación semántica implícita, la generalización “la adquisición de la pronunciación es un proceso que necesita tiempo para desarrollarse plenamente y pasa por diversas etapas”. Esto remite sin duda al concepto de interlengua fónica. Esta creencia sostiene y reafirma la creencia implícita de no interrumpir demasiado porque no se asimilan las correcciones, vista en el apartado anterior.

### **Sobre el concepto de imitación**

Asegura haber aprendido la pronunciación “escuchando e imitando a los hispanohablantes”. Para ello recurre a una generalización con declaración absoluta que incluye identificación semántica implícita, las generalizaciones “el nivel nativo es el punto de referencia, la excelencia”, “la pronunciación se aprende escuchando e imitando a los nativos” y “la pronunciación incluye la comprensión oral”. Esta creencia sobre la imitación es de gran importancia en su discurso aunque, como ya hemos visto al hablar de la labor del profesor, no excluye que se deba “enseñar y corregir la pronunciación” en clase.





## **6.2.6. Informante B7**



### 6.2.6.1. Comentario progresión temática tarea-foro B7

La informante no trata exactamente los mismos aspectos en la tarea que en el foro. Este último resulta revelador al referirse a su propio aprendizaje de la LE. Curiosamente se queja de no haber tenido una corrección fonética tradicional con su pronunciación en inglés, cosa que rechaza como profesora en la tarea, tal y como seguidamente comentamos.

En la tarea afirma que “una de las principales labores del profesor debe ser enseñar y corregir la mala pronunciación”, pero “no la pronunciación clásica y correcta de cada sonido por separado sino entendida como la producción de grupos fónicos y su manera de relacionarse e integrarse en las frases hasta generar un discurso coherente...”. Sin embargo en el foro se queja de la falta de meticulosidad y corrección de sonidos aislados que tuvo en su aprendizaje del inglés: “nunca ningún profesor fue especialmente meticuloso con mi horrible pronunciación, ni me ayudaron a diferenciar los distintos sonidos de las vocales en inglés”. Y añade “No sé si ha sido ésta la causa de que yo no pueda diferenciar, aisladamente, las palabras *hut* y *hat*, ni de que pueda producir esa diferencia”. Además, al tratar el tema de la corrección fonética tradicional explícitamente en la tarea afirma que “no funciona” porque en realidad “nadie pronuncia o escucha sólo sonidos aislados”, y porque esta corrección olvida aspectos muy importantes en la comunicación como “el acento, el ritmo y, sobre todo, la entonación, pues ella sola basta para cambiar el significado por completo del mensaje”. Tampoco tiene en cuenta, dice, “ni el momento del aprendizaje en el que se encuentran los alumnos ni los condicionantes que dificultan el proceso (transferencias, filtros, interferencias, factor edad...)”.

En la misma tarea añade que el profesor “debe tener claro lo que hay que corregir”, según “el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos”, es decir, “según su estadio de interlengua fónica”, ya que “no se puede pretender que alcancen la excelencia desde el primer momento”. A este respecto, en el foro afirma además que “la excelencia es muy difícil de alcanzar, que es casi imposible una vez llegada cierta edad, sin vivir en el país donde se habla la L2, sin tener contacto frecuente con hablantes nativos...” y que “los profesores poco podemos hacer si el alumno se limita exclusivamente al tiempo de clase”. Postula que “somos meros iniciadores o catalizadores de un proceso, pero no los artífices del resultado final”.

Defiende también, en la tarea, que “pronunciar es ser capaz de producir y de percibir los sonidos propios de cada lengua, la lengua oral, por tanto, enseñar pronunciación es enseñar lengua oral...enseñar tanto el sistema de símbolos que forman la lengua y la forma en cómo estos se interrelacionan, cómo enseñarles a generar esas unidades más grandes o discursos orales de una manera natural...”. Además hace hincapié en que “cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando comprensión oral, porque estamos dotando a nuestros alumnos de la capacidad no sólo de producir...sino también de reconocer los signos que escuchamos y darles una interpretación”.

En la tarea se muestra también totalmente de acuerdo con la idea de que “enseñar pronunciación es enseñar fonética”, en concreto “la fonética articuladora (cómo producir sonidos) y la auditiva o perceptiva (cómo percibirlos, con sus diferencias de entonación, intención)”.

Finaliza su tarea afirmando que “ningún profesor puede enseñar la pronunciación como un todo, ya que no es aprender un conjunto de reglas”, sino que implica “un proceso durante el cual el alumno la irá adquiriendo, tanto dentro como fuera del aula”. Lo único que puede hacer el profesor, dice, es “iniciarles en ese proceso”, como hemos señalado más arriba, “ayudándoles a desarrollar estrategias y hacerles conscientes de su propio proceso de aprendizaje”. Esta idea la comenta también en el foro, donde además añade que “la pronunciación mejorará y se acercará a la excelencia si el alumno se esfuerza por escuchar canciones y textos en español, por ver películas, relacionarse con hispanohablantes, vivir en el país...y no se limita al tiempo de clase”.

## 6.2.6.2. Análisis del discurso B7

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> "...una de nuestras labores principales...debe ser enseñar y corregir la mala pronunciación (entendida como la producción de grupos fónicos y su manera de relacionarse e integrarse en las frases...no la pronunciación en el sentido clásico de pronunciación correcta de cada sonido por separado...".</p> <p><b>Tarea:</b> "...debemos tener claro lo que hay que corregir y no perder de vista el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentran nuestros alumnos, es decir, su estadio de interlengua fónica".</p> <p>"No podemos pretender que nuestros alumnos alcancen la excelencia desde el primer momento...".</p> <p><b>Foro:</b> "Creo que la excelencia es muy difícil, sino casi imposible de alcanzar, una vez llegada cierta edad, sin vivir en un país donde se hable la L2, sin estar en contacto frecuente con hablantes de la L2, etc.". </p> <p>"...además poco podemos hacer si el alumno se limita al tiempo de clase".</p> <p>"La pronunciación de nuestros alumnos mejorará y se acercará a la excelencia si se esfuerzan por escuchar canciones y textos en español, por ver películas, relacionarse con hispanohablantes, vivir en el país...".</p> <p><b>Tarea:</b> "...lo más que puede hacer un profesor es iniciarles o apoyarles en su proceso de adquisición, ayudándoles a desarrollar estrategias y hacerles conscientes de su propio proceso de aprendizaje".</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor, cosificación</b> (<i>enseñar y corregir la mala pronunciación</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lo que</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación es una competencia que conlleva un proceso en el tiempo y hasta adquirirla se pasa por diversos estadios o fases fónicas diferentes (interlengua)".</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se podría alcanzar pero requiere tiempo".</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay factores que dificultan el aprendizaje de la pronunciación de la LE" y "la excelencia se podría alcanzar pero requiere una inmersión en la lengua meta y coincidiría con el nivel nativo".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se podría alcanzar pero requiere tiempo".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se podría alcanzar pero requiere una inmersión en la lengua meta y coincidiría con el nivel nativo".</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo más que, iniciarles, apoyarles, desarrollar estrategias, hacerles conscientes</i>).</p>
<p>Sobre la corrección</p>	<p><b>Tarea:</b> "La corrección fonética</p>	<p><b>Generalización mediante</b></p>

<p><b>fonética tradicional</b></p>	<p>tradicional no funciona”.</p> <p>“Por una parte...nadie pronuncia o escucha sólo sonidos aislados, sino que estos sonidos se relacionan entre sí formando parte de un todo...”.</p> <p>“...porque esta corrección olvida otros aspectos mucho más importantes del lenguaje hablado y que inciden más en la comunicación, como son el acento, el ritmo y, sobre todo, la entonación, pues ella sola basta para cambiar por completo el significado de un mensaje...”.</p> <p>“...otro motivo es que...no se tiene en cuenta ni el momento del aprendizaje en el que se encuentran los alumnos ni los condicionantes que están actuando sobre los aprendientes: las transferencias, interferencias y filtros que la L1 producen sobre la L2 o la edad de los alumnos, etc.”.</p> <p><b>Foro:</b> “...en mi experiencia personal con el inglés, nunca ningún profesor fue especialmente meticuloso con mi horrible pronunciación, ni me ayudaron a diferenciar los distintos sonidos de las vocales en inglés, por ejemplo. No sé si ha sido esta la causa que yo no pueda diferenciar, aisladamente, las palabras hut y hat o que yo no pueda producir esa diferencia. Sin embargo, no tengo problemas para seguir una conversación en inglés...y hacerme entender”.</p>	<p><b>declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal (nadie), cosificación (un todo) e identificación semántica implícita,</b> la generalización “la corrección fonética tradicional se dedicaba únicamente a los sonidos aislados”).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (estructura comparativa: <i>mucho más importantes</i>).</p> <p><b>Generalización mediante construcción impersonal e identificación semántica implícita,</b> la generalización “hay factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal (nunca), juicio de valor (especialmente, horrible pronunciación) y cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>meticuloso; diferenciar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (la causa).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (seguir una conversación, hacerme entender) e identificación semántica implícita,</b> la generalización “muchas veces se puede mantener una conversación y hacerse entender aún con errores fonéticos”.</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</p>	<p><b>Tarea:</b> “La lengua oral se basa en el habla, en la emisión de una serie de sonidos. Para que estos sonidos nos permitan comunicarnos, debemos aprender a emitirlos correctamente y a discriminarlos cuando los escuchamos”.</p> <p>“Pronunciar es ser capaz de producir y de percibir los sonidos propios de cada lengua, por tanto, enseñar</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (la emisión).</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor (correctamente) y cosificación (emitirlos, discriminarlos).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (pronunciar, producir,</b></p>

	<p>pronunciación es enseñar lengua oral”.</p> <p>“Además enseñar a nuestros alumnos cómo los sonidos se interrelacionan, formando unidades más grandes con sentido y con una intencionalidad determinada hasta llegar a los discursos orales de una manera natural, es lo que constituye la enseñanza de una buena pronunciación”.</p>	<p><i>percibir</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p> <p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar lengua oral</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar, lo que</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>de una manera natural, una buena pronunciación</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<p><b>Tarea:</b> “Evidentemente cuando enseñamos pronunciación estamos también enseñando comprensión oral, porque estamos dotando a nuestros alumnos de la capacidad no sólo de producir, sino también comprender y reconocer los signos que escucha, con sus rasgos segmentales y suprasegmentales...así como entender el sentido y la intención y darles una interpretación...”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la capacidad, producir, comprender, reconocer, entender, darles</i>).</p>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<p><b>Tarea:</b> “Cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando a producir los sonidos (de lo que se ocuparía la fonética articuladora) y también a percibirlos y discriminarlos (de eso se ocuparía la fonética perceptiva), por tanto parece claro que enseñar pronunciación es enseñar fonética”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta, cosificación</b> (<i>la fonética articuladora, la fonética perceptiva</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor sobre una identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación = enseñar fonética</i>).</p>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Tarea:</b> “Creo que ningún profesor puede enseñar “la pronunciación” como un todo, porque aprender a pronunciar no se trata de aprender un conjunto de reglas, sino que es un proceso”.</p> <p>“En este sentido, creo que nosotros somos meros iniciadores o catalizadores de un proceso, pero no los artífices del resultado final”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (estructura comparativa cosificada: <i>como un todo</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>aprender a pronunciar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante cosificación con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>meros iniciadores o catalizadores, los artífices</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “los alumnos son los</p>

		responsables de su propio proceso de aprendizaje”.
--	--	--



### **6.2.6.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B7**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización modal con juicio de valor y cosificación la informante expresa la que será, en principio, una de las creencias en las que basará su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación: “una de nuestras labores principales...debe ser enseñar y corregir la mala pronunciación (entendida como la producción de grupos fónicos y su manera de relacionarse e integrarse en las frases...no la pronunciación en el sentido clásico de pronunciación correcta de cada sonido por separado...”. De aquí se llega a la identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”.

Con otra generalización modal se concreta cómo debe hacerse la corrección: “debemos tener claro lo que hay que corregir y no perder de vista el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentran nuestros alumnos, es decir, su estadio de interlengua fónica”. Esta generalización, además de incluir cosificación, conllevará identificación semántica implícita: “la pronunciación es una competencia que supone un proceso en el tiempo y hasta adquirirla se pasa por diversos estadios o fases fónicas diferentes (interlengua)”.

Mediante otra generalización modal la informante afirma que “no podemos pretender que nuestros alumnos alcancen la excelencia desde el primer momento...”, cuya causa es una generalización mediante juicio de valor: “la excelencia es...casi imposible de alcanzar, una vez llegada cierta edad, sin vivir en el país donde se hable la L2, sin estar en contacto frecuente con hablantes de la L2, etc.”. Ésta, a su vez, conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones: “hay factores que dificultan el aprendizaje de la pronunciación” y “la excelencia se podría alcanzar pero requiere una inmersión en la lengua meta y coincidiría con el nivel nativo”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

La informante recurre explícitamente a una generalización mediante declaración absoluta para descartar la corrección fonética tradicional. Las causas aparecen expresadas en otras dos generalizaciones con declaración absoluta y otra con construcción impersonal: “nadie pronuncia o escucha sólo sonidos aislados...”, “esta corrección olvida aspectos mucho más importantes...como son el acento, el ritmo y, sobre todo, la entonación” y “no se tiene en cuenta ni el momento del aprendizaje en el

que se encuentran los alumnos ni los condicionantes que están actuando sobre los aprendientes: las transferencias, interferencias...o la edad...,etc.”.

Sin embargo, contradictoriamente a lo expuesto, la informante se queja, mediante dos generalizaciones con declaración absoluta, acerca de su aprendizaje con la pronunciación del inglés, reclamando corrección fonética tradicional de sonidos aislados. Tal vez, su “frustración” al no poder pronunciar bien ciertos sonidos pese, aunque de manera inconsciente, en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación y, en consecuencia, en su actuación en clase, conviviendo con la creencia más comunicativa analizada inicialmente.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

La informante lo corrobora mediante una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación. Detrás encontramos dos generalizaciones con declaración absoluta y cosificación: “la lengua oral se basa en el habla, en la emisión de una serie de sonidos” y “enseñar a nuestros alumnos cómo los sonidos se interrelacionan...hasta llegar a los discursos orales de una manera natural es lo que constituye la enseñanza de una buena pronunciación”.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Esto lo corrobora la informante en dos ocasiones mediante dos generalizaciones, una con declaración absoluta y cosificación, y otra con juicio de valor. La causa es una generalización con declaración absoluta y cosificación: “estamos dotando a nuestros alumnos de la capacidad no sólo de producir, sino también de comprender y reconocer los signos que escucha, con sus rasgos segmentales y suprasegmentales...así como entender el sentido y la intención y darles una interpretación...”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

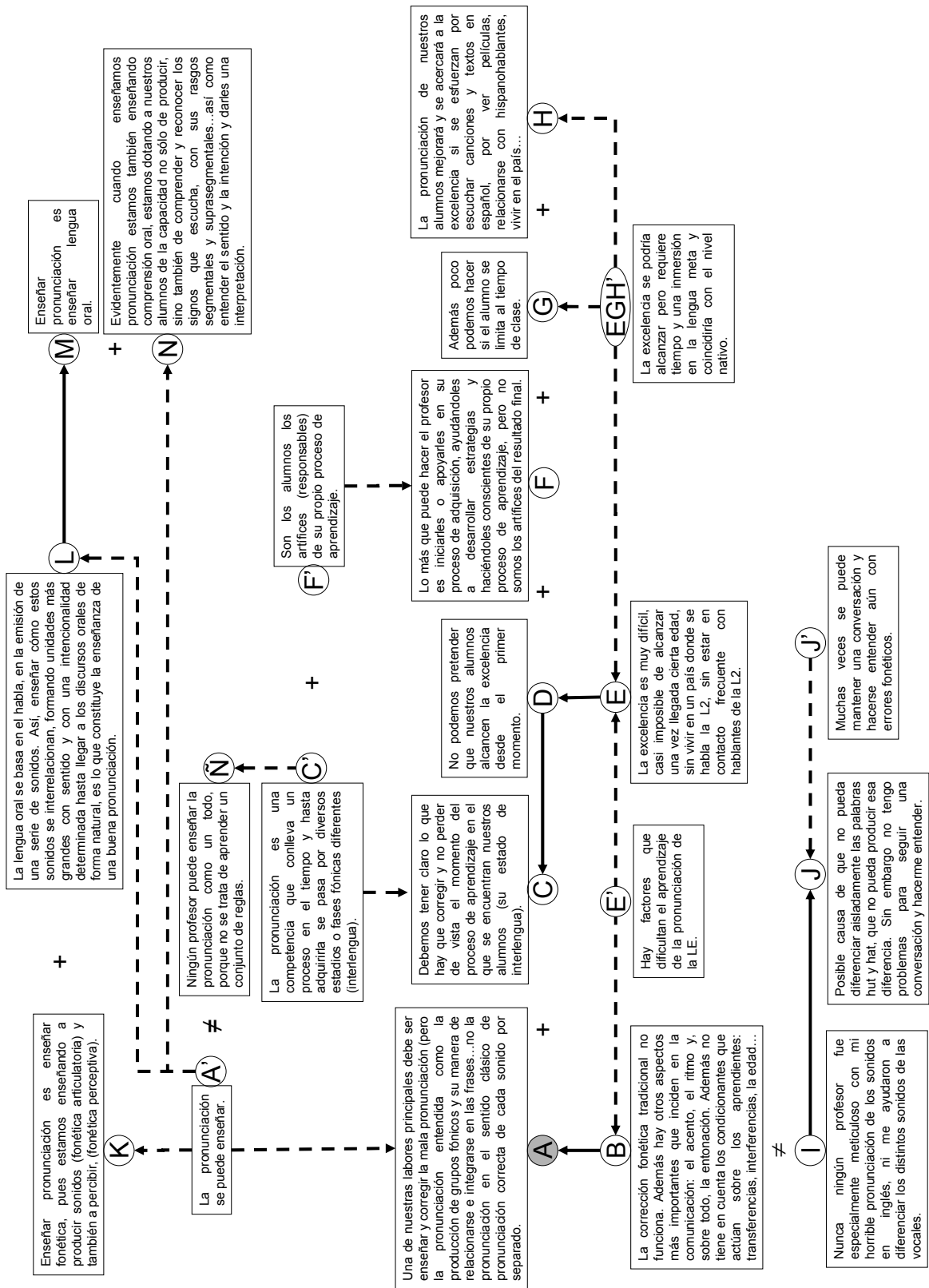
Mediante una generalización con juicio de valor sobre una identificación sintáctica y semántica explícita la informante afirma que enseñar pronunciación es enseñar fonética. Detrás hay una generalización con declaración absoluta y cosificación, “cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando a producir los sonidos (fonética articuladora) y también a percibirlos y discriminarlos (fonética perceptiva). Además esta generalización conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones “la

pronunciación se puede enseñar” y “la pronunciación incluye la comprensión oral”, creencia vista anteriormente.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

La creencia de que la pronunciación se puede enseñar ha ido apareciendo implícitamente en algunos de los apartados anteriores, aunque explícitamente la informante matiza que “ningún profesor puede enseñar la pronunciación como un todo”, recurriendo a una generalización modal con juicio de valor. La causa la encontramos en la siguiente generalización mediante declaración absoluta con cosificación, “aprender a pronunciar no se trata de aprender un conjunto e reglas, sino que es un proceso...”. La creencia de que la pronunciación es una competencia que se adquiere durante un proceso, vista en el primer apartado, podría estar también detrás de esta generalización.

6.2.6.4. Mapa conceptual B7



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “una de nuestras labores como profesores debe ser la de enseñar y corregir la mala pronunciación”, pero “la pronunciación de grupos fónicos y su manera de relacionarse e integrarse en las frases, no la pronunciación correcta aislada de cada sonido”. Además son fundamentales también las creencias explícitas de que “a la hora de corregir no hay que perder de vista el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos, su estado de interlengua y no pretender la excelencia desde el primer momento” y que “hay que ayudarles a desarrollar estrategias y hacerles conscientes de su propio proceso de aprendizaje”. Tras estas creencias se encuentra la implícita “la pronunciación se puede enseñar”, que subyace también a las creencias explícitas “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral” y “enseñar fonética”, pues es “enseñar a producir y a percibir sonidos, junto a los rasgos suprasegmentales”. Aún así, se observa un cierto desajuste con la explícita de que “ningún profesor puede enseñar la pronunciación como un todo...”.

A pesar de que se aboga por una corrección selectiva y condicionada a la interlengua de los alumnos y a los condicionantes: edad, transferencias, interferencias...y de que se han incluido ideas en una línea comunicativa, tal vez fruto del aprendizaje en el máster, la concepción sobre la enseñanza de la pronunciación que refleja este mapa estaría en una línea más bien tradicional, basada exclusivamente en la corrección. Además la queja personalizada pidiendo una corrección fonética tradicional de sonidos aislados avalaría esta concepción, pudiendo además reflejarse en el aula, aunque de manera inconsciente.



## **6.2.7. Informante B8**





### 6.2.7.1. Comentario progresión temática tarea-foro B8

El informante en su tarea considera que alcanzar la excelencia “es algo improbable en la mayoría de los casos”, aunque reconoce que pueda ser “un hecho loable” y “quizá posible en lenguas cuya pronunciación sea próxima al español”. En su opinión, intentar que los alumnos la alcancen “es contraproducente”, ya que provocará “la desesperación de los aprendientes”. Así, reconoce que “no servirá de nada centrar la atención en ello”, pues “depende de muchos factores como la edad, la L1, el contacto con la L2...”. Además, puntualiza que “más que corregir, el objetivo primordial como profesores es enseñar a hablar un idioma, cómo se produce y se percibe el habla, es decir, la pronunciación” y “conseguir que los alumnos sean capaces de percibir las peculiaridades y diferencias de la L2, para que sean ellos mismos quienes, ante el error, se corrijan y rectifiquen”.

Tanto en la tarea como en el foro defiende que “debemos procurar que adquieran la capacidad de pronunciar, facilitándoles esa adquisición” y “enseñarles estrategias que les permitan formular y articular de modo adecuado un discurso oral espontáneo, a la vez que entenderlo”.

En la tarea, el informante afirma que “la eficacia de la corrección fonética tradicional queda en entredicho”. Entre las causas señala el hecho de que se haya ocupado únicamente de enseñar una serie de reglas fonéticas sobre la correcta pronunciación, que no se ocupe del habla en su conjunto, que se efectúe a posteriori... En el foro, señala que “ahora hay otras formas de aprender a hablar una LE”, aunque contradice, en cierta manera, la sentencia hecha previamente en la tarea al afirmar: “mejor decir que la corrección fonética tradicional no es tan eficaz como la enseñanza de la pronunciación”, sin descartarla del todo.

Tanto en la tarea como en el foro, coincide al afirmar que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y que incluye la comprensión”, ya que “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla”.

“Enseñar pronunciación no es enseñar fonética”, postula en la tarea, aludiendo que “tampoco para hablar la L1 se requieren conocimientos de fonética”. Opina que “es absurdo obligar a los alumnos a aprender el sistema fonológico, sus leyes, los modelos de curvas de entonación, así como martirizarlos con explicaciones sobre cómo debemos colocar los labios y los dientes...”. Justifica su opinión diciendo que “la pronunciación no puede aprenderse a base de reglas”, además de que “la fonética no enseña a

comunicarse”. Pero reconoce que “el profesor, como profesional de la lengua, sí debe conocer la fonética, sus reglas, sus leyes...”.

## 6.2.7.2. Análisis del discurso B8

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Intentar que nuestros alumnos alcancen la excelencia quizá pueda considerarse un hecho loable o posible, sobre todo en lenguas cuya pronunciación sea próxima a la del español, pero algo improbable en la mayoría de los casos”.</p> <p>“Personalmente creo que es contraproducente...”.</p> <p>“En la mayoría de los casos, lo único que se conseguirá es la desesperación de los aprendientes, que ven cómo el profesor les interrumpe o les recrimina...”.</p> <p>“La consecución de la excelencia es algo que no debe atormentar al profesor”.</p> <p>“De nada servirá centrar la atención del proceso de enseñanza en intentar que el alumno pronuncie como un nativo porque eso depende de muchos factores (edad, comportamiento fonológico de la L1, frecuencia de contacto con la L2, aptitudes personales etc.)”.</p> <p>“Más que corregir...nuestro objetivo primordial como profesores es enseñar a hablar un idioma”.</p> <p>“Debemos enseñar cómo se produce y cómo se percibe el habla, es decir, la pronunciación, para conseguir que nuestros alumnos sean capaces de percibir cuáles son las peculiaridades de la L2 y cuáles las diferencias respecto de su L1, para que de ese modo ellos mismos sean capaces de, ante el error, corregirse y rectificar”.</p> <p><b>Tarea/foro:</b> “...deberíamos procurar que sean los propios alumnos quienes adquieran la capacidad de pronunciar, facilitándoles esa adquisición. El propio proceso de aprendizaje hará que esa adquisición fónica fluya y, de</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>intentar que..., algo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>contraproducente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante adivinación con cosificación</b> (<i>lo único</i>) y <b>distorsión</b> (hipérbole: <i>la desesperación de los aprendientes</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la consecución de la excelencia, algo</i>) que incluye una <b>modal con distorsión</b> (hipérbole: <i>atormentar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>centrar, intentar</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se entiende como nivel nativo”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>eso</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>corregir, enseñar a hablar un idioma</i>).</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”, “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla” y “hay que enseñarle al alumno las diferencias entre la L1 y la L2 para que sea el mismo alumno quien se autocorrija”.</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>un proceso</i>)</p>
--	--	---

	ese modo, sea el propio alumno quien vaya desarrollando su competencia fónica”.	<i>que hará fluir la adquisición).</i>  Desde estas dos generalizaciones se llega a una <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y conlleva un proceso”.
<b>Sobre la corrección fonética tradicional</b>	<p><b>Tarea:</b> “...la enseñanza fonética tradicional pretende que, adquiriendo los conocimientos científicos del funcionamiento fonético de la L2, el estudiante será capaz de comunicarse sin ningún problema, de forma espontánea. Por ello se ha ocupado únicamente de enseñar una serie de reglas sobre la correcta pronunciación...”.</p> <p>“Además se efectúa a posteriori, una vez los alumnos están en contacto con la lengua escrita, y no se ocupa del habla en su conjunto, únicamente de forma fragmentada: la eficacia de la corrección fonética tradicional queda en entredicho”.</p> <p><b>Foro:</b> “...ahora hay otras formas de aprender a hablar una LE”.</p> <p>“...más que decir que la corrección tradicional no funciona sería mejor decir que no es tan eficaz como la enseñanza de la pronunciación...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>una enseñanza fonética tradicional que pretende</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>de forma espontánea</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>ello</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>únicamente de forma fragmentada</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>
<b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral</b>	<p><b>Tarea/Foro:</b> “Enseñar pronunciación implica enseñar lengua oral porque la pronunciación se aplica al discurso oral, la forma más común de la comunicación. Y del mismo modo incluye comprensión, porque si un hablante no es capaz de comprender, no será capaz de formular”.</p> <p>“...nuestro objetivo primordial como profesores es enseñar a hablar un idioma. Debemos enseñar cómo se produce y cómo se percibe el habla, es decir, la pronunciación...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar lengua oral</i>) generada por otra <b>generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>la forma más común de la comunicación</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con eliminación</b> (<i>falta sujeto sobreentendido</i>) generada por la siguiente <b>generalización mediante adivinación</b>.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor y cosificación</b> (<i>enseñar a hablar un idioma</i>).</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización “se puede enseñar la pronunciación” y “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla”.</p>

	<p>“Pronunciar incluye saber producir y percibir el habla...Por eso podemos afirmar que pronunciar implica comprender”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>pronunciar, saber producir y percibir</i>) que genera otra <b>generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>pronunciar, comprender</i>).</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</p>	<p><b>Tarea:</b> “...enseñar pronunciación no es enseñar fonética...para hablar una L1 no se requieren conocimientos de fonética, es absurdo que a un aprendiz que quiere aprender a hablar una LE le enseñen su sistema fonológico, sus leyes, le obliguen a aprenderse sus modelos de curvas de entonación, le martirizan con explicaciones sobre cómo debemos colocar los labios y los dientes y la lengua para que la articulación del sonido sea excelente... Básicamente porque la pronunciación no puede aprenderse a base de reglas, y porque la fonética no enseña a comunicarse”.</p> <p>“El profesor, como profesional de la lengua, sí debe conocer su fonética, sus reglas, sus leyes etc.”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar fonética</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que está en la base de la <b>generalización mediante juicio de valor con distorsión</b> (hipérbole: <i>obligarle, martirizarle</i>).</p> <p>También está generada por una <b>generalización modal</b> y una <b>generalización mediante declaración absoluta</b>.</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>profesional de la lengua</i>).</p>
<p>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</p>	<p><b>Tarea:</b> “Enseñar pronunciación es, pues, enseñar estrategias que permitan formular y articular de modo adecuado un discurso oral espontáneo, a la vez que entenderlo”.</p>	<p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita</b> (<i>enseñar pronunciación = enseñar estrategias</i>) <b>con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar estrategias, formular y articular, entender</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “pronunciar implica saber producir y percibir el habla”.</p>

### **6.2.7.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B8**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor el informante expresa la creencia central de que “intentar que nuestros alumnos alcancen la excelencia es...algo improbable en la mayoría de los casos... y contraproducente”. Esta creencia rige su sistema de creencias y redefine la que para él ha de ser la labor del profesor. Así, mediante una generalización modal con cosificación, sentencia que “la excelencia es algo que no debe atormentar al profesor”. Otra causa de esta generalización la hallamos en la generalización con declaración absoluta: “de nada servirá centrar la atención del proceso de enseñanza en intentar que el alumno pronuncie como un nativo”, que además conlleva una identificación semántica implícita, “la excelencia se entiende como nivel nativo”. A su vez, la causa de ésta última generalización la encontramos en otra con declaración absoluta también: “eso depende de muchos factores (edad, comportamiento fonológico de la L1, frecuencia de contacto con la L2, aptitudes personales, etc.)”. Esta creencia conlleva, de nuevo, identificación semántica implícita, la generalización “hay factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación”.

Mediante una generalización con juicio de valor el informante explicita que “más que corregir...el objetivo primordial como profesores es enseñar a hablar un idioma”. Seguidamente recurre a una modal para concretar este objetivo: “debemos enseñar cómo se produce y cómo se percibe el habla, es decir, la pronunciación”. Además esta generalización conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones “la pronunciación se puede enseñar” y “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla”. Este imperativo del profesor es la causa de la siguiente generalización con declaración absoluta: “así conseguiremos que los alumnos sean capaces de percibir cuáles son las peculiaridades de la L2 y cuáles las diferencias respecto de su L1, para que de ese modo ellos mismos sean capaces de, ante el error, corregirse y rectificar”, donde encontramos de nuevo identificación semántica implícita, “hay que enseñarle al alumno las diferencias entre la L1 y la L2 para que él mismo se autocorrija”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante generalizaciones con declaración absoluta el informante va exponiendo en qué se basa la corrección fonética tradicional. Estas generalizaciones están detrás de la generalización con declaración absoluta que hace al final, donde sentencia que “la eficacia de la corrección fonética tradicional queda en entredicho”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si incluye la comprensión**

Mediante una generalización con declaración absoluta el informante afirma que “enseñar pronunciación implica enseñar lengua oral...e incluye la comprensión”. Esta creencia estaría en la base de la labor del profesor, vista anteriormente. A su vez, en la base de esta generalización encontramos otras generalizaciones con declaración absoluta como “la pronunciación se aplica al discurso oral, la forma más común de la comunicación”, “si un hablante no es capaz de comprender, no será capaz de formular” y “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

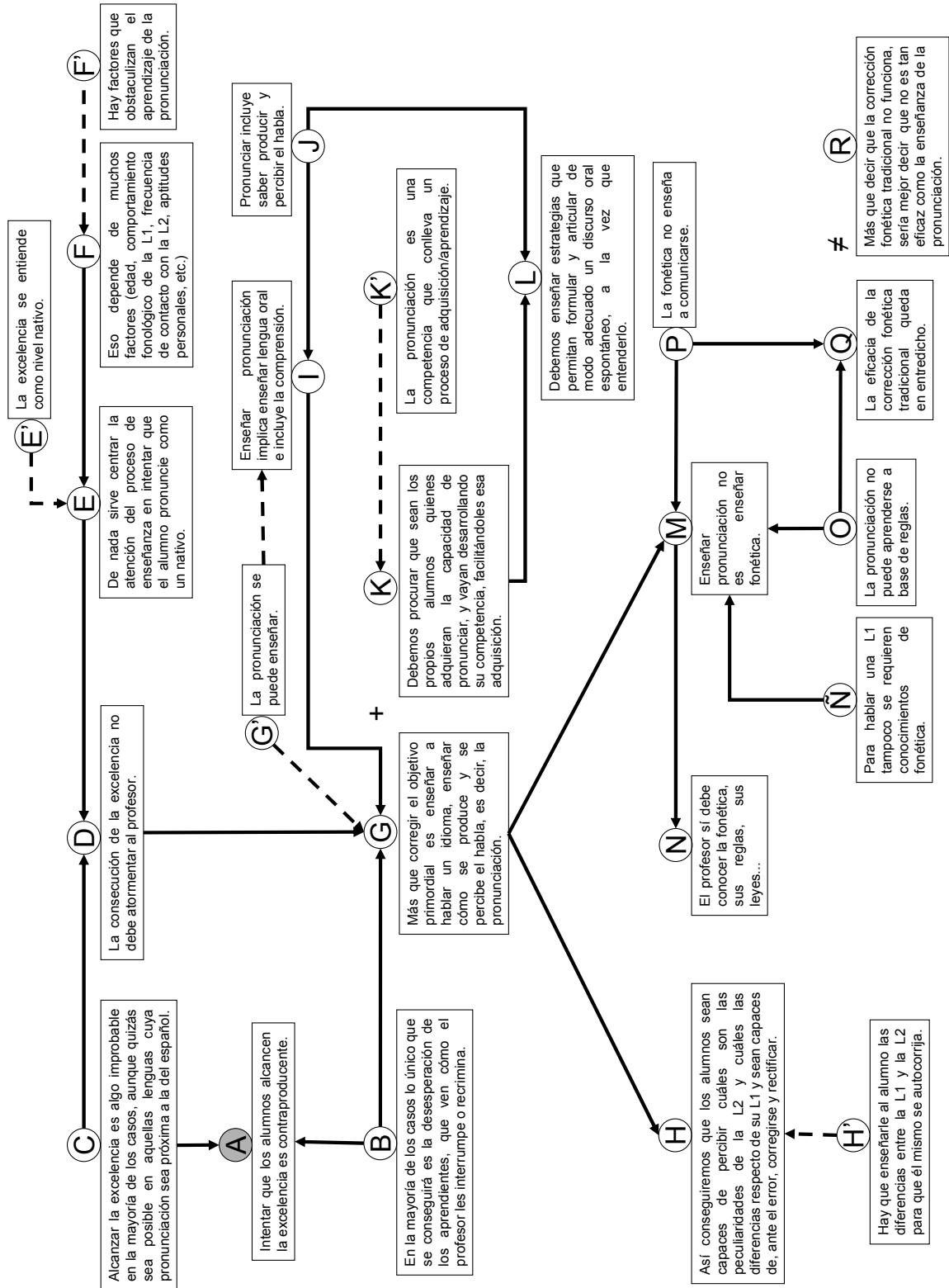
El informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta para negar esta afirmación. Esta creencia se fundamenta en las generalizaciones con declaración absoluta “para hablar una L1 no se requieren conocimientos de fonética” y “la fonética no enseña a comunicarse”, además encontramos también la generalización modal “la pronunciación no puede aprenderse a base de reglas”. En última instancia, podemos ver detrás de esta modal la creencia expresada previamente de que “la corrección fonética tradicional queda en entredicho”.

Cabe señalar que, también mediante otra generalización modal, el informante adjudica al profesor el deber de conocer la fonética y sus reglas.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

A esta creencia se ha llegado ya implícitamente en el primer apartado. De nuevo, el informante llega a ello implícitamente al concretar cómo entiende esa enseñanza de la pronunciación, recurriendo a una generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación: “enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permitan formular y articular de modo adecuado un discurso oral espontáneo, a la vez que entenderlo”. Esta generalización conlleva, pues, identificación semántica implícita, las generalizaciones “la pronunciación se puede enseñar” y “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla”. Esta concepción de la enseñanza de la pronunciación guía, sin duda, la labor del profesor.

6.2.7.4. Mapa conceptual B8





Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “intentar que los alumnos alcancen la excelencia es contraproducente”. Detrás de esta creencia encontramos como causas las explícitas “en la mayoría de los casos lo único que se conseguirá es la desesperación de los aprendientes, que ven cómo el profesor les interrumpe o recrimina”, “alcanzar la excelencia es algo improbable...” y “depende de muchos factores (edad, comportamiento fonológico de la L1, frecuencia de contacto con la L2, aptitudes personales, etc.)”. Así, se redefine explícitamente la labor del profesor que “más que corregir tiene el objetivo de enseñar a hablar un idioma, enseñar cómo se produce y se percibe el habla, es decir, la pronunciación”. Detrás de esta creencia encontramos la implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”. También respecto a la labor del profesor encontramos las creencias explícitas “debemos procurar que sean los propios alumnos quienes adquieran la capacidad de pronunciar, y vayan desarrollando su competencia, facilitándoles esa adquisición”, así “debemos enseñar estrategias que permitan formular y articular de modo adecuado un discurso oral espontáneo, a la vez que entenderlo”.

En esta concepción de la enseñanza de la pronunciación destaca la creencia explícita “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”. Entre otras razones encontramos las también explícitas “para hablar una L1 tampoco se requieren conocimientos de fonética” y “la pronunciación no puede aprenderse a base de reglas”, con lo que “la eficacia de la corrección fonética tradicional queda en entredicho”. En este punto encontramos una contradicción, pues el informante puntualiza abiertamente que “más que decir que la corrección fonética tradicional no funciona sería mejor decir que no es tan eficaz como la enseñanza de la pronunciación”, afirmación que evidenciaría una posible desestabilización en su sistema de creencias.

Como creencias implícitas a resaltar en este mapa conceptual destacan “la pronunciación es una competencia que conlleva un proceso de adquisición/aprendizaje” y “hay que enseñarle al alumno las diferencias entre la L1 y la L2 para que él mismo se autocorrija”.

Este mapa conceptual evidenciaría una concepción bastante comunicativa de la enseñanza de la pronunciación, aunque no descarta en el fondo la corrección.



## **6.2.8. Informante B9**



### 6.2.8.1. Comentario progresión temática tarea B9

La informante comienza afirmando que la labor del profesor no es “corregir la mala pronunciación de los alumnos, sino ayudarles a adquirir una buena competencia fónica en la lengua meta”, aunque para ello no descarta la corrección “cuando en la producción oral se detecten errores que es preciso corregir”. Recalca que interesa una “pronunciación eficaz, no perfecta”.

Seguidamente, hace una detallada exposición de la metodología estructural y de la corrección fonética tradicional, cuyo objetivo era “la corrección, la excelencia y no la comunicación”; el error era “sinónimo de falta” y no evidencia del proceso de aprendizaje; “la corrección se centraba en la producción” y en la “pura discriminación de sonidos”. La pronunciación tenía, pues, “un carácter segmental” y no contemplaba “los elementos suprasegmentales del habla”, como el ritmo o la entonación. En resumen, concluye con que “no se trabajaban las destrezas orales”.

También alude en su tarea que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral. La pronunciación la define como “la tarjeta de presentación de la lengua oral” y aboga por hacer un “tratamiento global” de ésta, tratando “la expresión y la comprensión oral en su conjunto”. Señala que “la lengua oral sólo existe en el transcurso de la interacción oral” y que “la pronunciación sólo puede adquirirse en el transcurso de esos procesos comunicativos significativos”. Pero, al mismo tiempo, añade que “una mala pronunciación puede llegar a ser una barrera en ese proceso de comunicación”, de ahí que considere la enseñanza de la pronunciación “de vital importancia dentro de la enseñanza de la lengua oral”, ya que “únicamente una pronunciación eficaz garantiza la interacción entre los hablantes”.

Comenta que “se suele confundir la enseñanza de la fonética, con la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética”, señalando “la falta de formación específica del profesorado” como una posible causa. Para ella, “la enseñanza de la pronunciación debe ser incorporada a las actividades de clase, con ejercicios de todo tipo” pero “sin necesidad de teorizar sobre fonética”, la cual relega para “los futuros especialistas, los futuros profesores de E/LE”.

Aunque ha estado refiriéndose a lo largo de toda la tarea a “la enseñanza de la pronunciación”, casi al final de ésta la informante matiza que “la pronunciación no se enseña, no es una tarea formal”, sino que “los alumnos iniciarán un proceso de adquisición fónica en clase, a través de las diversas actividades”. Así, apunta que la pronunciación se “debe concebir no como un objeto de saber, sino como un vehículo de

comunicación”. Además señala toda una serie de condiciones, requisitos y actividades que se deben dar con el fin de poner en marcha “ese proceso comunicativo y significativo” en español, que llevará a “la adquisición de la competencia fónica”. Por ejemplo, la no mediación de la lengua escrita, utilizar recursos orales como vídeo, grabadora, etc., que se creen tareas capacitadoras, posibilitadoras, finales...

## 6.2.8.2. Análisis del discurso B9

<p>Sobre la <b>corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Nuestra labor no es corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, sino ayudarles a adquirir una buena competencia fónica en la lengua meta”.</p> <p>“La corrección fonética es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir. Al igual que se corrigen aspectos gramaticales o léxicos, se debe corregir la pronunciación”.</p> <p>“...para corregir es fundamental que el profesor realice un diagnóstico de la pronunciación de cada alumno antes de pasar a la corrección, es decir, debe determinar el tipo de errores que cometen los alumnos, tanto en lo que se refiere a los elementos suprasegmentales como a la realización de sonidos (entonación, colocación de pausas y marcas acentuales)”.</p> <p>“Es fundamental jerarquizar el tipo de errores para establecer la progresión”.</p> <p>“Nos interesa una pronunciación eficaz, no perfecta”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir, ayudarles</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>mala pronunciación, buena competencia fónica</i>).</p> <p><b>Generalización modal</b> que incluye otra en su interior.  <b>Generalización modal</b> que incluye una <b>generalización impersonal</b></p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (metáfora: <i>realizar un diagnóstico a los alumnos</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>jerarquizar, establecer</i>).</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>pronunciación eficaz, no perfecta</i>).</p>
<p>Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “El objetivo de la corrección fonética tradicional es la corrección y no la comunicación..., la excelencia en la corrección del alumno”.</p> <p>“El error no se contempla como un elemento que forma parte del proceso de aprendizaje, sino que es sinónimo de “falta”. El alumno es el culpable de sus errores”.</p> <p>“Este tipo de corrección se centraba en la producción o discriminación de sonidos”. “La pronunciación con carácter segmental. No contempla la integración fónica del discurso, los elementos suprasegmentales del habla”.</p> <p>“No se trata el ritmo y la entonación como elementos integradores del habla”.</p> <p>“No se trabajan realmente las destrezas orales, o si se trabajan es a</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b>  <b>Generalización mediante cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>el culpable</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b>  <b>Generalización mediante declaración absoluta con eliminación gramatical</b> (falta el verbo) y <b>juicio de valor</b> (<i>segmental</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>

	través de la lengua escrita”.	
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral	<p><b>Tarea:</b> Didáctica de la pronunciación = didáctica de la lengua oral.</p> <p>“La pronunciación es la tarjeta de presentación de la expresión oral...es la forma material del habla”.</p> <p>“La lengua oral sólo existe en el transcurso de la interacción oral...La pronunciación...sólo puede adquirirse en el transcurso de esos procesos comunicativos significativos”.</p> <p>“...una mala pronunciación puede llegar a suponer una barrera en ese diálogo, en ese proceso de comunicación”.</p> <p>“...la enseñanza de la pronunciación es de vital importancia dentro de la enseñanza de la lengua oral, ya que únicamente una pronunciación eficaz garantiza la interacción entre los hablantes”.</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta mediante identificación sintáctica y semántica explícita e implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y <b>eliminación gramatical</b> (falta el verbo).</p> <p><b>Distorsión</b> (metáfora: pronunciación = tarjeta de presentación). <b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>procesos comunicativos significativos</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>una barrera</i>).</p> <p><b>Generalización con juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar” generada por la siguiente <b>generalización con juicio de valor</b>.</p>
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<p><b>Tarea:</b> “...la pronunciación incluye la comprensión oral”. “La didáctica de la pronunciación propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada en la expresión y la comprensión oral en su conjunto”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>un tratamiento global</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<p><b>Tarea:</b> “...se suele confundir la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, quizá por falta de formación específica en el profesorado de E/LE”</p> <p>“La enseñanza de la pronunciación...debe ser incorporada a las actividades de clase, con ejercicios de todo tipo, y sin necesidad de tener que teorizar sobre fonética”.</p> <p>“...un profesor de E/LE sólo introducirá estos aspectos en niveles muy avanzados...puesto que...futuros profesores de español deben conocer nuestro sistema”.</p>	<p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b> (<i>formación específica</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización modal con sustantivo inespecífico</b> (<i>un profesor, estos aspectos</i>), generada por la siguiente <b>generalización modal</b>.</p>



<p>Sobre <b>si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación no se enseña como una tarea formal”.  “Los alumnos, en el transcurso de un proceso comunicativo significativo, deben adquirir la competencia fónica de la lengua meta, por lo que en clase, a través de las diversas actividades, iniciarán ese proceso de adquisición fonética”.</p> <p>“Para que se inicie ese proceso de adquisición se debe concebir la pronunciación no como un objeto de saber, sino como un vehículo de comunicación”.</p> <p>“Para ello, es importante que no haya mediación de la lengua escrita, que se utilicen recursos orales: vídeo, grabadora...que se creen tareas posibilitadoras, tareas capacitadoras, tareas finales interesantes...Todo esto integrado en actividades de inmersión fónica (donde se habla español) y en contextos significativos (donde hablar español sea significativo)”.</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta</b>  <b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>un proceso comunicativo significativo</i>)</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización modal con eliminación</b> gramatical (falta el verbo), <b>cosificación</b> (<i>todo esto, hablar español</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>contextos significativos, significativo</i>).</p>
<p>Sobre <b>si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación se enseña como una competencia, no como un sistema de reglas”.</p> <p>“Los alumnos, en el transcurso de un proceso comunicativo significativo, deben adquirir la competencia fónica de la lengua meta...”.</p> <p>“El error...se contempla como un elemento que forma parte del proceso de aprendizaje del alumno (perspectiva de la interlengua)...”.</p>	<p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>comunicativo significativo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p>

### **6.2.8.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B9**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta la informante expone cuál es su idea sobre la labor que ha de desempeñar fundamentalmente el profesor: “no es corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, sino ayudarles a adquirir una buena competencia fónica en la lengua meta”. En la base de esta afirmación estaría la generalización, mediante declaración absoluta y juicio de valor, “nos interesa una pronunciación eficaz, no perfecta”.

De todas formas, vemos que no descarta la corrección, al menos en aquellos casos en los que “es preciso corregir”. La informante alude a este tema con una serie de generalizaciones modales, una de las cuáles incluye una distorsión, ya que propone que el profesor haga “un diagnóstico a los alumnos” para determinar el tipo de errores que cometen, y así establecer una progresión y actuar en consecuencia.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

La idea negativa que la informante tiene sobre los métodos y resultados en este tema, expresada fundamentalmente mediante generalizaciones con declaración absoluta y juicio de valor, rige las principales ideas de su discurso, como la labor del profesor de no corregir sistemáticamente la pronunciación o la negación a enseñar fonética a los alumnos.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante una generalización con juicio de valor la informante nos evidencia la importancia de la enseñanza de la pronunciación dentro de la enseñanza de la lengua oral, en la cual la incluye. En la base de esta creencia estaría, por una parte, que “la pronunciación es la tarjeta de presentación de la expresión oral”, generalización expresada mediante una declaración absoluta con distorsión, como evidencia la metáfora a la que recurre la informante. Por otra parte, la creencia de que “únicamente una pronunciación eficaz garantiza la interacción entre los hablantes”, idea expresada mediante una generalización con juicio de valor y cosificación.

Cabe señalar que esta última creencia estaría en la base de la expresada por la informante al hablar de la labor del profesor: “interesa una pronunciación eficaz, no perfecta”. Aún así, la informante también reconoce que “una mala pronunciación puede llegar a suponer una barrera...en el proceso de comunicación”, recurriendo a una

generalización con juicio de valor y distorsión con incoherencia semántica. Esta creencia estaría en la base de su intención de no descartar la corrección, que hemos comentado en el primer apartado.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

La informante corrobora esta afirmación recurriendo a una generalización mediante declaración absoluta con distorsión y añade que “la didáctica de la pronunciación propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada en la expresión y la comprensión oral, en su conjunto”. Recurre a una generalización con declaración absoluta, distorsión con incoherencia semántica y juicio de valor.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización modal con cosificación la informante afirma que “la enseñanza de la pronunciación debe ser incorporada a las actividades de clase, con ejercicios de todo tipo, pero sin necesidad de teorizar sobre fonética”. Esta idea está regida por la generalización modal de que son “los futuros profesores de español”, en niveles muy avanzados, los que “deben conocer nuestro sistema”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

La informante resuelve que “la pronunciación no se enseña como una tarea formal”, recurriendo a una generalización con declaración absoluta. Pero, como hemos visto anteriormente en una generalización modal: “la enseñanza de la pronunciación debe ser incorporada a las actividades de clase, con ejercicios de todo tipo...”. De esta manera afirma que los alumnos “iniciarán ese proceso de adquisición fónica”, mediante generalización con declaración absoluta. Seguidamente, con una generalización con juicio de valor y una generalización modal, la informante señala cuáles pueden ser esas actividades y cómo pueden darse.

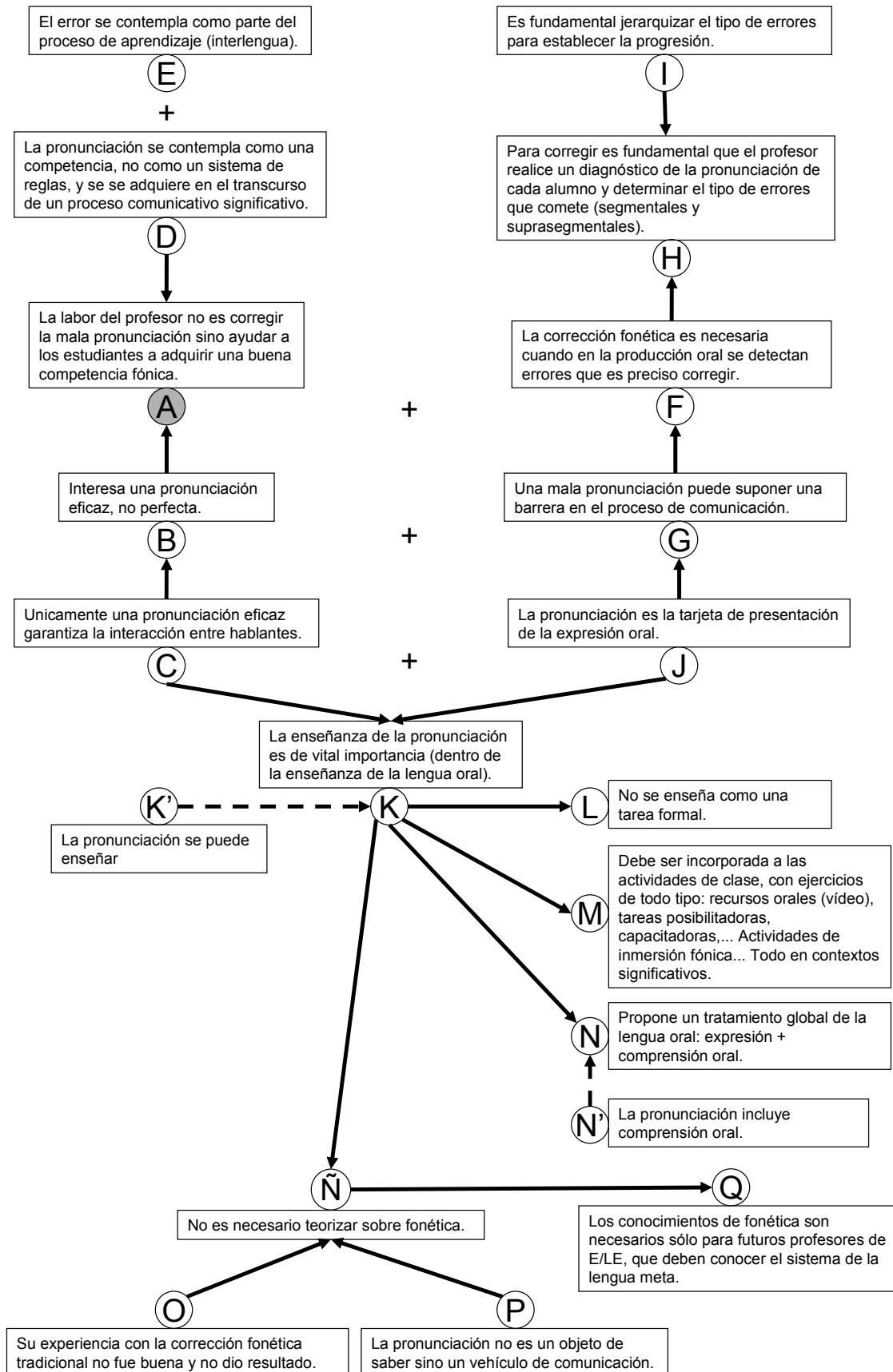
#### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Mediante una generalización impersonal con juicio de valor y distorsión se nos confirma que “la pronunciación se contempla como una competencia, no como un sistema de reglas”. Seguidamente mediante una generalización modal, que incluye cosificación y juicio de valor, se nos dice cómo deben adquirir los alumnos esa competencia: “en el transcurso de un proceso comunicativo significativo”. Finalmente,

se alude al concepto de error, el cual “se contempla como un elemento que forma parte del proceso de aprendizaje del alumno”, aludiendo así al concepto de interlengua. Para ello se recurre a una generalización con declaración absoluta con distorsión y juicio de valor.

Estas ideas redefinen la labor del profesor, comentada en el primer apartado.

### 6.2.8.4. Mapa conceptual B9



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre las creencias explícitas “la labor del profesor no es la de corregir la mala pronunciación, sino ayudar a los estudiantes a adquirir una buena competencia fónica”, porque “interesa una pronunciación eficaz, no perfecta”, ya que “únicamente una pronunciación eficaz garantiza la interacción entre hablantes”. Tal vez detrás de este rechazo a corregir sistemáticamente la pronunciación esté la propia experiencia con la corrección fonética tradicional.

Aún así, la informante no descarta la corrección fonética, que considera explícitamente “necesaria cuando en la producción oral se detecten errores que es preciso corregir”, ya que “una mala pronunciación puede suponer una barrera en el proceso de comunicación”. Para corregir “es fundamental que el profesor realice un diagnóstico de la pronunciación de cada alumno y determinar el tipo de errores que comete (segmentales y suprasegmentales)”. Así, “la enseñanza de la pronunciación es de vital importancia, dentro de la enseñanza de la lengua oral”. Esta última creencia explícita conlleva la implícita “la pronunciación se puede enseñar”, aunque “no se enseña como una tarea formal”, sino que “debe ser incorporada a las actividades de clase, con ejercicios de todo tipo: vídeo, tareas posibilitadoras, capacitadoras, actividades de inmersión fónica... Todo en un contexto significativo”.

Vemos, pues, como este mapa muestra una concepción bastante comunicativa de la enseñanza de la pronunciación, considerando la corrección fonética en caso de ser necesaria y realizando un diagnóstico de errores de cada alumno.

## **6.2.9. Informante B10**





### **6.2.9.1. Comentario progresión temática tarea-foro B10**

Tanto en la tarea como en el foro la informante señala que “el objetivo de la pronunciación es la comunicación” y que “para comunicarse es preciso entender y hacerse entender. Para ello la condición mínima e indispensable es pronunciar de forma adecuada”.

Respecto al hecho de pretender la excelencia, afirma que “es muy loable por parte del profesorado” pero que “debemos tener metas reales y accesibles y ser conscientes de las realidades tan diferentes que se nos plantean en el aula”. Puede haber alumnos “con expectativas muy altas” respecto a la pronunciación, pero remarca que “es importante ser conscientes de cuáles son nuestros objetivos a la hora de enseñar pronunciación, y cuáles los de nuestros alumnos”.

Centrándonos ya en la tarea, la informante concreta la labor del profesor diciendo que se ha de centrar “no tanto en la producción de sonidos en sí mismos y en su corrección aislada, sino en la producción de discursos que sean coherentes y estén bien articulados para permitir la comunicación”.

También trata en ella el tema de la corrección fonética tradicional, diciendo que se ha basado en las “explicaciones teóricas de la fonética”, en la práctica de “sonidos aislados”...pero que no se ha atendido a “la comunicación global”, ni se ha proporcionado “los instrumentos precisos para que los alumnos puedan entender y hacerse entender”.

Opina que “la pronunciación es la puerta de entrada de la expresión oral...ya que capacita al alumno a producir y reconocer los sonidos, los acentos en las palabras, la entonación y el ritmo”. Pero además señala que “existen otros factores extralingüísticos (gestos, silencios, movimientos del que habla, factores culturales...) que también deben ser enseñados”.

Además afirma que “la pronunciación es una de las microdestrezas que se ponen en marcha para comprender un mensaje oral...aunque no gestiona la total comprensión del discurso, ni nos capacita para hacer anticipaciones o inferir información del contexto comunicativo”. Concluye diciendo que “enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto”.

Finaliza la tarea sentenciando que “la pronunciación es una capacidad que se debe adquirir”, pero que “no se trata unos conocimientos que hay que aprender a lo largo de un proceso”. Dice que dicho proceso “no es nada fácil” en un segundo idioma, y que “se

va pasando por varias etapas en las que intervienen factores varios como la transferencia de L1 a L2, las interferencias, la edad...”.

## 6.2.9.2. Análisis del discurso B10

<p>Sobre la <b>corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “Pretender la excelencia es muy loable por parte del profesorado, pero debemos tener metas, reales y accesibles y ser conscientes de las realidades tan diferentes que se nos plantean en el aula”.</p> <p>“Por parte del alumno, es posible que sus expectativas con respecto a la pronunciación sean muy altas. Es importante, pues, ser conscientes de cuáles son nuestros objetivos a la hora de enseñar pronunciación, y cuáles los de nuestros alumnos”.</p> <p>“Nuestra labor como profesores se centra no tanto en la producción de sonidos en sí mismos, y en atender a la corrección de esos sonidos aislados, sino en la producción de discursos que sean coherentes y estén bien articulados para permitir la comunicación, que es el objetivo de la enseñanza de la pronunciación”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>pretender la excelencia</i>)</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalizaciones “pretender la excelencia es una meta irreal e inaccesible” y “no todos los alumnos pretenden la excelencia”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>ser conscientes</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>atender, permitir</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>discursos coherentes y bien articulados</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
<p>Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La corrección fonética tradicional no funciona porque siempre hemos tratado el tema de la pronunciación de forma aislada y anecdótica”.</p> <p>“No hemos atendido a la comunicación global, al entendimiento general del discurso, sino que hemos atajado el problema desde el aislamiento de sonidos”.</p> <p>“Nos hemos detenido en las explicaciones teóricas de fonología y fonética, pero no le hemos dedicado tiempo al hecho de proporcionar a nuestros alumnos los instrumentos precisos para entender y hacerse entender”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización con cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>de forma aislada y anecdótica</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>global, general</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>instrumentos precisos</i>) y <b>cosificación</b> (<i>entender y hacerse entender</i>).</p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “El objetivo de la pronunciación es la comunicación y para comunicarse es preciso entender y hacerse entender. Para ello, la condición mínima e indispensable es pronunciar de forma adecuada”.</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>comunicarse, entender y hacerse entender</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>ello,</i></p>

	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación es la puerta de entrada a la expresión oral...”.</p> <p>“Dentro de las actividades orales, la pronunciación capacita al alumno a producir y reconocer los sonidos según su articulación, los acentos en las palabras, la entonación y el ritmo...”.</p> <p>“Pero en la comunicación oral influyen otros factores extralingüísticos (los gestos, los silencios, la interacción oral, los factores culturales, etc) que también deben ser enseñados para que no se produzcan interferencias que impidan la comunicación”.</p> <p>“...la pronunciación es una de las microdestrezas que se ponen en marcha para comprender un mensaje oral: nos ayuda a reconocer sonidos y palabras en una cadena fónica, a discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua, etc.”.</p>	<p><i>pronunciar).</i></p> <p><b>Distorsión</b> (metáfora: <i>la pronunciación = la puerta de entrada</i>) <b>con identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>producir y reconocer</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta que incluye generalización modal.</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con eliminación gramatical</b> (falta sujeto sobreentendido por el contexto) y <b>cosificación</b> (<i>reconocer, discriminar...</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión”.</p>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<b>Tarea:</b> “...la fonética se basa en el cómo se dicen las palabras sin atender a lo que se dice, a las ideas que se expresan, al estilo, al registro y, en general, al contexto extralingüístico”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>lo que</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<b>Tarea:</b> “Enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto”.	<b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita</b> ( <i>enseñar pronunciación = enseñar estrategias</i> ) <b>con cosificación</b> ( <i>enseñar, formular, entender</i> ), <b>juicio de valor</b> ( <i>adecuadamente, en su conjunto</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.
Sobre si la pronunciación implica la	<b>Tarea:</b> “La pronunciación es una capacidad que se debe adquirir. No se trata de unos conocimientos que hay	<b>Generalización mediante declaración absoluta que incluye generalización modal.</b>

<b>competencia fónica / la interlengua fónica</b>	<p>que aprender...”.</p> <p>Si ya en nuestra propia lengua el proceso es largo, dura años y se va modificando dependiendo de las circunstancias, en un segundo idioma el proceso no es nada fácil. Nuestros alumnos deben recorrer un proceso propio que va pasando, lógicamente, por varias etapas...”.</p>	<p><b>Generalización impersonal.</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con <i>cuantificador universal</i> (<i>nada</i>).</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor (<i>lógicamente</i>).</b></p>
<b>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</b>	<p><b>Tarea:</b> “...nuestros alumnos deben recorrer un proceso...en el que intervienen factores varios, como la transferencia de L1 a L2, las interferencias, la edad, el modo de acercarse al aprendizaje de la L2 (escrito, oral), etc. que hacen que el proceso no sea nada fácil”.</p>	<p><b>Generalización modal</b> que incluye <b>declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay factores que obstaculizan la adquisición de la pronunciación”.</p>

### **6.2.9.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B10**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor, la informante expone la que será la creencia que regirá todo su sistema de creencias: “pretender la excelencia es muy loable por parte del profesorado, pero debemos tener metas reales y accesibles, y ser conscientes de las realidades tan diferentes que se nos plantean en el aula”. Esta generalización conlleva claramente identificación semántica implícita, las generalizaciones “pretender la excelencia es una meta irreal e inaccesible” y “no todos los alumnos pretenden la excelencia”. A partir de estas creencias se redefine la labor del profesor. Así, la informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta con cosificación para afirmar que “nuestra labor como profesores se centra, no tanto en la producción de sonidos en sí mismos y en atender a la corrección de éstos, sino en la producción de discursos que sean coherentes y estén bien articulados para permitir la comunicación, que es el objetivo de de la enseñanza de la pronunciación”. Esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una serie de generalizaciones con declaración absoluta la informante opina que “la corrección fonética no funciona”, entre otras razones porque “no hemos atendido al entendimiento general del discurso, sino que hemos atajado el problema desde el aislamiento de sonidos”. Esta creencia sería una de las causas que condicionaría la labor del profesor, vista anteriormente.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

Mediante una distorsión, concretada a través de una metáfora, la informante reconoce que “la pronunciación es la puerta de entrada a la expresión oral”. Esta distorsión conlleva identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”. Además recurre a dos generalizaciones mediante declaración absoluta para afirmar que “la pronunciación capacita al alumno para producir y reconocer los sonidos, los acentos en las palabras, la entonación y el ritmo” y “la pronunciación es una de las microdestrezas que se ponen en marcha para comprender un mensaje oral: nos ayuda a reconocer sonidos y palabras en una cadena

fónica, a discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua, etc.”. Estas generalizaciones conllevan también la identificación semántica implícita “la pronunciación incluye la comprensión”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Se llega a la creencia implícita de que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética” a través de una generalización con declaración absoluta, cosificación e identificación semántica implícita: “la fonética se basa en el cómo se dicen las palabras sin atender a lo que se dice, a las ideas que se expresan, al estilo, al registro y, en general, al contexto extralingüístico”. Esta creencia es otra de las causas que condiciona la labor del profesor, vista en el primer apartado.

#### **Sobre si la pronunciación se puede enseñar**

A esta conclusión se llega mediante una identificación semántica implícita, a partir de una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita, cosificación y juicio de valor: “enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto”.

También se llega a esta creencia implícita a partir de las generalizaciones con declaración absoluta vistas en el primer apartado.

A pesar de lo comentado la informante matiza que “no se trata de unos conocimientos que hay que aprender...”, recurriendo a una generalización impersonal cuya causa la encontramos en el apartado siguiente.

#### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica**

La informante recurre a una generalización con declaración absoluta que, a su vez, incluye una generalización modal para referirse a que “la pronunciación es una capacidad que se debe adquirir”. Además alude a que “los alumnos deben recorrer un proceso propio que va pasando, lógicamente por varias etapas...”, mediante una generalización modal con juicio de valor.

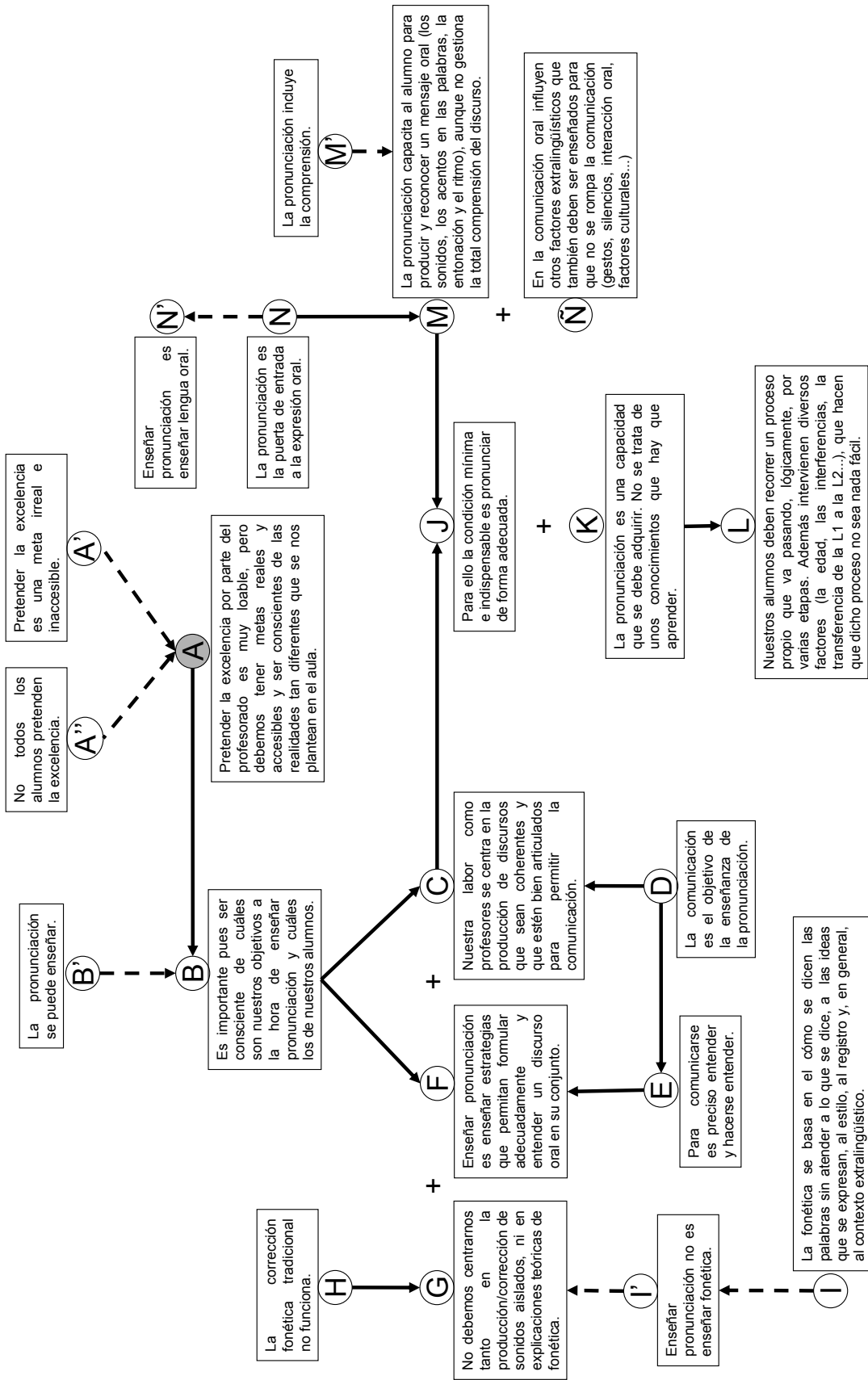
#### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

La informante alude implícitamente a que “hay factores que obstaculizan la adquisición de la pronunciación”, generalización a la que se llega mediante la identificación semántica implícita que conlleva la generalización modal “nuestros

alumnos deben recorrer un proceso...en el que intervienen factores varios, como la transferencia de L1 a L2, las interferencias, la edad, el modo de acercarse al aprendizaje de la L2 (escrito, oral), etc. que hacen que el proceso no sea nada fácil”.



6.2.9.4. Mapa conceptual B10



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “pretender la excelencia por parte del profesorado es muy loable, pero debemos tener metas reales y accesibles y ser conscientes de las realidades tan diferentes que se nos plantean en el aula”. Detrás subyacen las creencias implícitas de que “pretender la excelencia es una meta irreal e inaccesible” y “no todos los alumnos pretenden la excelencia”. A partir de aquí se redefine la labor del profesor con las creencias explícitas: “nuestra labor como profesores se centra en la producción de discursos que sean coherentes y que estén bien articulados para permitir la comunicación”, en “enseñar las estrategias que permitan formularlos adecuadamente y entenderlos en su conjunto” y “no centrarnos tanto en la producción/corrección de sonidos aislados, ni en explicaciones teóricas de fonética”, porque se ha visto que “la corrección fonética tradicional no funciona”.

Vemos cómo este mapa muestra una visión de la enseñanza de la pronunciación que estaría en una línea comunicativa, y consideraría la corrección según los objetivos de los alumnos.

## **6.2.10. Informante B11**



### 6.2.10.1. Comentario progresión temática tarea-foro B11

Ya en la misma tarea se ve alguna incongruencia en las manifestaciones de la informante, la cual aparece corroborada y clarificada en el foro, como seguidamente veremos.

La informante comienza hablando en la tarea de la labor del profesor. Afirma que consiste en “ayudar al alumno a desarrollar estrategias que le sean útiles en el proceso de adquisición fonética”, “para que sean capaces de entender y hacerse entender (producir y percibir)”, señala además en el foro. Pero paradójicamente en él añade que “nuestra labor no debe basarse en corregir a posteriori”, ya que en esto consistía la corrección fonética tradicional que, según dice, “no funcionaba porque se limitaba a corregir errores ya muchas veces fosilizados, a mostrar la forma correcta sin más y, a menudo, a cohibir al alumno impidiéndole que se desenvuelva con fluidez”. Esto se deja entrever también en la tarea. Aún así, vuelve a reafirmar, en ambos corpus, que el objetivo del profesor no es “que el alumno llegue a la excelencia, sino que pueda comunicarse oralmente”.

En la tarea afirma que “la pronunciación es lengua oral” y que ésta “abarca también la comprensión oral...la percepción fonética (distinguir sonidos, el significado afectivo de un enunciado según su entonación...)”. Pero seguidamente postula que “enseñar pronunciación es enseñar la aplicación inmediata de la fonética”, aunque mantiene que “la pronunciación no puede enseñarse”, ya que “la pronunciación no se aprende”, sino que “se adquiere tras un largo proceso”. Esto lo subraya también en el foro. Desde este punto de vista la labor del profesor es “procurar que comiencen el proceso de adquisición fonética del idioma, proporcionando a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen estrategias que les faciliten dicho proceso”, como señalaba ya al principio en su tarea. Por su parte, los alumnos “deberán ser conscientes de que son los responsables de su proceso de aprendizaje y que de ellos depende su evolución”. Además en el foro declara que el profesor tiene que “enseñar al alumno muestras de lengua reales” y considera “básico” para avanzar el hecho de que “practiquen en cuanto tengan ocasión, que escuchen la radio, la tele, etc.”. Defiende también que “una buena pronunciación es algo esencial...porque es lo que permitirá (o no) a nuestros alumnos comunicarse oralmente”.

## 6.2.10.2. Análisis del discurso B11

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> “Sin duda, lo que debemos hacer es procurar que los alumnos comiencen el proceso de adquisición fonética del idioma...ayudarles a desarrollar estrategias que le sean útiles en ese proceso...”</p> <p><b>Tarea:</b> “No es nuestro objetivo que el alumno llegue a la excelencia, sino que pueda comunicarse oralmente”.</p> <p><b>Foro:</b> “Como profesores, debemos ayudar a nuestros alumnos en su proceso de adquisición fonética de la lengua para que sean capaces de entender y de hacerse entender (producir y percibir). Por tanto, nuestra labor no debe basarse en corregir a posteriori...”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor y cosificación</b> (<i>lo que, procurar, ayudarles</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere a través de un proceso en el tiempo”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal cosificación</b> (<i>entender y hacerse entender, producir y percibir</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación comprende la producción y la comprensión”.</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b> “se ha de corregir y desde el principio”</p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea / Foro:</b> “En la mayoría de los casos, la corrección fonética no es útil porque es a posteriori y muchísimas veces el error ya está fosilizado”.</p> <p>“Además, puede cohibir al alumno e impedir que éste se exprese con fluidez. Por último, la corrección tradicional se limita a señalar la forma correcta sin más, no suele explicar mecanismos o estrategias que ayuden al alumno a asimilar lo expuesto”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b>. Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la corrección fonética desde el principio es útil para evitar posibles fosilizaciones”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y cosificación</b> (<i>lo expuesto</i>). Estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la corrección fonética tradicional no funciona”.</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</p>	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación es lengua oral, son sonidos...”.</p> <p><b>Tarea:</b> “...una buena pronunciación es algo esencial...porque es lo que permitirá (o no) a nuestros alumnos comunicarse oralmente”.</p>	<p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita</b> (<i>la pronunciación = lengua oral = sonidos</i>) e <b>implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, enseñar sonidos”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>algo</i>) generada por una <b>generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lo que, comunicarse</i>).</p>

	<p><b>Foro:</b> "...tenemos que enseñar al alumno muestras de lengua reales".</p> <p>"...es básico para avanzar que practiquen en cuanto tengan ocasión, que escuchen la radio, la tele, etc."</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>muestras reales</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<p><b>Tarea:</b> "...la pronunciación abarca también la comprensión oral: distinguir sonidos, el significado afectivo de un enunciado según su entonación, etc."</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<p><b>Tarea:</b> "Enseñar pronunciación es enseñar la aplicación inmediata de la fonética".</p>	<p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con juicio de valor y cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar la aplicación...</i>).</p>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Tarea/foro:</b> "Los profesores no podemos enseñar pronunciación (porque la pronunciación no se aprende, se adquiere tras un largo proceso) pero sí que debemos proporcionar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen estrategias que les faciliten dicho proceso".</p>	<p><b>Generalización modal</b> generada por la siguiente <b>generalización impersonal con juicio de valor</b> (<i>un largo proceso</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>instrumentos necesarios</i>).</p>
Sobre si el concepto de pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica	<p><b>Foro:</b> "...ellos deberán ser conscientes de que son los responsables de su proceso de aprendizaje y que de ellos depende su evolución".</p>	<p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>ser los responsables</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la evolución de su pronunciación implica etapas diferentes (la interlengua)".</p>

### **6.2.10.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B11**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

La informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta para expresar que el objetivo del alumno no es llegar a la excelencia sino “que pueda comunicarse oralmente”. Esta creencia condiciona, como veremos seguidamente, la labor del profesor y podemos decir que, a priori, parece regir su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación.

Por su parte, esta labor del profesor la expone mediante dos generalizaciones modales. En la primera la informante exige al profesor que haga que los alumnos inicien un proceso de adquisición fonética del idioma. Esta generalización además conlleva una identificación implícita, la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere a través de un proceso en el tiempo”. En la segunda generalización modal el profesor debe ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias que les sean útiles en ese proceso. Vemos que la creencia implícita a la que se ha llegado previamente estará también detrás de esta generalización.

Pero cabe señalar que la informante no descarta la idea de corrección, ya que seguidamente sentencia: “nuestra labor no debe basarse en corregir a posteriori”. Esta generalización modal vemos que incluye, a su vez, una identificación semántica implícita, la generalización “se ha de corregir desde el principio”, creencia que, según parece, es la que rige su concepción realmente y que contradiría el objetivo inicial comentado.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con juicio de valor la informante expresa su rechazo a esta corrección a posteriori alegando que “no es útil”, pues “muchísimas veces el error ya está fosilizado”, mediante una generalización con declaración absoluta. Vemos cómo ambas generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, “corregir desde el principio es útil para evitar posibles fosilizaciones”. Esta generalización está detrás de la generalización modal comentada previamente: “se ha de corregir desde el principio”. Seguidamente la informante recurre a generalizaciones mediante declaración absoluta para exponer por qué no funciona la corrección fonética tradicional.



### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita la informante afirma que “la pronunciación es lengua oral, son sonidos”. Esta afirmación conlleva una identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, enseñar sonidos”.

A través de una generalización modal con juicio de valor la informante añade información sobre cuál ha de ser la labor del profesor: “enseñar al alumno muestras de lengua reales”. Esta creencia está generada por la generalización implícita anterior, “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, sonidos”, y tendría detrás también el objetivo inicial visto en el primer apartado de que “el alumno pueda comunicarse...de entender y hacerse entender”.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Para corroborar esto la informante utiliza una generalización mediante declaración absoluta. Esta creencia condicionará sin duda el imperativo del profesor de “enseñar al alumno muestras de lengua reales”, comentado previamente.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

A este respecto la informante puntualiza paradójicamente que “enseñar pronunciación es enseñar la aplicación inmediata de la fonética”, para lo que recurre a una generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con juicio de valor y cosificación. Esta creencia estaría, de alguna manera, detrás de la implícita a la que habíamos llegado a propósito de rechazar la corrección tradicional a posteriori: “se ha de corregir desde el principio”. Además, esta generalización sobre enseñar con la aplicación inmediata de la fonética conllevará identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Mediante una generalización modal la informante sentencia que “los profesores no podemos enseñar pronunciación”. Esta creencia está generada por la de que “la pronunciación no se aprende, se adquiere tras un largo proceso”, expresada mediante una generalización impersonal con juicio de valor. Además, se contradice claramente con la creencia implícita a la que hemos llegado en el apartado anterior.

### **Sobre si el concepto de pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Ya en el primer apartado hemos visto la creencia implícita “la pronunciación es una competencia que se adquiere a través de un proceso”, que estaba detrás de las creencias sobre lo que debía hacer el profesor. Ahora, vemos cómo la informante recurre a una generalización modal con cosificación, mediante juicio de valor personal, para afirmar con rotundidad que los alumnos “deberán se conscientes de que son los responsables de su proceso de aprendizaje y que de ellos depende su evolución”. Esta creencia será la que condicionará sin duda la labor del profesor de “ayudarles a desarrollar estrategias”, comentada más arriba. Además, esta generalización modal incluye una identificación semántica implícita, la generalización “la evolución de su pronunciación implica etapas diferentes (la interlengua)”.



Este mapa conceptual se fundamenta, a primera vista, sobre la creencia explícita “nuestro objetivo no es que el alumno llegue a la excelencia, sino que pueda comunicarse oralmente, es decir, ser capaz de entender y hacerse entender”. A partir de esta concepción se redefine la labor del profesor con las también explícitas “debemos procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fónica” y “debemos ayudarles a desarrollar estrategias que les sean útiles en ese proceso”. Sin embargo, la forma en que la informante postula abiertamente hacerlo no es sino corrigiendo “desde el principio, para evitar posibles fosilizaciones”, idea implícita que regirá realmente su sistema de creencias. Hay también otras dos creencias que nos lo corroboran, la explícita “enseñar pronunciación es enseñar la aplicación inmediata de la fonética” y la implícita “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, sonidos”.

Otra contradicción evidente en este mapa es la que se da entre la creencia explícita “los profesores no podemos enseñar la pronunciación, sino que debemos procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética” y la implícita “la pronunciación se puede enseñar”. Encontramos una nueva contradicción entre la creencia explícita “la corrección puede cohibir al alumno e impedir que éste se exprese con fluidez” y la implícita “se ha de corregir desde el principio”.

Estas contradicciones evidencian probablemente el inicio de una posible desestabilización en el modelo de pensamiento de la informante sobre la enseñanza de la pronunciación. Debido tal vez a su formación en el máster, su concepción tradicional se ve enmascarada por creencias en una línea más bien comunicativa.

## **6.2.11. Informante B12**



### **6.2.11.1. Comentario progresión temática foro B12**

Vemos cómo el informante defiende que la labor del profesor es “corregir la pronunciación de nuestros estudiantes, sin pretender llegar a la excelencia”. Reconoce que él intenta que sus alumnos tengan una pronunciación “lo más clara posible”, para “asegurar, así, la comunicación entre el hablante y su interlocutor”.

Seguidamente se refiere al hecho de que “la fonética estudia los elementos fónicos en sí, en su realidad de elementos físicos y fisiológicos”, se preocupa de cómo se pronuncian y qué efecto acústico producen, sin tener en cuenta “la relación que tienen con una significación lingüística”.

Finalmente, señala que “la pronunciación es la producción y percepción del habla”, y que “si no hay una buena pronunciación la comunicación no se puede dar... ni entender ningún mensaje”. Pero, sin embargo, distingue entre “pronunciar correctamente” y “comprender lo que se habla”. Las considera funciones “totalmente diferentes”, ya que “pronunciar tiene que ver con sonidos y la comprensión oral no necesariamente”.

## 6.2.11.2. Análisis del discurso B12

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...nuestra labor es corregir la pronunciación de nuestros estudiantes, sin pretender llegar a la excelencia".</p> <p>"...yo me enfoco a que mis alumnos tengan una pronunciación lo más clara posible, es decir, que cuando se expresen todos, o casi todos los que les escuchen, puedan entender lo que dicen".</p> <p>"Lo que se busca es distinguir la significación de las palabras o de las frases y asegurar así la comunicación entre el hablante y su interlocutor".</p> <p>"Si no hay una buena pronunciación la comunicación no se puede dar, no se alcanza a pasar ni a entender ningún mensaje, si no se cuenta con esta destreza de poder pronunciar cada uno de los sonidos".</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir la pronunciación, pretender llegar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>enfocarse, juicio de valor cosificado</i> (<i>lo más clara posible</i>) y <b>cosificación</b> (<i>lo que dicen</i>)).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con sujeto cosificado</b> (<i>lo que</i>) e <b>identificación sintáctica con cosificación</b> (<i>distinguir la significación y asegurar la comunicación</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>buena pronunciación</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con distorsión</b> (incoherencia semántica: <i>alcanzarse a pasar mensajes</i>), <b>cosificación</b> (<i>pasar, entender</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización: "una buena pronunciación implica pronunciar cada uno de los sonidos". Esta generalización, junto con la expresada sobre la labor del profesor, conlleva <b>identificación semántica implícita</b>: "enseñar pronunciación implica corregir sonidos".</p>
<p><b>Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Foro:</b> "Una cosa es pronunciar correctamente y otra comprender lo que se habla".</p> <p>"Son funciones totalmente diferentes en donde el pronunciar tiene que ver con sonidos y la comprensión oral no necesariamente".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con sustantivo inespecífico</b> (<i>una cosa y otra</i>) y <b>cosificación</b> (<i>pronunciar correctamente y comprender, lo que</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con declaración absoluta y cosificación</b> (<i>el pronunciar</i>). Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación no incluye la comprensión oral".</p>
<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Foro:</b> "La fonética estudia los elementos fónicos en sí, en su realidad de fenómenos físicos y fisiológicos, y se plantea el problema de cómo tal sonido y tal otro son pronunciados y qué efecto acústico producen, pero olvida por completo la relación que tiene con una significación lingüística".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (personificación: <i>una fonética que se plantea y olvida</i>).</p>



	<p>“La pronunciación es la producción y percepción del habla y la fonética es el estudio de dichos sonidos que intervienen en la comunicación”.</p>	<p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita</b> (<i>la pronunciación = la producción y percepción del habla, la fonética = el estudio de dichos sonidos...</i>) <b>e implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”.</p>
--	---	---

### **6.2.11.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B12**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación el informante expresa su opinión sobre la labor del profesor, “corregir” pero “sin pretender llegar a la excelencia”. Según dice, él mismo se esfuerza porque sus alumnos tengan una pronunciación “lo más clara posible”, lo cual equivale a que “puedan ser entendidos por todos o casi todos los que les escuchen”. Para ello recurre a una generalización con declaración absoluta, que incluye, a su vez, distorsión, juicio de valor y cosificación. Tras esta generalización encontramos la creencia de que “si no hay una buena pronunciación la comunicación no se puede dar”, para lo cual utiliza una generalización modal con juicio de valor. Seguidamente, mediante una generalización impersonal con cosificación y distorsión, reitera que “no se alcanza a pasar ni a entender ningún mensaje si no se cuenta con la destreza de pronunciar cada uno de los sonidos”. Vemos cómo de estas dos generalizaciones se deduce una tercera implícita, que sería algo así como “una buena pronunciación implica pronunciar cada uno de los sonidos”. Además, junto con la generalización inicial hecha sobre la labor del profesor se llega a otra identificación semántica implícita, “enseñar pronunciación implica corregir sonidos”.

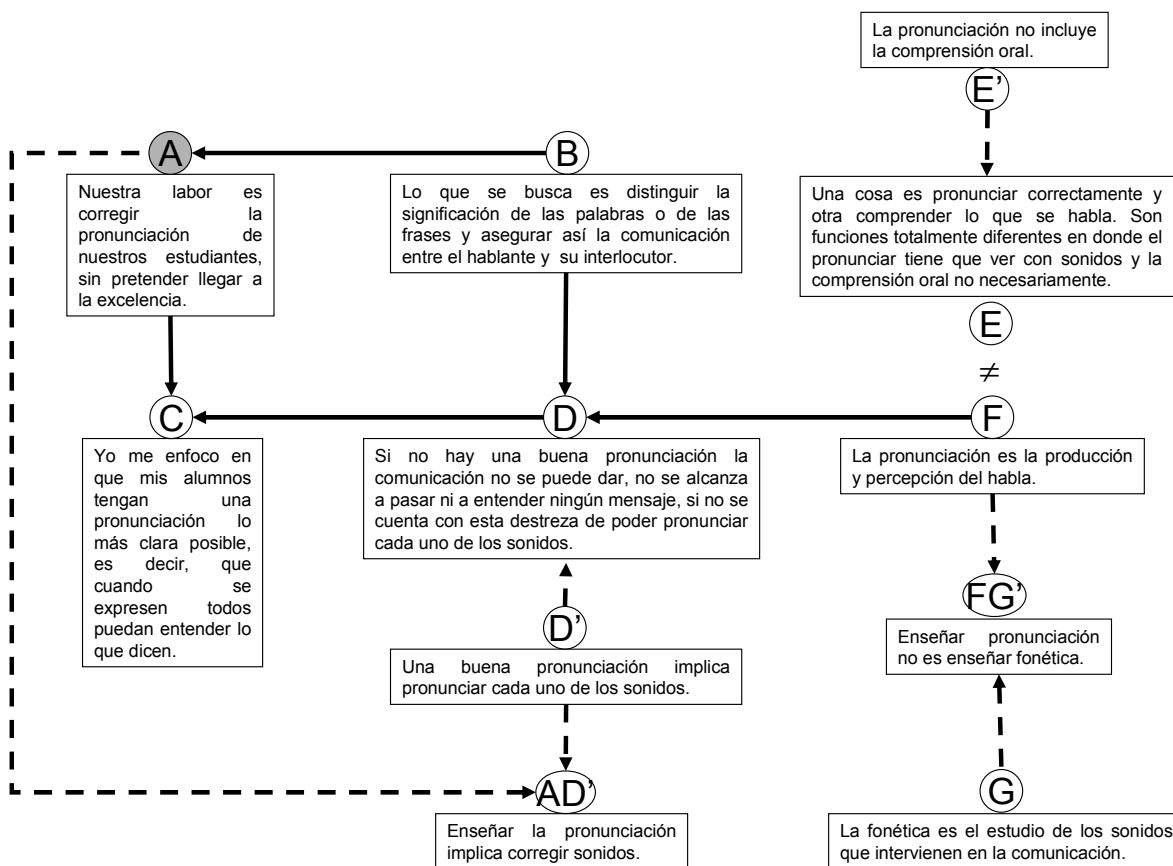
#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

El informante distingue entre “pronunciar correctamente” y “comprender lo que se habla” como dos cosas diferentes, recurriendo a una generalización mediante declaración absoluta con sustantivo inespecífico y cosificación. Además añade, en otra generalización mediante declaración absoluta con cosificación, que “el pronunciar tiene que ver con sonidos y la comprensión oral no necesariamente”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Aunque no responde directamente a esta cuestión, se podría llegar a la generalización semántica implícita de que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”, a partir de la distinción que hace entre pronunciación y fonética. Así, dice que “la pronunciación es la producción y percepción del habla, de los sonidos que pronunciamos” y “la fonética es el estudio de dichos sonidos”, para lo cual recurre a una generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita e implícita.

## 6.2.11.4. Mapa conceptual B12



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “nuestra labor es corregir la pronunciación de nuestros estudiantes, sin pretender llegar a la excelencia”. Detrás de esta creencia encontramos, entre otras, que “si no hay una buena pronunciación la comunicación no se puede dar, no se alcanza a pasar ni a entender ningún mensaje, si no se cuenta con esta destreza de poder pronunciar cada uno de los sonidos”. Esta creencia conlleva la implícita “una buena pronunciación implica pronunciar cada uno de los sonidos” y, junto con la creencia inicial sobre la labor de profesor, conllevará la creencia implícita “enseñar pronunciación implica corregir sonidos”.

Resalta también en este mapa la contradicción entre las creencias explícitas “la pronunciación es la producción y percepción del habla” y “una cosa es pronunciar correctamente y otra comprender lo que se habla. Son funciones totalmente diferentes, en donde el pronunciar tiene que ver con sonidos y la comprensión oral no necesariamente”. Esta contradicción podría evidenciar un primer inicio de

desestabilización en el sistema de creencias del informante, debido a la introducción de ideas comunicativas del máster.

Se diría que este mapa refleja una visión tradicional de la enseñanza de la pronunciación, basada únicamente en la corrección de sonidos.

## **6.2.12. Informante B13**



### 6.2.12.1. Comentario progresión temática tarea B13

Por una parte, para la informante, está “muy claro” que la labor del profesor “no es corregir la mala pronunciación de los alumnos”, ya que, si así fuera, “no estaríamos enseñando pronunciación”, dice. Reconoce que los profesores “muy a menudo” pretenden “la excelencia o que pronuncien casi como un nativo”. Ella aboga porque tengan “metas reales y accesibles” y para ello “deben ser conscientes de cuáles son sus objetivos a la hora de enseñar pronunciación y cuáles los de los alumnos”.

Por otra parte, afirma rotundamente que “la enseñanza de la pronunciación es enseñar lengua oral”. Añade que “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla, por lo tanto, comprender”. A partir de aquí, redefine la labor del profesor diciendo que “debería dar las herramientas para permitir todo esto...y presentar al alumno la lengua real, la que los nativos hablan en la calle”.

Finalmente, se plantea cómo hacerlo, descartando “la enseñanza de la fonética”, es decir, “la enseñanza de la pronunciación al estilo tradicional”. Propone “crear una situación de habla real en el aula”, donde se puedan escuchar canciones, textos en español, ver películas, mantener contactos con hispanohablantes...Así “ir mostrando la diversidad de formas de la lengua”, esto es, distinguir entre una interrogación, un énfasis, una ironía...También “provocando la creación y el desarrollo de discursos fluidos y coherentes”, activando de esta manera “procesos de adquisición fonética desde el principio, desde la propia clase cero”.

## 6.2.12.2. Análisis del discurso B13

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “...nuestra labor no es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos, porque si fuera así no estaríamos enseñando pronunciación”.</p> <p>“Es cierto que, muy a menudo, pretendemos la “excelencia”, o que pronuncien como un nativo”.</p> <p>“Pero...debemos tener metas reales y accesibles”.</p> <p>“Para establecer estas metas debemos ser conscientes de cuáles son nuestros objetivos a la hora de enseñar pronunciación, y cuáles los de nuestros alumnos”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, las generalizaciones: “la pronunciación se puede enseñar” y “enseñar pronunciación no es corregir”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor sobre una generalización con adivinación e identificación semántica implícita</b>, la generalización: “la excelencia se puede alcanzar” y “la excelencia se entiende como perfección fonética y no coincide con el nivel nativo”.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>metas reales y accesibles</i>). Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “alcanzar la excelencia es una meta irreal e inaccesible”.</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>conscientes</i>).</p>
<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Totalmente sí, porque “pronunciar” incluye saber producir y percibir el habla y, por lo tanto, implica comprender”.</p> <p>“El profesor lo que debería hacer es dar las herramientas para permitir todo esto, procurando que sean ellos mismos quienes adquieran esa capacidad, esa competencia... y activando en ellos procesos de adquisición fonética desde el principio, desde la propia clase cero”.</p> <p>“...debe presentar al alumno la lengua “real”, la que los nativos hablan en la calle día a día”.</p> <p>“Ya en el primer año se puede empezar a formar al alumno, esforzándolo a escuchar canciones, textos en español, viendo películas,</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> causada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>pronunciar, saber producir y percibir, comprender</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lo que, dar, todo esto</i>), <b>distorsión</b> (metáfora: <i>herramientas</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización: “la pronunciación es una capacidad, una competencia que se adquiere a través de un proceso”.</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica explícita</b> (<i>la lengua real = la que los nativos hablan en la calle día a día</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y distorsión</b> (incongruencia: <i>esforzar a alguien a hacer algo</i>).</p>



	<p>provocando contactos con hispanohablantes...”.</p> <p>“No enseñando la fonética, o sea, la pronunciación al estilo tradicional, sino mostrando la diversidad de formas que nuestra lengua tiene...como la distinción entre: una interrogación, una información, un énfasis o una ironía”.</p> <p>“...el profesor puede crear situaciones reales que provoquen la creación y el desarrollo de discursos fluidos y coherentes, haciéndose entender y pudiendo entender...”.</p>	<p><b>Generalización modal con identificación semántica explícita</b> (<i>enseñar fonética = enseñar pronunciación al estilo tradicional</i>) e <b>implícita</b>, la generalización: “enseñar pronunciación no es enseñar fonética, e incluye la entonación” y “la enseñanza tradicional no funciona”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>situaciones reales, discursos fluidos y coherentes</i>).</p>
--	--	--

### **6.2.12.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B13**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

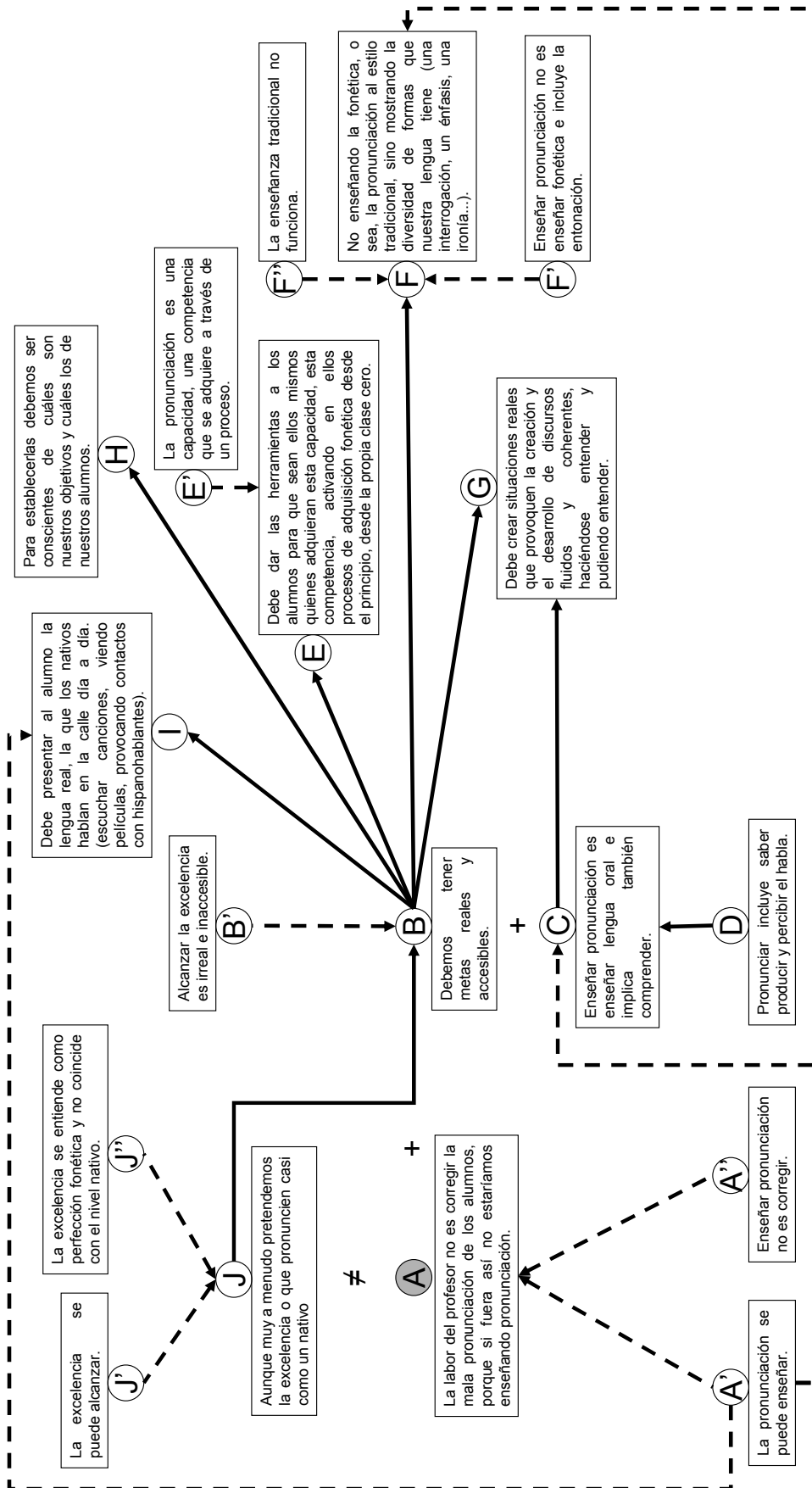
Vemos que mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación la informante descarta que la labor del profesor sea “corregir la mala pronunciación” de los alumnos, ya que, si así fuera, “no estaríamos enseñando pronunciación”, afirma. Esta creencia parece regir aparentemente su discurso. Además, esta generalización incluye identificación semántica implícita, las generalizaciones: “se puede enseñar la pronunciación” y “enseñar pronunciación no es corregir”. Pero vemos cómo seguidamente la informante reconoce, haciendo un juicio de valor sobre una generalización con adivinación, que “muy a menudo pretendemos la excelencia, o que los alumnos pronuncien como un nativo”, constatación que regirá realmente su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación. Esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, la generalización: “la excelencia se puede alcanzar” y “la excelencia se entiende como perfección fonética y no coincide con el nivel nativo”. Aún así, seguidamente postula lo contrario, que “los profesores deben tener metas reales y accesibles”, recurriendo a una generalización modal con juicio de valor e identificación semántica implícita, la generalización “alcanzar la excelencia es una meta irreal e inaccesible”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

La informante aparenta estar totalmente de acuerdo con la idea de que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, expresándolo en una generalización mediante juicio de valor: “totalmente sí”. En la base de esta rotunda afirmación está la creencia de que “pronunciar incluye saber producir y percibir el habla y, por lo tanto, implica comprender”, creencia expresada mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación. Esta creencia lleva a la informante a redefinir la labor del profesor. Así, mediante una generalización modal con cosificación, postula que “el profesor debería dar las herramientas para permitir todo esto, procurando que sean ellos mismos quienes adquieran esa capacidad, esa competencia...y activando en ellos procesos de adquisición fonética desde el principio...”. Además esta generalización conlleva identificación semántica implícita: “la pronunciación es una capacidad, una competencia que se adquiere a través de un proceso”. También con otra generalización modal, la informante hace hincapié en que “ya el primer año se puede empezar a formar

al alumno, no enseñando la fonética, o sea, la pronunciación al estilo tradicional, sino mostrando la diversidad de formas que nuestra lengua tiene...como la distinción entre: una interrogación, un énfasis o un ironía”. Vemos cómo esta generalización también conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones “enseñar pronunciación no es enseñar fonética e incluye la entonación” y “la enseñanza tradicional no funciona”. Finalmente, mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, afirmará que “el profesor puede crear situaciones reales que provoquen la creación y el desarrollo de discursos fluidos y coherentes, haciéndose entender y pudiendo entender”.

6.2.12.4. Mapa conceptual B13



Este mapa conceptual se fundamenta, a priori, sobre las creencias explícitas de que “la labor del profesor no es corregir la mala pronunciación de los alumnos, porque si así fuera no estaríamos enseñando pronunciación” y “debemos tener metas reales y accesibles”. Estas creencias conllevan las implícitas “la pronunciación se puede enseñar” y “enseñar pronunciación no es corregir” por lo que a la primera creencia se refiere, y “la excelencia es una meta irreal e inaccesible” respecto a la segunda.

La labor del profesor se concreta con las también explícitas “no enseñando la fonética..., sino mostrando la diversidad de formas que nuestra lengua tiene (una interrogación, un énfasis, una ironía...)”; “presentando al alumno la lengua real, la que los nativos hablan en la calle...”; “creando situaciones reales que provoquen la creación y el desarrollo de discursos fluidos y coherentes, haciéndose entender y pudiendo entender” y “dando las herramientas a los alumnos para que sean ellos mismos quienes adquieran esta capacidad, esta competencia, activando en ellos procesos de adquisición fonética desde el principio...”. Tras esta labor del profesor se encuentra la creencia implícita “la pronunciación se puede enseñar” y la explícita “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral e implica también comprender”.

Pero esta concepción comunicativa de la enseñanza de la pronunciación se contradice, en cierta manera, con el reconocimiento explícito que hace la informante sobre el hecho de que “muy a menudo pretendemos la excelencia o que pronuncien como un nativo”. Tras esta confesión subyacerían las creencias implícitas “la excelencia se puede alcanzar” y “la excelencia se entiende como perfección fonética y no coincide con el nivel nativo”. De esta manera, se pone en evidencia una visión mucho más tradicional sobre la enseñanza de la pronunciación, enmascarada y, tal vez, desestabilizada, por el proceso de formación.



## **6.2.13. Informante B14**





#### **6.2.13.1. Comentario progresión temática foro B14**

La informante habla sobre su propia experiencia aprendiendo inglés. Menciona a una profesora que, según dice, “fue la única...que me enseñó pronunciación”. Afirma que los otros profesores que tuvo sólo hacían hincapié en la corrección.

En su opinión “no se trata de buscar la perfección sino de que uno se exprese con claridad” y añade que “la perfección ya llegará si tiene que llegar, y, si no, tampoco importa”.

Respecto a la labor del profesor, aboga por tener “un guía desde el primer momento”, ya que esto “puede facilitar mucho las cosas” y quizás también “acelerar el proceso de adquisición”.

## 6.2.13.2. Análisis del discurso B14

<p>Sobre <b>la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...no se trata de buscar la perfección sino de que uno se exprese con claridad. La perfección ya llegará si tiene que llegar y si no tampoco importa. Pero un guía desde el primer momento en que aprendes una lengua le puede facilitar a uno mucho las cosas y quizás también acelerar el proceso de adquisición".</p>	<p><b>Generalización impersonal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita,</b> la generalización "la excelencia se podría llegar a alcanzar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con sustantivos inespecíficos</b> (<i>a uno, las cosas</i>).</p> <p>Estas dos últimas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación requiere tiempo para desarrollarse plenamente, implica pues un proceso".</p>
<p>Sobre <b>si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...ella fue la única, de una larga lista de profesores, que me enseñó pronunciación".</p> <p>"Después de ella ningún otro profesor volvió a ponerle énfasis en la explicación del porqué, sino más bien en la corrección".</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con distorsión</b> (hipérbole: <i>de una larga lista de profesores</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización: "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la explicación del porqué</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización: "enseñar pronunciación no es sólo corregir, sino explicar el porqué".</p>

### **6.2.13.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B14**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

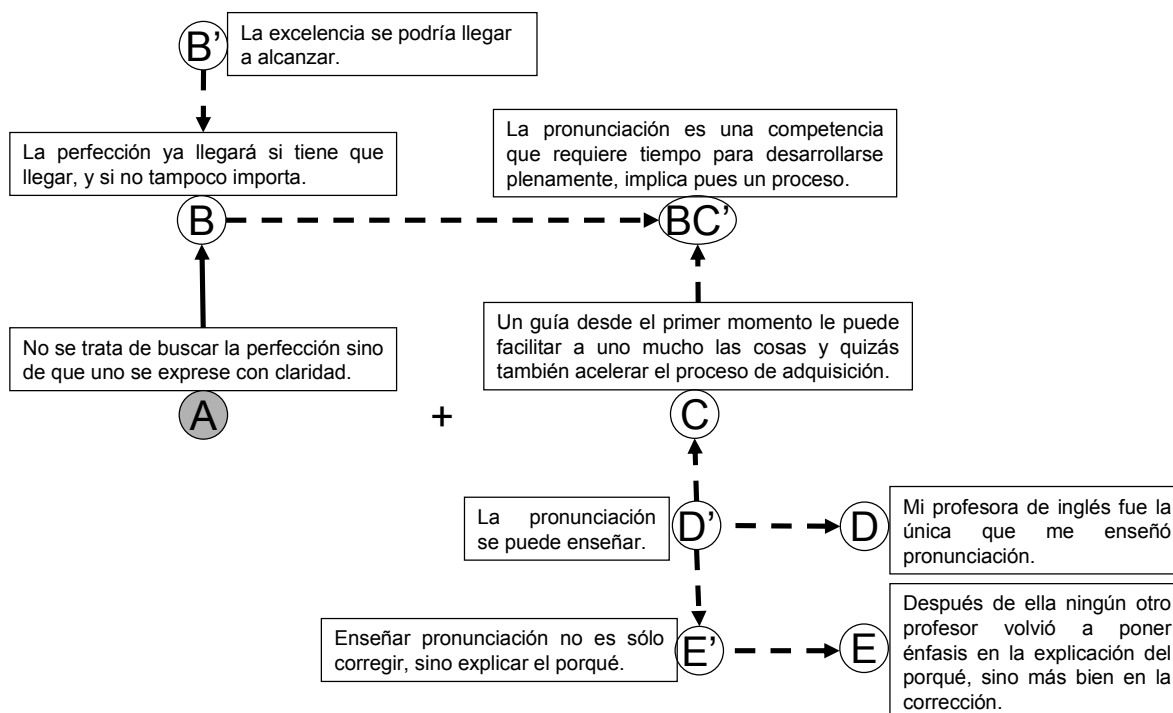
Mediante una generalización impersonal la informante descarta la perfección a favor de que “uno se exprese con claridad”. Seguidamente añade que “la perfección ya llegará si tiene que llegar”, sin darle más importancia al tema. Para ello recurre a una generalización con declaración absoluta que conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se podría alcanzar”.

Respecto a la labor del profesor, alude a la función de ser “guía”, ya que “puede facilitarle a uno mucho las cosas y quizás también acelerar el proceso de adquisición”. Aquí la informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta con sustantivos inespecíficos. Esta generalización, junto con la anterior “la perfección ya llegará si tiene que llegar”, conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación requiere tiempo para desarrollarse plenamente, implica pues un proceso”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Aunque la informante no se pronuncia directamente sobre este tema, reconoce haber tenido una profesora de entre “una larga lista de profesores” que “fue la única” que le enseñó pronunciación, recurriendo a una generalización mediante juicio de valor con distorsión, desde donde se llega implícitamente a la generalización “la pronunciación se puede enseñar”, mediante identificación semántica implícita. Seguidamente afirma que “después de ella, ningún otro profesor volvió a ponerle énfasis a la explicación del porqué, sino más bien en la corrección”, mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, que incluye de nuevo identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación no es sólo corregir, sino explicar el porqué”.

## 6.2.13.4. Mapa conceptual B14



El presente mapa conceptual se fundamenta, a primera vista, sobre las creencias explícitas de que “no se trata de buscar la perfección, sino de que uno se exprese con claridad” y que, para ello, “un guía desde el primer momento le puede facilitar a uno mucho las cosas y quizás también acelerar el proceso de adquisición”. Pero realmente las creencias que rigen dicho mapa son las implícitas “la pronunciación se puede enseñar”, “la excelencia se podría llegar a alcanzar” y “enseñar pronunciación no es sólo corregir, sino explicar el porqué”.

Se diría que la concepción de la enseñanza de la pronunciación que refleja este mapa conceptual estaría realmente en una línea más bien tradicional.

## **6.2.14. Informante B15**



#### **6.2.14.1. Comentario progresión temática tarea-foro B15**

En la tarea el informante afirma que “la pronunciación se aprende con la práctica... que, con la práctica, se va perfeccionando”. Para ello “se tiene que ir corrigiendo para que el estudiante practique y tenga conciencia de que cada lengua tiene sus diferencias de entonación, de pronunciación”. Esta idea de corrección aparece corroborada también en el foro.

En su opinión, “los sistemas tradicionales se basaban más en modelos como fin y no como proceso”. Para él, sin embargo, adquirir la competencia fónica, pronunciar eficazmente y comprender a nuestro interlocutor implica “un largo proceso de adquisición fonética”, en el que juegan un papel importante “los factores fónicos de las lenguas madre”, que producen “una interlengua fónica” que es parte de ese proceso de adquisición de la L2. Además, no cree en la existencia de “modelos a seguir” en pronunciación, amparándose en la diferencia entre el español que enseña un argentino, un madrileño o un mexicano. Afirma que sólo son “una referencia”. En el foro alude también a los muchos modelos de pronunciación que tenemos en el español, correspondientes a cada una de las variedades existentes en nuestra lengua.

En la tarea reconoce que “tanto la comprensión auditiva como la expresión oral están íntimamente relacionadas con la lengua oral” y que “cualquier práctica de estas destrezas contribuirá a la mejora de la lengua oral de la L2”.

Para él enseñar pronunciación no es enseñar fonética, sino “enseñar a producir sonidos lo más apropiado posible”. Además “incluso los hablantes de una lengua desconocen la fonética de su propia lengua”, añade. Está convencido de que “al enseñar pronunciación el estudiante va adquiriendo la fonética del idioma de forma involuntaria”.

## 6.2.14.2. Análisis del discurso B15

<p>Sobre la <b>corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...la pronunciación es un tema que se aprende con la práctica...y que, con la práctica, se va perfeccionando...".</p> <p>"...se tiene que ir corrigiendo sólo para que el estudiante practique y tenga conciencia que cada lengua tiene sus diferencias de entonación, de pronunciación".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita,</b> la generalización "aprender la pronunciación requiere tiempo (proceso) y conlleva etapas de cambio (interlengua)".</p> <p><b>Generalización modal con adivinación</b> Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita,</b> la generalización "la pronunciación se aprende corrigiendo".</p>
<p>Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "...los sistemas tradicionales se basaban más en modelos como fin y no como proceso...".</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor e identificación semántica implícita,</b> la generalización "hay que basarse más en modelos como proceso".</p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "Tanto la comprensión auditiva como la expresión oral están íntimamente relacionadas con la lengua oral".</p> <p>"Ambas son ejercicios dentro del proceso de adquisición de la pronunciación".</p> <p>"Cualquier práctica de estas destrezas contribuirá en la mejora de la lengua oral".</p> <p>"El aprendizaje de la pronunciación ayuda en la comprensión oral...".</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor (<i>íntimamente</i>).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea:</b> "No, incluso los hablantes de una lengua desconocen la fonética de su propia lengua".</p> <p>"Enseñar pronunciación es, más bien, enseñar a producir sonidos lo más apropiado posible".</p> <p>"...al enseñar pronunciación el estudiante va adquiriendo la fonética del idioma de forma involuntaria".</p> <p>"...la adquisición de la fonética es un proceso largo...que nos lleva a pronunciar eficazmente y a</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización con identificación sintáctica y semántica explícita (<i>enseñar pronunciación = enseñar a producir sonidos</i>) con juicio de valor cosificado (<i>lo más apropiado posible</i>) e identificación semántica implícita,</b> la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor (<i>de forma involuntaria</i>).</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (<i>largo, eficazmente</i>),</b></p>



	comprender a nuestro interlocutor, a adquirir la competencia fónica”.	<b>cosificación con identificación sintáctica</b> (coordinaciones: <i>pronunciar, comprender, adquirir</i> ).
Sobre <b>qué pronunciación del español enseñar</b>	<p><b>Tarea:</b> “...no creo en modelos de pronunciación, ya que, por ejemplo, en español, un argentino y un madrileño enseñan español con ciertas diferencias”.</p> <p>“...en lo que concierne a la pronunciación no creo que ni el mío ni el de mexicanos o argentinos sean modelos a seguir, son más bien una referencia”.</p> <p><b>Foro:</b> “...la costumbre en España de escuchar hablando español a vascos, andaluces, madrileños, mexicanos, argentinos...nos ha llevado a reconocer las variedades en la pronunciación de un mismo sonido, lo que ha producido muchos modelos”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por otra <b>generalización con declaración absoluta con sustantivo inespecífico</b> (<i>un argentino, un madrileño</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con eliminación gramatical</b> (falta sujeto sobreentendido por el contexto: <i>los modelos</i>) y <b>cosificación</b> (<i>una referencia</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>reconocer, lo que</i>).</p>
Sobre <b>los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</b>	<b>Tarea:</b> “...los factores fónicos de las lenguas madre en L2 producen una interlengua fónica que es parte del proceso, es un avance desde la lengua materna y está próximo a la competencia fónica en L2”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b> , la generalización “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación” y “aprender la pronunciación requiere tiempo (proceso) y conlleva etapas de cambio (interlengua)”.

### **6.2.14.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B15**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta el informante afirma que “la pronunciación es un tema que se aprende con la práctica...y que, con la práctica, se va perfeccionando”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “aprender pronunciación requiere tiempo (proceso) y conlleva etapas de cambio (interlengua)”. Seguidamente mediante una generalización modal con adivinación añade que “se tiene que ir corrigiendo sólo para que el estudiante practique y tenga conciencia que cada lengua tiene sus diferencias de entonación, de pronunciación”.

Estas dos generalizaciones, con declaración absoluta y modal, reflejarían a priori una visión bastante abierta de la enseñanza de la comunicación. Pero ambas conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se aprende corrigiendo”, creencia que parece ser verdaderamente clave en el sistema de creencias del informante sobre la enseñanza de la pronunciación.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

En este sentido, afirma que “los sistemas tradicionales se basaban más en modelos como fin y no como proceso”, recurriendo a una generalización mediante juicio de valor con identificación semántica implícita, la generalización “hay que basarse más en modelos como proceso”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

Esto lo corrobora el informante con una serie de generalizaciones con declaración absoluta o juicio de valor, de entre las que destacamos “tanto la comprensión auditiva como la expresión oral están íntimamente relacionadas con la lengua oral” y “cualquier práctica de estas destrezas contribuirá en la mejora de la lengua oral”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

El informante asegura, mediante una rotunda generalización con declaración absoluta que “no”, justificando que “incluso los hablantes de una lengua desconocen la fonética de su propia lengua”. Seguidamente añade que “enseñar pronunciación es, más bien, enseñar a producir sonidos lo más apropiado posible”, recurriendo a una

generalización con identificación sintáctica y semántica explícita e implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Esta generalización que acabamos de comentar se contradice, de alguna manera, con la creencia inicial de que “se tiene que ir corrigiendo sólo para que el estudiante practique y tenga conciencia de que toda lengua tiene sus diferencias de entonación, de pronunciación”, y, al parecer, será básica en su sistema de creencias.

### **Sobre qué pronunciación del español enseñar**

El informante, mediante una generalización con declaración absoluta, afirma “no creo en modelos de pronunciación, son más bien una referencia”, detrás de la que estarán otras dos generalizaciones con declaración absoluta: “el español tiene muchas variedades, muchos modelos” y “los sistemas tradicionales se basan en modelos como fin y no como proceso”, vista anteriormente.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

Con una generalización mediante declaración absoluta el informante reconoce que “los factores fónicos de las lenguas madre producen en L2 una interlengua fónica que es parte del proceso, es un avance desde la lengua materna y está próximo a la competencia fónica en L2”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación” y “aprender a pronunciar requiere tiempo (proceso) y conlleva etapas de cambio (interlengua)”, creencia implícita vista ya en el primer apartado.



En apariencia este mapa conceptual se fundamenta sobre las creencias explícitas “la pronunciación es un tema que se aprende con la práctica y con ella se va perfeccionando”, “se tiene que ir corrigiendo sólo para que el estudiante practique y tenga conciencia de que toda lengua tiene sus diferencias de entonación, de pronunciación”. Pero en realidad las que verdaderamente lo rigen serían las creencias implícitas “la pronunciación se puede enseñar” y “se aprende corrigiendo”, junto con la explícita “enseñar pronunciación no es enseñar fonética sino enseñar a producir sonidos lo más apropiados posible. Los hablantes a veces caemos en el error de no corregir”. Esta evidente contradicción podría estar revelando un posible inicio de reestructuración en el sistema de creencias del informante, con la introducción de creencias comunicativas en su visión previa de la enseñanza de la pronunciación, mucho más tradicional.

Destaca además en este mapa conceptual la creencia explícita “no existen modelos de pronunciación a enseñar sino como referencia”, fundamentada en su experiencia como profesor de español en Nuevo México.



## **6.2.15. Informante B17**





### **6.2.15.1. Comentario progresión temática foro B17**

La informante reflexiona sobre su propia experiencia de aprender una L2 y, más en concreto, sobre la importancia de la pronunciación, cuya enseñanza al parecer “no sirvió para nada” en su caso. Según dice, invirtió mucho tiempo oyendo y practicando “un alemán de estudio”, que nadie hablaba luego en la calle y que provocaba que no los entendieran, y no se debía a que “no supiéramos las palabras”, dice. De ahí que lo recuerde como una “frustración”, como algo que “todos hemos sufrido o sufrimos en carne propia”.

También afirma que “aprender una lengua es saber comunicarse” y que “dicha comunicación es, en la mayoría de los casos, oral”. Pero matiza que “no sólo poder articular lo que queremos expresar garantiza el éxito, sino también saber oír las diferencias y pese a todo entender”.

Concluye diciendo que “la pronunciación debe ser enseñada”, pero no “al estilo tradicional”. En este sentido concreta que “no tenemos que enseñar ni los sonidos aislados ni sentarlos a repetir cien veces lo mismo”. En su opinión, “tenemos que presentarles el habla en conjunto, de lo contrario perseguimos un ideal utópico”. Hay que mostrar “la diversidad de formas que nuestra lengua tiene” y “activar en ellos procesos de adquisición fonética desde el comienzo”. Ella es argentina y enseña, según dice, con una manera de hablar “bastante alejada de los estándares académicos”.

## 6.2.15.2. Análisis del discurso B17

<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...pasamos horas sentados frente a listados interminables o teníamos el diccionario a nuestro lado".</p> <p>"Nuestro problema no era que no supiéramos hablar sino cómo lo hacíamos...Fatal, nuestra pronunciación nos delataba inmediatamente de dónde proveníamos".</p> <p>"...además habíamos invertido nuestro tiempo oyendo un alemán de estudio que nadie habla, y que no existe más que en los libros para extranjeros...Porque este país tiene dialectos incomprensibles hasta tal punto que los del norte no entienden a los del sur..."</p> <p>"Todo esto hemos sufrido o sufrimos en carne propia".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor distorsionado</b> (hipérbole: <i>listados interminables</i>), <b>eliminación semántica:</b> "para practicar la pronunciación o consultar la transcripción fonética" e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "enseñar pronunciación no es enseñar fonética".</p> <p><b>Generalización con adivinación</b> <b>Generalización con juicio de valor distorsionado y eliminación gramatical</b> (falta sujeto y verbo, sobreentendidos por el contexto: "<i>Fatal</i>"). <b>Generalización mediante declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>inmediatamente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>un alemán de estudio</i>) y <b>cuantificador universal</b> (<i>nadie</i>). <b>Generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>dialectos incomprensibles</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan una <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la corrección fonética tradicional no ayudaba a entender después los dialectos que se hablaban en la calle".</p> <p><b>Generalización mediante adivinación, cosificación</b> (<i>todo esto</i>) y <b>distorsión</b> (incoherencia semántica + hipóbole: <i>sufrir en carne propia</i>).</p> <p>Todas esta generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la corrección fonética tradicional no funciona".</p>
<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...aprender una lengua es saber comunicarse..."</p> <p>"...y dicha comunicación es en la mayoría de los casos oral. Y la pronunciación es el código de la lengua oral".</p> <p>"...saber hablar es también saber</p>	<p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación</b> (<i>aprender una lengua, saber comunicarse</i>).</p> <p><b>Generalización con juicio de valor</b> <b>Generalización con identificación semántica explícita e implícita</b>, la generalización "enseñar pronunciación es enseñar lengua oral".</p> <p><b>Generalización con identificación</b></p>

	pronunciar”.	<b>sintáctica y semántica explícita con cosificación</b> ( <i>saber hablar, saber pronunciar</i> ).
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Foro:</b> “...la pronunciación debe ser enseñada, pero no al estilo tradicional...sino activar en ellos procesos de adquisición fonética desde el comienzo”.</p> <p>“No tenemos que enseñar los sonidos aislados, ni sentarlos a repetir u oír cien veces lo mismo”.</p>	<p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, las generalizaciones “la pronunciación se puede enseñar” y “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo”.</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lo mismo</i>) y <b>distorsión</b> (hipérbole: sentarlos a repetir cien veces lo mismo).</p>
Sobre qué pronunciación del español enseñar	<p><b>Foro:</b> “No sólo poder articular lo que queremos expresar garantiza el éxito, sino también saber oír las diferencias y, pese a todo, entender”.</p> <p>“Como argentina que soy mi pronunciación me delata”.</p> <p>“Mi manera de hablar, bastante alejada de los estándares académicos, genera en mis estudiantes...este enfrentamiento del que hablaba antes. Sin embargo son capaces de entenderme”.</p> <p>“Por eso tenemos que presentarles el habla en conjunto, mostrando la diversidad de formas que nuestra lengua tiene, de lo contrario perseguimos un ideal utópico”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>poder articular, lo que, saber oír, entender</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>soy argentina</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>bastante alejada</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>eso</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación, juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalización “no existe la variante perfecta”.</p>

### **6.2.15.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B17**

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

La informante mediante una serie de generalizaciones, la mayoría con declaración absoluta, juicios de valor distorsionados y cosificaciones, recuerda su experiencia como estudiante de LE. Afirma que “pasaban horas sentados frente a listados interminables o teníamos el diccionario a nuestro lado”. Esta generalización conlleva además identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”. Se queja de que los profesores “invertían tiempo” practicando “un alemán de estudio” que luego nadie hablaba y que no existía “más que en los libros para extranjeros”. Además añade que “este país tiene dialectos incomprensibles”. Estas dos generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la corrección fonética tradicional no ayudaba a entender después los dialectos que se hablaban en la calle”. La informante concluye con una rotunda generalización con adivinación, cosificación y distorsión “todo esto hemos sufrido o sufrimos en carne propia”.

De todas estas generalizaciones se desprende una clara identificación semántica implícita, la generalización “la corrección fonética tradicional no funciona”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Reconoce, en una generalización con juicio de valor, que “la comunicación es en la mayoría de los casos oral”. Seguidamente define la pronunciación como “el código de la lengua oral”, con una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita. De esta generalización se llega además a otra identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”. Concluye sentenciando, mediante una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita, “saber hablar es saber pronunciar”.

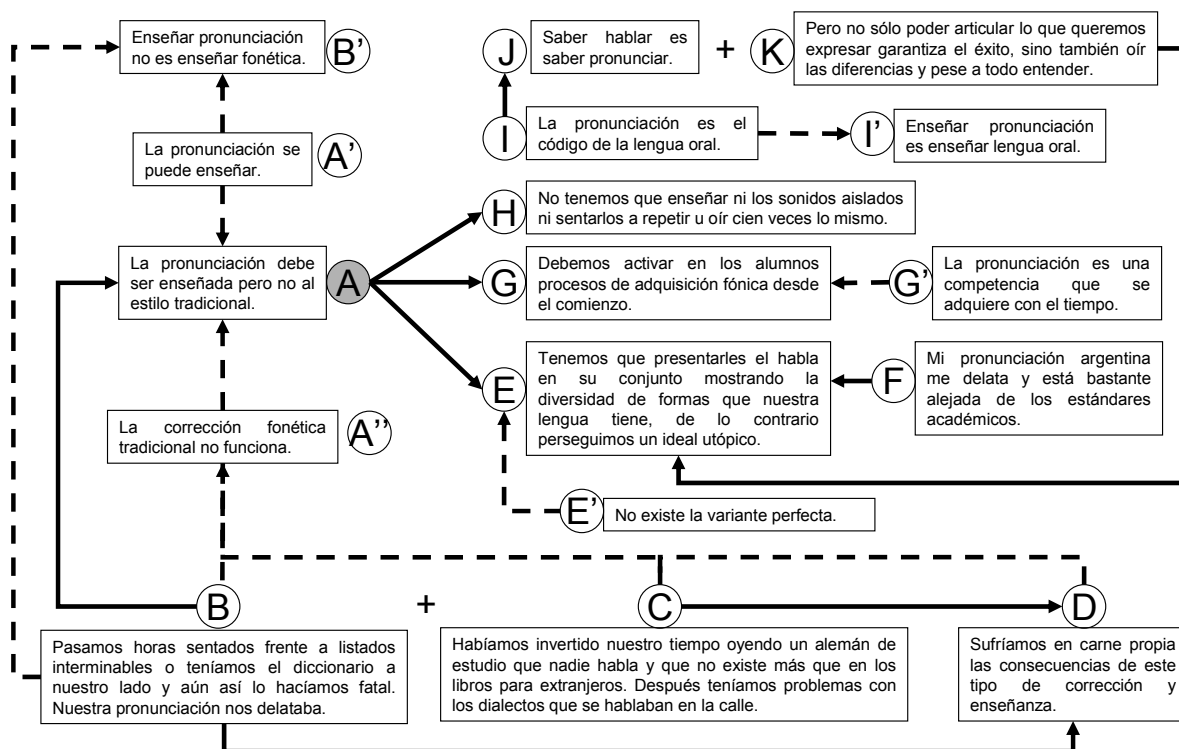
#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Mediante una generalización modal la informante sentencia que “la pronunciación debe ser enseñada, pero no al estilo tradicional...sino activar en los alumnos procesos de adquisición fonética desde el comienzo”. Esta generalización explícita conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones “la pronunciación se puede enseñar” y “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo”.

### Sobre **qué pronunciación del español enseñar**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante declara que “no sólo poder articular lo que queremos expresar garantiza el éxito, sino también saber oír las diferencias y, pese a todo, entender”. Seguidamente, recurriendo a una generalización con declaración absoluta, juicios de valor y cosificación, se identifica como “argentina” y declara que “mi manera de hablar, bastante alejada de los estándares académicos, me delata”, pero que aún así los alumnos “son capaces de entenderme”. Así, en las dos generalizaciones siguientes, una modal y la otra con adivinación y juicio de valor, aboga por “presentar al alumno el habla en conjunto, mostrando la diversidad de formas de nuestra lengua”, ya que “de lo contrario perseguimos un ideal utópico”, apunta. De aquí se llega a la identificación semántica, la generalización “no existe la variante perfecta”.

## 6.2.15.4. Mapa conceptual B17



El presente mapa conceptual se fundamenta, a primera vista, sobre la creencia explícita “la pronunciación debe ser enseñada pero no al estilo tradicional”. Esta creencia se concreta, por una parte, con los imperativos explícitos “no tenemos que enseñar ni los sonidos aislados, ni sentarnos a repetir u oír cien veces lo mismo” y “debemos activar en los alumnos procesos de adquisición fónica desde el comienzo”. Detrás de todo esto se encontraría la creencia implícita de que “la corrección tradicional no funciona”, fundamentada básicamente en la frustrante experiencia personal de la informante como aprendiz de lenguas. Por otra parte, la enseñanza de la pronunciación se concreta también con el imperativo explícito “tenemos que presentarles el habla en su conjunto mostrando la diversidad de formas que nuestra lengua tiene, de lo contrario perseguimos un ideal utópico”. Tras él se encontrarían la creencia explícita de que “no sólo poder articular lo que queremos garantiza el éxito, sino también oír las diferencias y pese a todo entender”, la implícita “no existe la variante perfecta” y, sobre todo, la creencia explícita “mi pronunciación argentina me delata y está bastante alejada de los estándares académicos”.

Otras creencias implícitas a destacar serían que “la pronunciación se puede enseñar”, pero “no es enseñar fonética” sino “enseñar lengua oral”.

Vemos como este mapa conceptual rechaza por completo la enseñanza tradicional de la pronunciación, abogando hacia un enfoque más bien comunicativo.





## **6.2.16. Informante B18**



### **6.2.16.1. Comentario progresión temática tarea-foro B18**

La informante coincide en sus opiniones expuestas en la tarea y en el foro.

Comienza afirmando que “corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos es algo instintivo que con el tiempo aprendemos a dominar”, ya sea “porque nos acostumbremos a una forma determinada de pronunciar de un alumno o porque vamos adquiriendo conciencia de que de nada sirve este método tradicional”, en todo caso “para inhibir en su producción oral aún más a los alumnos”. Así, rechaza la excelencia y postula que “debemos conseguir que entiendan y que sean entendidos en LE”, aunque reconoce que “hay que satisfacer a los alumnos que esperan ser corregidos por el profesor y que preguntan constantemente”.

También defiende que “la pronunciación debemos enseñarla desde el principio”, ya que “hacerlo a posteriori resulta muy poco efectivo debido a que el alumnado ha desarrollado ciertos vicios de dicción y cierto autoconvencimiento de su incapacidad para pronunciar bien”.

Para ella “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y escrita, ya que una mala pronunciación producirá irremediamente faltas de ortografía y una inseguridad permanente en el aprendiz”. Esto lo justifica con los problemas que tienen los hablantes de árabe a la hora de pronunciar y escribir las vocales en español. Además, en su opinión, “la pronunciación incluye la comprensión oral, si no pronunciamos bien somos incapaces también de comprender”.

Afirma que “enseñar pronunciación es enseñar una parte de la fonética, la fonética aplicada, desde un punto de vista eminentemente pragmático”.

Concluye diciendo que “lo ideal en pronunciación es dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias que les permitan la adquisición de la competencia fónica de la manera más autónomamente posible”.

## 6.2.16.2. Análisis del discurso B18

<p>Sobre la <b>corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "...corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos es algo instintivo que con el tiempo aprendemos a dominar, ya sea porque nos acostumbramos a una forma determinada de pronunciar de un alumno, ya sea porque vamos adquiriendo conciencia de que de nada sirve este método tradicional, salvo para inhibir en su producción oral aún más a los alumnos".</p> <p>"...es posible que cierto tipo de alumnos, acostumbrados a métodos más tradicionales, esperen ser corregidos por el profesor... hay que satisfacerles y explicarles que en cada sesión dedicaremos un tiempo para aprender pronunciación igual que aprendemos vocabulario, gramática, ortografía etc."</p> <p>"Respecto a "conseguir la excelencia", debemos conseguir que entiendan y sean entendidos en LE".</p>	<p><b>Generalización mediante cosificación</b> (<i>corregir la mala pronunciación, algo</i>), <b>juicio de valor distorsionado</b> (hipérbole: instintivo) y <b>adivinación con distorsión</b> (hipérbole: <i>dominar</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación</b></p> <p><b>Generalización mediante adivinación y cosificación distorsionada</b> (hipérbole: <i>inhibir... a los alumnos</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "corregir la mala pronunciación de los alumnos conlleva la inhibición de los alumnos" y "la corrección fonética tradicional no funciona".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con adivinación</b></p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "enseñar pronunciación es corregir la mala pronunciación".</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay que conseguir la inteligibilidad, no la excelencia".</p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "Enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y escrita, ya que una mala pronunciación producirá irremediamente faltas de ortografía y una inseguridad permanente en el aprendiz. Mis alumnos arabófonos no distinguen entre /e/, /i/ y /o/, /u/ y debido a ello siguen cometiendo estas faltas ortográficas".</p> <p>¿Hay que resignarse y pensar que como carecen de tal distinción en su lengua es imposible que puedan percibirla en la nuestra?</p>	<p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita e implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor y adivinación distorsionada</b> (hipérbole: inseguridad permanente) generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta</b>.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con adivinación e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la L1 puede ser un obstáculo para el aprendizaje de la pronunciación".</p>
<p>Sobre <b>si la pronunciación incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "La pronunciación incluye la comprensión oral, si no pronunciamos bien somos incapaces también de comprender".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>

<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “...enseñar pronunciación es enseñar una parte de la fonética, la fonética aplicada y dentro de ella aquella que se dedica a la enseñanza de la pronunciación desde un punto de vista eminentemente pragmático”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor e identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
<p>Sobre <b>si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “La pronunciación debemos enseñarla desde el principio del aprendizaje de LE, ya que intentar hacerlo a posteriori resulta muy poco efectivo, debido a que el alumno ha desarrollado ciertos vicios de dicción y cierto autoconvencimiento de su incapacidad de pronunciar bien”.</p> <p>“...lo ideal en la enseñanza de la pronunciación es dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias que les permitan la adquisición de la competencia fónica de la manera más autónoma posible”.</p>	<p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>intentar hacerlo a posteriori</i>) generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con adivinación e identificación semántica implícita,</b> la generalización “la excelencia se puede alcanzar”.</p> <p>Desde estas tres generalizaciones se llega a la <b>identificación semántica implícita,</b> la generalización “enseñar pronunciación es corregir la mala pronunciación”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo ideal, dotar a nuestros alumnos de...</i>) e <b>identificación semántica implícita,</b> la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>

### **6.2.16.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B18**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con cosificación, juicio de valor distorsionado y adivinación distorsionada, la informante expresa la creencia de que “corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos es algo instintivo que con el tiempo aprendemos a dominar”. Esta creencia encuentra su justificación, por una parte, en una generalización con adivinación: “porque nos acostumbramos a una forma determinada de pronunciar de un alumno”; por otra, en una generalización con adivinación y cosificación distorsionada: “porque vamos adquiriendo conciencia de que de nada sirve este método tradicional, salvo para inhibir, en su producción oral, aún más a los alumnos”. De esta última generalización se llega a una identificación semántica implícita, las generalizaciones “corregir la mala pronunciación de los alumnos conlleva su inhibición” y “la corrección fonética tradicional no funciona”.

Respecto a la excelencia, la informante recurre a una generalización modal, “debemos conseguir que entiendan y sean entendidos”. Esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, la generalización “hay que conseguir la inteligibilidad, no la excelencia”, creencia que, en principio, regiría su concepción de la enseñanza de la pronunciación.

Pero, a pesar de haber afirmado todo esto, vemos cómo la informante no descarta la corrección. Esto se refleja en la siguiente generalización modal: “hay que satisfacer a los alumnos que esperan ser corregidos y explicarles que en cada sesión dedicaremos un tiempo para aprender pronunciación”. Esta generalización conlleva, a su vez, identificación semántica implícita: “enseñar pronunciación es corregir la mala pronunciación”, creencia que paradójicamente contradice lo manifestado anteriormente y que, en realidad, parece dominar todo su sistema de creencias.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

La informante afirma, mediante una generalización con identificación sintáctica y semántica explícita, que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y escrita”. Esta generalización conlleva además la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”. La causa la encontraríamos en la generalización modal, anteriormente comentada: “debemos conseguir que entiendan y que sean entendidos” y, sobre todo, en la generalización con juicio de valor y adivinación distorsionada: “una mala pronunciación producirá irremediamente faltas de ortografía y una inseguridad

permanente en el aprendiz”, generada a su vez por la generalización con declaración absoluta “mis alumnos arabófonos no distinguen entre /e/, /i/ y /o/, /u/, y debido a ello siguen cometiendo estas faltas ortográficas”. Estas dos últimas generalizaciones, fundamentadas en su experiencia con sus alumnos, ejercerán un gran peso en su concepción de la enseñanza de la pronunciación.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Esto la corrobora la informante en una generalización mediante declaración absoluta. Este reconocimiento explícito estará detrás de la generalización modal vista anteriormente, “debemos conseguir que entiendan y que sean entendidos”.

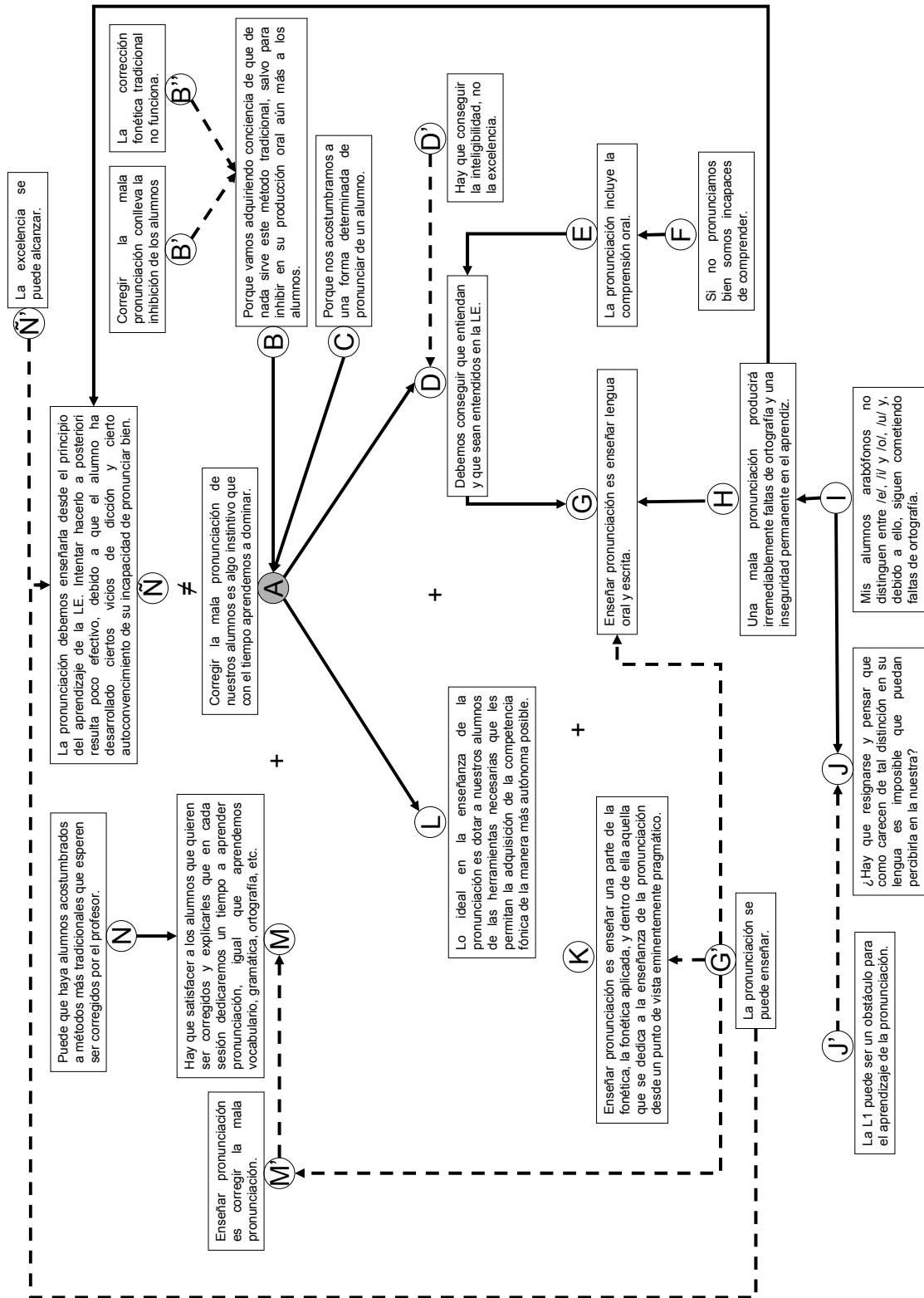
### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, la informante proclama que “enseñar pronunciación es enseñar una parte de la fonética, la fonética aplicada, y, dentro de ella, aquella que se dedica a la enseñanza de la pronunciación desde un punto de vista eminentemente pragmático”. Esta generalización conlleva, de nuevo, la identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Tras haber llegado varias veces a esta creencia de manera implícita en lo comentado previamente, una vez más se llega mediante identificación semántica implícita en la generalización modal que hace la informante: “la pronunciación debemos enseñarla desde el principio del aprendizaje de la LE”. La causa de intentar hacerlo desde el principio la encontramos en una generalización con juicio de valor y cosificación: “intentar hacerlo a posteriori resulta muy poco efectivo”, cuya justificación se encuentra en una generalización con declaración absoluta y adivinación: “el alumno ha desarrollado ciertos vicios de dicción y cierto autoconvencimiento de su incapacidad de pronunciar bien”. Esta última generalización conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones: “la excelencia se puede alcanzar” y “enseñar pronunciación es corregir la mala pronunciación”, creencias que condicionarán su concepción de la enseñanza de la pronunciación”.

6.2.16.4. Mapa conceptual B18





El presente mapa conceptual se fundamenta aparentemente sobre los reconocimientos explícitos de que “corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos es algo instintivo que con el tiempo aprendemos a dominar, aunque hay que satisfacer a los alumnos que quieren ser corregidos”. Pero, aún así, lo que verdaderamente debemos conseguir es que “entiendan y sean entendidos” y que “lo ideal, en la enseñanza de la pronunciación, es dotarlos de las herramientas necesarias que les permitan la adquisición de la competencia fónica lo más autónomamente posible”. Tras estas manifestaciones explícitas encontramos las creencias implícitas de que “corregir la mala pronunciación conlleva la inhibición de los alumnos”, que “la corrección fonética tradicional no funciona”, que “hay que conseguir la inteligibilidad, no la excelencia” y que “la pronunciación se puede enseñar”, pero de otra manera.

Pero lo que realmente rige este mapa de creencias son las implícitas: “enseñar pronunciación es corregir la mala pronunciación” y “la excelencia se puede alcanzar”, que subyacerán a la creencia explícita “la pronunciación debemos enseñarla desde el principio del aprendizaje de la LE. Intentar hacerlo a posteriori resulta poco efectivo, debido a que el alumno ha desarrollado ciertos vicios de dicción y cierto autoconvencimiento de su incapacidad de pronunciar bien”. Seguramente esta visión tan tradicional sobre la enseñanza de la pronunciación, y tan diferente de la inicial, podría estar fundamentada en parte por su experiencia como profesora de alumnos arabófonos, y sus problemas para distinguir entre /e/, /i/ y /o/, /u/. Esto queda justificado por la creencia explícita “una mala pronunciación producirá irremediablemente faltas de ortografía y una inseguridad permanente en el aprendiz”.

Vemos pues cómo se han introducido ideas bastante comunicativas, en la línea de los contenidos del máster, pero aún así queda patente en este mapa conceptual una visión más bien tradicional sobre la enseñanza de la pronunciación.



## **6.2.17. Informante B20**



### **6.2.17.1. Comentario progresión temática foro B20**

La informante se considera afortunada pues tanto en su aprendizaje del francés como del italiano le “enseñaron a pronunciar” (alfabeto fonético, diferencias con la L1, énfasis en los sonidos que no existían en su L1...). Afirma que “es importante y fundamental aprender desde el principio cómo se pronuncia, cuál es la entonación que se debe dar a una frase o palabra”, ya que aprender una LE conlleva un largo recorrido hasta llegar a la excelencia que “es la meta que debemos siempre perseguir incansablemente”, dice, aunque contradictoriamente considera que ésta “es prácticamente imposible”. Sin embargo, también reconoce haber comprobado, como alumna de LE, que “tampoco este tipo de explicaciones garantiza que nuestra pronunciación sea como la de un hablante nativo, muy especialmente cuando este aprendizaje se ha iniciado ya en una edad adulta, cuando nuestros órganos fonadores están ya educados y predispuestos para producir ciertos sonidos y no otros”.

Reconoce que la “Fonética” no es “una de las materias más populares ni fácilmente alcanzables”, pero que no hay que subestimarla “ni como alumnos ni como profesores”, pues es “una destreza más en el mundo de la comunicación”.

## 6.2.17.2. Análisis del discurso B20

Sobre la <b>corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b>	<b>Foro:</b> "...la excelencia es prácticamente imposible en cuanto a la pronunciación se refiere, sin embargo es la meta que debemos siempre perseguir incansablemente, tomando como guía...aquellas breves explicaciones que nos dieron ya desde que iniciamos el largo recorrido que supone aprender una lengua extranjera".	<b>Generalización con juicio de valor</b>  <b>Generalización con declaración absoluta</b> que incluye una <b>modal con cuantificador universal, juicio de valor</b> ( <i>incansablemente, breves explicaciones</i> ) e <b>identificación semántica explícita</b> ( <i>aprender una LE = iniciar un largo recorrido</i> ) e <b>implícita</b> "aprender una LE supone un proceso de adquisición que necesita tiempo para desarrollarse".
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<b>Foro:</b> "...he sido afortunada, ya que...a mí sí me enseñaron a pronunciar...".  "Recuerdo que una de las primeras clases del primer curso era aprender el alfabeto fonético, haciendo hincapié en aquellos sonidos que no existían o que eran diferentes en nuestra lengua. Luego, el profesor se detenía, de vez en cuando,...en sonidos concretos, especialmente en los que, no existiendo en nuestra lengua, suponían una mayor dificultad para todos".	<b>Generalización mediante cosificación con juicio de valor personal</b> ( <i>afortunada</i> ) provocada por una <b>generalización con declaración absoluta con identificación semántica implícita</b> , la generalización "la pronunciación se puede enseñar".  <b>Generalización mediante declaración absoluta</b>  <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>especialmente, una mayor dificultad</i> ).
Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores	<b>Foro:</b> "...es importante aprender desde el principio cómo se pronuncia, cuál es la entonación que se debe dar a una frase o palabra o a otra, etc., como una de las destrezas que forman parte del aprendizaje de una lengua".  "...el aprendizaje como alumnos y la enseñanza como profesores...de cómo se pronuncia es fundamental, precisamente para hacernos y hacer conscientes a nuestros alumnos de que la excelencia es prácticamente imposible, en cuanto a la pronunciación se refiere, sin embargo es la meta que debemos siempre perseguir incansablemente...".	<b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> ( <i>aprender</i> ) e <b>identificación semántica explícita</b> " <i>la pronunciación es una de las destrezas del aprendizaje de una lengua</i> " e <b>implícita:</b> "la pronunciación se puede enseñar".  <b>Generalización mediante juicio de valor</b> ( <i>fundamental, precisamente, prácticamente imposible</i> ), <b>cosificación con juicio de valor personal</b> ( <i>hacernos y hacer conscientes</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , "la pronunciación se puede enseñar". <b>Generalización con declaración absoluta</b> que incluye una <b>modal con juicio de valor</b> ( <i>incansablemente</i> ).
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la	<b>Foro:</b> "...como alumna de una o varias L2, he comprobado que tampoco este tipo de explicaciones	<b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (estructura comparativa: <i>como</i>

<b>pronunciación</b>	van a hacer que nuestra pronunciación sea como la de un hablante nativo, muy especialmente cuando este aprendizaje se ha iniciado ya en una edad adulta, cuando nuestros órganos fonadores están ya educados y predispuestos para producir ciertos sonidos y no otros”.	<i>la de un hablante nativo; muy especialmente)</i> e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “hay factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación”.
----------------------	---	---

### **6.2.17.3. Interpretación-valoración análisis del discurso B20**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

La informante recurre a una generalización con juicio de valor para sentenciar que “la excelencia es prácticamente imposible en pronunciación”. Sin embargo reconoce, paradójicamente, que “es la meta que debemos siempre perseguir incansablemente...desde que iniciamos el largo recorrido que supone aprender una LE”, generalización con declaración absoluta que incluye una modal, ésta a su vez con cuantificador universal y juicio de valor. Estas dos creencias puede que ejerzan un gran peso en su concepción de la enseñanza de la pronunciación. En concreto, de la segunda generalización se llega a una identificación semántica implícita, “aprender una LE supone un proceso de adquisición que necesita tiempo para desarrollarse plenamente”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

A este respecto la informante se considera “afortunada”, en una generalización mediante cosificación con juicio de valor personal, ya que a ella sí que le “enseñaron a pronunciar” desde el principio. Esto lo ratifica con una generalización con declaración absoluta, que conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Su propia experiencia con el aprendizaje de la pronunciación en LE estará en la base de su discurso, aunque convive paradójicamente con la creencia comentada antes de que “la excelencia es prácticamente imposible de conseguir”. Tal vez por ello defiende perseguirla “incansablemente”.

Seguidamente mediante dos generalizaciones con declaración absoluta expone en qué consistió su exitoso aprendizaje de la pronunciación.

#### **Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores**

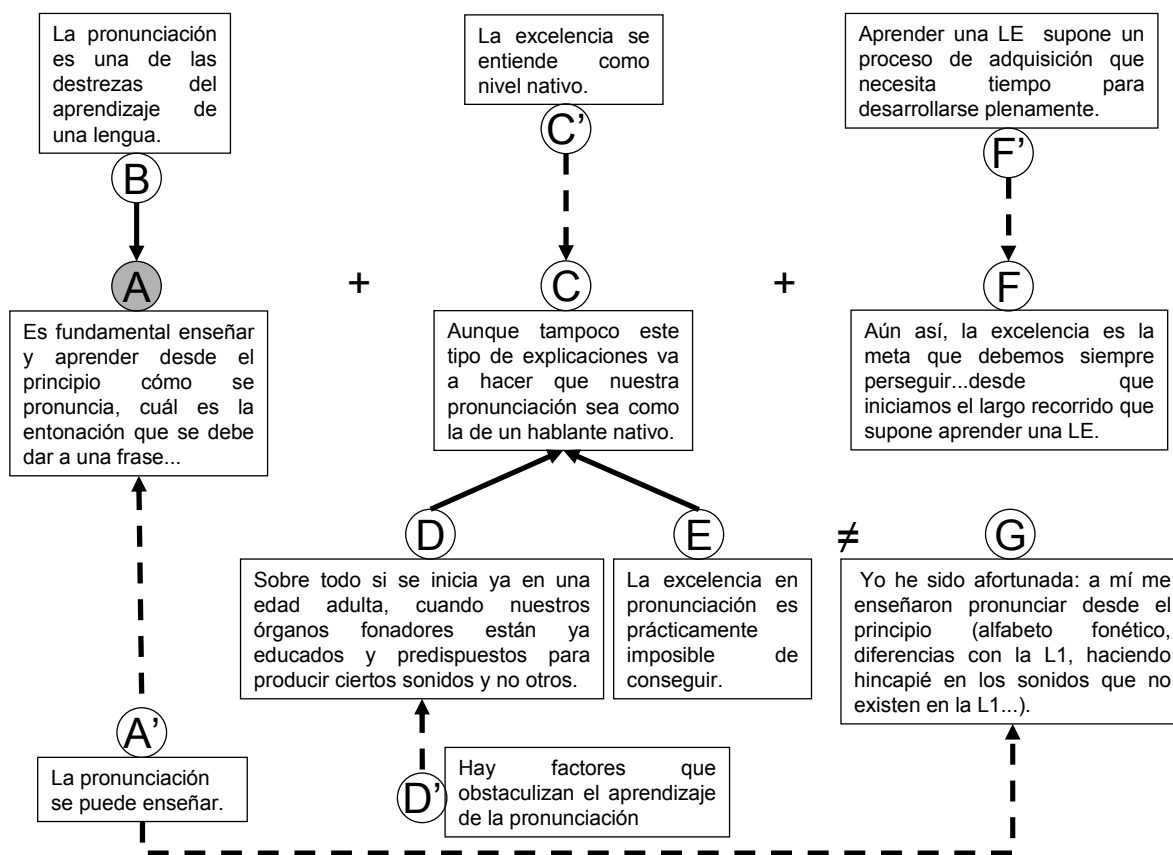
Mediante una generalización con juicio de valor y cosificación la informante expresa la creencia clave de que “es fundamental enseñar y aprender desde el principio cómo se pronuncia, cuál es la entonación que se debe dar en una frase...”, identificando explícitamente además la pronunciación con “una de las destrezas de aprendizaje de una lengua”. De nuevo esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Esta importancia de “enseñar/aprender la pronunciación desde el principio” podría estar generada por el hecho de que a ella le “enseñaron a pronunciar desde el principio”.



### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

Como alumna de LE ha comprobado que “tampoco las explicaciones del profesor van a hacer que nuestra pronunciación sea como la de un hablante nativo”. Esta constatación aparece expresada por una generalización mediante declaración absoluta, juicio de valor e identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “hay factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación”.

## 6.2.17.4. Mapa conceptual B20



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita “es fundamental enseñar y aprender desde el principio cómo se pronuncia, cuál es la entonación que se debe dar a una frase...”. Justificando esta creencia encontramos la implícita “la pronunciación se puede enseñar” y la explícita “la pronunciación es una de las destrezas de aprendizaje de una lengua”. Aún así se explicita que “tampoco este tipo de explicaciones va a hacer que nuestra pronunciación sea como la de un hablante nativo”, sobre todo “si se inicia ya a una edad adulta...”, y además porque “la excelencia en pronunciación es prácticamente imposible de conseguir”. Sin embargo, paradójicamente nos encontramos con la constatación de haber conseguido la propia excelencia en la pronunciación de la LE, haciendo transcripciones fonética y fonética contrastiva, lo cual podría estar también detrás de la creencia inicial acerca de enseñar pronunciación y perseguir la excelencia “desde el principio”. Tal vez sea lo que rijan, aunque inconscientemente, el sistema de creencias de la informante.

Podríamos decir que este mapa se correspondería con una visión más bien tradicional de la enseñanza de la pronunciación.

## **6.3. PROMOCIÓN C**



## **6.3.1. Informante C1**



### 6.3.1.1. Comentario progresión temática tarea-foro C1

La informante se muestra coherente en lo expresado tanto en el foro como en la tarea.

Para ella, la comunicación “es el objetivo final que no debemos descuidar”, ya que, según dice, “muchos de nuestros alumnos aprenden L2 en sus países de origen...y la única oportunidad de escuchar y practicar español es el aula”. Añade que la pronunciación “requiere un tratamiento selectivo según los niveles, con objeto de preservar la autoestima del alumno, lo cual contribuye de manera determinante a la cohesión del grupo clase...y facilita la comunicación dentro del aula”. Seguidamente aclara cuál es ese tratamiento selectivo “la corrección selectiva”, la cual ha de respetar, en su opinión, el tema de la acentuación al que califica de “importante desde el principio”. Además, a la hora de enseñar pronunciación, propone hacer “una comparativa de sonidos”, calificándola de “muy provechosa”, ya que “el español comparte muchos sonidos con otros idiomas”. Ésta sería “una manera de estimular al aprendiz”, asegura. También sería “interesante”, dice, “hacer ver y entender que la representación ortográfica y su correspondencia en sonido no es idéntica”.

La corrección fonética tradicional no funciona, afirma, “porque no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo”, se hace de manera descontextualizada. Además en el foro añade que desconoce métodos “que hagan posible una pronunciación cuidada sin antes pasar por una inmersión temporal en la cultura de la lengua meta”.

Remarca “lo importante que es la comprensión auditiva en el desarrollo de una pronunciación adecuada” y asegura que “es imposible enseñar expresión oral sin atender a la correcta pronunciación”.

En la tarea señala que “es importante que el profesor sepa cuáles son las necesidades reales del alumno para focalizar adecuadamente la enseñanza de la pronunciación”, debido a que “no es lo mismo aprender español de cara a un año sabático por Latinoamérica que con la intención de estudiar en una Universidad española...”, por ejemplo.

En el foro apunta que “la entonación es muy difícil de enseñar y de aprender”. Lo justifica diciendo que “el profesor no es omnipotente y poco puede hacer en clase si las únicas fuentes originales de L2 son él mismo y los materiales audiovisuales preparados”. En la tarea afirma que la entonación “es el resultado de la exposición variada y continua a la lengua meta durante un tiempo determinado”.

## 6.3.1.2. Análisis del discurso C1

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "...la pronunciación requiere tratamiento selectivo según los niveles, con objeto de preservar la autoestima del alumno, lo que contribuye de manera determinante a la cohesión del grupo clase".</p> <p>"De esa forma se facilita la comunicación dentro del aula, objetivo final que no debemos descuidar puesto que muchos de nuestros alumnos no aprenden L2 en un sistema de inmersión completa, sino en sus países de origen. En esos casos, la única oportunidad de escuchar y practicar español es en el aula".</p> <p>"Esta corrección selectiva de la pronunciación no cuestiona el respeto a la acentuación, que es importante desde el principio, ya que en algunos casos es un elemento léxico distintivo y, en la mayoría, un constituyente básico del significante de la palabra".</p> <p><b>Foro:</b> "...he comprobado que corrigiendo inmediatamente el sonido mal pronunciado y haciéndolo repetir no avanzamos mucho más en la comprensión...El alumno necesita una buena pronunciación para gozar de autonomía comunicativa".</p>	<p><b>Generalización con declaración absoluta, juicio de valor</b> (<i>tratamiento selectivo</i>) y <b>adivinación</b> que incluye otra <b>generalización con declaración absoluta, sujeto cosificado</b> (<i>lo que</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>de manera determinante</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización modal</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye <b>generalización con juicio de valor</b> <b>Generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>distintivo, básico</i>).</p> <p>Todas estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>una buena pronunciación</i>).</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "La corrección fonética tradicional no funciona porque no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo".</p> <p>"Repetir unidades significativas descontextualizadas carece de sentido porque poca relación guarda esta situación con la vida real".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta, juicio de valor</b> (<i>poca relación</i>), <b>cosificación</b> (<i>repetir unidades...</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "hay que corregir en el propio contexto comunicativo".</p>
<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "Ciertamente es imposible enseñar expresión oral sin atender a la correcta pronunciación".</p> <p>"Si la combinación de sonidos es</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>ciertamente</i>), <b>cosificación</b> (<i>enseñar, atender</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "enseñar pronunciación es enseñar expresión oral".</p> <p><b>Generalización mediante</b></p>



	equivoca, la comunicación es deficiente, lo que significa que nuestros alumnos carecen de suficiente autonomía en la lengua meta”.	<b>declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>comunicación deficiente, suficiente autonomía</i> ) y <b>cosificación</b> ( <i>lo que</i> ).
Sobre <b>si la pronunciación incluye la comprensión oral</b>	<b>Tarea/foro:</b> “...todos coincidimos al señalar lo importante que es la comprensión auditiva en el desarrollo de una pronunciación adecuada”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor cosificado</b> ( <i>lo importante</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.
Sobre <b>si se puede enseñar la pronunciación</b>	<p><b>Tarea/foro:</b> “...una “comparativa” de sonidos también puede ser provechosa. El español comparte muchos sonidos, incluso alófonos, con otros idiomas. Una manera de estimular al aprendiz sería señalarle las semejanzas, así como las diferencias”.</p> <p>“También sería interesante hacer ver y entender que la representación ortográfica y su correspondencia en sonido no es idéntica”.</p> <p><b>Tarea:</b> “Es importante que el profesor sepa cuáles son las necesidades reales del alumno para focalizar adecuadamente la enseñanza de la pronunciación. No es lo mismo aprender español de cara a un año sabático por Latinoamérica, que con la intención de estudiar en una Universidad española o trabajar como recepcionista de un hotel”.</p> <p>“En cuanto a la entonación, creo que es el resultado de la exposición variada y continua a la lengua meta durante un tiempo determinado, según las propias características del aprendiente”.</p> <p><b>Foro:</b> “...la entonación es muy difícil de enseñar y de aprender”.</p> <p><b>Tarea/foro:</b> “De todas formas no hay que olvidar que el profesor no es omnipotente y poco puede hacer en clase si las únicas fuentes originales de L2 son él mismo y los materiales audiovisuales preparados”.</p> <p><b>Foro:</b> “...debo confesar que desconozco métodos que hagan</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante adivinación</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>hacer ver y entender</i>).</p> <p>Estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo mismo, aprender español, trabajar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>exposición variada y continua</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización modal sobre una declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación</b></p>

	posible una pronunciación cuidada sin antes pasar por una inmersión temporal en la cultura de la lengua meta”.	<b>semántica implícita</b> , la generalización “la excelencia se puede alcanzar” y “en clase no se puede alcanzar una cuidada pronunciación”.
<b>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</b>	<b>Tarea/foro:</b> “...con frecuencia los alumnos interpretan los fonemas de manera errónea, es decir, bajo la influencia de la representación ortográfica en su L1”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (de manera errónea) e identificación semántica implícita</b> , la generalización “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.

### **6.3.1.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C1**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta, juicio de valor y adivinación, que a su vez incluye una generalización con declaración absoluta, sujeto cosificado y juicio de valor, la informante expresa la que será una de las creencias fundamentales en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación: “la pronunciación requiere un tratamiento selectivo según los niveles, con objeto de preservar la autoestima del alumno, lo que contribuye de manera determinante a la cohesión del grupo clase”. Pero “esta corrección selectiva de la pronunciación no cuestiona el respeto a la acentuación, que es importante desde el principio...”, añade la informante en una generalización mediante declaración absoluta que incluye, a su vez, generalización con juicio de valor.

Todas estas generalizaciones mencionadas conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.

Algunas de las causas de esta corrección selectiva es la constatación que hace la informante, mediante una declaración absoluta: “he comprobado que corrigiendo inmediatamente el sonido mal pronunciado y haciéndolo repetir no avanzamos mucho más en la comprensión”. Otra causa la encontramos en la generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor: “...el alumno necesita una buena pronunciación para gozar de autonomía comunicativa”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Con una generalización mediante declaración absoluta, la informante declara que “la corrección fonética tradicional no funciona, no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo”. Como causas de esta generalización encontramos, por una parte, la constatación vista anteriormente: “he comprobado que corrigiendo inmediatamente el sonido mal pronunciado y haciéndolo repetir no avanzamos mucho más en la comprensión”. Por otra parte, encontramos también una generalización mediante declaración absoluta, juicio de valor y cosificación: “repetir unidades significativas descontextualizadas carece de sentido porque poca relación guarda esta situación con la vida real”. Esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, la generalización “hay que corregir en el propio contexto comunicativo”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante una generalización modal con juicio de valor la informante sentencia que “ciertamente es imposible enseñar expresión oral sin atender a la correcta pronunciación”. Esta generalización estará también en la base de la creencia inicial “la pronunciación requiere corrección selectiva...”. Además conlleva identificación semántica implícita, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar expresión oral”.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

A esta constatación se llega a partir de la generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor cosificado e identificación semántica implícita: “todos coincidimos al señalar lo importante que es la comprensión auditiva en el desarrollo de una pronunciación adecuada”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

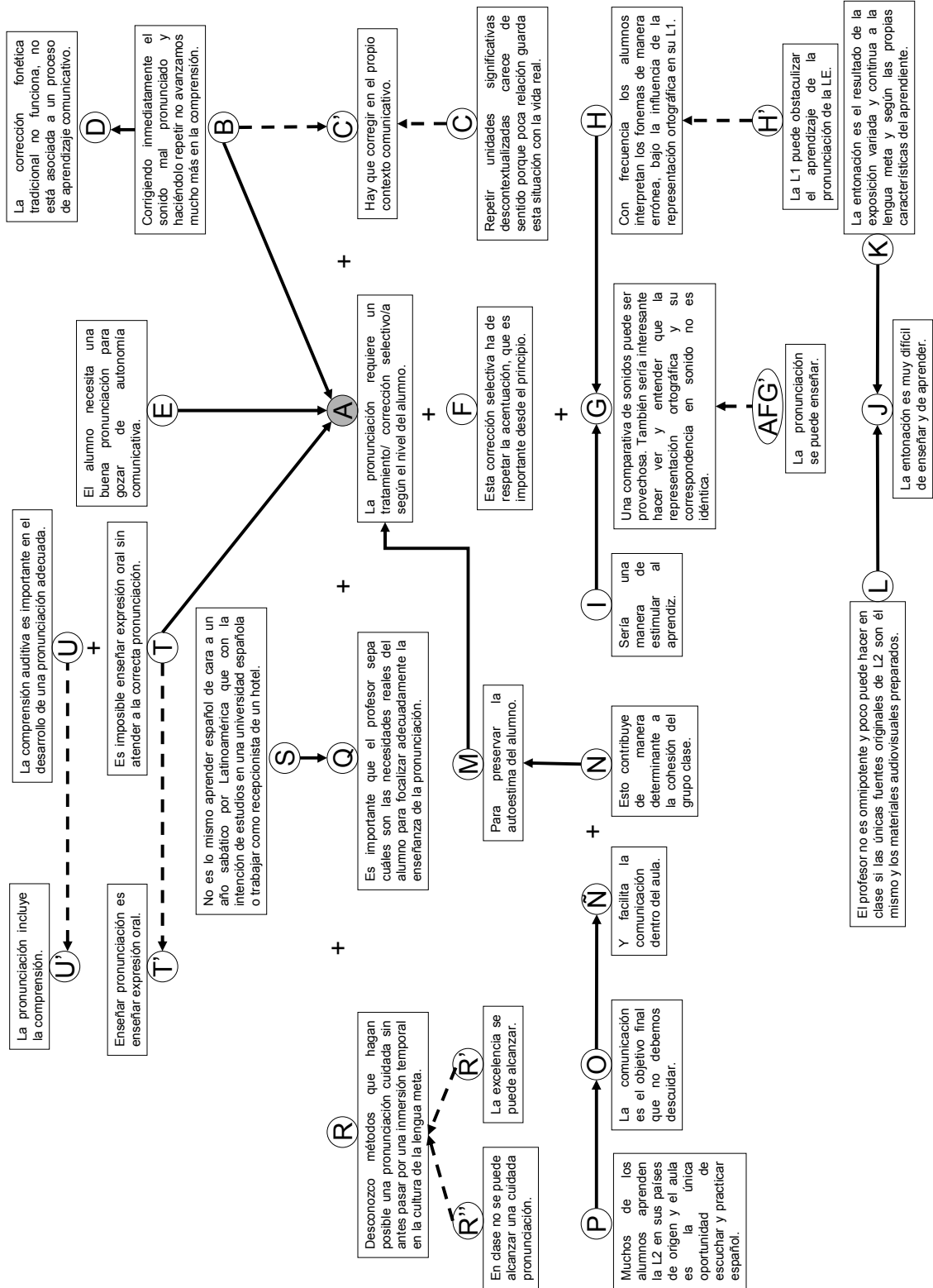
Mediante generalizaciones con juicio de valor la informante expresa otras creencias que serán también importantes en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación: “una comparativa de sonidos también puede ser provechosa” y “también sería interesante hacer ver y entender que la representación ortográfica y su correspondencia en sonido no es idéntica”. Detrás de estas generalizaciones encontraríamos la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”. Aún así, la informante postula, en una generalización modal sobre una declaración absoluta, que “no hay que olvidar que el profesor no es omnipotente y poco puede hacer en clase si las únicas fuentes originales de L2 son él mismo y los materiales audiovisuales preparados”. Además confiesa desconocer “métodos que hagan posible una pronunciación cuidada sin antes pasar por una inmersión temporal en la cultura de la lengua meta”, afirma en otra generalización mediante declaración absoluta. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones “la excelencia se puede alcanzar” y “en clase no se puede alcanzar una cuidada pronunciación”.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

Con una generalización mediante juicio de valor la informante constata que “...con frecuencia los alumnos interpretan los fonemas de manera errónea, es decir, bajo

la influencia de la representación ortográfica en su L1”. Esta generalización conlleva, a su vez, identificación semántica implícita, la generalización “la L1 puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”. Además es la causa de la generalización con juicio de valor: “...sería interesante hacer ver y entender que la representación ortográfica y su correspondencia en sonido no es idéntica”, vista anteriormente.

6.3.1.4. Mapa conceptual C1



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita “la pronunciación requiere un tratamiento selectivo de la corrección según nivel y necesidades del alumno” y la implícita “hay que corregir en el propio contexto comunicativo”. En este tratamiento selectivo destaca las creencias explícitas “intentar respetar la acentuación desde el principio” y “es provechoso e interesante hacer una comparativa de sonidos con la L1, así como ver que los sonidos y su correspondencia ortográfica no es idéntica”. A partir de aquí, se llega a la creencia implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”. Aún así, la informante cree que “en clase no se puede alcanzar una cuidada pronunciación”, creencia implícita derivada de su reconocimiento explícito: “desconozco métodos que hagan posible una pronunciación cuidada sin antes pasar por una inmersión temporal en la cultura de la lengua meta”. Vemos cómo no descarta la excelencia.

A pesar de desmarcarse de la inmediata y descontextualizada corrección fonética tradicional, este mapa refleja una concepción bastante tradicional de la enseñanza de la pronunciación, basada en la corrección, aunque selectiva, y en hacer fonética contrastiva.





## **6.3.2. Informante C2**



### **6.3.2.1. Comentario progresión temática foro C2**

La informante no incurre en ninguna incongruencia, pero se observa la introducción de ideas comunicativas y un cierto reajuste en una concepción, al parecer, más tradicional.

Aboga por dedicar tiempo y atención a enseñar pronunciación. Así, postula que “debemos ayudar a los alumnos a que reconozcan los sonidos cuando los oyen, a que los pronuncien, al menos de forma próxima y comprensible, a que entonen las palabras con acentos adecuados, a que incorporen poco a poco la curva melódica de las frases...”. Pero reconoce que todo esto “no se aprende, se adquiere” y que “llevará tiempo incorporarlo o producirlo correctamente”. Señala que “el proceso de adquisición fonética durará tiempo y que pasará por diversos estados de interlengua hasta que el aprendiente tenga una competencia fonética razonable que le permita comunicarse”.

Está de acuerdo con que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral” y afirma que “cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación estamos ayudándoles en ese proceso de adquisición fonética de la lengua y al mismo tiempo estamos prestando atención a la lengua oral, tanto en la producción de mensajes orales comprensibles como en cuanto a la comprensión”.

## 6.3.2.2. Análisis del discurso C2

<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Foro:</b> "...creo que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral".</p> <p>"La pronunciación forma parte de la oralidad".</p> <p>"Oír bien los sonidos, reconocerlos ayuda a reconocer palabras, a reproducirlas, forma parte del proceso de adquisición de la lengua oral, tanto a nivel auditivo como de producción".</p> <p>"...cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación...estamos prestando atención a la lengua oral, tanto en su faceta de producción de mensajes orales comprensibles como en cuanto a la comprensión, pues difícilmente podrá mejorar o alcanzar una cierta competencia en esta destreza una persona que no reconozca los sonidos de la lengua, que no los identifique".</p>	<p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita</b> (<i>enseñar pronunciación = enseñar lengua oral</i>) <b>e implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>oír, reconocerlos, reconocer, reproducirlas</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, "la pronunciación incluye la comprensión oral".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación incluye la comprensión oral".</p>
<p><b>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Foro:</b> "Debemos dedicar espacio, tiempo o atención a enseñar pronunciación".</p> <p>"Debemos ayudar a los alumnos a que reconozcan los sonidos de la lengua cuando los oyen, a que los pronuncien, al menos de forma próxima y comprensible, a que entonen las palabras con los acentos adecuados, a que incorporen poco a poco la curva melódica de las frases...".</p> <p>"...cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación estamos ayudándoles en el proceso de adquisición fonética de la lengua...".</p> <p>"...la pronunciación no se aprende, se adquiere".</p> <p>"Una clase dedicada a pronunciación puede ayudar a los alumnos en el proceso de adquisición, pero no les</p>	<p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>de forma próxima y comprensible, acentos adecuados</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación incluye sonidos, la entonación/accentuación y la curva melódica de las frases".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>definitivamente</i>).</p>

	<p>enseña definitivamente”.</p> <p>“Es obvio que el alumno puede aprender cómo es la pronunciación correcta de un sonido, reconocerlo, etc. y al mismo tiempo, tardar mucho tiempo en incorporarlo o producirlo correctamente”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor sobre una declaración absoluta con cosificación y juicio de valor</b> (<i>pronunciación correcta, correctamente</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación no se puede enseñar definitivamente, sea adquiere con el tiempo”.</p>
<p>Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica</p>	<p><b>Foro:</b> “Las cuestiones de pronunciación irán resolviéndose a lo largo de un proceso de adquisición fonética que durará x tiempo y que pasará por diversos estados de interlengua, hasta que el aprendiente tenga una competencia fonética razonable que le permita comunicarse”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>competencia fonética razonable</i>).</p>

### **6.3.2.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C2**

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

Mediante una generalización con identificación sintáctica y semántica implícita, la informante afirma que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”. Esta generalización conllevará, en principio, identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”. Justificando esta generalización encontramos dos generalizaciones con declaración absoluta y cosificación: “...cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación...estamos prestando atención a la lengua oral, tanto en su faceta de producción de mensajes orales comprensibles como en cuanto a la comprensión...” y “oír bien los sonidos, reconocerlos ayuda a reconocer palabras, a reproducirlas, forma parte del proceso de adquisición de la lengua oral, tanto a nivel auditivo como de producción”. A su vez, estas dos generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

La informante declara que “debemos dedicar espacio, tiempo o atención a enseñar pronunciación”, en una generalización modal con cosificación. Esta creencia parece ser fundamental en su sistema de creencias. A partir de aquí, se llegaría a la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”. La causa de dicho imperativo la encontramos en una generalización con declaración absoluta: “...cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación estamos ayudándoles en el proceso de adquisición fonética de la lengua...”. Seguidamente la informante concreta que “debemos ayudar a los alumnos a que reconozcan los sonidos de la lengua cuando los oyen, a que los pronuncien, al menos de forma próxima y comprensible, a que entonen las palabras con los acentos adecuados, a que incorporen poco a poco la curva melódica de las frases...”, en una generalización modal con juicio de valor. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación incluye sonidos, la entonación/accentuación y la curva melódica de las frases”.

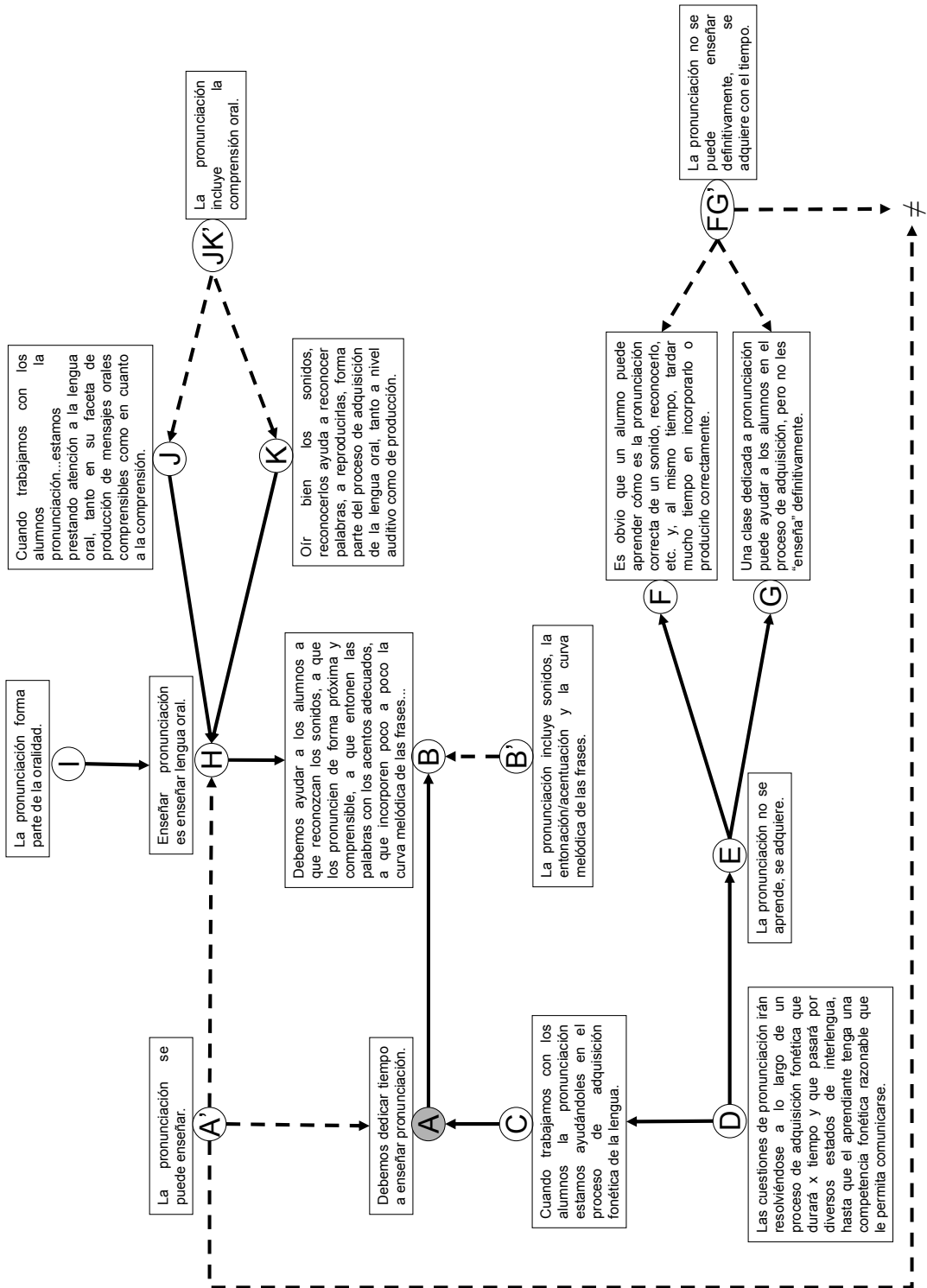
Ahora bien, la informante matiza que “una clase dedicada a pronunciación puede ayudar a los alumnos en el proceso de adquisición, pero no les enseña definitivamente”, en una generalización con declaración absoluta y juicio de valor. Además dice que “es obvio que el alumno puede aprender cómo es la pronunciación correcta de un sonido,

reconocerlo, etc. y, a la vez, tardar mucho tiempo en incorporarlo o producirlo correctamente”, en una generalización mediante juicio de valor sobre una declaración absoluta. Estas dos generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación no se puede enseñar definitivamente, se adquiere con el tiempo”. Esta creencia podría estar revelando un cierto reajuste de creencias con la introducción de ideas comunicativas a raíz de su proceso de formación.

### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Mediante una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, la informante declara que “las cuestiones de pronunciación irán resolviéndose a lo largo de un proceso de adquisición fonética que durará x tiempo y que pasará por diversos estados de interlengua...”. Esta creencia estará detrás de la generalización vista en el apartado anterior: “...cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación estamos ayudándoles en el proceso de adquisición fonética de la lengua...”. En última instancia, es la causa de que se deba dedicar tiempo a enseñar pronunciación, como hemos comentado previamente.

6.3.2.4. Mapa conceptual C2





El presente mapa conceptual se fundamenta sobre una serie de creencias explícitas: “debemos dedicar tiempo a enseñar pronunciación” y “debemos ayudar a nuestros alumnos a que reconozcan los sonidos, a que los pronuncien de forma próxima y comprensible, a que entonen las palabras con los acentos adecuados, a que incorporen poco a poco la curva melódica de las frases...”, aunque “la pronunciación no se puede enseñar definitivamente, se adquiere con el tiempo...en el que pasará por diversos estados de interlengua”. Pero debemos hacerlo porque “cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación estamos ayudándoles en el proceso de adquisición fonética de la lengua”.

Destacan también en este mapa las creencias explícitas “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, tanto en su faceta de producción de mensajes...como en cuanto a la comprensión” y “la pronunciación incluye sonidos, la entonación/accentuación y la curva melódica de las frases”.

Podríamos decir que la concepción de la enseñanza de la pronunciación reflejada en este mapa estaría, a priori, en una línea bastante comunicativa, aunque no se sabe realmente de qué manera se pretende trabajar la pronunciación. Se observa un cierto reajuste de creencias, con la introducción de ideas comunicativas en la línea del máster.



### **6.3.3. Informante C4**



### 6.3.3.1. Comentario progresión temática tarea-foro C4

De entre los aspectos comentados por la informante en la tarea, tres aparecen también explicitados en el foro, de manera totalmente coherente y sin ninguna incongruencia.

Respecto a si la labor del profesor es “corregir o no la mala pronunciación fonética”, la informante señala en la tarea que primero debemos saber los objetivos del curso o de nuestros alumnos. Si éstos quieren adquirir una competencia fónica plenamente desarrollada, es decir, perder el acento extranjero, o bien alcanzar un grado suficiente de fluidez en la expresión y comprensión de la LE; o si su objetivo es únicamente desarrollar la capacidad para comunicarse en esa LE, alcanzando una competencia fónica mínima, es decir, la inteligibilidad. Según cuál sea el objetivo el profesor trabajará la enseñanza de la pronunciación en un sentido u otro.

En cuanto a conseguir la excelencia, la informante apunta que ésta es “el objetivo general de los profesores de LE”, entendiéndola como “la pronunciación lo más próxima posible a la de los nativos”. Aún así, a su vez, los profesores definirán objetivos específicos para los diversos grupos de alumnos dependiendo de su estadio de interlengua y de sus propios objetivos.

Respecto a por qué no funciona la enseñanza tradicional de la pronunciación, la informante señala, tanto en la tarea como en el foro, que ésta o bien se reducía a la práctica de la corrección fonética y aburría a los alumnos, o bien era relegada al olvido. Además en la tarea añade que la corrección fonética tradicional se basaba en sonidos o frases aisladas y su objetivo era la excelencia, entendida como “la mera pronunciación correcta del alumno”.

En cuanto a si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, la informante manifiesta, tanto en la tarea como en el foro, que hay una relación entre ambas, ya que la didáctica de la pronunciación tiene como objetivo que el alumno sea capaz de “formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo”, proponiendo un tratamiento global de la lengua oral, teniendo en cuenta tanto la producción del hablante como la comprensión oral en su conjunto. Además afirma que “la única existencia efectiva de la lengua oral es en el transcurso de la interacción”, de ahí que la enseñanza de la pronunciación recurra a actividades comunicativas e interactivas, mediante las que se enseña implícitamente lengua oral. En el foro, también añade que en la enseñanza de la pronunciación se tendrán en cuenta los fenómenos

suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación, característicos de la lengua oral.

La comprensión oral, por su parte, estará incluida, según la informante, en la pronunciación.

Sobre la cuestión de si enseñar pronunciación es enseñar fonética, la informante declara, tanto en la tarea como en el foro, que si la enseñanza de la pronunciación consiste en la enseñanza de estrategias que permitan formular y entender adecuadamente un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto, el profesor de español “debe conocer los mecanismos que permitan formular un discurso oral”: cómo se produce el habla espontánea, cómo podemos segmentarla y entenderla... Por lo tanto, el profesor deberá tener conocimientos de fonética y, en algunos casos, puede transmitir algunos de esos conocimientos si es necesario a sus alumnos, para que éstos puedan pronunciar correctamente. Pero enseñar pronunciación no es enseñar exclusivamente fonética, como se hacía en el pasado.

Respecto a si puede enseñarse la pronunciación, la informante así lo afirma, tanto en la tarea como en el foro y, es más, postula que si puede ser, “desde el primer día”. Propone recurrir a juegos, adivinanzas, trabalenguas... para que los alumnos no la vean como una actividad aburrida. Remarca que se trata de “enseñar estrategias a los alumnos para que empiecen el proceso de adquisición fonética”, que durará años y requerirá mucha práctica. Esto conviene hacerlo saber a los alumnos, dice, para que se dediquen a practicar y a experimentar con la LE, tal y como los niños hacen en su L1, ya que es la única manera de llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada.

## 6.3.3.2. Análisis del discurso C4

<p><b>Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “En cuanto a conseguir la excelencia, si con ello nos referimos a la pronunciación lo más "próxima" a la de los nativos posible, podemos decir que es el objetivo general de los profesores de lenguas extranjeras”.</p> <p>“Pero a su vez los profesores definirán objetivos específicos para sus grupos de alumnos dependiendo del estadio de su interlengua fónica y de los objetivos de los propios alumnos:...adquirir una competencia fónica plenamente desarrollada...una competencia óptima o...una competencia mínima, la inteligibilidad”.</p>	<p><b>Generalización mediante adivinación y juicio de valor con cosificación</b> (<i>conseguir la excelencia, ello</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se podría alcanzar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>objetivos específicos</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “en el aprendizaje de la pronunciación se pasa por estadios de interlengua”.</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La corrección fonética tradicional se basa en sonidos o frases aisladas, es dependiente de la lengua escrita y su objetivo es la excelencia en la corrección del alumno. En consecuencia, la mayoría de alumnos la ven como aburrida. Así pues, no tiene mucho sentido, puesto que cuando hablamos no emitimos sólo sonidos sino bloques de sonidos denominados grupos fónicos.</p> <p>En consecuencia, lo importante es enseñar la forma en que estos sonidos se integran en el discurso y la enseñanza de la pronunciación debe centrarse en la producción de discursos coherentes, con énfasis en el acento, el ritmo y la entonación”.</p> <p>“La enseñanza de la pronunciación tiene mucho más sentido que la corrección fonética tradicional por su carácter global, puesto que...la enseñanza de la pronunciación no es ya la mera pronunciación correcta sino la adquisición de la competencia fónica de la lengua meta. Dado que la pronunciación sólo puede adquirirse eficientemente en el transcurso de procesos comunicativos significativos, este tipo de enseñanza es mucho más eficiente puesto que trata de crear en clase situaciones comunicativas</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación distorsionada</b> (juicio de valor personal + personificación: ser <i>dependiente</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo importante, enseñar</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>discursos coherentes</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación incluye también el acento, el ritmo y la entonación”.</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b>, generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta</b>.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b>, que contiene a su vez <b>generalización con declaración absoluta y juicio de valor</b> (<i>eficientemente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>

	reales”.		<b>Generalización mediante declaración absoluta.</b>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral	<p><b>Tarea/foro:</b> “...hay una relación entre la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de la lengua oral. La enseñanza de la pronunciación tiene como objetivo que el alumno sea capaz de formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo, en su conjunto. Por ello se plantean actividades comunicativas e interactivas, ya que la única existencia efectiva de la lengua oral es en el transcurso de la interacción oral”.</p> <p>“Se puede afirmar pues que al enseñar pronunciación se enseña lengua oral”.</p> <p>“Además se propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto. Podemos afirmar pues que la comprensión oral está incluida en la pronunciación”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>adecuadamente</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>ello</i>), causada por la siguiente <b>generalización mediante juicio de valor.</b></p> <p><b>Generalización impersonal</b></p> <p>Estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor</b> (<i>tratamiento global</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>	
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<p><b>Tarea/foro:</b> “La enseñanza de la pronunciación consiste en la enseñanza de las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto. Para ello, el profesor de español debe conocer los mecanismos que permiten formular un discurso oral: cómo se produce el habla espontánea, cómo podemos segmentarla y entenderla. Por lo tanto, el profesor deberá tener conocimientos de fonética y, en algunos casos, transmitir algunos de esos conocimientos fonéticos a sus alumnos si es necesario. Podemos decir pues que enseñar pronunciación implica enseñar la fonética necesaria para que los alumnos aprendan a pronunciar correctamente, pero no es enseñar exclusivamente fonética, como ocurría en el pasado”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>adecuadamente</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>ello, formular</i>).</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta, cosificación</b> (<i>enseñar</i>) <b>con juicio de valor</b> (<i>correctamente, exclusivamente</i>).</p>	
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Tarea:</b> “Sí, se puede enseñar la pronunciación”.</p> <p>“Me ha gustado la idea de introducirla</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante</b></p>	



	<p>en el aula desde el primer día, como algunos compañeros han apuntado, para que no quede relegada a un segundo plano o totalmente olvidada, como ha ocurrido en la enseñanza de lenguas extranjeras en el pasado”.</p> <p>“También estoy de acuerdo en que la enseñanza de la pronunciación mediante juegos, adivinanzas, trabalenguas y demás hace que los alumnos no la vean como una actividad aburrida”.</p> <p><b>Tarea/foro:</b> “Enseñar pronunciación consiste en dar a los alumnos estrategias para que empiecen el proceso de adquisición fonética”.</p> <p><b>Tarea:</b> “Para enseñar pronunciación hay que saber los objetivos de los alumnos al respecto. Su objetivo puede ser perder el acento extranjero, es decir, adquirir una competencia fónica plenamente desarrollada en la lengua extranjera...”.</p> <p>“Sin embargo, puede que el objetivo de los alumnos sea la capacidad para comunicarse en la lengua extranjera: la inteligibilidad, es decir, alcanzar una competencia fónica mínima”.</p> <p><b>Tarea/foro:</b> “Además, hay que crear las condiciones para que los alumnos den la debida importancia a la pronunciación, es decir, hacerles ver que pronunciar de forma adecuada es la condición indispensable para entender y hacerse entender”.</p>	<p><b>declaración absoluta con cosificación</b> (<i>introducirla</i>) generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b>.</p> <p><b>Generalización mediante adivinación</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar, dar</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>perder, adquirir</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>plenamente desarrollada</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>alcanzar</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>competencia fónica mínima</i>).</p> <p><b>Generalización modal con adivinación, juicio de valor</b> (<i>la debida importancia, de forma adecuada, condición indispensable</i>) y <b>cosificación</b> (<i>pronuncia, entender y hacerse entender</i>).</p>
<p>Sobre <b>si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “Como profesores debemos ser conscientes de que la adquisición fonética del idioma extranjero es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años. Es muy importante hacer a los alumnos conscientes de que se trata de un proceso largo y que requiere práctica, igual que cualquiera de las otras áreas que se les enseñan. De esta forma, los alumnos no esperarán resultados inmediatos ni se desmotivarán al no obtenerlos”.</p>	<p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>conscientes</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>hacer a los alumnos conscientes</i>)</p> <p>.</p> <p><b>Generalización mediante adivinación</b></p>
<p>Sobre <b>los factores que obstaculizan el aprendizaje de la</b></p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “El proceso de adquisición fonética es más fácil para los niños que para un adulto por</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>

<p><b>pronunciación</b></p>	<p>diversas razones”.</p> <p>“La pronunciación es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años”.</p> <p>“No creo que los adultos sean incapaces de llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada, sino como algunos estudios apuntan, es más difícil porque como adultos tienen, en general, menos tiempo para dedicarlo a practicar y a experimentar la pronunciación de la LE que están aprendiendo, tal y como los niños hacen en su primera lengua”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta que incluye generalización modal.</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>practicar, experimentar</i>).</p>
-----------------------------	---	--

### **6.3.3.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C4**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con adivinación, juicio de valor y cosificación, la informante se refiere a la excelencia como “la pronunciación lo más próxima a la de los nativos posible”, y afirmando que “es el objetivo de los profesores de LE”. Aunque, a su vez, mediante una generalización modal con juicio de valor, puntualiza que “los profesores definirán objetivos específicos para sus grupos de alumnos dependiendo del estadio de su interlengua fónica y de los objetivos de los alumnos:...adquirir una competencia fónica plenamente desarrollada...,una competencia fónica óptima o...una competencia mínima...,la inteligibilidad”. Esta creencia será básica en su sistema de creencias.

A partir de estas generalizaciones se llega a la identificación semántica implícita “la excelencia se podría alcanzar”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

En una generalización con declaración absoluta, la informante declara que “la corrección fonética tradicional no tiene mucho sentido”. La causa la encontramos en otra declaración absoluta “se basa en sonidos o frases aisladas...y su objetivo es la excelencia en la corrección del alumno”. Como consecuencia encontramos una generalización con adivinación “la mayoría de los alumnos la ven como aburrida”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

La informante recurre a una generalización con declaración absoluta para afirmar que “hay una relación entre la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de la lengua oral y que al enseñar pronunciación se enseña lengua oral”. Esta creencia estará detrás de la generalización impersonal con juicio de valor: “se propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto”. Justificando también esta creencia encontramos la generalización con declaración absoluta “la comprensión oral está incluida en la pronunciación”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor, la informante declara que “enseñar pronunciación implica enseñar la fonética necesaria para que los alumnos aprendan a pronunciar correctamente, pero no es enseñar exclusivamente fonética como ocurría en el pasado”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

En una generalización con declaración absoluta, la informante afirma que “se puede enseñar pronunciación”. Esta creencia será básica en su sistema de creencias. Además, promulga hacerlo desde el primer día, en otra generalización con declaración absoluta. Para ella “la enseñanza de la pronunciación consiste en la enseñanza de estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su discurso”, afirma en una generalización con declaración absoluta y juicio de valor. A partir de aquí, encontramos dos generalizaciones modales: “para ello, el profesor debe conocer los mecanismos que permiten formular un discurso oral” y “deberá tener conocimientos de fonética...”.

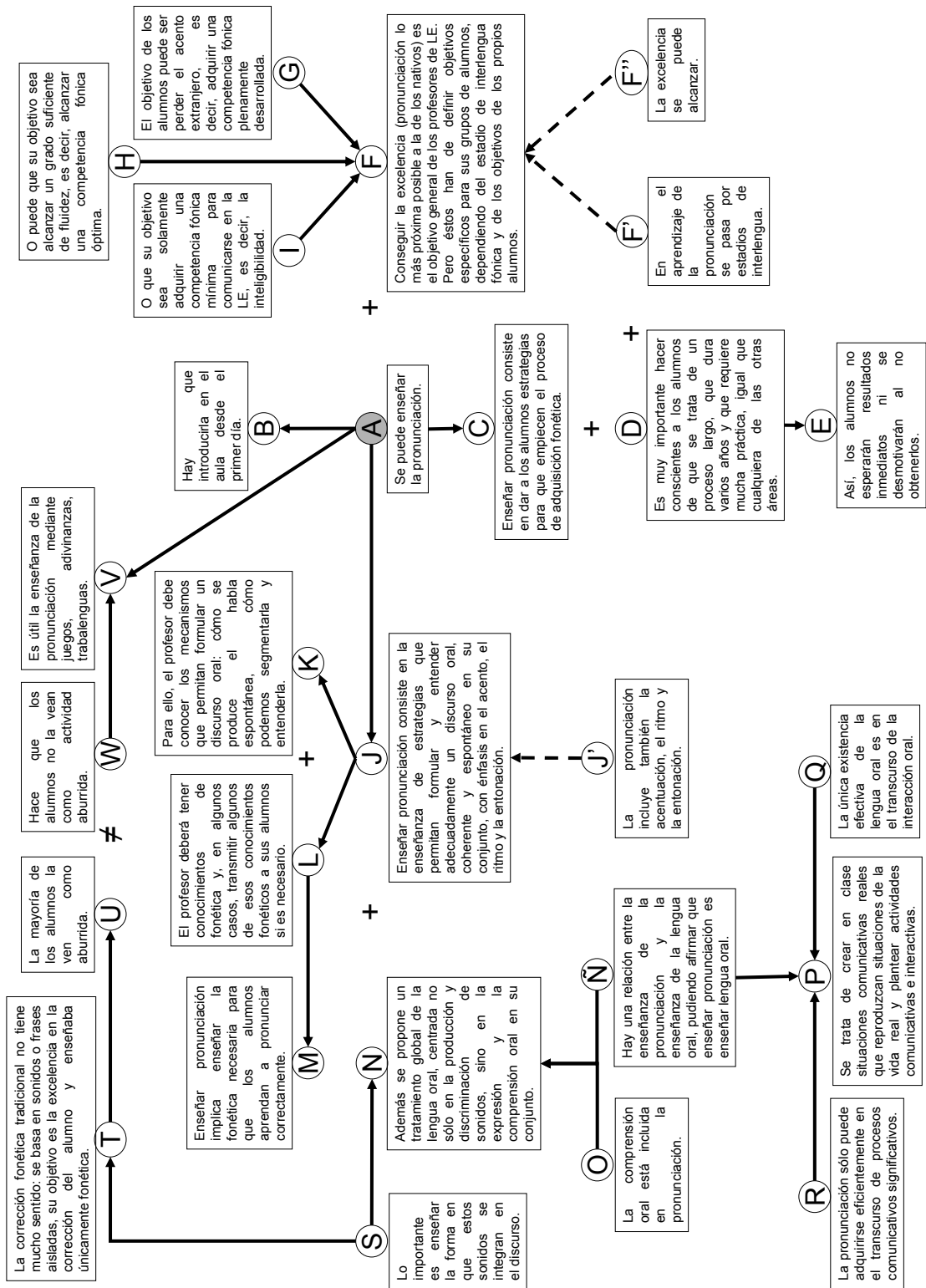
### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Mediante una generalización modal con cosificación la informante sentencia que “como profesores debemos ser conscientes de que la adquisición fonética del idioma extranjero es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años”. Esto condiciona la siguiente generalización con juicio de valor y cosificación: “es muy importante hacer a los alumnos conscientes de que se trata de un proceso largo y que requiere práctica, igual que cualquiera de las otras áreas que se les enseñan”. Esta creencia será la causa de la generalización con adivinación: “de esta forma, los alumnos no esperarán resultados inmediatos ni se desmotivarán al no obtenerlos”.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

En una generalización con juicio de valor, la informante opina que “es más difícil que los adultos lleguen a una competencia fónica plenamente desarrollada”. La causa la encontramos en una generalización con declaración absoluta con cosificación: “como adultos tienen, en general, menos tiempo para dedicarlo a practicar y a experimentar la pronunciación de la LE que están aprendiendo, tal y como los niños hacen en su primera lengua”.

6.3.3.4. Mapa conceptual C4



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita de que “la pronunciación se puede enseñar” y que conviene introducirla “desde el primer día de clase”. En concreto, “enseñar pronunciación consiste en la enseñanza de estrategias que permitan formular y entender adecuadamente un discurso oral, coherente y espontáneo en su conjunto”, haciendo énfasis en el ritmo, la acentuación y la entonación. Para ello se propone explícitamente un “tratamiento global de la lengua oral”, centrado tanto en la expresión como en la comprensión oral en su conjunto. Además “se trata de crear en clase situaciones comunicativas e interactivas reales, que reproduzcan situaciones de la vida real”. De esta manera se conseguirá que los alumnos empiecen el “largo” proceso de adquisición fonética, que “durará varios años”, en el que se pasará por diversos estadios de interlengua y que requerirá “mucho práctica” hasta llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada. Ahora bien, para enseñarla, el profesor “deberá definir objetivos específicos para sus grupos de alumnos”, dependiendo de su estadio de interlengua y de los objetivos que tengan (bien alcanzar una competencia fónica plenamente desarrollada, bien llegar a una competencia fónica óptima, o bien alcanzar una competencia fónica mínima, la inteligibilidad).

Destaca también en este mapa la creencia explícita de que “la excelencia es la pronunciación lo más próxima posible a la de los nativos”, la cual, aunque implícitamente, no se descarta.

Podríamos decir que este mapa conceptual reflejaría una concepción bastante comunicativa y abierta de la enseñanza de la pronunciación.

## **6.3.4. Informante C5**





#### 6.3.4.1. Comentario progresión temática tarea-foro C5

La informante se muestra coherente con lo expuesto en la tarea y en el foro, aunque no trata exactamente los mismos temas. Se observa la introducción de ideas comunicativas en un sistema de creencias más tradicional, como seguidamente veremos.

En ambos corpus se opone rotundamente al hecho de pretender “conseguir la excelencia”, aunque en la tarea puntualiza que eso “no excluye la corrección fonética...para que el alumno se pueda aproximar al acento de la lengua meta”. Defiende “corregir los sonidos cuando sea necesario”, esto es, “cuando en la producción oral se detectan errores que impiden la inteligibilidad del enunciado”. Subraya que el objetivo, pues, es “entender y hacerse entender”, pero que “toca ser muy cauto y tener paciencia” a la hora de corregir la pronunciación, ya que “puede fácilmente causar desmotivación, desilusión, frustración o vergüenza en el alumno, y también en el profesor”. En el foro añade que es objetivo de la enseñanza de la pronunciación “enseñar estrategias que permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto”.

El tema de la corrección fonética tradicional lo trata también en la tarea y en el foro. En la primera atribuye su falta de éxito a que “no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo” y se realiza “fuera de contexto, sin centrarse en la comunicación y la comprensión mutua”. Añade que “la descripción articulatoria de un sonido aislado es una abstracción que no lleva al resultado deseado. Además la pronunciación de un sonido cambia si se encuentra entre sonidos anteriores y posteriores. Tampoco hay resultados buenos mediante la audición/repetición de sonidos aislados...”. En el foro reconoce que le enseñaron alemán de esta manera sin “ningún resultado” y afirma haber aprendido a pronunciarlo bien “fuera de estas clases”.

Sobre el tema de si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, en la tarea, apunta que “desarrollar la competencia oral mediante la intercomunicación entre profesor-alumno, alumno-alumno obviamente implica la competencia fónica, la enseñanza de la pronunciación”. Además dice que “la lengua oral exige del hablante la entonación y el ritmo adecuados para acercarse, en un proceso lento, al acento nativo”. En el foro señala que “la pronunciación está integrada en el discurso oral y tiene como objetivo el entendimiento de un mensaje y la comunicación”.

Sólo en la tarea trata el tema de que “la pronunciación y la comprensión oral están estrechamente relacionadas”, pues “oír bien los sonidos y percibir correctamente los

elementos suprasegmentales lleva a reconocer el contenido del mensaje...y también una buena pronunciación posibilita la comprensión oral”.

El tema de si enseñar pronunciación es enseñar fonética aparece tratado tanto en la tarea como en el foro. En la tarea deja entrever que hacerlo “sería una tarea demasiado difícil, teórica e intelectualizada”, aunque añade que “el profesor debe tener conocimientos de fonética para intervenir en el momento en que surge un error que impida la inteligibilidad del enunciado, entonces ha de transmitirlos a sus alumnos si es necesario para que ese error o incapacidad temporal no se hagan fijos”. En el foro también hace hincapié en que “la fonética debe ser una parte dentro de la enseñanza de la pronunciación... cuando sea necesario (practicar los sonidos, las sílabas, el acento de la palabra)”.

En la tarea, la informante señala que “desde la primera clase de español se debe enseñar pronunciación de una manera natural, ya que la pronunciación es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años, centrándose en los fenómenos suprasegmentales”. Además, en el foro, añade que este proceso “presenta varios estadios intermedios de desarrollo: la interlengua fónica”, la cual define como algo “muy personal...debido a las diferencias en la adquisición de la LE”. Aquí la informante avala el aprendizaje de la pronunciación a través de textos cortos como los trabalenguas, adivinanzas, canciones, poemas y juegos de palabras que normalmente se efectúan en voz alta. Así, “el alumno no se concentra sólo en pronunciar sonidos aislados, sino en unidades mayores, que implican la entonación, ritmo, acento y fluidez”. Además “los alumnos se sienten relajados y fuera del constante control y juicio por parte del profesor”.

Por último, tanto en la tarea como en el foro, alude a “los factores que dificultan la adquisición fónica del idioma, como la edad y las transferencias e interferencias de la L1, el filtro fonológico, el factor crítico, las aptitudes personales de cada uno, la falta de interlocutores genuinos, el no estar inmerso en la cultura de la lengua meta...”.

## 6.3.4.2. Análisis del discurso C5

<p><b>Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “De ningún modo se pretende conseguir la excelencia. Eso, sin embargo, no excluye la corrección fonética”.</p> <p>“Hay que corregir los sonidos cuando sea necesario para que el alumno se pueda aproximar al acento de la lengua meta...”.</p> <p>“...se debe corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos cuando en la producción oral se detectan errores que impiden la inteligibilidad del enunciado”.</p> <p>“El alumno debe, poco a poco, llegar a un nivel aceptable que permita la comunicación entre él y un nativo, o sea, entender y hacerse entender”.</p> <p>“Los esfuerzos exagerados por parte del profesor en cuanto a la excelencia de la pronunciación puede fácilmente causar desmotivación, desilusión, frustración o vergüenza por parte del alumno, y también del profesor. Toca ser muy cauto y tener paciencia”.</p> <p><b>Foro:</b> “Pretender conseguir la excelencia en la pronunciación con alumnos que no están inmersos en la cultura es completamente ilusorio...”.</p>	<p><b>Generalización impersonal con cosificación</b> (<i>conseguir</i>) <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>eso</i>).</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>nivel aceptable</i>) y <b>cosificación</b> (<i>entender y hacerse entender</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>fácilmente</i>) y <b>cosificación</b> (<i>desmotivación, desilusión, frustración</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>muy cauto</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>pretender conseguir la excelencia en la pronunciación</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se podría alcanzar, pero se debe estar inmerso en la cultura de la LE”.</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La fonética tradicional no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo...”.</p> <p>“La descripción articulatoria de un sonido aislado es una abstracción que no lleva al resultado deseado”.</p> <p>“La pronunciación de un sonido cambia si se encuentra entre otros sonidos anteriores y posteriores”.</p> <p>“Tampoco hay resultados buenos mediante la audición/repeticón de sonidos aislados...”</p> <p><b>Foro:</b> “No tenía mucho éxito en los alumnos porque se concentraba</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de</b></p>

	demasiado en las unidades pequeñas (sonidos sueltos, sílabas, palabras)...fuera de contexto, sin centrarse en la comunicación y la comprensión mutua”.	<b>valor</b> ( <i>demasiado</i> ). Estas generalizaciones conllevan la <b>identificación semántica implícita</b> , “la corrección fonética tradicional no funciona”.
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral	<b>Tarea:</b> “Desarrollar la competencia oral mediante la intercomunicación entre profesor-alumno, alumno-alumno obviamente implica la competencia fónica, la enseñanza de la pronunciación”.  “La lengua oral exige del hablante la entonación y el ritmo adecuados para acercarse, en un proceso lento, al acento nativo”.  <b>Foro:</b> “La pronunciación está integrada en el discurso oral y tiene como objetivo el entendimiento de un mensaje y la comunicación”.	<b>Generalización con juicio de valor y cosificación</b> ( <i>desarrollar la competencia oral; la intercomunicación</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.  <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>entonación y ritmo adecuados</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “el acento nativo es el modelo a seguir”.  <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>el entendimiento</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “enseñar lengua oral es enseñar pronunciación”.
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<b>Tarea:</b> “La pronunciación y la comprensión están estrechamente relacionadas: oír bien los sonidos y percibir correctamente los elementos suprasegmentales lleva a reconocer el contenido del mensaje...”.  “La buena pronunciación posibilita la comprensión oral...mientras que una mala o falsa pronunciación puede originar malentendidos o la imposibilidad de comunicación”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>estrechamente</i> ). <b>Generalización con declaración absoluta y cosificación</b> ( <i>oír y percibir, reconocer</i> ).  <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>la imposibilidad de comunicación</i> ).
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<b>Tarea:</b> “Se trataría de una tarea demasiado difícil, teórica e intelectualizada porque consiste en un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua”.  “Sin embargo no se excluye la presentación de los sonidos cuando sea necesario o se presenten errores que impiden la inteligibilidad del enunciado”.  “El profesor debe tener conocimientos de fonética para transmitirlos a sus alumnos si es necesario para que un error o una incapacidad temporal no se	<b>Generalización impersonal con juicio de valor con identificación semántica implícita</b> , “enseñar pronunciación no es, en principio, enseñar fonética”. <b>Generalización mediante declaración absoluta y juicio de valor</b> ( <i>conocimiento detallado</i> ).  <b>Generalización mediante construcción impersonal</b> .  <b>Generalización modal con cosificación</b> ( <i>transmitir; una incapacidad temporal</i> ).

	<p>hagan fijos”.</p> <p><b>Foro:</b> “...la enseñanza de la fonética debe ser una parte dentro de la enseñanza de la pronunciación...cuando sea necesario...”.</p> <p>“A mí me enseñaron fonética en alemán y era un completo aburrimiento que no daba ningún resultado positivo porque no estaba integrada en un contexto que daba sentido. He aprendido a pronunciar bien el alemán fuera de estas clases”.</p>	<p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>un completo aburrimiento</i>) generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>pronunciar bien</i>).</p>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<p><b>Tarea:</b> “Desde la primera clase de español se debe enseñar la pronunciación de manera natural, centrándose en los fenómenos suprasegmentales. Esta enseñanza inicia un proceso de adquisición fonética en los alumnos...”.</p> <p><b>Foro:</b> “...estamos de acuerdo todos respecto a los objetivos de la enseñanza de la pronunciación: “enseñar estrategias que permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino, espontáneo en su conjunto, o “entender y hacerse entender”.</p> <p>“...quiero subrayar el aprendizaje de la pronunciación a través de textos cortos como son por ejemplo los trabalenguas, adivinanzas, canciones, poemas y juegos de palabras que normalmente se efectúan en voz alta”.</p> <p>“El alumno no se concentra sólo en pronunciar sonidos aislados, sino en unidades mayores, que implican la entonación, ritmo, acento y fluidez”.</p> <p>“Además los alumnos...se sienten relajados y fuera del constante control y juicio por parte del profesor”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>de manera natural</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar estrategias, formular, entender, hacerse entender</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>adecuadamente, discurso genuino y espontáneo</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>pronunciar sonidos aislados</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación</b></p>
Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años”.</p> <p><b>Foro:</b> “...la pronunciación es un proceso que presenta estadios intermedios de desarrollo: la interlengua fónica. Esa interlengua</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que contiene una <b>generalización modal</b>.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>algo</i>).</p>

	aparentemente es algo muy personal...Hay muchas razones que justifican estas diferencias en la adquisición de LE”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta</b>
<b>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</b>	<b>Tarea/Foro:</b> “Hay tantos factores que intervienen en la adquisición fónica en LE: la transferencia, la interferencia de la L1, el filtro fonológico, el factor de la edad, la mediación de la lengua escrita, las propias aptitudes del alumno, la falta de interlocutores genuinos y la falta de necesidad imperiosa de hablar en la LE”.	<b>Generalización mediante juicio de valor</b>

### **6.3.4.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C5**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Respecto a la corrección la informante recurre a dos generalizaciones modales para sentenciar que "...se debe corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos cuando en la producción oral se detectan errores que impiden la inteligibilidad del enunciado" y "...cuando sea necesario, para que el alumno se pueda aproximar al acento de la lengua meta...". Pero matiza que "de ningún modo se pretende conseguir la excelencia", en una generalización impersonal con cosificación, y añade que "toca ser muy cauto y tener paciencia", en una generalización modal con cosificación. La justificación de esta postura la encontramos, por una parte, en una generalización con declaración absoluta, juicio de valor y cosificación: "los esfuerzos exagerados por parte del profesor en cuanto a la excelencia de la pronunciación puede fácilmente causar desmotivación, desilusión, frustración o vergüenza por parte del alumno, y también del profesor". Por otra parte, otra posible causa sería la creencia de que "pretender conseguir la excelencia en la pronunciación con alumnos que no están inmersos en la cultura es completamente ilusorio...", expresada mediante una generalización con juicio de valor y cosificación.

Todas estas creencias parecen regir su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante toda una serie de declaraciones absolutas se llega a la identificación semántica implícita de que "la corrección fonética tradicional no funciona". Entre otras razones encontramos el hecho de que no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo y se centra en la descripción/corrección de sonidos aislados.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

A esta creencia se llega a partir de una generalización mediante juicio de valor y cosificación: "desarrollar la competencia oral...obviamente implica la competencia fónica, la enseñanza de la pronunciación". Esta generalización conlleva además identificación semántica implícita, "la pronunciación se puede enseñar".

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Mediante una generalización con juicio de valor, la informante afirma que “la pronunciación y la comprensión están estrechamente relacionadas”. Justificando esta generalización encontramos dos generalizaciones absolutas con cosificación: “oír bien los sonidos y percibir correctamente los elementos suprasegmentales lleva a reconocer el contenido del mensaje” y “la buena pronunciación posibilita la comprensión oral...mientras que una mala o falsa pronunciación puede originar malentendidos o la imposibilidad de comunicación”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

La informante deja entrever que “enseñar pronunciación no es, en principio, enseñar fonética”, creencia a la que se llega mediante identificación semántica implícita a partir de una generalización impersonal con juicio de valor: “se trataría de una tarea demasiado difícil, teórica e intelectualizada”. Justificando esta creencia encontramos una generalización con declaración absoluta y juicio de valor: “consiste en un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua”.

También, detrás de su negativa a enseñar fonética encontramos la propia experiencia como alumna con la enseñanza de la fonética en alemán: “a mí me enseñaron fonética en alemán y era un completo aburrimiento que no daba ningún resultado positivo porque no estaba integrada en un contexto que daba sentido”, constatación expresada mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación.

Finalmente otra causa la encontramos en las generalizaciones con declaración absolutas referidas a la fonética tradicional, comentadas en el correspondiente apartado.

Sin embargo, la informante no descarta del todo la enseñanza de la fonética. Esto lo vemos claro en la siguiente generalización con construcción impersonal: “pero no se excluye la presentación de los sonidos cuando sea necesario o se presenten errores que impiden la inteligibilidad del enunciado”. Otra creencia en este sentido es la generalización modal: “...la enseñanza de la fonética debe ser una parte dentro de la enseñanza de la pronunciación...cuando sea necesario...”. Para ello, “el profesor debe tener conocimientos de fonética para transmitirlos a sus alumnos si es necesario para



que un error o una incapacidad temporal no se hagan fijos”, asegura en una generalización modal con cosificación.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

A la creencia de que la pronunciación se puede enseñar se llega mediante la identificación semántica implícita que conlleva la generalización modal con juicio de valor: “desde la primera clase de español se debe enseñar la pronunciación de manera natural, centrándose en los fenómenos suprasegmentales”. Esta creencia parece ser clave en el sistema de creencias de la informante.

También se llega a esta creencia mediante una generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor: “...estamos de acuerdo todos respecto a los objetivos de la enseñanza de la pronunciación: enseñar estrategias que permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino, espontáneo en su conjunto, o entender y hacerse entender”.

Previamente se había llegado también a esta creencia de manera implícita a partir de algunas de las creencias comentadas.

### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Mediante una generalización con declaración absoluta que, a su vez, contiene una generalización modal, la informante afirma que “la pronunciación es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años”. Esta generalización está detrás de la generalización modal vista en el primer apartado respecto a la corrección: “toca ser muy cauto y tener paciencia”. También justificaría la creencia vista en el apartado anterior sobre el hecho de enseñar pronunciación desde la primera clase de español.

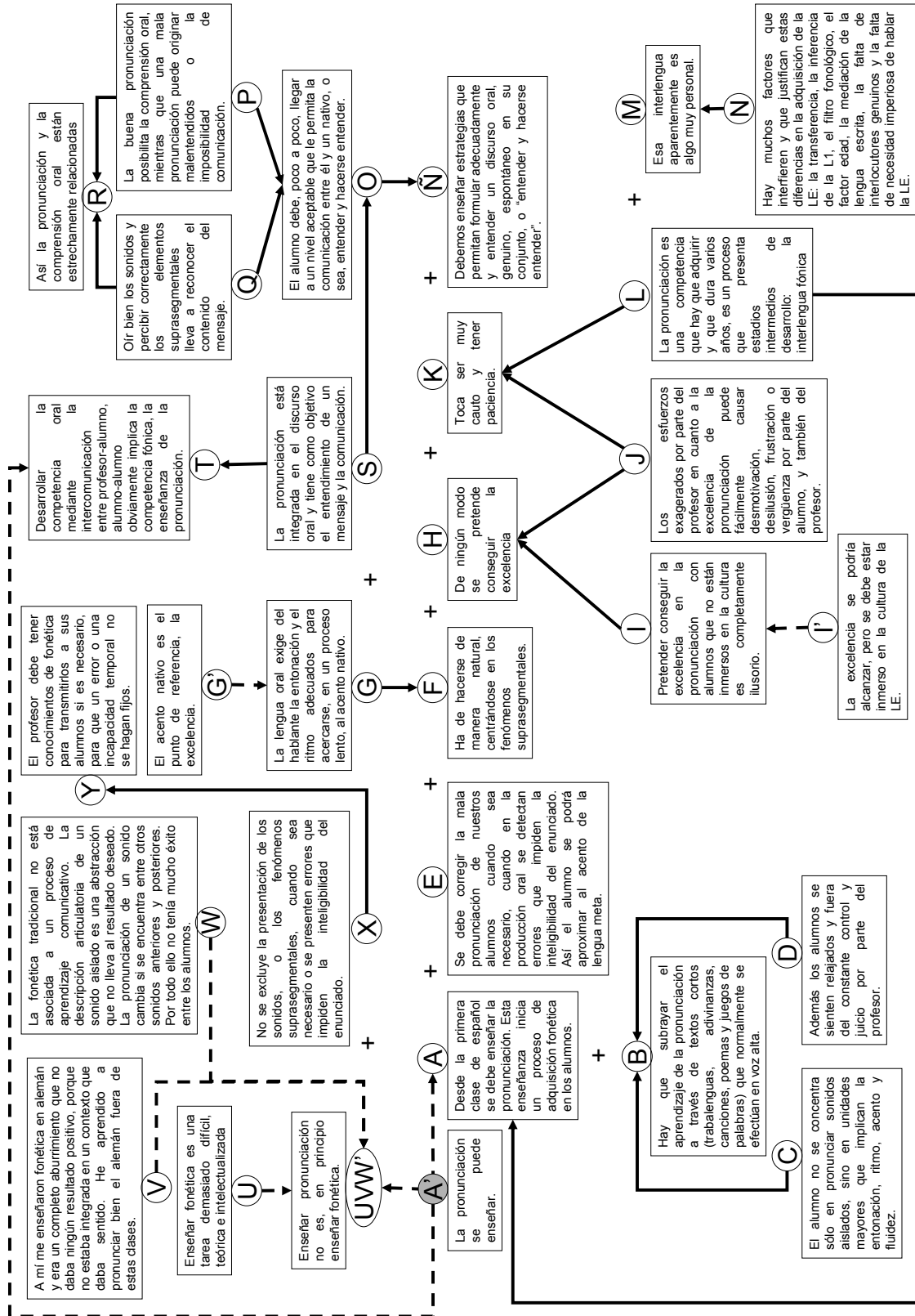
La informante añade, en una generalización mediante declaración absoluta, que “...la pronunciación es un proceso que presenta estadios intermedios de desarrollo: la interlengua fónica. Además “esa interlengua aparentemente es algo muy personal”, dice en una generalización mediante juicio de valor con cosificación.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

En una generalización con juicio de valor, la informante asegura que “hay tantos factores que intervienen en la adquisición fónica en LE: la transferencia, la interferencia de la L1, el filtro fonológico, el factor de la edad, la mediación de la lengua escrita, las propias aptitudes del alumno, la falta de interlocutores genuinos y la falta de necesidad

imperiosa de hablar en la LE". Esta generalización justificaría la creencia de que la interlengua es algo muy personal, vista anteriormente.

6.3.4.4. Mapa conceptual C5



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre las creencias explícitas “se debe enseñar pronunciación, desde la primera clase de español”, ya que “es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años...”. Vemos cómo se desprende la creencia implícita “la pronunciación se puede enseñar”. A partir de aquí aparecen, por una parte, las creencias explícitas “enseñar estrategias que permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino, espontáneo en su conjunto”, ya que “interesa la comunicación... entender y hacerse entender”. Por otra parte, también se explicita que “se debe corregir la mala pronunciación sólo cuando sea necesario, cuando en la producción oral se detecten errores que impidan la inteligibilidad del enunciado”. Esta corrección en concreto “ha de hacerse de forma natural y cauta, centrándose también en los suprasegmentales”. Pero “no se ha de pretender la excelencia”, ya que “en alumnos que no están inmersos en la cultura de la LE es completamente ilusorio” y “...puede causar desmotivación y frustración...”. Esta última creencia explícita tal vez pueda estar influida por la propia experiencia de la informante con el aprendizaje del alemán.

Destaca también en este mapa la creencia implícita de que “enseñar pronunciación no es, en principio enseñar fonética”, pero, aún así, convive con la explícita “no se excluye la presentación de sonidos, o fenómenos suprasegmentales, cuando sea necesario”. Para ello “el profesor debe tener conocimientos de fonética para transmitirlos a sus alumnos”.

En este mapa se observa la introducción de ideas comunicativas en línea con los contenidos del máster que conviven con algunas creencias más tradicionales de la informante (ej: la alusión a “la pronunciación” con el término “la fonética”). Pero, en general, se podría decir que este mapa conceptual reflejaría una concepción bastante comunicativa de la enseñanza de la pronunciación, que consideraría la corrección en caso de ser necesaria y que incluiría también los fenómenos suprasegmentales.

## **6.3.5. Informante C6**



### 6.3.5.1. Comentario progresión temática tarea-foro C6

El informante se muestra coherente con lo expresado en foro y tarea, sin incurrir aparentemente en ninguna incongruencia.

En la tarea descarta que se deba “corregir la pronunciación de los alumnos para que puedan llegar a la perfección”, ya que “ello puede llevar a la total desmotivación de los estudiantes”, pero reconoce que corrige “sin darle demasiada importancia para que los estudiantes no se sientan heridos”. Sentencia que “hay que ser muy cautos a la hora de corregir la fonética de los aprendices”, pero mantiene que “debemos ayudarles a mejorar la pronunciación para que lleguen a ser entendidos”, aunque “nunca se les forzará a llevar a cabo algo que no pueden conseguir o que les es muy difícil”.

En el foro hace referencia a que “hay adultos que son capaces de imitar los sonidos de manera parecida o similar a la de los nativos”, a pesar de que se dice que en general los adultos no pueden llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada, frente a los niños que pueden desarrollarla con más facilidad.

El tema de la corrección fonética tradicional lo trata sólo en la tarea, y afirma “que está basada en el enfoque conductivista (estímulo/respuesta), mientras que en los nuevos enfoques comunicativos el error se considera positivo en el proceso de aprendizaje”.

También en ella afirma que “el desarrollo de la competencia oral está unida a la pronunciación, por lo que no se pueden separar”, aunque “esto no implica que los alumnos no sean capaces de comunicar efectivamente aún con errores fonéticos”, añade.

Considera que “es obvio que la pronunciación esté incluida en la comprensión oral, ya que los estudiantes reciben feedback” que les sirve, a su vez, para “modificar su pronunciación”.

Reconoce, también en la tarea, que enseña pronunciación “desde el primer día de clase” y que con el alfabeto usa la fonética, porque cree “que es importante que el alumno pueda ayudarse de ella a la hora de pronunciar”. Además cree que es de gran ayuda “comparar con otras lenguas”, en su caso lo hace con el inglés, el francés o el griego. Finaliza su tarea reconociendo que “la pronunciación debe formar parte de la enseñanza del español, pero teniendo en cuenta que no es lo más importante en dicho proceso”. En el foro señala que “es fundamental facilitar a los alumnos las estrategias adecuadas para iniciarlos en el proceso de adquisición fónica”, añadiendo además que “debemos mentalizarlos de que se trata de un proceso largo y de mucha práctica”. Termina diciendo que “hay actividades que nos proporcionan una gran ayuda para

pronunciar...aunque el uso de los trabalenguas no significa que los alumnos puedan llegar a aprender el uso de la pronunciación correctamente”.



## 6.3.5.2. Análisis del discurso C6

<p>Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> “No creo que nuestro deber sea corregir la pronunciación de los alumnos para que ellos puedan llegar a la perfección, ya que ello puede llevar a la total desmotivación de los estudiantes”.</p> <p>“Nunca se les forzará a llevar a cabo algo que no pueden conseguir o que les es muy difícil”.</p> <p>“Trato de corregir la pronunciación sin darle demasiada importancia porque no quiero que los estudiantes se sientan heridos”.</p> <p>“Les hago sentir cómodos en la clase y seguros de que lo que hacen está bien. Hay que ser muy cautos a la hora de corregir la fonética de los aprendices”.</p> <p>“Debemos ayudarles a mejorar la pronunciación para que lleguen a ser entendidos”.</p> <p><b>Foro:</b> “es fundamental facilitar a los alumnos las estrategias adecuadas para iniciarlos en el proceso de adquisición fónica. Debemos de mentalizarlos de que se trata de un proceso largo y de mucha práctica”.</p> <p>“Podemos pensar que los adultos no pueden llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada, pero la realidad es otra”.</p> <p>“Hay adultos que son capaces de imitar los sonidos parecidos o similares a los de los nativos...aunque los niños pueden llegar a desarrollar con más facilidad el funcionamiento de los sonidos...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir la pronunciación, la perfección, ello, la desmotivación</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>la total desmotivación</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cuantificador universal</b> (<i>nunca</i>) y <b>cosificación</b> (<i>llevar a cabo, algo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que corregir sin darle demasiada importancia”.</p> <p><b>Generalización mediante adivinación con cosificación</b> (<i>lo que</i>) y <b>verbo inespecífico</b> (<i>hacer</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>muy cautos</i>) y <b>distorsión</b> (metonimia: “<i>la fonética</i>” por “<i>la pronunciación</i>”).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>mejorar la pronunciación</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor y cosificación</b> (<i>facilitar</i>).</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>plenamente desarrollada</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se puede alcanzar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>imitar, desarrollar</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>sonidos parecidos o similares, con más facilidad</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “el factor edad puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación”.</p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea:</b> “...la corrección fonética tradicional está basada en el enfoque conductivista...mientras que en los nuevos enfoques comunicativos...el</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la corrección fonética tradicional, el enfoque conductivista,</i></p>

	error se considera positivo en el proceso de aprendizaje”.	<i>los enfoques comunicativos</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la corrección fonética tradicional no funciona por estar basada en el enfoque conductivista, donde el error se consideraba negativo”.
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral	<b>Tarea:</b> “...el desarrollo de la competencia oral está unido a la pronunciación, por lo que ambas no se pueden separar”.  Pero esto no implica que los alumnos no sean capaces de comunicar efectivamente aún emitiendo errores fonéticos. Igualmente, pienso que algunos de ellos podrán llegar a superar las incorrecciones fonéticas y gramaticales con el aprendizaje”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>el desarrollo de la competencia oral</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “enseñar pronunciación es enseñar competencia oral”.  <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>esto</i> ) y <b>juicio de valor</b> ( <i>efectivamente</i> ). <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>superar las incorrecciones fonéticas y gramaticales</i> ).
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<b>Tarea:</b> “Es obvio que la pronunciación está incluida en la comprensión oral. Los estudiantes a través de los diferentes ejercicios orales pueden recibir feedback y, a su vez, modificar su pronunciación”.	<b>Generalización con juicio de valor</b> sobre una <b>declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>feedback</i> ).
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<b>Tarea:</b> “Con el alfabeto uso la fonética porque creo que es importante que el alumno pueda ayudarse de ella a la hora de pronunciar”.  “En mi caso la comparo con el inglés, el francés o el griego”.  “Realmente creo que es una buena ayuda”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización con juicio de valor</b>  Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “enseñar pronunciación es enseñar fonética, en parte”.  <b>Generalización mediante declaración absoluta con eliminación</b> ( <i>comparar con la fonética de otros idiomas</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> “enseñar pronunciación es, en parte, hacer fonética contrastiva”.  <b>Generalización mediante juicio de valor</b>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<b>Tarea:</b> “Enseño pronunciación desde el primer día de clase”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar y deber hacerse desde el primer día”.

	<p>“...la pronunciación debe formar parte de la enseñanza...pero teniendo en cuenta que no es lo más importante en dicho proceso”.</p> <p><b>Foro:</b> “...hay actividades que nos proporcionan una gran ayuda para pronunciar...aunque el uso de los trabalenguas no significa que los alumnos puedan llegar a aprender el uso de la pronunciación correctamente”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor cosificado</b> (<i>lo más importante</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>una gran ayuda, correctamente</i>) <b>y cosificación</b> (<i>pronunciar, aprender</i>).</p>
--	---	---

### **6.3.5.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C6**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor el informante rechaza la idea de corregir la pronunciación para llegar a la perfección. Seguidamente, con una generalización modal, sentencia que “hay que ser muy cautos...”, “ya que ello puede llevar a la total desmotivación de los estudiantes”, justifica en una generalización con declaración absoluta y juicio de valor. Al parecer esta creencia influye en su comportamiento y actuación en clase, tal y como se deduce de sus manifestaciones, por lo que pensamos que pueda ser de gran importancia en su sistema de creencias.

Respecto a la excelencia el informante afirma además que “podemos pensar que los adultos no pueden llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada, pero la realidad es otra”. A partir de aquí, se llega a la identificación semántica implícita de que “la excelencia se puede alcanzar”. De hecho, según añade el informante, “hay adultos que son capaces de imitar los sonidos parecidos o similares a los de los nativos...aunque los niños pueden llegar a desarrollar con más facilidad el funcionamiento de los sonidos...”, recurriendo a una generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor. A partir de esta creencia se llega a una identificación semántica implícita, las generalizaciones “la excelencia se entiende como nivel nativo” y “el factor edad puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación”.

La labor del profesor la explicita en una generalización modal con cosificación: “debemos ayudarles a mejorar la pronunciación para que lleguen a ser entendidos y comunicar efectivamente, aún con errores fonéticos”. Así, “es fundamental facilitar a los alumnos las estrategias adecuadas para iniciarlos en el proceso de adquisición fónica”, declara mediante una generalización con juicio de valor y cosificación. Además, el informante postula que “debemos mentalizarlos de que se trata de un proceso largo y de mucha práctica”, recurriendo a una generalización modal con juicio de valor.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación el informante afirma que “la corrección tradicional está basada en el enfoque conductista...mientras que en los nuevos enfoques comunicativos...el error se considera positivo en el proceso de aprendizaje”. Esta generalización conllevará la identificación semántica implícita “la

corrección fonética tradicional no funciona por estar basada en el enfoque conductista, donde el error se consideraba negativo”.

Estas creencias estarán probablemente detrás de la generalización modal vista en el apartado anterior “debemos ayudarles a mejorar la pronunciación para que lleguen a ser entendidos y comunicar efectivamente, aún con errores fonéticos”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación el informante afirma que “el desarrollo de la competencia oral está unido a la pronunciación por lo que ambas no se pueden separar”. Esta creencia es la causa de la generalización modal que acabamos de ver anteriormente. Además, conlleva la identificación semántica implícita “enseñar pronunciación es enseñar competencia oral”.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

El informante recurre a una generalización con juicio de valor sobre una declaración absoluta para corroborar esta creencia. Para justificarla recurre a una generalización con declaración absoluta y cosificación: “los estudiantes a través de los diferentes ejercicios orales pueden recibir feedback y, a su vez, modificar su pronunciación”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

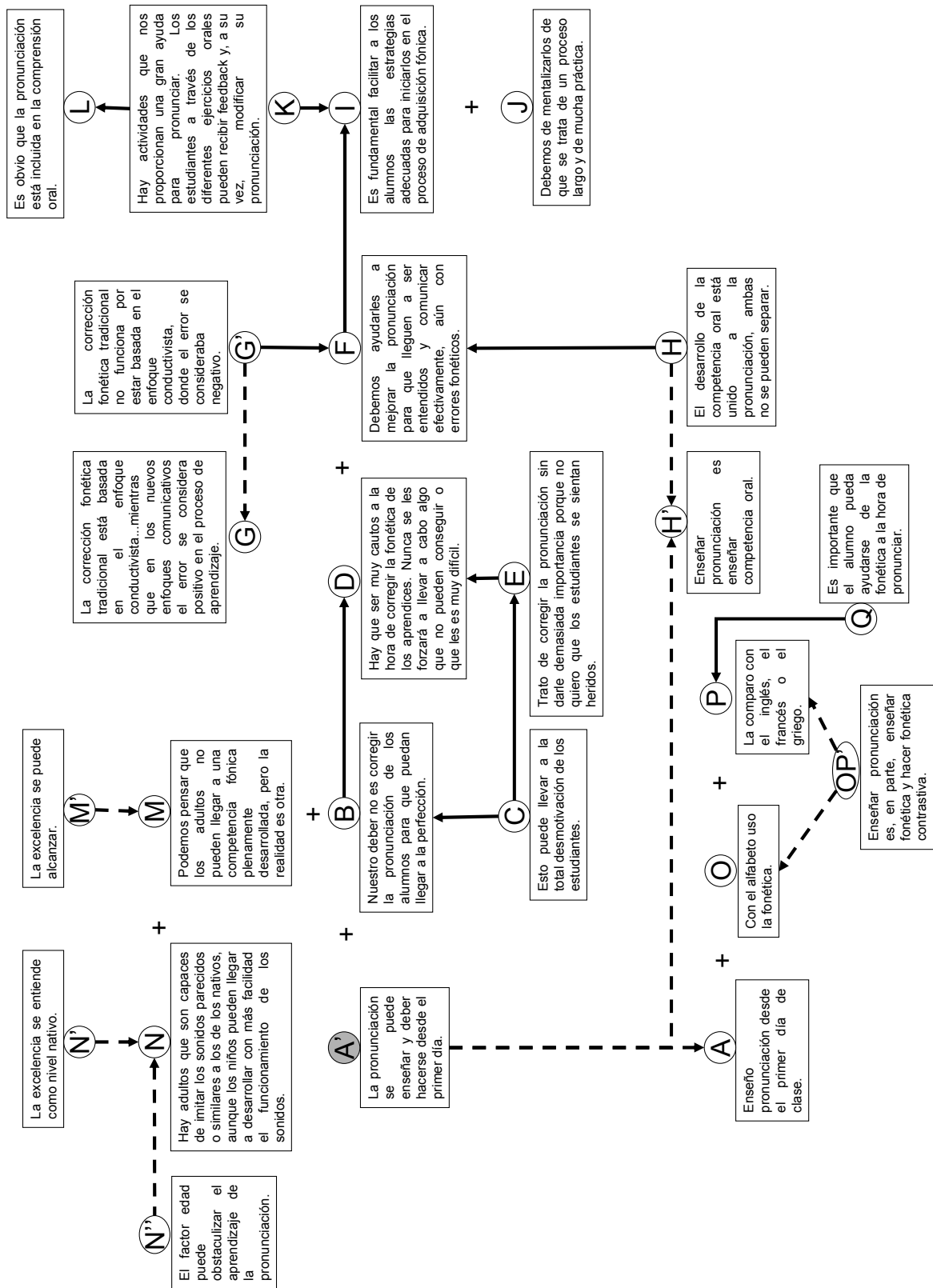
Recurriendo a una generalización mediante declaración absoluta el informante declara que “con el alfabeto uso la fonética...en mi caso la comparo con el inglés, el francés o el griego”. La causa de esta generalización es otra con juicio de valor: “es importante que el alumno pueda ayudarse de ella a la hora de pronunciar”. A partir de aquí, se llega a una generalización semántica implícita, “enseñar pronunciación es, en parte, enseñar fonética y hacer fonética contrastiva”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Aunque a esta creencia se llega implícitamente tras varias de las creencias comentadas hasta ahora, en concreto a este respecto el informante afirma “enseño pronunciación desde el primer día”, mediante una generalización con declaración absoluta. Esta manifestación conlleva claramente la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”, y seguramente también la creencia de que “debe

hacerse desde el primer día”. Estas dos creencias serán de gran importancia en la concepción del informante sobre la enseñanza de la pronunciación, rigiendo probablemente su sistema de creencias.

6.3.5.4. Mapa conceptual C6



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia implícita “la pronunciación se puede enseñar y debe hacerse desde el primer día” y la explícita “nuestro deber no es corregir la pronunciación de los alumnos para que puedan llegar a la perfección, sino que hay que ser muy cautos y no forzarles a realizar algo que no se puede conseguir o que les es muy difícil”. Detrás encontramos la creencia explícita de que corregir con esta intención “puede llevarles a la desmotivación” y la implícita “la corrección fonética tradicional no funciona por estar basada en el enfoque conductista, donde el error se consideraba negativo”. A partir de aquí la labor del profesor se concreta con las creencias explícitas “debemos ayudarles a mejorar la pronunciación para que lleguen a ser entendidos y comunicar efectivamente, aún con errores fonéticos”, que “es fundamental facilitar a los alumnos las estrategias adecuadas para iniciarlos en el proceso de adquisición fonética” y que “debemos mentalizarlos de que se trata de un proceso largo y de mucha práctica”. Aún así, aparecen las creencias implícitas “la excelencia se puede alcanzar” y que ésta “se entiende como nivel nativo”.

Destacan también es este mapa otras creencias implícitas como que “enseñar pronunciación es enseñar competencia oral”, aunque es, en parte también, “enseñar fonética y hacer fonética contrastiva”.

Podríamos decir que la visión reflejada en este mapa estaría en una línea aparentemente comunicativa que consideraría la corrección, siempre y cuando se hiciese con cautela. Aún así, se dejan entrever algunos tintes tradicionales. Se diría que el informante ha introducido ideas comunicativas en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación, tal vez debido al aprendizaje constructivista realizado en el proceso de formación.



## **6.3.6. Informante C7**



### 6.3.6.1. Comentario progresión temática tarea-foro C7

Aunque no coinciden totalmente la tarea y el foro, podemos decir que la informante no se contradice en ninguna de sus manifestaciones y se muestra coherente con lo expresado.

La informante reconoce en ambos corpus que “la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar” y que “es importante enseñar a pronunciar bien”, aunque ello “no implica necesariamente alcanzar la excelencia, sino más bien llegar a un nivel aceptable y comprensible para un nativo, a un nivel que el alumno logre comunicarse sin problemas y sin ser malentendido”. Una vez logrado esto “se podría tratar de perfeccionar la pronunciación según el nivel”.

En la tarea reconoce que “es importante tener cuidado al corregir porque la forma en que lo hagamos podría afectar el futuro aprendizaje del alumno”. Declara que “tenemos la responsabilidad de proteger al alumno” y considera que “sería algo grave desmotivarlo o avergonzarlo”. En el foro puntualiza que “la corrección será necesaria cuando se detecten errores que impidan la comprensión de lo que se dice”.

Apunta también en la tarea que la corrección fonética tradicional no funciona porque no está asociada a un proceso de enfoque comunicativo, sino conductista.

Además reconoce en ella que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”, así “desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica”. Afirma que “la pronunciación incluye la comprensión oral, en el sentido de que “si no hay una pronunciación correcta podría dificultar la comprensión oral”. Esto lo corrobora también en el foro.

Tanto en la tarea como en el foro, la informante niega que enseñar pronunciación sea enseñar fonética. La pronunciación es “cómo pronunciamos las palabras”, mientras que “la fonética es el estudio de los sonidos”. Además en ambos corpus entiende la pronunciación no solamente como pronunciación de palabras aisladas, sino también como pronunciación de grupos de palabras e incluye la entonación, el acento y el ritmo.

Respecto al hecho de que se pueda enseñar la pronunciación, en la tarea afirma que se puede y que “es importante enseñar a pronunciar bien”, aunque después matiza que “más que enseñarla debemos procurar que los estudiantes comiencen un proceso de adquisición del idioma”. En el foro confiesa que “desde el primer día trato de que mis alumnos adquieran una buena pronunciación”.

Por último, también en el foro se refiere a cómo les enseña a sus estudiantes turcos la pronunciación. Al parecer tienen problemas con la entonación y el ritmo, hasta el

extremo de impedir que se entienda lo que dicen. Para trabajar estos aspectos recurre a poemas, canciones, lecturas u otras actividades donde tengan que practicar oralmente. A veces, confiesa que surge el rechazo por parte de los estudiantes ante la idea de cantar o tener que hacer teatro.

## 6.3.6.2. Análisis del discurso C7

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "...es importante enseñar a pronunciar bien..."</p> <p>"...pero no se pretende conseguir la excelencia sino lograr que el alumno llegue a un nivel aceptable y comprensible para un nativo, que se comunique sin problemas, aunque después de logrados estos objetivos se podría tratar de perfeccionar la pronunciación de acuerdo a su nivel".</p> <p><b>Tarea:</b> "A la hora de corregir se debe tener muy en cuenta al alumno porque la forma en que lo hagamos podría afectar su futuro aprendizaje".</p> <p>"Tenemos la responsabilidad de proteger al alumno y de buscar formas adecuadas de corregir la pronunciación. Sería algo grave desmotivarlo o avergonzarlo".</p> <p><b>Foro:</b> "La corrección será necesaria cuando se detecten errores que deben ser corregidos, errores que impidan la comprensión de lo que se dice..."</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con sujeto cosificado</b> (<i>enseñar a pronunciar bien</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p><b>Generalización impersonal con cosificación</b> (<i>conseguir la excelencia, lograr que el alumno...</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>nivel aceptable y comprensible</i>)</p> <p><b>Generalización impersonal</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la excelencia se podría alcanzar".</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>mu</i>) generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>lo</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>formas adecuadas</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>algo, desmotivarlo, avergonzarlo</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lo que</i>).</p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea:</b> "La corrección fonética tradicional no funciona porque tenía un enfoque basado en el conductivismo, no estaba asociada a un proceso de enfoque comunicativo".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el conductivismo, enfoque comunicativo</i>).</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</p>	<p><b>Tarea:</b> "Desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica".</p> <p>"Enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, forma parte del proceso de adquisición de la lengua tanto a nivel auditivo como de producción".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>desarrollar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar lengua oral</i>)</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre si la pronunciación incluye la comprensión</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> "...la pronunciación sí incluye la comprensión oral, pues si no hay una pronunciación correcta esto podría dificultar la comprensión</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta, cosificación</b></p>

	oral”.	(esto) y juicio de valor (pronunciación correcta).
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<b>Tarea/foro:</b> “Enseñar pronunciación no es enseñar fonética. Pronunciación es cómo pronunciamos las palabras, la fonética es el estudio de los sonidos de uno o varios idiomas, bien sea su fisiología acústica o su evolución histórica”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>enseñar pronunciación, enseñar fonética</i> ). <b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica explícita</b> ( <i>pronunciación = cómo pronunciamos; la fonética = el estudio de los sonidos</i> ).
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<b>Tarea:</b> “...sí, se puede enseñar pronunciación...”  “...pero más que enseñarla podemos procurar que los estudiantes comiencen un proceso de adquisición del idioma”.  <b>Foro:</b> “Desde el primer día trato de que mis alumnos adquieran una buena pronunciación”.  <b>Tarea/foro:</b> “Más que concentrarnos en cómo pronunciar palabras, debemos concentrarnos en pronunciar grupos de palabras, trabajar la entonación, el acento y el ritmo”.  <b>Foro:</b> “En mi caso, con los alumnos turcos, para ellos es más útil trabajar el ritmo, la entonación y el acento por medio de poemas, canciones, lectura u otras actividades en las que tengan que practicar oralmente. A veces no es fácil, no quieren participar porque sienten que es tonto ponerse a cantar o hacer un teatro”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización impersonal</b>  <b>Generalización mediante declaración absoluta y cosificación</b> ( <i>enseñarla</i> ).  <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>una buena pronunciación</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “debe hacerse desde el primer día”.  <b>Generalización modal con cosificación</b> ( <i>pronunciar grupos de palabras, trabajar la entonación...</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación incluye la entonación, el acento y el ritmo”.  <b>Generalización mediante juicio de valor con sujeto cosificado</b> ( <i>trabajar el ritmo...</i> ).  <b>Generalización mediante juicio de valor</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>participar</i> ) generada por la siguiente <b>generalización con adivinación, cosificación</b> ( <i>ponerse a cantar o hacer teatro</i> ).
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación	<b>Tarea:</b> “Hay otros factores que podrían interferir, como son: la transferencia, la interferencia, la edad, etc. Adquirir una correcta pronunciación es un proceso de adquisición y desarrollo que difiere de individuo a individuo”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>adquirir</i> ), <b>juicio de valor</b> ( <i>correcta pronunciación</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> ,

		la generalización “la excelencia se podría alcanzar”.
--	--	---

### **6.3.6.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C7**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor y sujeto cosificado, la informante declara que “es importante enseñar a pronunciar bien”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Estas creencias rigen al parecer su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación. Pero seguidamente matiza, mediante una generalización impersonal con cosificación y juicio de valor, que “no se pretende conseguir la excelencia sino lograr que el alumno llegue a un nivel aceptable y comprensible para un nativo, que se comunique sin problemas”. Después, con otra generalización impersonal, añade que “logrados estos objetivos se podría tratar de perfeccionar la pronunciación de acuerdo a su nivel”. Esta generalización impersonal conllevaría una identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se podría alcanzar”.

Por lo que a la corrección se refiere, la informante postula, mediante una generalización modal con juicio de valor, que “a la hora de corregir se debe tener muy en cuenta al alumno”. La causa de esta creencia hay que buscarla en una generalización mediante declaración absoluta con cosificación: “la forma en que lo hagamos podría afectar su futuro aprendizaje”. Además, en otra generalización modal con juicio de valor, añade que “tenemos la responsabilidad de proteger al alumno y de buscar formas adecuadas de corregir la pronunciación”, cuya causa la encontramos esta vez en la siguiente generalización con juicio de valor y cosificación: “sería algo grave desmotivarlo o avergonzarlo”. Finalmente, de nuevo mediante una generalización modal con cosificación, la informante concreta que “la corrección será necesaria cuando se detecten errores que deben ser corregidos, errores que impidan la comprensión de lo que se dice...”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Con una generalización mediante declaración absoluta, la informante sentencia que “la corrección fonética tradicional no funciona”. La causa de esta tajante afirmación la encontramos en la siguiente generalización con declaración absoluta y cosificación: “tenía un enfoque basado en el conductivismo, no estaba asociada a un proceso de enfoque comunicativo”.



### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación, la informante declara que “desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica”. Esta creencia será la causa de la siguiente generalización con identificación sintáctica y semántica explícita y cosificación: “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”. Otra posible causa en la consideración de la lengua oral la encontramos en lo afirmado anteriormente sobre la corrección fonética tradicional.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión**

Con una generalización mediante declaración absoluta con cosificación, la informante corrobora esta afirmación. Esta generalización tiene su causa en la siguiente generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor: “si no hay una pronunciación correcta esto podría dificultar la comprensión oral”. A su vez, esta última generalización estaría detrás de la creencia vista en el primer apartado: “la corrección será necesaria cuando se detecten errores que impidan la comprensión de lo que se dice”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación la informante niega esta idea rotundamente.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Esta creencia de que la pronunciación se puede enseñar hemos visto que subyace implícitamente detrás de generalizaciones vistas anteriormente como: “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral” y “es importante enseñar a pronunciar bien”. Pero además la informante muestra explícitamente su rotundo convencimiento, en una generalización con declaración absoluta. Además asegura que ella misma lo hace desde el primer día. Como habíamos apuntado en el primer apartado esta creencia será la que rijan su sistema de creencias. Sin embargo, nos encontramos con otra generalización con declaración absoluta y cosificación, en donde la informante matiza que “más que enseñarla podemos procurar que los estudiantes comiencen un proceso de adquisición...”. Esta creencia, en una línea más comunicativa, evidenciaría un cierto

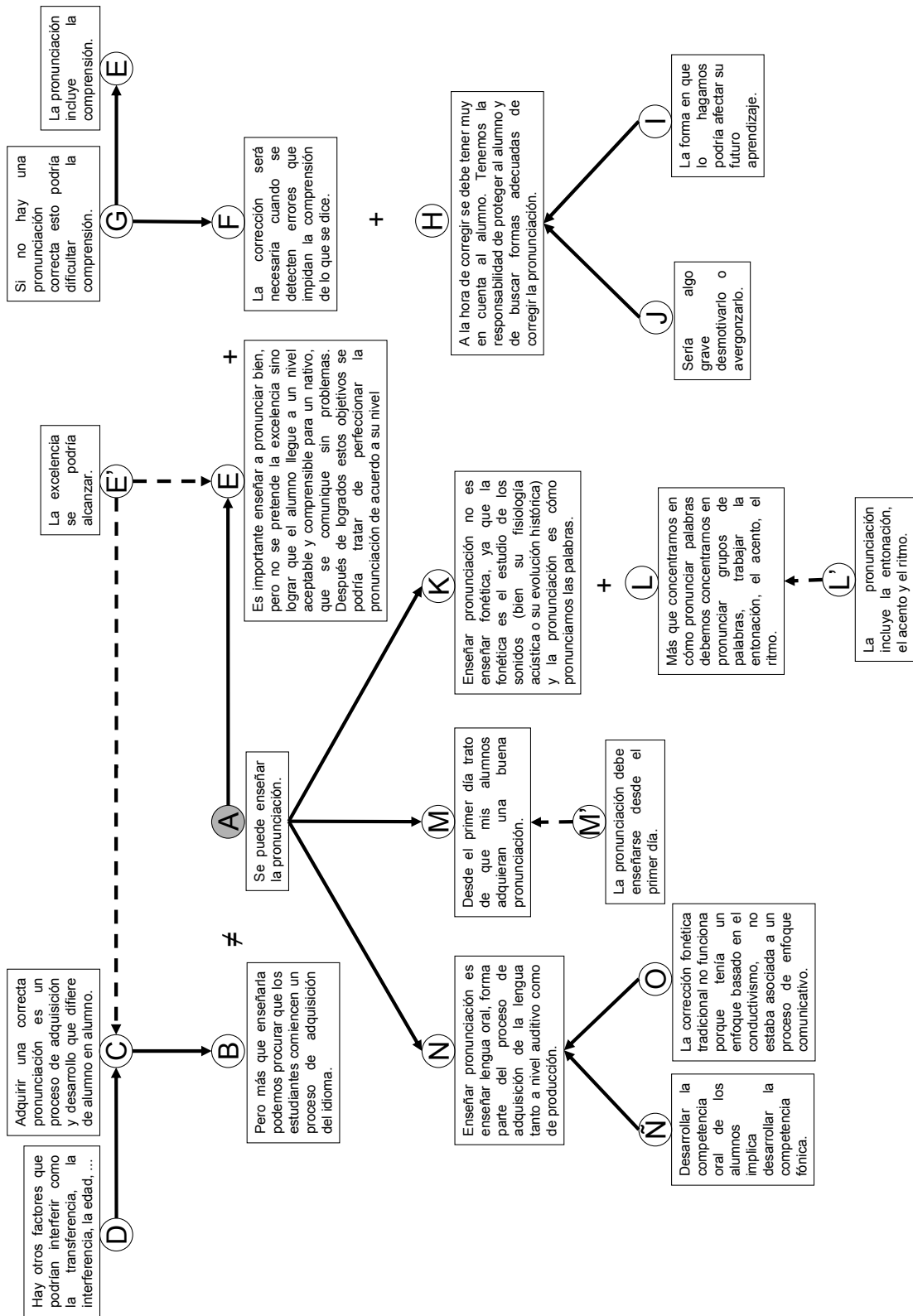
desajuste en el sistema de creencias de la informante respecto a la enseñanza de la pronunciación.

La informante añade, en una generalización modal con cosificación, que “más que concentrarnos en cómo pronunciar palabras debemos concentrarnos en pronunciar grupos de palabras, trabajar la entonación, el acento y el ritmo”. Esta generalización conllevaría la identificación semántica implícita “la pronunciación incluye la entonación, el acento y el ritmo”.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

Mediante una generalización con declaración absoluta, la informante declara que “hay factores que podrían interferir en la adquisición de la pronunciación como la transferencia, la interferencia, la edad,...”. Esta constatación estaría detrás de la generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor “adquirir una correcta pronunciación es un proceso de adquisición y desarrollo que difiere de individuo a individuo”. Esta segunda generalización conllevaría, en cierta manera, identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se podría alcanzar”. Además estaría detrás de la generalización vista anteriormente “más que enseñarla podemos procurar que los estudiantes comiencen un proceso de adquisición...”.

6.3.6.4. Mapa conceptual C7



Este mapa conceptual se fundamenta sobre las creencias explícitas “se puede enseñar la pronunciación”, aunque “más que enseñarla, podemos procurar que los estudiantes comiencen un proceso de adquisición”, pero a pesar de que “es importante enseñar a pronunciar bien, no se pretende la excelencia sino lograr que el alumno llegue a un nivel aceptable y comprensible para un nativo, que se comuniquen sin problemas. Después de logrados estos objetivos se podría tratar de perfeccionar la pronunciación de acuerdo a su nivel”. En consecuencia, la corrección será necesaria “cuando se detecten errores que impidan la comprensión de lo que se dice”, se hará “de forma adecuada” y “teniendo en cuenta al alumno”, con la intención de “no desmotivarlo, ni avergonzarlo...ni afectar su futuro aprendizaje”.

Destaca también en este mapa la creencia implícita de que “la excelencia se podría alcanzar”, aunque “es un proceso de adquisición y desarrollo que difiere de alumno en alumno”, debido a la creencia explícita de que “hay factores que podrían interferir...”.

Se podría decir que la concepción sobre la enseñanza de la pronunciación que revela este mapa estaría en una línea bastante comunicativa que consideraría la corrección, aunque restringida a la inteligibilidad de los mensajes y teniendo en cuenta al alumno. Aún así, se dejan entrever ciertas ideas tradicionales que convivirían en el sistema de creencias, pudiendo influir en él de alguna manera.

## **6.3.7. Informante C8**



### 6.3.7.1. Comentario progresión temática tarea-foro C8

El informante no trata exactamente los mismos aspectos sobre la pronunciación en la tarea que en el foro y, aunque se muestra congruente en los dos aspectos tratados en ambos, en la primera se muestra comunicativo, mientras que en el segundo se revela mucho más tradicional.

En la tarea el informante postula corregir la mala pronunciación cuando ésta “impide o dificulta la comunicación”, ya que sostiene que “es necesario lograr que el estudiante aprenda a articular los sonidos y a entonar con propiedad para comunicarse...para que su discurso sea inteligible...para entender y hacerse entender”. Esto lo corrobora también en el foro. Niega en ambos que el profesor haya de corregir la mala pronunciación para conseguir la excelencia, entre otras cosas porque “pretender conseguir una pronunciación perfecta es casi imposible”, opina. En la tarea sentencia que “la labor del profesor es enseñar pronunciación,...facilitarle al estudiante una competencia fónica”.

El tema de la corrección fonética tradicional lo trata únicamente en la tarea. Dice que ésta “nunca ha funcionado porque se ha preocupado exclusivamente de enseñar fonética..., se ha centrado en la descripción de sonidos y reglas de pronunciación en lugar de enseñarla”. Para él, “no se debe confundir la enseñanza de la pronunciación con la corrección fonética, ni con saber fonética”. “Enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permitan al estudiante formular adecuadamente y entender un discurso oral de forma espontánea, en su conjunto”, dice, es “enseñar a articular los sonidos de forma comprensible mediante actividades o ejercicios”. En el foro afirma que “enseña desde el primer día pronunciación, pero no fonética”. En la tarea señala que los conocimientos de fonética son útiles al profesor para “descifrar los aspectos más concretos del proceso de percepción, discriminación y reconocimiento de los sonidos, es decir, para enseñar pronunciación”. Así, defiende que “el profesor ha de disponer de los recursos para reconocer las dificultades e intentar conocer el motivo que provoca los problemas de pronunciación de los alumnos, pero no debe enseñar fonética”.

En la tarea opina que “la enseñanza de la pronunciación debe englobar tanto la articulación como la percepción de los sonidos”. Así pues, “no se debe centrar únicamente en el plano de la producción, sino también en el plano de la comprensión”. Por ello “hay que dedicarse a actividades de entrenamiento en la producción oral y de

entrenamiento auditivo”. En el foro reconoce que él mismo “procura que el estudiante aprenda a distinguir los sonidos del español y a producirlos”.

De nuevo en la tarea, nos dice que “el ritmo, la entonación y el acento son aspectos que se deben tener en cuenta, también a la hora de enseñar pronunciación” y concluye que “enseñar pronunciación significa enseñar lengua oral”, más en concreto, “una parte de la lengua oral”, ya que ésta “incluye muchísimas otras cosas: estrategias comunicativas, pragmática...”.

En el foro, sin embargo se centra en cómo enseña él la pronunciación (a la que alude como “la fonética”) los primeros días: “enseñando la correspondencia entre grafías/sonidos”, “practicando los sonidos con dictados de carreras, poemas, trabalenguas...”, así los alumnos repiten y él les anima a leer correctamente. Además reconoce que es muy buena idea el recurso de poner unas “gafas” a los alumnos que pronuncian mal, tal y como propone C10 en el foro.



## 6.3.7.2. Análisis del discurso C8

<p><b>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Si la mala pronunciación impide o dificulta la comunicación es importante hacer hincapié en corregir la pronunciación mediante diversas tareas”.</p> <p>“Es necesario lograr que el estudiante aprenda a articular los sonidos y a entonar con propiedad para comunicarse. Hay que hacerle ver que pronunciar de forma adecuada es la condición indispensable para entender y hacerse entender”.</p> <p>“Si, por el contrario, “corregir la mala pronunciación” significa “conseguir la excelencia” ni que decir tiene que tal cometido no es de nuestra competencia”.</p> <p>“No pretenderemos conseguir una pronunciación perfecta, porque eso es casi imposible”.</p> <p>“Afrontaremos la labor de facilitarle al estudiante una competencia fónica”.</p> <p><b>Foro:</b> “...es prácticamente imposible que el estudiante aprenda los sonidos perfectamente. No pretendo eso, sino que su discurso sea cuanto menos inteligible, que le permita entender y hacerse entender”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor y cosificación</b> (<i>hacer hincapié, corregir...</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>lograr, articular, entonar, comunicarse...</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>de forma adecuada, condición indispensable</i>) <b>y cosificación</b> (<i>pronunciar, entender y hacerse entender</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>corregir la mala pronunciación, conseguir la excelencia</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>conseguir...</i>) <b>y juicio de valor</b> (<i>pronunciación perfecta</i>) generada por la siguiente <b>generalización con juicio de valor y cosificación</b> (<i>eso</i>).</p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (hipérbole: <i>afrontar la labor</i>) <b>y cosificación</b> (<i>facilitar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>eso, entender y hacerse entender</i>) <b>y juicio de valor</b> (<i>discurso inteligible</i>).</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La fonética tradicional nunca ha funcionado porque se ha preocupado exclusivamente de enseñar “fonética”...en la descripción de los sonidos y en hacer que el estudiante conozca todas las reglas o explicaciones científicas para pronunciar correctamente, en lugar de preocuparse de “enseñar pronunciación”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal</b> (<i>nunca</i>) generada por la siguiente <b>generalización con juicio de valor y cosificación</b> (<i>enseñar fonética, hacer que..., pronunciar, enseñar pronunciación</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “...tanto la producción como la comprensión, son orales, forman parte de la lengua oral, por lo que cabe pensar que enseñar pronunciación significa también enseñar lengua oral”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar lengua oral</i>) <b>e identificación semántica implícita</b>, la</p>

	<p>“Se enseña una parte de la lengua oral. La lengua oral incluye muchísimas otras cosas: estrategias comunicativas, pragmática, registros coloquiales o vulgares, etc. La pronunciación es sólo una parcela de la lengua oral”.</p>	<p>generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con sustantivo inespecífico</b> (<i>otras cosas</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre <b>si</b> la <b>pronunciación</b> incluye <b>comprensión</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La enseñanza de la pronunciación debe englobar tanto la articulación como la percepción de los sonidos...”.</p> <p>“Así pues, no se debe centrar únicamente en el plano de la producción sino que debe incluir la comprensión oral. Para ello, hay que preparar actividades no sólo destinadas a la producción sino también a la comprensión auditiva”.</p> <p><b>Foro:</b> “Procuro que el estudiante aprenda a distinguir los sonidos del español y aprenda a producirlos”.</p>	<p><b>Generalización modal con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>únicamente</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>ello</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>distinguir..., producirlos</i>).</p>
<p>Sobre <b>si</b> enseñar <b>pronunciación</b> en enseñar fonética</p>	<p><b>Tarea:</b> “Una cosa es enseñar pronunciación y otra saber fonética...”.</p> <p>“No se trata de enseñar cómo se articulan o perciben los sonidos de forma científica porque no sirve de nada para los estudiantes, sino de enseñar a articular los sonidos de forma comprensible mediante actividades o ejercicios”.</p> <p>“Enseñar pronunciación no es enseñar fonética o fonología”.</p> <p>“Estas dos disciplinas son instrumentos que permitirán al profesor conocer más de cerca los mecanismos de la pronunciación y disponer de los recursos para reconocer las dificultades de pronunciación de los alumnos, pero no debe enseñar fonética”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con sustantivo inespecífico</b> (<i>una cosa y otra</i>) y <b>cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, saber fonética</i>).</p> <p><b>Generalización impersonal con juicio de valor y cosificación</b> (<i>enseñar cómo se articulan o perciben los sonidos..., enseñar a articular los sonidos...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar fonética/fonología</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “convendría que el profesor tuviera conocimientos de fonética”.</p> <p><b>Generalización modal</b></p>

<p>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</p>	<p><b>Tarea:</b> “Una de las labores del profesor es enseñar pronunciación, pero una pronunciación que, en el mejor de los casos, será prácticamente como la de un nativo, o que, en el peor de los casos, será suficiente para hacernos entender”.</p> <p>“Enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permitan al estudiante formular adecuadamente y entender un discurso oral, de forma espontánea, en su conjunto”.</p> <p>“El ritmo, la entonación y el acento son aspectos que se deben tener en cuenta también”.</p> <p><b>Foro:</b> “Yo, por mi parte, también enseñé desde el primer día pronunciación...”.</p> <p>“Me gusta practicar la fonética con dictados de carreras”.</p> <p>“También utilizo poemas y trabalenguas que llevo en una transparencia: primero leo y ellos repiten y luego son ellos los que leen”.</p> <p>“Siempre procuro corregir la pronunciación, pero sin darles la pronunciación correcta directamente...les animo a que lo lean correctamente...o pido la colaboración de los compañeros”.</p> <p>“Me parece una idea muy buena lo de las gafitas de C10”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor, cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, hacernos entender</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “el nivel nativo es prácticamente alcanzable”.</p> <p><b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita</b> (<i>enseñar pronunciación = enseñar estrategias</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>adecuadamente, de forma espontánea</i>) y <b>cosificación</b> (<i>enseñar pronunciación, enseñar estrategias, formular y entender</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>practicar la fonética</i>) y <b>distorsión</b> (metonimia: “<i>fonética</i>” por “<i>pronunciación</i>”).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización con declaración absoluta, cuantificador universal</b> (<i>siempre</i>) y <b>cosificación</b> (<i>corregir la pronunciación, dar</i>).</p> <p><b>Generalización con juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo de</i>).</p> <p>Todas estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se enseña mediante el método de corrección/repetición”.</p>
---	--	--

### **6.3.7.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C8**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor y cosificación el informante expresa una de las creencias que serán básicas sobre la enseñanza de la pronunciación: “si la mala pronunciación impide o dificulta la comunicación es importante hacer hincapié en corregir la pronunciación mediante diversas tareas”. Justificando esta creencia encontramos dos generalizaciones modales: “hay que hacerle ver que pronunciar de forma adecuada es la condición indispensable para entender y hacerse entender” y “es necesario lograr que el estudiante aprenda a articular los sonidos y a entonar con propiedad para comunicarse”. Ahora bien, la informante puntualiza, en una generalización mediante declaración absoluta con cosificación, que “si...corregir la mala pronunciación significa conseguir la excelencia, ni que decir tiene que tal cometido no es de nuestra competencia”. Como causa de esta creencia encontramos una generalización con juicio de valor y cosificación: “conseguir una pronunciación perfecta es casi imposible”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

En una generalización con declaración absoluta el informante afirma tajantemente que “la fonética tradicional nunca ha funcionado”. Como justificación encontramos una generalización con juicio de valor y cosificación: “se ha preocupado exclusivamente de enseñar ‘fonética’...en la descripción de los sonidos y en hacer que el estudiante conozca todas las reglas...para pronunciar correctamente, en lugar de preocuparse de enseñar pronunciación”. Esta generalización conlleva la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Esta creencia la corrobora el informante en una generalización mediante declaración absoluta con cosificación, que, a su vez, conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. Detrás de esta creencia encontramos otra generalización con declaración absoluta: “tanto la producción como la comprensión son orales, forman parte de la lengua oral”.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

En dos generalizaciones modales el informante se refiere a este aspecto sentenciando que “la enseñanza de la pronunciación debe englobar tanto la articulación como la percepción de los sonidos”. En consecuencia “hay que preparar actividades no sólo destinadas a la producción sino también a la comprensión auditiva”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación el informante afirma que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética”. Esta generalización conlleva además identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”. Detrás de esta creencia encontramos lo comentado sobre la fonética tradicional.

Además añade, en una generalización con declaración absoluta con cosificación, que “la fonética le permitirá al profesor conocer más de cerca los mecanismos de la pronunciación y disponer de los recursos para reconocer las dificultades de pronunciación de los alumnos...”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita: “convendría que el profesor tuviera conocimientos de fonética”.

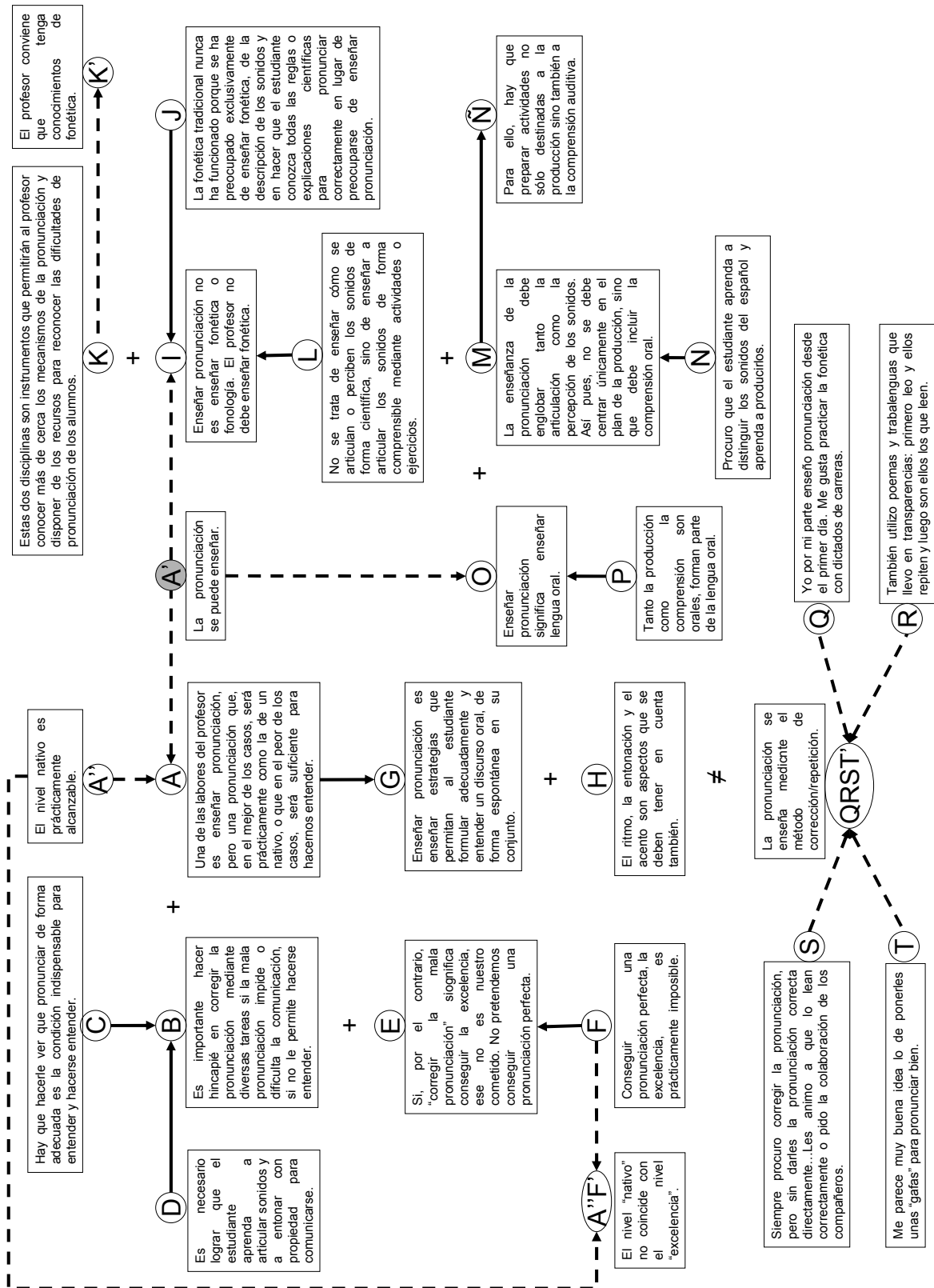
### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

En una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación, el informante declara la creencia que regirá sus sistema de creencias: “una de las labores del profesor es enseñar pronunciación, pero una pronunciación que, en el mejor de los casos, será prácticamente como la de un nativo o que, en el peor de los casos, será suficiente para hacernos entender”. Esta generalización conllevará identificación semántica implícita, las generalizaciones “la pronunciación se puede enseñar”, creencia a la que se ha llegado previamente en diversas ocasiones, y “el nivel nativo es prácticamente alcanzable”.

En principio para el informante “enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permitan al estudiante formular adecuadamente y entender un discurso oral, de forma espontánea, en su conjunto”, afirma en una generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita, con juicio de valor y cosificación. Además parece que “el ritmo, la entonación y el acento son aspectos que se deben tener en cuenta también”, asegura en una generalización modal.

Sin embargo, mediante una serie de declaraciones absolutas, cuenta lo que él hace realmente en clase a la hora de enseñar la pronunciación: dictados de carreras, practicar y repetir poemas y trabalenguas, mientras corrige la pronunciación de sus alumnos... Todo esto revela una concepción mucho más tradicional de la enseñanza de la pronunciación. Además, la generalización con juicio de valor, en donde aboga a favor de las “gafas” propuestas por C10 para que los alumnos pronuncien bien, evidencia y reafirma dicha concepción.

6.3.7.4. Mapa conceptual C8



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”, sobre las explícitas de que ésta es “una de las labores del profesor” y que éste “hará hincapié en la corrección si la mala pronunciación impide o dificulta la comunicación, si no le permite hacerse entender”. A priori serán fundamentales las creencias explícitas “enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permitan al estudiante formular adecuadamente y entender un discurso oral, de forma espontánea en su conjunto” y “el ritmo, la entonación y el acento son aspectos que se deben tener en cuenta también”. Sin embargo, la actuación en clase del informante con respecto a la corrección básicamente de sonidos nos evidencia implícitamente que para él en realidad “la pronunciación se enseña mediante el método de corrección/repetición”. El hecho de manifestar abiertamente estar de acuerdo con ponerles una “gafas” a sus alumnos para que vuelvan a repetir y pronunciar bien lo dicho es una clara constatación de ello.

Es de destacar también en este mapa que el nivel nativo no coincide con la excelencia y las creencias explícitas de que el primero es “prácticamente” alcanzable, mientras que la segunda “es prácticamente imposible de alcanzar”.

Aunque aparentemente pudiéramos decir que la concepción de la enseñanza de la pronunciación revelada en este mapa está en una línea comunicativa con atención a la corrección, en realidad subyace una concepción más bien tradicional de corrección/repetición.



## **6.3.8. Informante C9**



### 6.3.8.1. Comentario progresión temática tarea-foro C9

La informante se muestra coherente en lo expresado en ambos corpus, aunque su participación en el foro es más breve y no trata todos los aspectos tratados en la tarea.

Respecto a la corrección de los errores, en la tarea aboga por corregir “tanto los suprasegmentales como los de los sonidos”, aunque se inclina por corregir primero los suprasegmentales, pues “al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje es muy grande”. Además añade que “los errores e imprecisiones de los estudiantes vienen determinados por su lengua materna”, lo cual hace suponer que “no todos los alumnos cometerán los mismos errores y, por tanto, las técnicas de corrección fonética deben estar al servicio de dichos errores”. Promulga también que cada profesor “debe establecer un “diagnóstico de pronunciación” de cada alumno, ya que “le puede ayudar a establecer una progresión adaptada al grupo”. Pero matiza que “no se pretende conseguir la excelencia, sino conseguir que tanto el que habla como el que escucha se entiendan correctamente”. En el foro añade que “la pronunciación no debe alterar la comunicación, que se tiene que pronunciar bien para evitar el malentendido y la mala comunicación”.

Por lo que se refiere a la corrección fonética tradicional, en la tarea afirma que “no funciona porque se centraba en la corrección de cada sonido aisladamente y se impedía así una pronunciación en bloque, global”.

Respecto a si la pronunciación incluye la comprensión, la informante declara en la tarea que “los errores de pronunciación están íntimamente relacionados con la percepción de los sonidos de la lengua extranjera” y que “al abordar la corrección fonética hay que conseguir que los estudiantes identifiquen de manera adecuada los sonidos y los elementos suprasegmentales...”. Concluye sentenciando que “la pronunciación incluye la comprensión”.

El tema de si enseñar pronunciación incluye enseñar fonética lo trata tanto en la tarea como en el foro. La informante está de acuerdo en ambos corpus con esta afirmación, justificando en el foro que “la pronunciación forma parte de la Fonética”. En la tarea sentencia que “el sistema fonológico, junto al léxico, la morfosintaxis, etc. es uno más de los subsistemas de la lengua que el alumno debe aprender”.

También el tema de si la pronunciación se puede enseñar lo trata tanto en la tarea como en el foro. En la primera afirma que “se puede enseñar pronunciación, dando las bases a los alumnos para un proceso de adquisición fonética del idioma”, que necesitará tiempo. En el segundo reconoce que le parece “difícil” que los alumnos “puedan

empezar un proceso de adquisición fonética sin estar en contacto permanente con la lengua que se aprende...”. Aún así, cree que “sí que puede enseñarse pronunciación”, que es “básico” hacerlo, pero “utilizando el buen método”, esto es, “en función del aprendiente y teniendo en cuenta su cultura lingüística”.

El tema de qué pronunciación enseñar lo trata únicamente en la tarea. La informante declara que “el profesor de español debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe un única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta”. Así, el profesor “debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes que constituyen la lengua española. De esta forma el estudiante no sentirá la existencia de una enorme distancia entre lo que se enseña en clase y lo que oye todos los días en la calle...”.

Por último, también en la tarea, la informante trata el tema de que la lengua materna puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación. Ya esto se evidencia desde la afirmación inicial de que “los errores e imprecisiones de los estudiantes...vienen determinados por su lengua materna”. Posteriormente en la tarea aclara que “una de las dificultades...es la distinción y producción de sonidos que son propios de la LE pero no están presentes en la lengua materna de los alumnos”. Otra de las dificultades que añade es “cuando el alumno se ve en la necesidad de abandonar una diferenciación adquirida en la lengua materna...para evitar marcar contrastes en la lengua extranjera (ej: b/v del italiano)”.

## 6.3.8.2. Análisis del discurso C9

<p>Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> “Los errores e imprecisiones afectan de la misma forma tanto a los elementos suprasegmentales como a los sonidos y, por lo tanto, se deben corregir ambos tipos de errores en los alumnos”.</p> <p>“Algunos errores son más graves que otros. Así, el profesor en primer lugar debe corregir los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje es muy grande, y en segundo lugar debe corregir los errores que afectan a los sonidos”.</p> <p>“Los errores e imprecisiones de los estudiantes en la pronunciación de los sonidos y en la realización de los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera vienen determinados por su lengua materna. Ello presupone que no todos los alumnos cometen los mismos errores y, por tanto, las técnicas de corrección fonética deben estar al servicio de dichos errores”.</p> <p>“Cada profesor debe establecer, en función del sistema de faltas de sus alumnos, un "diagnóstico de pronunciación" de cada alumno, porque, le puede ayudar a establecer una progresión adaptada al grupo”.</p> <p>“Pero no se pretende conseguir la excelencia, sino corregir los errores de pronunciación para que tanto el que habla como el que escucha se entiendan correctamente”.</p> <p><b>Foro:</b> “En lo referente a la corrección, el lenguaje tiene el rol de la comunicación lingüística y la pronunciación no debe alterar esa comunicación. Se tiene que pronunciar bien para evitar el malentendido y la mala comunicación”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> <b>Generalización modal</b> generada por la siguiente <b>generalización con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la lengua materna puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (ello)</b> que genera la siguiente <b>generalización modal</b>.</p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (metáfora: <i>un diagnóstico de pronunciación</i>) generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con cosificación (establecer)</b>.</p> <p><b>Generalización impersonal con cosificación (conseguir la excelencia; corregir los errores de pronunciación), juicio de valor (correctamente) e identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que corregir para conseguir la inteligibilidad”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (lo referente).</b> <b>Generalización modal</b> <b>Generalización modal con construcción impersonal, juicio de valor y cosificación (evitar).</b></p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea:</b> “La corrección fonética tradicional no funciona porque se centraba en la "corrección" de cada</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante</b></p>

	sonido aisladamente y se impedía así una pronunciación en bloque, global. Gracias a recientes estudios, sabemos que cuando hablamos no nos limitamos a emitir una serie de sonidos, sino que emitimos bloques de sonidos, grupos fónicos. Los sonidos no son tan importantes, sino su manera de integrarse en el discurso y la entonación y el ritmo son más importantes que los sonidos aislados...”.	<b>declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante juicio de valor</b>
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<b>Tarea:</b> “...los errores de pronunciación están íntimamente relacionados con la percepción... de la lengua extranjera...”.  “El control de la producción se realiza a través del sistema perceptivo. Por ello, al abordar la corrección fonética, hay que conseguir que los estudiantes identifiquen de manera adecuada los sonidos y los elementos suprasegmentales de la misma. Podemos decir pues que la pronunciación incluye la comprensión, ya que facilita la comprensión auditiva, sin la cual no hay comunicación posible”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>íntimamente</i> ).  <b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que genera la siguiente <b>generalización modal con cosificación</b> ( <i>por ello</i> ) y <b>juicio de valor</b> ( <i>de manera adecuada</i> ).  <b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta</b> .
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<b>Tarea:</b> “El sistema fonológico, junto al léxico, la morfosintaxis, etc. es uno más de los subsistemas de la lengua que el alumno debe aprender”.  <b>Tarea/foro:</b> “Enseñar pronunciación es enseñar fonética, los sonidos de cada sílaba, de cada palabra, de cada frase, ya que la pronunciación forma parte de la Fonética”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye <b>generalización modal</b> .  <b>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación</b> ( <i>enseñar pronunciación, enseñar fonética</i> ) generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b> .
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<b>Tarea:</b> “Se puede enseñar pronunciación, dando las bases a los alumnos para un proceso de adquisición fonética del idioma...Con el tiempo se llegará a una adquisición fonética aceptable”.  <b>Foro:</b> “Creo que es básico enseñar a pronunciar bien”.  “Creo que sí que puede enseñarse la	<b>Generalización impersonal</b>  <b>Generalización impersonal con juicio de valor</b> Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y conlleva un proceso”.  <b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> ( <i>enseñar a pronunciar</i> ).  <b>Generalización mediante</b>

	<p>pronunciación, pero utilizando el buen método”.</p> <p>“No hay un sólo método y a cada aprendiente, teniendo en cuenta su cultura lingüística, se le puede enseñar a pronunciar cualquier lengua”.</p> <p>“Creo que es difícil que los alumnos puedan empezar un proceso de adquisición fonética sin estar en contacto permanente con la lengua que se aprende, en nuestro caso, el español. Y también esta adquisición fonética se puede perder rápidamente o paulatinamente sin ese contacto”.</p>	<p><b>declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>el buen método</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización impersonal</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>estar en contacto...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p>
<b>Sobre qué pronunciación del español enseñar</b>	<p><b>Tarea:</b> “El profesor de español debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada "correcta". Asumir este punto de vista significa que el profesor debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes que constituyen la lengua española. De esta forma el estudiante no sentirá la existencia de una enorme distancia entre lo que se le enseña en clase y lo que oye, todos los días, en la calle o en los medios de comunicación”.</p> <p>“Otra idea crucial es la de enseñar la norma culta, que le permitirá actuar con soltura en las diversas situaciones de comunicación formales en las que se desarrollarán buena parte de las conversaciones que mantenga”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>asumir este punto de vista</i>) que incluye <b>generalización modal con cosificación</b> (<i>mostrar...</i>).</p> <p><b>Generalización mediante adivinación con cosificación</b> (<i>lo que</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>enseñar la norma culta</i>) que incluye <b>declaración absoluta con cosificación distorsionada</b> (metáfora: <i>actuar...</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hablar una lengua es como una representación teatral”.</p>
<b>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</b>	<p><b>Tarea:</b> “Los errores e imprecisiones de los estudiantes en la pronunciación de los sonidos y en la realización de los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera vienen determinados por su lengua materna...”.</p> <p><b>Foro:</b> “Una de las dificultades que plantea el aprendizaje de la pronunciación para un aprendiente es la distinción y producción de sonidos que son propios de la lengua extranjera pero no están presentes en la lengua materna de los alumnos”.</p> <p>“Otra de las dificultades son aquellos casos en que el alumno se ve en la necesidad de abandonar una</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la lengua materna puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>una diferenciación</i>)</p>

	diferenciación adquirida en la lengua materna...para evitar marcar contrastes en la lengua extranjera (ej: b/v del italiano)”.	<i>adquirida, evitar marcar contrastes).</i> Ambas generalizaciones conllevarían <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la lengua materna puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.
--	--	---



### **6.3.8.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C9**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización modal la informante asegura que “las técnicas de corrección fonética deben estar al servicio de los errores de los alumnos”. Detrás de esta creencia encontramos la generalización con declaración absoluta “no todos los alumnos cometen los mismos errores..., éstos vienen determinados por su lengua materna”. A partir de aquí “cada profesor debe establecer, en función del sistema de faltas de sus alumnos, un "diagnóstico de pronunciación" de cada alumno...”. Estas creencias serán básicas en su sistema de creencias.

Otras creencias determinantes son las generalizaciones modales: “se deben corregir tanto los errores de tipo suprasegmental como los que afectan a los sonidos” y “el profesor, en primer lugar, debe corregir los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje es muy grande, y, en segundo lugar, debe corregir los errores que afectan a los sonidos”.

Respecto a la excelencia la informante afirma que “...no se pretende conseguir la excelencia, sino corregir los errores de pronunciación para que tanto el que habla como el que escucha se entiendan correctamente”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta declara que “la corrección fonética tradicional no funciona”. La causa la encontramos en otra generalización del mismo tipo: “...se centraba en la "corrección" de cada sonido aisladamente y se impedía así una pronunciación en bloque, global”.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

En una generalización modal con cosificación la informante postula que “al abordar la corrección fonética, hay que conseguir que los estudiantes identifiquen de manera adecuada los sonidos y los elementos suprasegmentales de la misma”. Detrás de esta creencia encontramos dos generalizaciones con declaración absoluta: “el control de la producción se realiza a través del sistema perceptivo” y “...los errores de pronunciación están íntimamente relacionados con la percepción...de la lengua extranjera...”. A su vez, estas dos creencias son la causa de la generalización con declaración absoluta “la pronunciación incluye la comprensión”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Esta idea la corrobora la informante en una generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación. Como justificación de esta creencia encontramos una generalización con declaración absoluta: “la pronunciación forma parte de la fonética”.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

En una generalización con declaración absoluta y juicio de valor la informante declara: “creo que sí que puede enseñarse la pronunciación, pero utilizando el buen método”. Ahora bien, afirma que “no hay un sólo método y a cada aprendiente, teniendo en cuenta su cultura lingüística, se le puede enseñar a pronunciar cualquier lengua”. Esta última creencia, unida a la analizada en el primer apartado, “las técnicas de corrección fonética deben estar al servicio de los errores de los alumnos”, conllevaría la identificación semántica “enseñar pronunciación es corregir”.

Además, la informante asegura que “se puede enseñar pronunciación, dando las bases a los alumnos para un proceso de adquisición fonética del idioma... Con el tiempo se llegará a una adquisición fonética aceptable”. Esta generalización conlleva, a su vez, una identificación semántica implícita, “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y conlleva un proceso”.

### **Sobre qué pronunciación del español enseñar**

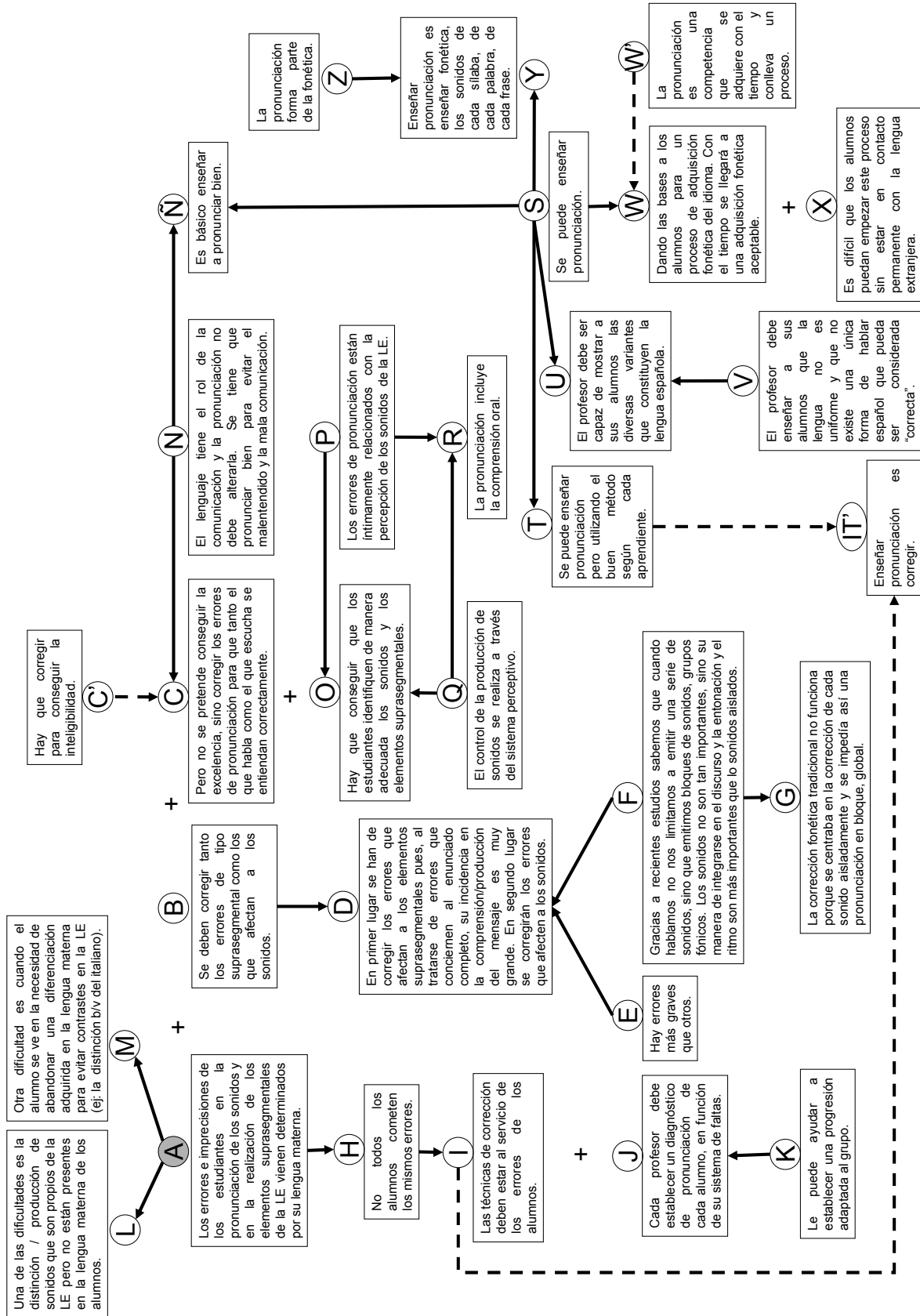
Mediante una generalización modal con cosificación, la informante postula que “el profesor debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes que constituyen la lengua española”. La causa de esta generalización la encontramos en otra generalización modal, esta vez con juicio de valor: “el profesor de español debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada ‘correcta’”. Tal vez esta creencia influya, de alguna manera, en la creencia vista en el primer apartado: “...no se pretende conseguir la excelencia...”.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

Según la informante, “los errores e imprecisiones de los estudiantes en la pronunciación de los sonidos y en la realización de los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera vienen determinados por su lengua materna...”. Esta creencia

aparece expresada en una generalización mediante declaración absoluta. A partir de aquí se llega a la identificación semántica implícita, la generalización “la lengua materna puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”. En esta línea encontramos otras dos generalizaciones con declaración absoluta, que conllevarían la misma identificación semántica implícita.

6.3.8.4. Mapa conceptual C9



Este mapa conceptual se fundamenta sobre tres creencias explícitas básicas. En primer lugar, “los errores e imprecisiones de los estudiantes en la pronunciación de los sonidos y en la realización de los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera vienen determinados por su lengua materna”. A partir de aquí “no todos los alumnos cometen los mismos errores y, por tanto, las técnicas de corrección fonética deben estar al servicio de dichos errores”. En segundo lugar, “algunos errores son más graves que otros”. Así, el profesor “debe corregir primero los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje es muy grande, y después debe corregir los errores que afectan a los sonidos”. En tercer lugar, otra de las creencias básicas es que “no se pretende conseguir la excelencia, sino corregir los errores de pronunciación para que tanto el que habla como el que escucha se entiendan correctamente”.

Vemos cómo, tras lo comentado, se encuentra la creencia explícita de que “la pronunciación se puede enseñar” y la implícita que apunta a que la forma de hacerlo es corrigiendo. En este sentido destacan las creencias explícitas: “...de esta forma se dan la bases...para un proceso de adquisición fonética del idioma”, aunque “es difícil...sin estar en contacto permanente con la lengua que se aprende...”.

Por último, otra creencia explícita a destacar en este mapa es la de que “enseñar pronunciación es enseñar fonética, los sonidos de cada sílaba, de cada palabra, de cada frase, ya que la pronunciación forma parte de la Fonética”.

Podemos decir que la concepción que se refleja en este mapa conceptual estaría en una línea tradicional basada en la corrección, aunque no sólo de sonidos sino también de los fenómenos suprasegmentales.



## **6.3.9. Informante C10**





### 6.3.9.1. Comentario progresión temática tarea-foro C10

Aunque la informante no dice lo mismo en la tarea que en el foro, podemos decir que no hay ninguna incongruencia, sino todo lo contrario, el foro sirve de refuerzo y de evidencia de lo expuesto en la tarea.

En ella la informante se muestra partidaria de corregir la mala pronunciación pero “con método”. Afirma que “es importante distinguir entre errores que impiden la comunicación de los que no, corrigiendo sin duda los primeros”. También señala “centrarse en las faltas que cometen la mayoría de los alumnos de manera reiterativa” y “hacer consciente al alumno de las diferencias fónicas entre la L1 y la L2”, para “facilitar el aprendizaje”.

Sobre la excelencia dice que ésta “varía según el alumno” y que “debemos ayudar a cada uno para que alcance su potencial”.

Respecto a la corrección fonética tradicional señala, también en la tarea, que “no incluye aspectos como entonación, acento y ritmo, y otorga una importancia excesiva a la producción de fonemas aislados, sin preocuparse de integrarlos en grupos fónicos ni de ayudar a los alumnos a producir discursos coherentes y bien articulados”.

También afirma que “si enseñamos los elementos prosódicos además de los sonidos estamos enseñando lengua oral”, y que “la pronunciación incluye la producción y la comprensión del habla”.

Niega rotundamente que enseñar pronunciación sea enseñar fonética, sentenciando que “la debe conocer el profesor”. Aunque seguidamente reconoce que “el profesor puede exponer un poco...pero sólo en la medida en que la explicación facilite el aprendizaje”, ya que si no “confundiría y asustaría a los alumnos”.

Sobre si puede enseñarse la pronunciación, en la tarea, opina que “la pronunciación se enseña y el alumno la adquiere”, aunque “no de golpe”, ya que “es un proceso y se adquiere la competencia paulatinamente”. Postula que “el profesor debe enseñar las estrategias para formular y entender el discurso oral claro y natural”. En el foro sentencia que la pronunciación “debe enseñarse desde el primer día” y que al hacerlo “estamos iniciando un proceso de adquisición fonética en los alumnos”. Además, en él reconoce que “la única forma en que los alumnos pueden aprender a pronunciar es repitiendo en voz alta”. Aboga por los trabalenguas como “recurso útil para enseñar pronunciación”. En este sentido, en la tarea recomienda “la repetición de

producciones comunicativas haciendo énfasis en la entonación, ritmo y acento del discurso”.

## 6.3.9.2. Análisis del discurso C10

<p><b>Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Debemos corregir, pero con método, no a medida que surjan errores e interrumpir constantemente la comunicación del alumno”.</p> <p>“Debemos corregir los errores que impiden la comunicación”.</p> <p>“También debemos centrarnos en faltas que cometen la mayoría de los alumnos de manera reiterativa”.</p> <p>“La excelencia varía según el alumno”.</p> <p>“Debemos ayudar a cada alumno para que alcance su potencial”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>constantemente</i>).</p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>su potencial</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se puede alcanzar”.</p> <p>Todas estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
<p><b>Sobre la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La corrección fonética tradicional no incluye aspectos como entonación, acento y ritmo y otorga una importancia excesiva a la producción de fonemas aislados, sin preocuparse demasiado en integrarlos en grupos fónicos ni ayudar a los alumnos a producir discursos coherentes y bien articulados”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>integrarlos, ayudar</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>una importancia excesiva, demasiado, discursos coherentes y bien articulados</i>).</p>
<p><b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación es fundamental dentro de la enseñanza de la lengua oral”.</p> <p>“Si enseñamos no sólo fonemas, sino también los elementos prosódicos, estaremos enseñando lengua oral”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”.</p>
<p><b>Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “...la pronunciación se define como la producción y la comprensión del habla...”.</p> <p>“Pronunciar y comprender son los dos componentes de la competencia fónica del alumno, ambas igualmente trascendentes”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>igualmente trascendentes</i>) y <b>cosificación</b> (<i>pronunciar y</i>)</p>

		<p><i>comprender</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “No. La fonética la debe conocer el profesor pero no necesariamente el alumno, tan es así que los niños aprenden a hablar sin saber nada de fonética”.</p> <p>“El profesor puede exponer un poco de fonética, pero sólo en la medida en que la explicación facilite el aprendizaje”.</p> <p>“Debe evitarse explicar de más...ya que no es necesario y seguramente confundiría y asustaría a los alumnos”.</p> <p>“Tampoco debemos enseñar fonología...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>necesariamente</i>), generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal</b> (<i>nada</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal</b> generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta, juicio de valor</b> (<i>seguramente</i>) y <b>adivinación</b>.</p> <p><b>Generalización modal</b></p>
<p>Sobre <b>si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Al alumno debe enseñarse las estrategias para formular y entender el discurso oral claro y natural”.</p> <p>“...es útil que el alumno esté expuesto a programas originales de noticias, películas, canciones, etc. en español, para que escuche voces de ambos sexos, de diversas edades, condiciones sociales y regiones. Esto es entrenar el oído”.</p> <p><b>Foro:</b> “Claro que puede enseñarse pronunciación, y debe enseñarse desde la primera clase, así haremos que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética”.</p> <p>“La única manera en que los alumnos pueden aprender a pronunciar es repitiendo en voz alta”.</p> <p>“...los trabalenguas son un recurso útil para enseñar pronunciación, ya que los alumnos los practican por cuenta propia hasta que pueden decirlos con corrección y fluidez...”.</p>	<p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>formular y entender</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>discurso oral claro y natural</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto, entrenar</i>) y <b>distorsión</b> (metáfora: <i>entrenar el oído</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> sobre una <b>declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con estructura superlativa</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>enseñar</i>), generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b>.</p>

	<b>Tarea:</b> “Para emitir el discurso, también se recomienda la repetición, pero no sólo de fonemas aislados, sino de producciones comunicativas, y siempre haciendo énfasis en la entonación, ritmo y acento del discurso”.	<b>Generalización impersonal con cosificación</b> ( <i>emitir</i> ).
Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica	<b>Tarea:</b> “La pronunciación se enseña y el alumno la adquiere, aunque no de golpe, ya que es un proceso y se adquiere la competencia paulatinamente”.	<b>Generalización con declaración absoluta e identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar”. <b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> ( <i>paulatinamente</i> ).
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación	<b>Tarea:</b> “En base a la L1 de nuestros alumnos podemos conocer de antemano el tipo de dificultades que surgirán y los aspectos que resultarán espinosos y estar preparados para enfrentarlos”.  “Hacer consciente al alumno de las diferencias fónicas entre L1 y L2 facilitará el aprendizaje”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (hipérbole + incoherencia semántica: <i>aspectos que pueden resultar espinosos; enfrentarlos</i> ).  <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>hacer consciente al alumno</i> ).

### **6.3.9.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C10**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una serie de generalizaciones modales la informante expresa que “debemos corregir, pero con método, no...interrumpir constantemente...”, “debemos corregir aquellos errores que impiden la comunicación” y “debemos centrarnos en aquellas faltas que cometen la mayoría de los alumnos de manera reiterativa”.

Respecto a la excelencia afirma, en una generalización con declaración absoluta, “que varía según el alumno” y que “debemos ayudar a cada uno a que alcance su potencial”, añade en una generalización modal con cosificación. A partir de estas generalizaciones se llega a la creencia de que “la excelencia se puede alcanzar”.

Vemos cómo, tras todo lo comentado, se deja entrever que “la pronunciación se puede enseñar”, en una identificación semántica implícita.

Todas estas creencias regirán su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

En una generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor la informante menciona las carencias de la corrección fonética tradicional, al no incluir aspectos como entonación, acento y ritmo, y otorgar excesiva importancia a la producción de fonemas aislados, etc.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

A esta creencia se llega mediante la generalización semántica implícita que conllevan la generalización con juicio de valor: “la pronunciación es fundamental dentro de la enseñanza de la lengua oral”, y la generalización con declaración absoluta: “si enseñamos no sólo fonemas sino también los elementos prosódicos, estaremos enseñando lengua oral”.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

También a esta creencia se llega mediante la generalización semántica implícita que conllevan dos generalizaciones con declaración absoluta: “la pronunciación se define como la producción y comprensión del habla” y “pronunciar y comprender son los dos componentes de la competencia fónica del alumno...”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización absoluta la informante niega que enseñar pronunciación sea enseñar fonética ni fonología. Como causas encontramos otras dos generalizaciones con declaración absoluta: “los niños aprenden a hablar sin saber nada de fonética” y “seguramente confundiría y asustaría a los alumnos”. Aún así, reconoce, en otra generalización del mismo tipo, que “el profesor puede exponer un poco de fonética, pero sólo en la medida en que la explicación facilite el aprendizaje”. Para ello, el profesor debe conocer la fonética, dice en una generalización modal.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

En una generalización con declaración absoluta la informante declara que puede enseñarse, cosa que sentencia seguidamente en una modal, al afirmar que “debe enseñarse desde la primera clase”. La causa la encontramos en una generalización con declaración absoluta, “así, haremos que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética”.

La manera de enseñar pronunciación aparece en una generalización con juicio de valor: “la única manera en que los alumnos pueden aprender a pronunciar es repitiendo en voz alta”. Incluso “para emitir el discurso también se recomienda la repetición de producciones comunicativas, haciendo énfasis en la entonación, ritmo y acento del discurso”, asegura la informante en una generalización impersonal con cosificación. Las carencias de la corrección fonética tradicional, señaladas en el apartado correspondiente, estarían detrás de esta generalización.

### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Mediante una declaración absoluta la informante declara que “la pronunciación es una competencia que se adquiere paulatinamente, no de golpe, a lo largo de un proceso”. Esta creencia estará detrás de “así, haremos que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética”, creencia vista en el apartado anterior.

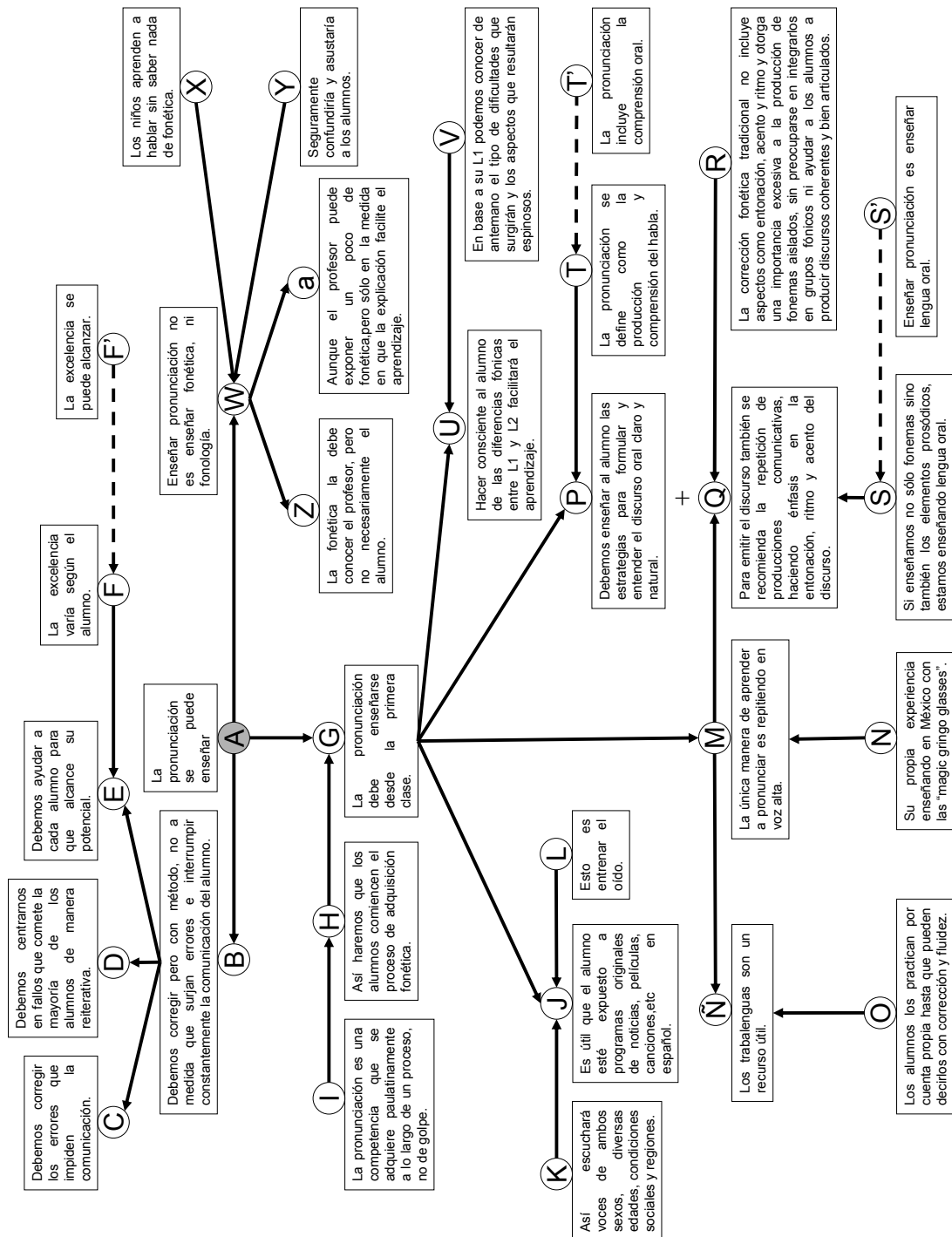
### **Sobre los factores que obstaculizan la pronunciación**

La informante alude a la L1 como causa de las dificultades con las que se tendrá que “enfrentar” el profesor a la hora de enseñar pronunciación a sus alumnos, en una generalización con declaración absoluta y distorsión. A partir de aquí, “hacer consciente

al alumno de las diferencias fónicas entre L1 y L2 facilitará el aprendizaje”, afirma en una generalización mediante declaración absoluta y cosificación.



6.3.9.4. Mapa conceptual C10



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre las creencias explícitas “la pronunciación se puede enseñar”, pero “corrigiendo con método, no a medida que surjan errores e interrumpir constantemente la comunicación del alumno”. Esto “debe hacerse desde la primera clase, así haremos que los alumnos comiencen el proceso de adquisición fonética”.

Destaca también la creencia explícita de que “debemos hacer consciente al alumno de las diferencias fónicas entre la L1 y la L2, ya que en base a su L1 podemos conocer de antemano...las dificultades que surgirán y los aspectos que resultarán espinosos”. Además, “la única manera de aprender a pronunciar es repitiendo en voz alta”, tal y como evidencian el uso de las “*magic gringo glasses*” por las que se aboga.

En base a todo esto, y a pesar de que la informante introduce algunas ideas comunicativas en su discurso, podemos afirmar que su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación es básicamente tradicional.

## **6.3.10. Informante C11**



### 6.3.10.1. Comentario progresión temática tarea-foro C11

Aunque prácticamente la informante coincide en muchos de los comentarios hechos en la tarea y el foro, se advierte la incorporación de ideas comunicativas que conviven con otras más tradicionales, incurriendo en alguna incoherencia, como seguidamente veremos.

En la tarea declara que “la pronunciación forma parte de la competencia comunicativa que debe desarrollar el alumno para llegar a adquirir una segunda lengua”. Por ello, postula que “los profesores de lengua debemos llevar a cabo una práctica constante de la pronunciación, sobre todo en niveles iniciales, pero sin exigir una excelencia...con el objetivo de que el mensaje...sea inteligible, dado que el proceso de adquisición fónica...requiere tiempo y pasa por sus propias etapas de aprendizaje”. Esta creencia aparece corroborada también en el foro, donde además añade que “debemos corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, pero de un modo gradual” y que “la corrección debe centrarse en la producción de discursos coherentes y bien articulados, no en unidades mínimas de sonido”. Aún así, se contradice al afirmar que “para poder pronunciar una palabra, antes debemos saber cómo se emiten aisladamente las letras y después dar paso a la pronunciación de las consonantes con las vocales”.

Respecto a la corrección fonética tradicional, en la tarea, dice que “si actualmente la enseñanza de idiomas se basa en un enfoque comunicativo, la práctica y corrección fonética no debería ser tradicional, dado que...la corrección de sonidos o palabras están descontextualizadas”.

Tanto en la tarea como en el foro afirma que “desde el primer momento que empezamos a enseñar pronunciación estamos enseñando lengua oral” y que “la pronunciación incluye la comprensión oral”. Así, en ambos señala que “para hablar y comunicarse en una lengua no es necesario sólo una buena pronunciación sino también los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación” que harán que “el mensaje transmitido sea interpretado de una manera u otra por el oyente, y que no conlleve a una interpretación errónea de aquello que se quería transmitir”.

También coincide en ambos corpus al señalar que “cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando implícitamente algo de fonética, aunque sin utilizar una terminología académica, sino que ponemos en marcha otras estrategias que sean útiles para nuestros alumnos”.

Finalmente concluye, tanto en la tarea como en el foro, que “al enseñar pronunciación estamos introduciendo al alumno en el proceso de adquisición fónica, donde el alumno deberá pasar por diferentes estadios para desarrollar dicha competencia fónica”.

## 6.3.10.2. Análisis del discurso C11

<p>Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “La pronunciación forma parte de la competencia comunicativa que debe desarrollar el alumno para llegar a adquirir una segunda lengua. Por tanto...nosotros como profesores de lengua debemos llevar a cabo una práctica constante de la pronunciación, sobre todo en niveles iniciales, pero sin exigir una excelencia en ella... con el objetivo de que el mensaje...sea inteligible, dado que el proceso de adquisición...requiere tiempo y pasa por sus propias etapas de aprendizaje”.</p> <p><b>Foro:</b> “...debemos corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, pero de un modo gradual. El proceso de adquisición fónica no se lleva a cabo en un día.</p> <p>“La corrección debe centrarse en la producción de discursos coherentes y bien articulados, no en unidades mínimas de sonido”.</p> <p>“...para poder pronunciar una palabra, antes debemos saber cómo se emiten aisladamente las letras y después dar paso a la pronunciación de las consonantes con las vocales”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> que incluye una <b>generalización modal con cosificación</b> (<i>adquirir una segunda lengua</i>).</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>práctica constante, inteligible</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>un modo gradual</i>) generada por la siguiente <b>generalización con declaración absoluta</b>.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>discursos coherentes y bien articulados</i>).</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “...actualmente la enseñanza de idiomas se basa en un enfoque comunicativo, la práctica y corrección fonética no debería ser tradicional...dado que la corrección de sonidos o palabras que están descontextualizadas”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la enseñanza de idiomas, un enfoque comunicativo</i>) que genera la siguiente <b>generalización modal</b>.</p> <p><b>Generalización con declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “...al mismo tiempo que enseñamos pronunciación se le está enseñando al alumno la lengua oral, dado que la pronunciación es la transmisión de sonidos, palabras, frases, discursos, etc.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “Para hablar y comunicarse en una lengua es necesario una buena pronunciación y además deben intervenir los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación”.</p> <p>“Todos estos elementos harán que el</p>	<p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>hablar, comunicarse</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>una buena pronunciación</i>).</p> <p><b>Generalización mediante</b></p>

	<p>discurso oral sea coherente y con sentido”.</p> <p>“Por lo tanto, la pronunciación incluye una comprensión oral...”.</p>	<p><b>declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>discurso oral coherente y con sentido</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “...implícitamente cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando fonética a nuestros alumnos, pero sin utilizar una terminología académica...aunque ponemos en marcha otras estrategias que sean más útiles para nuestros alumnos”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta, juicio de valor, cosificación</b> (implícitamente, <i>una terminología académica, más útiles</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
<p>Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica</p>	<p><b>Tarea/foro:</b> “...al enseñar pronunciación estamos introduciendo al alumno en el proceso de adquisición fónica”.</p> <p>“...el proceso de adquisición fónico no es innato, sino que requiere tiempo y pasa por diferentes etapas/estadios de aprendizaje, hasta desarrollarse la competencia fónica”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>innato, diferentes etapas</i>).</p>



### **6.3.10.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C11**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización modal con juicio de valor la informante expresa la que será una de las creencias fundamentales en su sistema de creencias: “los profesores de lengua debemos llevar a cabo una práctica constante de la pronunciación, sobre todo en niveles iniciales, pero sin exigir una excelencia en ella...con el objetivo de que el mensaje sea...inteligible...”.

En concreto, acerca de la corrección dice, en dos generalizaciones modales con juicio de valor, que “debemos corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, pero de un modo gradual” y que ésta “debe centrarse en la producción de discursos coherentes y bien articulados, no en unidades mínimas de contenido”. Esta última creencia se contradice, en cierta manera, con la generalización mediante declaración absoluta: “para poder pronunciar una palabra, antes debemos saber cómo se emiten aisladamente las letras y después dar paso a la pronunciación de las consonantes con las vocales”. Este desajuste podría estar evidenciando una posible desestabilización de su sistema de creencias.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

En una generalización modal la informante sentencia que “si actualmente la enseñanza de idiomas se basa en un enfoque comunicativo, la práctica y corrección fonética no debería ser tradicional...”. Esta creencia será la causa de las dos creencias vistas anteriormente sobre cómo hacer la corrección. A su vez, la causa de esta generalización modal la encontramos en la siguiente generalización con declaración absoluta: “...la corrección de sonidos o palabras están descontextualizadas”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

Mediante una generalización con declaración absoluta, la informante corrobora esta afirmación, desde donde se llega a la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”. La justificación de esta generalización la encontramos en una generalización con declaración absoluta que incluye una modal: “...la pronunciación es la transmisión de sonidos, palabras, frases, discursos...donde se han de tener en cuenta los fenómenos como el ritmo, el acento y la entonación”.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

En una generalización mediante declaración absoluta la informante se muestra partidaria de esta afirmación, que se ve justificada por la siguiente generalización con declaración absoluta y juicio de valor: “todos estos elementos harán que el discurso oral sea coherente y con sentido”, refiriéndose a los fenómenos suprasegmentales vistos anteriormente.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

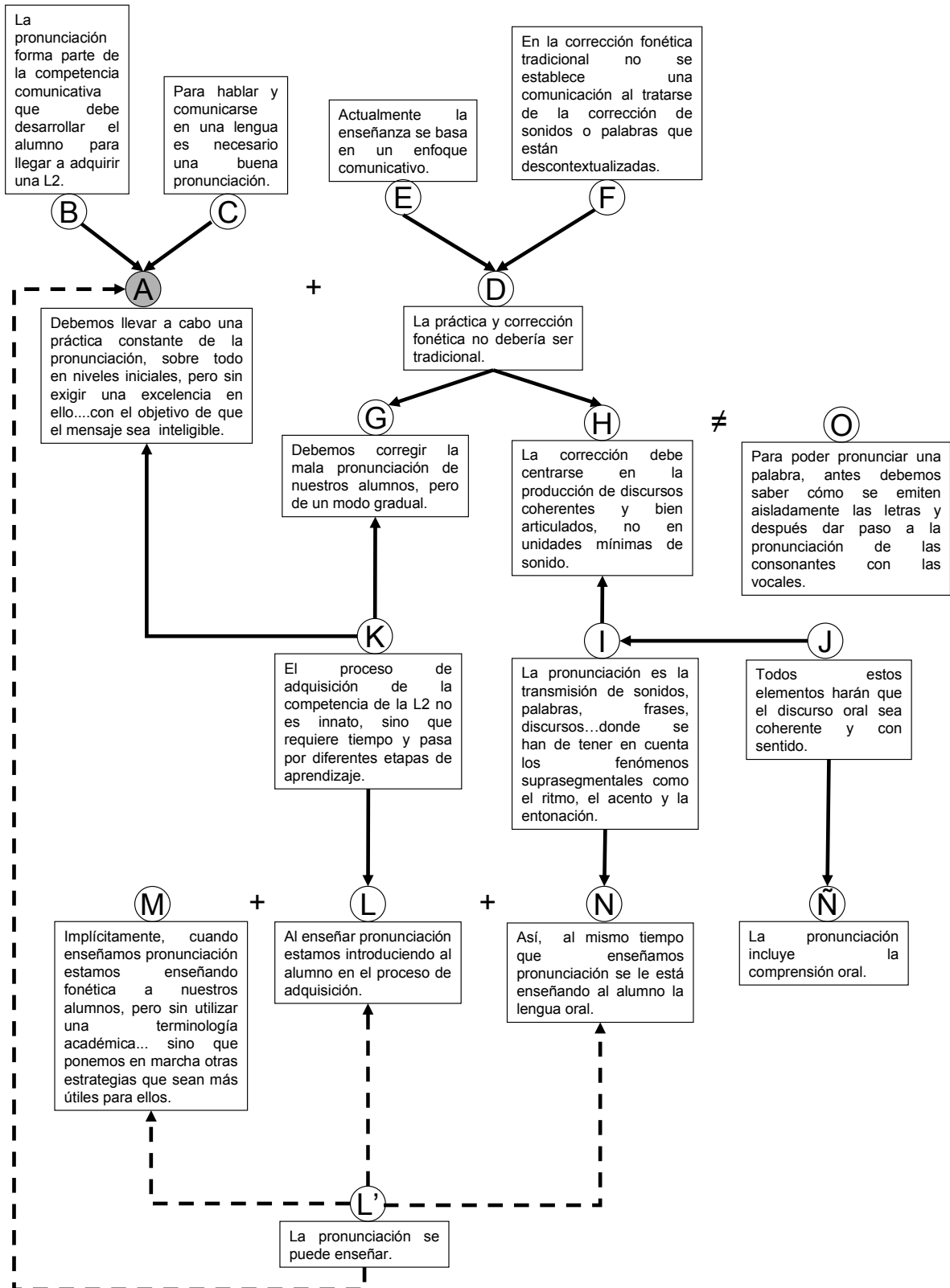
Mediante una generalización con declaración absoluta, juicio de valor y cosificación, la informante señala que “implícitamente cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando fonética a nuestros alumnos, aunque sin utilizar una terminología académica...sino que ponemos en marcha otras estrategias que sean más útiles para nuestros alumnos”. Además esta generalización conlleva claramente la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre si la pronunciación implica la competencia / interlengua fónica**

Mediante dos generalizaciones con declaración absoluta la informante afirma que “...al enseñar pronunciación estamos introduciendo al alumno en el proceso de adquisición fónica” y que dicho proceso “...no es innato, sino que requiere tiempo y pasa por diferentes etapas/estadios de aprendizaje, hasta desarrollarse la competencia fónica”. Además, la primera generalización conlleva de nuevo la identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”.

Estas dos generalizaciones estarán detrás de la creencia inicial de hacer una corrección gradual de los alumnos, sin pretender la excelencia.

6.3.10.4. Mapa conceptual C11



Este mapa conceptual se fundamenta sobre dos creencias explícitas básicas: “debemos llevar a cabo una práctica constante de la pronunciación, sobre todo en niveles iniciales, pero sin exigir una excelencia...sino con el objetivo de que el mensaje sea inteligible” y “la práctica y la corrección fonética no debería ser tradicional”. A partir de aquí, se concretan una serie de creencias explícitas: “debemos corregir la mala pronunciación...pero de un modo gradual”, ya que “el proceso de adquisición de la competencia de la L2...requiere tiempo y pasa por diferentes etapas de aprendizaje”. Además, “la corrección debe centrarse en la producción de discursos coherentes y bien articulados, no en unidades mínimas de sonido, teniendo en cuenta los fenómenos suprasegmentales como el ritmo, el acento y la entonación”. En este punto encontramos una contradicción con la creencia explícita “para poder pronunciar una palabra, antes debemos saber cómo se emiten aisladamente las letras y después dar paso a la pronunciación de las consonantes con las vocales”.

Destacan también en este mapa la creencia explícita “al enseñar pronunciación estamos enseñando implícitamente fonética, pero sin utilizar una metodología académica...”. Como vemos tras todo lo expuesto subyace la creencia implícita “la pronunciación se puede enseñar”.

Podemos decir que la concepción de la enseñanza de la pronunciación que revela este mapa estaría en una línea tradicional, que se basaría fundamentalmente en la corrección, a pesar de la existencia de creencias comunicativas, introducidas tal vez a raíz del proceso de formación en el que está inmersa la informante.

## **6.3.11. Informante C12**



### 6.3.11.1. Comentario progresión temática tarea C12

Vemos cómo la informante se muestra a favor de “corregir la mala pronunciación de los estudiantes” y opina que “la corrección debe ser realizada de una manera gradual”. Señala que “no debemos pretender que en el primer día nuestros alumnos de nivel inicial van a ser perfectos”. No está de acuerdo con perseguir la perfección en pronunciación, porque según afirma “no creo que exista”, aludiendo que los propios nativos tampoco pronuncian “en ocasiones correctamente”. Para ella “pronunciar correctamente va unido a poder entender al hablante”, de hecho considera que “lo más importante es que nuestros alumnos entiendan cuando se les hable” y que cuando hablen “sus discursos sean inteligibles”.

Rechaza “enseñar a pronunciar de una manera aislada solamente sin ofrecer un contexto”, en el que además exista “entonación y ritmo”.

Opina que “cuando enseñamos pronunciación enseñamos lengua oral”, ya que “lengua oral es comunicarse...y con una mala pronunciación el oyente no puede responder y no existe comunicación”. Por ello defiende que “la pronunciación, la lengua oral y la comprensión están todas unidas” y que “si una falla, fallan todas las demás”.

Reconoce haber creído que a sus alumnos no les iba a interesar la fonética y haberse dado cuenta de que estaba equivocada. Ahora afirma ver la fonética “como la teoría” y la pronunciación “como la práctica de esa teoría” y declara que sus alumnos “tienen un interés especial”.

Finalmente dice que cuando se empieza a estudiar una lengua “el alumno va a ir atravesando distintas etapas hasta que desarrolle su competencia fónica en la L2”.

## 6.3.11.2. Análisis del discurso C12

<p>Sobre la <b>corrección fonética</b> / la <b>excelencia</b> / la <b>labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Debemos corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos. La corrección debe ser realizada de una manera gradual, sin pretender que en el primer día nuestros alumnos de nivel inicial van a ser perfectos”.</p> <p>“No creo que haya que perseguir una perfección en pronunciación, porque no creo que exista esa perfección”.</p> <p>“Los propios nativos no pronunciamos en ocasiones correctamente...”.</p> <p>“Aunque la pronunciación no sea perfecta, si se logra la comunicación creo que está bien”.</p> <p>“...lo más importante es que nuestros alumnos entiendan cuando se les hable...que cuando hablen sus discursos sean inteligibles”.</p>	<p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>de una manera gradual</i>) y <b>cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>perfectos</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta</b>. Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se entiende como perfección fonética”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>lo más importante, discursos inteligibles</i>).</p>
<p>Sobre la <b>corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Si enseñamos a pronunciar de una manera aislada solamente y no se ofrece un contexto es más difícil para el alumno el pronunciar”.</p> <p>“No queremos que nuestros alumnos sean capaces de repetir como papagayos unos sonidos aislados, sino que esos sonidos pertenezcan a un contexto, donde exista una entonación y un ritmo”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>el pronunciar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (estructura comparativa: <i>como papagayos</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la corrección fonética tradicional no funciona” y “hay que enseñar pronunciación en el contexto y poner atención en la entonación y el ritmo”.</p>
<p>Sobre si <b>enseñar pronunciación</b> es <b>enseñar lengua oral</b> y si <b>incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Desde mi punto de vista, cuando enseñamos pronunciación enseñamos lengua oral”.</p> <p>“Lengua oral es comunicarse”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante identificación semántica explícita</b> (<i>lengua oral = comunicarse</i>) <b>con cosificación</b> (<i>comunicarse</i>).</p>



	<p>“El hablante y oyente deben de entender para poder responder. Con una mala pronunciación el oyente no puede responder y no existe comunicación”.</p> <p>“La pronunciación, la lengua oral, la comprensión oral están todas unidas. Si una falla, fallan las demás”.</p>	<p><b>Generalización modal</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación incluye la comprensión oral”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Yo siempre enseñaba pronunciación pero no les explicaba a los alumnos el porqué”.</p> <p>“No tenía tiempo...y pensaba que no les iba a interesar la fonética”.</p> <p>“Ahora veo la fonética como la teoría y la pronunciación es la práctica de esa teoría”.</p> <p>“Se puede uno extender más o menos, pero...no tenemos por qué olvidarla”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cuantificador universal, cosificación (el porqué) e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta y adivinación</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización impersonal</b> <b>Generalización modal</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar fonética”.</p>
<p>Sobre <b>si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “En el momento que se empieza a estudiar una lengua que no es la materna, vamos a observar que el alumno va a ir atravesando distintas etapas hasta que desarrolle su competencia fónica en la L2”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>

### **6.3.11.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C12**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor y cosificación, la informante afirma que “lo importante es que nuestros alumnos entiendan cuando se les hable...que cuando hablen sus discursos sean inteligibles”. Para ello, “debemos corregir la mala pronunciación...de una manera gradual, sin pretender que el primer día...vayan a ser perfectos”, sentencia en una generalización modal.

Respecto a la excelencia dice que “no creo que haya que perseguir una perfección en pronunciación...porque no creo que exista”, en una generalización con declaración absoluta, que además conllevará identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se entiende como perfección fonética”. En una generalización con juicio de valor, encontramos la justificación de esta creencia sobre la inexistencia de la excelencia: “los propios nativos no pronunciamos, en ocasiones, correctamente”.

Todas estas creencias mencionadas serán las que rijan su sistema de creencias sobre la enseñanza de la pronunciación.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

A este respecto la informante recurre a una generalización con juicio de valor y cosificación para afirmar que “si enseñamos a pronunciar de una manera aislada solamente y no se ofrece un contexto es más difícil para el alumno el pronunciar”. También añade, en una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, que “no queremos que nuestros alumnos sean capaces de repetir como papagayos unos sonidos aislados, sino que esos sonidos pertenezcan a un contexto, donde exista una entonación y un ritmo”. Estas generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, las generalizaciones “la corrección fonética tradicional no funciona” y “hay que enseñar pronunciación en el contexto y poner atención a la entonación y el ritmo”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si incluye la comprensión oral**

Mediante una generalización con declaración absoluta, la informante afirma que “cuando enseñamos pronunciación enseñamos lengua oral”. Esta generalización conlleva una identificación semántica implícita: “la pronunciación se puede enseñar”.

En una generalización modal la informante señala que “el hablante y el oyente deben entender para poder responder”. Esta generalización estará detrás de la creencia,

vista en el primer apartado: “lo importante es que nuestros alumnos entiendan cuando se les hable...que cuando hablen sus discursos sean inteligibles”. Además conlleva la identificación semántica implícita “la pronunciación incluye la comprensión oral”.

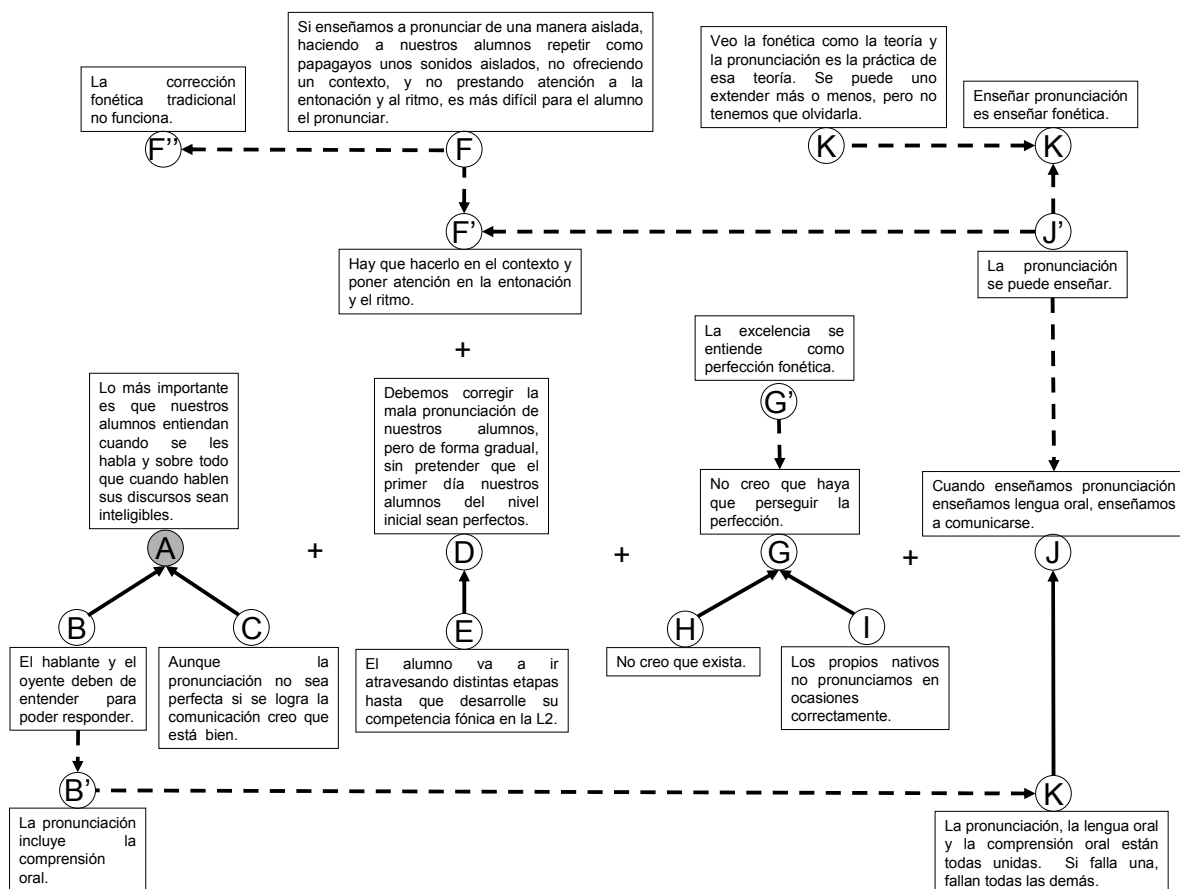
#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

A esta creencia se llega mediante la identificación semántica implícita que conllevan, por una parte, la generalización mediante declaración absoluta: “veo la fonética como la teoría y la pronunciación es la práctica de esa teoría”; por otra parte, la generalización impersonal: “se puede uno extender más o menos, pero...no tenemos por qué olvidarla”.

#### **Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / interlengua fónica**

Mediante una declaración absoluta la informante declara que “...el alumno va a ir atravesando distintas etapas hasta que desarrolle su competencia fónica en la L2”. Esta creencia estará detrás del imperativo de corregir gradualmente, visto en el primer apartado.

## 6.3.11.4. Mapa conceptual C12



Este mapa conceptual se desarrolla a partir de la creencia explícita “lo más importante es que los alumnos entiendan cuando se les habla y que sus discursos sean inteligibles”. Pero, aún así, también son importantes las creencias explícitas “debemos corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, aunque de forma gradual...sin pretender que el primer día...sean perfectos”, ya que “...el alumno va a ir atravesando distintas etapas hasta que desarrolle su competencia fónica en la L2”. Además la perfección “no existe” e incluso “los propios nativos no pronunciamos en ocasiones correctamente”.

Destacan también las creencias implícitas “hay que enseñar pronunciación en el contexto y poner atención en la entonación y el ritmo” y “enseñar pronunciación es enseñar fonética”. Vemos cómo se llega, a partir de todo esto, a la creencia implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”.

Podríamos decir que, a pesar de pretender la inteligibilidad, este mapa refleja una concepción bastante tradicional de la enseñanza de la pronunciación, basada en la corrección, aunque gradual, de manera contextualizada y poniendo atención en la entonación y el ritmo. Tal vez, la creencia de una corrección condicionada haya sido introducida a partir de la formación en el máster, porque la informante en su práctica es partidaria de enseñar fonética, lo cual es un claro indicio de que subyace una concepción en línea tradicional.



## **6.3.12. Informante C13**





### 6.3.12.1. Comentario progresión temática tarea-foro C13

La informante incluye en la tarea el breve comentario hecho en el foro. No se aprecian incongruencias, aunque se observa la introducción de ideas comunicativas que se mezclan con su visión más tradicional de la enseñanza de la pronunciación.

Se muestra a favor de corregir la mala pronunciación de los alumnos. Señala que ello “no significa que tengamos que conseguir una excelencia fonética”, sino que éstos alcancen “una interlengua fónica lo suficientemente competente para crear un discurso oral coherente y comprensible, que les capacite, al mismo tiempo, para comprender las producciones orales a las que estén expuestos”. Postula que esta interlengua fónica “no debe ser perfecta”, ya que eso es “una meta difícil de alcanzar”, que no es “absolutamente imprescindible”. Pero sí que se necesita “una pronunciación, entonación, acentuación y ritmo medianamente correctos”, añade.

Para ella la enseñanza tradicional “se basaba más en el discurso escrito que en el oral” y “la fonética no era un aspecto relevante”. Su aprendizaje “se centraba más en la repetición que en la comprensión”, descontextualizando las producciones. Le parece “imprescindible” el aspecto comunicativo asociado al discurso oral y señala que “esta comunicación pasa necesariamente por la comprensión”. Así, “enseñar pronunciación es enseñar la forma de producir y comprender la lengua oral”.

Añade que “enseñar pronunciación no significa necesariamente enseñar fonética”. La informante no cree que pueda ayudar al alumno a formar “una interlengua más eficiente”. La formación teórica en fonética la deja para el profesor, ya que le ayudará a “encontrar las estrategias con las que enseñar a sus aprendices a mejorar”.

Para ella la enseñanza de la pronunciación “es igual de importante” que cualquier otro aspecto de la enseñanza de una LE, pero remarca que “es uno de los más difíciles de transmitir”. Además reconoce que “es una labor que lleva mucho tiempo” y que lo que nosotros podemos hacer es “ayudar a los alumnos a iniciar un proceso de adquisición fonética”. Señala como acelerador del proceso “la inmersión en la LE”, ya que “cuanto más input reciba el aprendiz más fácilmente podrá adquirir un buen discurso oral”. Recomienda escuchar mucho la radio, la tele, música en español...sobre todo para mejorar la entonación. Esto lo menciona también en el foro.

## 6.3.12.2. Análisis del discurso C13

<p>Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> “Corregir una mala pronunciación no significa automáticamente que tengamos que conseguir una excelencia fonética sino, más bien, que los aprendices puedan alcanzar una interlengua fónica lo suficientemente competente como para crear un discurso oral coherente y comprensible y ser capaces, al mismo tiempo, de comprender las producciones orales a las que estén expuestos”.</p> <p>“La interlengua fónica no debe ser perfecta, meta difícil de alcanzar y tampoco absolutamente imprescindible”.</p> <p>“Esa interlengua fónica es la que les ayudará a comunicarse con los nativos, y para crear esa interlengua necesitamos una pronunciación, entonación, acentuación y ritmo medianamente correctos”.</p> <p><b>Foro:</b> “Muchas veces los discursos de nuestros alumnos no son lo suficientemente eficientes a causa de una deficiencia en estos aspectos suprasegmentales”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta, juicio de valor, cosificación</b> (<i>corregir una mala pronunciación, una excelencia fonética, comprender las producciones orales</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que corregir”, “la pronunciación implica la interlengua fónica”.</p> <p><b>Generalización modal con juicio de valor e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se podría alcanzar.”</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>comunicarse</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>medianamente correctos</i>), <b>cosificación</b> (<i>crear</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, “la pronunciación no incluye en principio la entonación, la acentuación ni el ritmo”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>una deficiencia</i>).</p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Tarea:</b> “...la enseñanza tradicional de lenguas se basaba más en el discurso escrito que en el oral, y la fonética no era un aspecto relevante. Por otra parte, el aprendizaje se basaba más en la repetición que en la comprensión y eso significa descontextualizar las producciones y hacerlas menos eficientes”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor y distorsión</b> (metonimia: “<i>la fonética</i>” por “la pronunciación”).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la repetición, la comprensión, eso, descontextualizar las producciones, hacerlas menos eficientes</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la corrección fonética tradicional no funciona. Hay corregir de manera contextualizada”.</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la</p>	<p><b>Tarea:</b> “El aspecto comunicativo asociado al discurso oral me parece imprescindible, y esta comunicación pasa necesariamente por la</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>

<b>comprensión oral</b>	comprensión”.  “Enseñar pronunciación es enseñar la forma de producir y comprender la lengua oral”.	<b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>enseñar pronunciación, enseñar la forma de...</i> ) e <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “la pronunciación incluye la comprensión”.
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<b>Tarea:</b> “Enseñar pronunciación no significa necesariamente enseñar fonética...La formación teórica fonética ayudará al profesor a encontrar las estrategias con las que poder enseñar a sus aprendices a mejorar”.  “El estudio directo de la fonética por parte del alumno no creo que le ayude a formar una interlengua más eficiente”.	<b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> ( <i>enseñar pronunciación, enseñar fonética</i> ). <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>la formación teórica fonética, encontrar, mejorar</i> ).  Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.  <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (interlengua más eficiente).
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	<b>Tarea:</b> “...la enseñanza de la pronunciación es igual de importante que cualquier otro aspecto de la enseñanza de E/LE, y creo que es uno de los más difíciles de transmitir, sobre todo si, además de la pronunciación en el sentido más estricto, incluimos la entonación, el acento y el ritmo”.  “Tenemos que ser conscientes que enseñar la pronunciación es una labor que lleva mucho tiempo y que se tiene que plantear a largo plazo...lo que nosotros podemos hacer es ayudarles a formar su proceso de adquisición fonética de una manera progresiva”.  “...ayuda un proceso de inmersión en la lengua extranjera: cuanto más input reciba el aprendiz más fácilmente podrá adquirir todos esos aspectos que conllevan un buen discurso oral”.  <b>Tarea/foro:</b> “Yo suelo recomendar a mis alumnos que escuchen cada día unos 15-20 minutos la tele, la radio, la	<b>Generalización mediante juicio de valor con identificación semántica implícita</b> , la generalización “la pronunciación se puede enseñar” y “la pronunciación no incluye en principio la entonación, la acentuación ni el ritmo”.  <b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>conscientes</i> ) que incluye una <b>declaración absoluta con sujeto cosificado</b> ( <i>enseñar la pronunciación</i> ). <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> ( <i>lo que, ayudarles a formar su proceso de adquisición fonética</i> ) y <b>juicio de valor</b> ( <i>de una manera progresiva</i> ).  <b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante juicio de valor</b>  <b>Generalización mediante declaración absoluta</b>

	música en español”.	
--	---------------------	--

### **6.3.12.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C13**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con declaración absoluta, juicio de valor y cosificación la informante afirma que “corregir una mala pronunciación no significa automáticamente que tengamos que conseguir una excelencia fonética sino, más bien, que los aprendices puedan alcanzar una interlengua fónica lo suficientemente competente como para crear un discurso oral coherente y comprensible, y ser capaces, al mismo tiempo, de comprender las producciones orales a las que estén expuestos”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones “hay que corregir” y “la pronunciación se puede enseñar”, que presidirán la concepción de la informante sobre la enseñanza de la pronunciación.

Seguidamente, en una generalización modal con juicio de valor, expresa que “la interlengua fónica no debe ser perfecta, meta difícil de alcanzar y tampoco absolutamente imprescindible”. Vemos cómo no se descarta la excelencia. Esta creencia conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la excelencia se podría alcanzar”. Además, la informante añade, en una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, que “...para crear esa interlengua necesitamos una pronunciación, entonación, acentuación y ritmo medianamente correctos”. Vemos cómo, para ella, en principio, la pronunciación no incluye los aspectos suprasegmentales.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación reconoce que “en la enseñanza tradicional el aprendizaje se basaba más en la repetición que en la comprensión y eso significa descontextualizar las producciones y hacerlas menos eficientes”. Esta creencia estará detrás de la que hemos visto inicialmente en el primer apartado. Además conlleva identificación semántica implícita, la generalización “hay que corregir de manera contextualizada”, creencia que será de gran importancia en su sistema de creencias.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

En una generalización con juicio de valor, la informante afirma que “el aspecto comunicativo asociado al discurso oral me parece imprescindible, y esta comunicación pasa necesariamente por la comprensión”. Esta creencia será la causa también de la vista en el primer apartado, además justificará la siguiente generalización con declaración absoluta y cosificación: “enseñar pronunciación es enseñar la forma de producir y comprender la lengua oral”. A partir de aquí se llega a una identificación semántica implícita, las generalizaciones “la pronunciación incluye la comprensión oral” y “la pronunciación se puede enseñar”.

### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

Mediante una generalización con juicio de valor y cosificación la informante afirma que “enseñar pronunciación no significa necesariamente enseñar fonética”. Esta creencia conlleva una vez más la identificación semántica implícita “la pronunciación se puede enseñar”. Justificando esta creencia encontramos dos generalizaciones con declaración absoluta: “el estudio directo de la fonética por parte del alumno no creo que le ayude a formar una interlengua más eficiente” y “la formación teórica fonética ayudará al profesor a encontrar las estrategias con las que poder enseñar a sus aprendices a mejorar”.

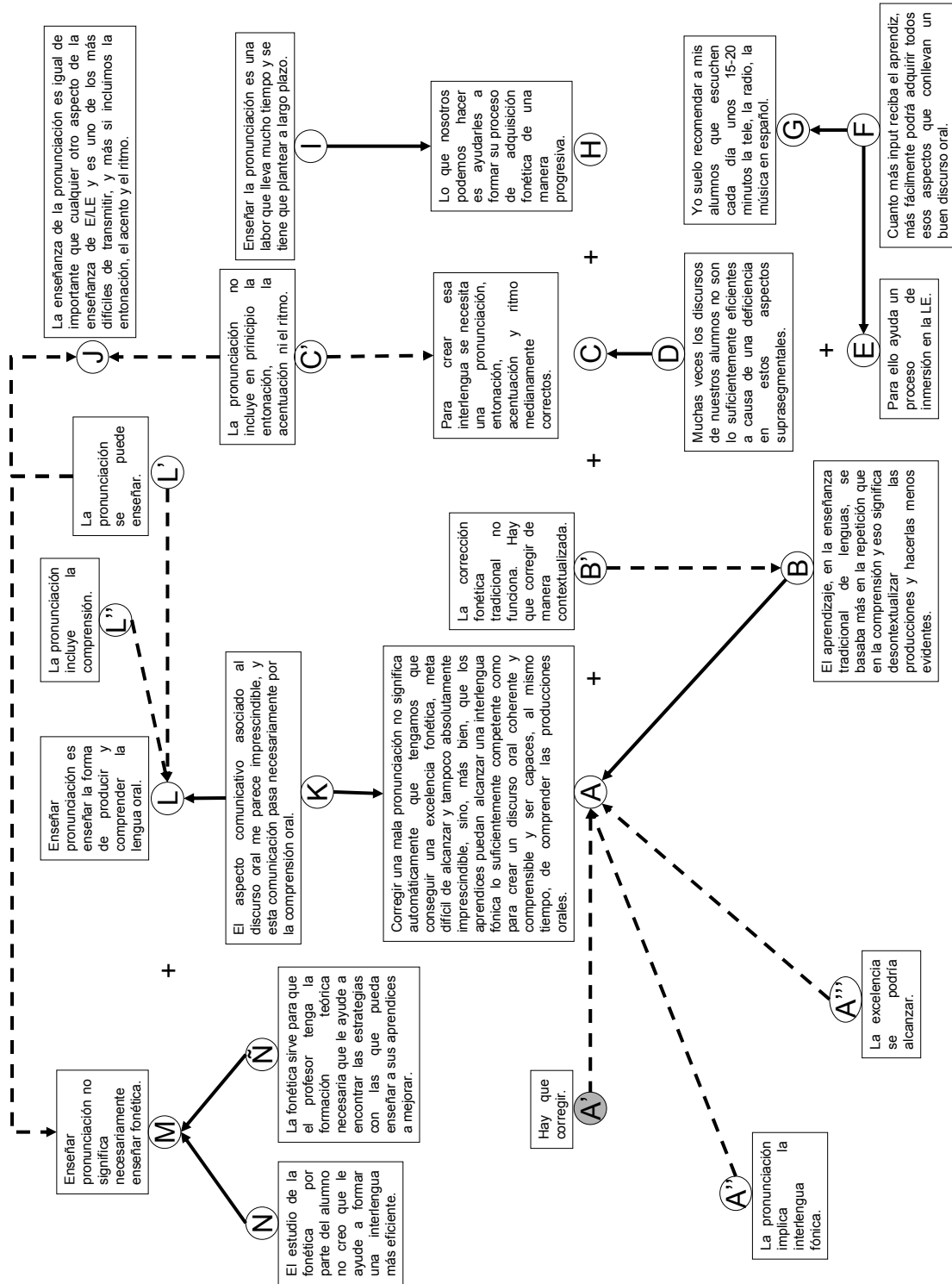
### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

A la creencia de que la pronunciación se puede enseñar hemos llegado implícitamente a partir de varias de las analizadas hasta ahora. Una vez más llegamos, mediante identificación semántica implícita, a partir de la generalización modal con cosificación, que incluye a su vez una declaración absoluta con sujeto cosificado: “tenemos que ser conscientes que enseñar la pronunciación es una labor que lleva mucho tiempo y que se tiene que plantear a largo plazo”. Esta creencia estará detrás de la siguiente generalización con declaración absoluta, cosificación y juicio de valor: “...lo que nosotros podemos hacer es ayudarles a formar su proceso de adquisición fonética de una manera progresiva”.

Mediante una generalización con declaración absoluta la informante alude a la inmersión en la LE como ayuda en este proceso. Encontramos una generalización con

juicio de valor justificando esta creencia: “cuanto más input reciba el aprendiz más fácilmente podrá adquirir todos esos aspectos que conllevan un buen discurso oral”.

6.3.12.4. Mapa conceptual C13





El presente mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia implícita “hay que corregir, aunque de manera contextualizada” y la explícita “no para conseguir una excelencia fonética, sino para ayudar a los aprendices en su proceso de adquisición a alcanzar una interlengua lo suficientemente competente como para crear un discurso oral coherente y comprensible, y para que puedan comprender las producciones orales”. Además destaca también la creencia explícita “...en esa interlengua se necesita una pronunciación, una entonación, una acentuación y un ritmo medianamente correctos”.

Tras todo esto subyace la creencia implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”, cosa que resulta aún más difícil si tenemos en cuenta los aspectos suprasegmentales. Se llega también a dicha creencia implícita a partir de las explícitas “enseñar pronunciación es enseñar la forma de producir y comprender la lengua oral”, aunque “no significa necesariamente enseñar fonética”. En este sentido destaca la creencia explícita “la fonética sirve para que el profesor tenga la formación teórica necesaria que le ayude a encontrar las estrategias con las que pueda enseñar a sus aprendices a mejorar”.

Destaca también la creencia implícita de que no se descarta la excelencia, aunque explícitamente se dice que “no es imprescindible y es difícil de alcanzar”.

A pesar de observarse la introducción de ideas comunicativas en la línea de los contenidos del máster, hay bastantes indicios en el discurso de una visión previa más tradicional (ej: utilizar el término “la fonética” por “la pronunciación”, no incluir en principio los aspectos suprasegmentales en ella; basarse exclusivamente en la corrección...). Se diría pues que la concepción de la enseñanza de la pronunciación que refleja este mapa sigue siendo bastante tradicional, basándose básicamente en la corrección, aunque contextualizada y considerando los aspectos suprasegmentales.



## **6.3.13. Informante C14**



#### **6.3.13.1. Comentario progresión temática foro C14**

La informante afirma que “el problema de la corrección fonética tradicional es que se centra en unidades pequeñas y no considera el contexto en el que éstas se producen”. Ella no cree que “la repetición constante y aislada de un sonido lleve a la correcta adquisición de éste”. Por ello muchas veces descarta muchas de las actividades de pronunciación para la clase. Sin embargo, reconoce que “a veces, la aparición de nuevos sonidos, que el aprendiz no tiene en su lengua, produce ansiedad en los alumnos de niveles iniciales”. A este respecto, defiende que escuchar un sonido “ofrece seguridad al oyente para así reproducirlo con mayor exactitud” y añade que “en algunos casos, sí que tienen un sonido parecido pero disfrazado con otra grafía...”. Aún así, declara que “no es partidaria de la excelencia en la pronunciación de sonidos aislados”, aunque cree que “es necesario pronunciar correctamente”, ya que “mejora el entendimiento y la comunicación entre los hablantes”.

Apela a “la importancia de la entonación de lo enunciado”.

## 6.3.13.2. Análisis del discurso C14

Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor	<p><b>Foro:</b> "...es necesario aprender a pronunciar correctamente, mejorando así el entendimiento y la comunicación entre los hablantes, pero no soy partidaria de la excelencia en la pronunciación de sonidos aislados".</p> <p>"Por otro lado, son importantes aspectos como la entonación porque aportan veracidad a lo enunciado por el hablante".</p>	<p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>aprender a pronunciar</i>)  <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>partidaria</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b>  <b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>veracidad, lo enunciado</i>).</p>
Sobre la corrección fonética tradicional	<p><b>Foro:</b> "...el problema de la corrección fonética tradicional es que se centra en unidades pequeñas y no considera el contexto en el que éstas se producen".</p> <p>"Por esta razón muchas veces soy reticente a la hora de seleccionar actividades de pronunciación para la clase, pues no creo que la repetición constante y aislada de un sonido nos lleve a la correcta adquisición de éste".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización "la corrección fonética tradicional no funciona" y "hay que corregir centrándose en producciones más grandes y contextualizadas".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>reticente</i>)  <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>repetición constante y aislada, correcta adquisición</i>).</p>
Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral	<p><b>Foro:</b> "El escuchar ofrece seguridad al oyente para así reproducir el sonido con mayor exactitud".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el escuchar</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización, "la pronunciación incluye la comprensión oral".</p>
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación	<p>"Muchas veces, sobre todo en niveles iniciales, intento aminorar la ansiedad que produce la aparición de nuevos sonidos que el aprendiz no tiene en su lengua materna, comentándoles que, en algunos casos, sí que tienen un sonido parecido pero disfrazado con otra grafía...".</p> <p>"Esto les ayuda a pronunciar".</p> <p>"Quiero con ello...que se encuentren más seguros y cómodos al pronunciarlo".</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>aminorar</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización "la lengua materna puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE".</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esto</i>).</p> <p><b>Generalización con adivinación y cosificación</b> (<i>ello</i>).</p>

### **6.3.13.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C14**

#### **Sobre la corrección / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización modal con cosificación la informante expresa una de las creencias que sustenta su sistema de creencias: “...es necesario aprender a pronunciar correctamente, mejorando así el entendimiento y la comunicación entre los hablantes”. Aunque seguidamente, en una declaración absoluta con cosificación, matiza “no soy partidaria de la excelencia en la pronunciación de sonidos aislados”, que será otra de las creencias básicas.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

En una generalización con declaración absoluta la informante afirma que “...el problema de la corrección fonética tradicional es que se centra en unidades pequeñas y no considera el contexto en el que éstas se producen”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, las generalizaciones “la corrección fonética tradicional no funciona” y “hay que corregir centrándose en producciones más grandes y contextualizadas”. Esta última creencia será, al parecer, de gran importancia también.

La creencia sobre la corrección fonética tradicional será la causa de la siguiente generalización con declaración absoluta y cosificación: “muchas veces soy reticente a la hora de seleccionar actividades de pronunciación para la clase”. Otra causa la encontramos en la generalización con declaración absoluta y juicio de valor: “no creo que la repetición constante y aislada de un sonido nos lleve a la correcta adquisición de éste”.

#### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación declara que “el escuchar ofrece seguridad al oyente para así reproducir el sonido con mayor exactitud”. Esta creencia conlleva además identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión oral”.

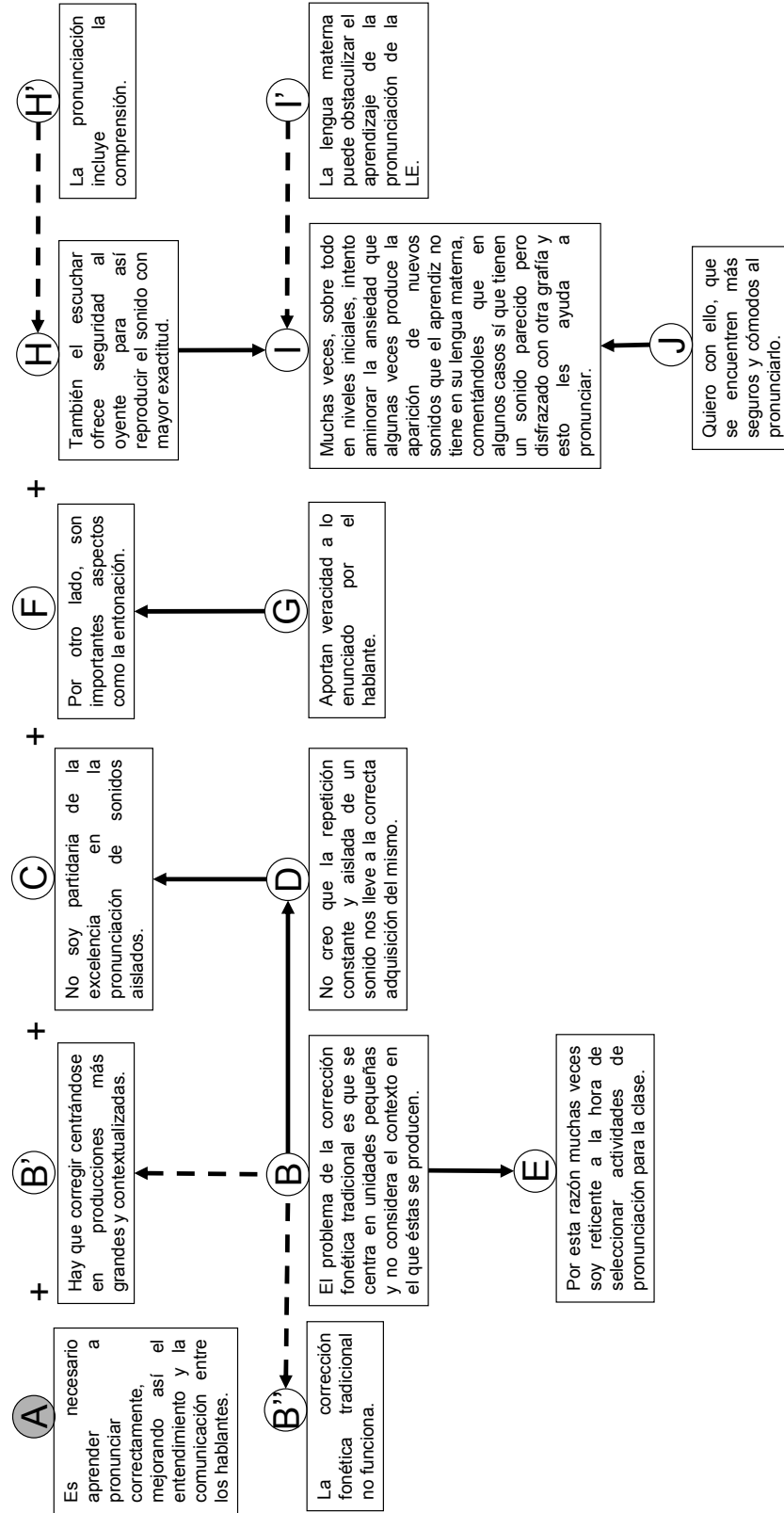
#### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

A la creencia de que “la lengua materna puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE” se llega a partir de la generalización con declaración absoluta, cosificación e identificación semántica implícita: “Muchas veces, sobre todo en niveles iniciales, intento aminorar la ansiedad que produce la aparición de nuevos sonidos que

el aprendiz no tiene en su lengua materna, comentándoles que, en algunos casos, sí que tienen un sonido parecido pero disfrazado con otra grafía...Esto les ayuda a pronunciar”. Justificando esta creencia encontramos la generalización con adivinación y cosificación: “quiero con ello...que se encuentren más seguros y cómodos al pronunciarlo”.



6.3.13.4. Mapa conceptual C14



El presente mapa conceptual se fundamenta sobre las creencias explícitas “es necesario aprender a pronunciar correctamente, para mejorar así el entendimiento y la comunicación entre los hablantes” y “hay que corregir centrándose en producciones más grandes y contextualizadas, no en la excelencia de la pronunciación de sonidos aislados”. Además “son también importantes aspectos como la entonación”. Vemos cómo se deja entrever que “la pronunciación se puede enseñar”.

Podemos decir que la concepción que refleja este mapa sobre la enseñanza de la pronunciación está en una línea tradicional, basada en la corrección, a pesar de considerarla contextualizada y de tener en cuenta aspectos como la entonación.

## **6.3.14. Informante C15**



### 6.3.14.1. Comentario progresión temática tarea C15

Se observa la mezcla de creencias más tradicionales con otras en línea más comunicativa. No se incurre en ninguna contradicción.

El informante, en su tarea, asegura que “el aprendizaje de la pronunciación y el mayor o menor grado de intervención de la fonética en el mismo debe ser producto de la negociación por parte de los alumnos y del profesor”. Reconoce que “normalmente se encuentran resistencias por parte de los alumnos”, pero añade que “no todos los alumnos son refractarios ante la idea de trabajar específicamente cuestiones fonéticas y de pronunciación durante las clases de E/LE, aún en niveles iniciales”. Aún así, en su experiencia como estudiante y como profesor, ha llegado a la conclusión de que “la sistematización de la pronunciación (más o menos asociada a nociones fonéticas) durante las primeras sesiones se muestra dañina en casi todos los casos”, ya que produce el “atoramiento del alumno” y los resultados suelen ser “poco alentadores”. Reconoce que “la rigidez es el peor de los caminos en lo que atañe a la enseñanza de lenguas”.

Defiende “la inteligibilidad del discurso producido por los alumnos”, a la cual supeditaría “el aprendizaje de la pronunciación de la L2”. La considera “un elemento fundamental de cara a garantizar la motivación del alumnado, motivación sin la cual no hay aprendizaje posible y que exige, en muchas ocasiones, una correcta gestión del error por parte del profesor”. A partir de aquí postula que “hay que motivar y dar carta de naturaleza a la interlengua a todos los niveles, descartando la corrección sistemática de las realizaciones incorrectas, todo a favor de la inteligibilidad”.

Señala que “la L1 del alumno puede interferir decisivamente, facilitando o frustrando la enunciación de los predicados inteligibles a un nivel muy básico”. En su experiencia, “esto ha condicionado las estrategias adoptadas en clase a todos los niveles, incluso en el de la pronunciación”. También las han condicionado “los diferentes niveles culturales, los contactos con el mundo hispánico, las motivaciones, sustratos dialectales...”.

El informante se plantea el “qué abordar sobre pronunciación durante la clase, qué posponer, qué dejar en manos del alumno cada vez más autónomo...”. La respuesta, según dice, estará en función de “las variables lingüísticas -L1- y personales de cada alumno”. Finaliza reconociendo que “a menudo cometemos el error de suponer que la pronunciación está a la base del aprendizaje, mientras el captar los entresijos del subjuntivo o la complejidad de los modismos corresponde a etapas más avanzadas...”. Para él, “la pronunciación forma parte del “continuum” adquisitivo, y la tarea más

complicada que tiene que afrontar el docente consiste en tomar conciencia de su particularidad y complejidad...e introducir a los alumnos en el proceso de adquisición fonética...del que antes o después dejaremos de ser los principales activos”.

## 6.3.14.2. Análisis del discurso C15

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Tarea:</b> “Hay un argumento central al que personalmente supeditaría el aprendizaje de la pronunciación en los alumnos de L2...el de la inteligibilidad del discurso producido por los alumnos”.</p> <p>“La inteligibilidad la considero un elemento fundamental de cara a garantizar la motivación del alumnado. La motivación, sin la cual no hay aprendizaje posible, exige en muchas ocasiones una correcta gestión del error por parte del profesor en todas las destrezas ligadas al aprendizaje”.</p> <p>“Por propia experiencia sé que la corrección sistemática y terca de las realizaciones erróneas da frutos más bien magros y, en principio, conviene descartarla...siempre y cuando no suponga poner en crisis el criterio de inteligibilidad que nos sirve de guía: hay que motivar, hay que dar carta de naturaleza a la interlengua a todos los niveles, reiterando que esto no debe vulnerar los intereses del alumno y la proyección futura de su proceso de aprendizaje”.</p> <p>“El alumno es lo principal, la lengua puede, en los casos en que ello sea posible, esperar”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con adivinación</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y distorsión</b> (metáfora: dar <i>frutos</i>).</p> <p><b>Generalización modal con distorsión</b> (metáfora: <i>dar carta de naturaleza a la interlengua</i>) y <b>cosificación</b> (<i>esto, la proyección futura de su proceso de aprendizaje</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor cosificado</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>ello</i>).</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</p>	<p><b>Tarea:</b> “...el aprendizaje de la pronunciación y el mayor o menor grado de intervención de la fonética en el mismo debe ser producto de la negociación por parte de alumnos y profesor”.</p> <p>“...normalmente se encuentran resistencias por parte de los alumnos, pero en ninguna parte está escrito que todos los alumnos sean refractarios ante la idea de trabajar específicamente cuestiones fonéticas y de pronunciación durante las clases de E/LE, aún en niveles iniciales”.</p> <p>“Sin embargo, producto de mi experiencia como estudiante y como profesor, he llegado a la conclusión de que la sistematización de la pronunciación (más o menos asociada a nociones fonéticas) durante las primeras sesiones...se demuestra</p>	<p><b>Generalización modal e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación es, en parte, enseñar fonética”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>refractarios</i>) y <b>verbo inespecífico</b> (<i>trabajar</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta, adivinación, cosificación</b> (<i>un atoramiento</i>), <b>juicio de valor</b> (<i>resultados poco alentadores</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización: “no es conveniente enseñar fonética durante las primeras</p>

	<p>dañina en casi todos los casos...redunda las más de las veces en un atoramiento del alumno...y a dar resultados poco alentadores”.</p> <p>“...en lo que atañe a la enseñanza de lenguas, puedo afirmar que la rigidez es el peor de los caminos”.</p>	<p>sesiones/en niveles iniciales”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b></p>
<p>Sobre si se puede enseñar la pronunciación</p>	<p><b>Tarea:</b> “¿Qué hemos de abordar durante la clase de E/LE dedicada total o parcialmente a cuestiones de pronunciación? ¿Qué podemos posponer? ¿Cuáles cuestiones pueden dejarse en manos de un alumno cada vez más autónomo?”</p> <p>“Las respuestas a estas preguntas las obtendremos considerando las variables lingüísticas -L1- y personales de cada uno de los alumnos”.</p> <p>“Los profesores a menudo cometemos el error de suponer que la pronunciación está a la base del aprendizaje...mientras el captar los entresijos del subjuntivo o la complejidad de los modismos corresponde a etapas más avanzadas que suponen destrezas mucho más sutiles”.</p> <p>“La pronunciación forma parte del “continuum” adquisitivo, y la tarea más complicada que tiene que afrontar el docente consiste en tomar conciencia de su particularidad y complejidad”.</p> <p>“Una vez alcanzada esa toma de conciencia podremos abrir la veda e introducir a los alumnos en el proceso de adquisición fonética...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>autónomo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el captar, los entresijos, la complejidad, los modismos</i>) y <b>juicio de valor</b> (<i>destrezas mucho más sutiles</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>el “continuum” adquisitivo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>tomar conciencia, particularidad, complejidad</i>) que incluye una <b>generalización modal con distorsión</b> (hipérbole: <i>afrontar una tarea</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con distorsión</b> (metáfora: <i>abrir la veda</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere a través de un proceso que requiere tiempo”.</p>
<p>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</p>	<p><b>Tarea:</b> “...la L1 del alumno puede interferir decisivamente, facilitando o frustrando la enunciación de predicados inteligibles a un nivel muy básico”.</p> <p>“Por mi parte, esta problemática ha condicionado las estrategias adoptadas en clase a todos los niveles, incluso el</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>decisivamente</i>) y <b>cosificación</b> (<i>la enunciación de predicados</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>esta problemática</i>).</p>



	<p>de la pronunciación”.</p> <p>“Incluso cuando la interferencia de la L1 podría calificarse de baja, el abordaje de la cuestión que nos ocupa ha tenido que ser matizadamente diferente en razón de niveles culturales, contactos con el mundo hispano, motivaciones, sustratos dialectales, etc.”.</p>	<p><b>Generalización modal con juicio de valor</b> (<i>matizadamente diferente</i>) y <b>cosificación</b> (<i>el abordaje, sustratos dialectales</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p>
--	--	--

### **6.3.14.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C15**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

Mediante una generalización con juicio de valor y adivinación el informante defiende la inteligibilidad como elemento fundamental que garantiza la motivación del alumnado. Esta creencia será básica en su sistema de creencias.

Seguidamente, en una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor, afirma que “la motivación...exige en muchas ocasiones una correcta gestión del error...”, otra de las ideas clave en su concepción de la enseñanza de la pronunciación. Una causa de esta creencia la encontramos en la generalización con declaración absoluta, juicio de valor y distorsión: “por propia experiencia sé que la corrección sistemática y terca de las realizaciones erróneas da frutos más bien magros y, en principio, conviene descartarla...”. A partir de esta constatación se justifica la generalización modal “hay que dar carta de naturaleza a la interlengua a todos los niveles...”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

A partir de una generalización modal, “el aprendizaje de la pronunciación y el mayor o menor grado de intervención de la fonética en el mismo debe ser producto de la negociación con los alumnos”, se llega a la identificación semántica implícita “la pronunciación es, en parte, enseñar fonética”. Justificando la negociación de este tema encontramos tres causas. Por una parte, una generalización con declaración absoluta y cosificación: “normalmente se encuentran resistencias por parte de los alumnos, pero...no todos...son refractarios ante la idea de trabajar específicamente cuestiones fonéticas...”. Por otra, la generalización con juicio de valor “la rigidez es el peor de los caminos”. Finalmente, la frustrante experiencia como estudiante y también como profesor con la sistematización de la fonética en primeras sesiones, expresada mediante una generalización con declaración absoluta, cosificación, adivinación y juicio de valor.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

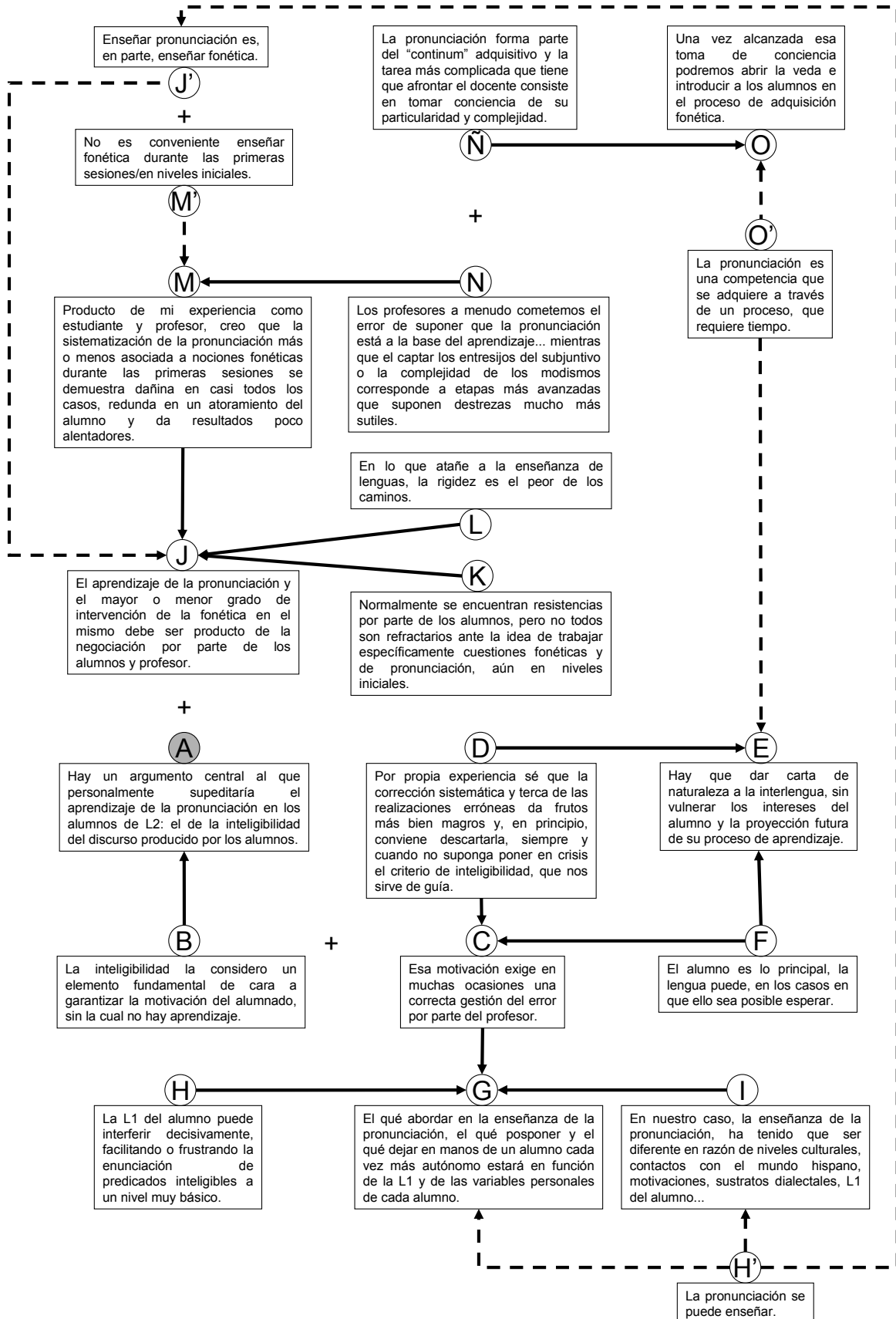
Mediante una serie de declaraciones absolutas el informante se plantea qué abordar, qué posponer y qué dejar en manos del alumno en la enseñanza de la pronunciación. En una declaración absoluta deja claro que las respuestas son la L1 y las variables personales del alumno. A partir de aquí vemos cómo se llega a la creencia de que “la pronunciación se puede enseñar”, mediante identificación semántica implícita.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

El informante recurre a una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación para afirmar que “la L1 del alumno puede interferir decisivamente, facilitando o frustrando la enunciación de predicados inteligibles a un nivel muy básico”. Esta generalización estará detrás del qué abordar visto en el apartado anterior.

Mediante una generalización con declaración absoluta con juicio de valor y cosificación, el informante reconoce haber abordado la cuestión de la enseñanza de la pronunciación en función de los niveles culturales, los contactos con el mundo hispano, las motivaciones, los sustratos dialectales, etc. de los alumnos. Esta constatación justificará también el qué abordar, visto anteriormente. Además, detrás de esta propia experiencia, vemos una vez más la identificación semántica implícita de que “la pronunciación se puede enseñar”.

6.3.14.4 Mapa conceptual C15



Este mapa conceptual se fundamenta a priori sobre las creencias explícitas de que “la inteligibilidad es un elemento fundamental de cara a garantizar la motivación del alumno” y que, por ello, “es el argumento central a la hora de enseñar pronunciación”; que, por propia experiencia, “la corrección sistemática y terca... conviene descartarla, siempre y cuando no suponga poner en crisis el criterio de inteligibilidad” y que “hay que dar carta de naturaleza a la interlengua, haciendo una correcta gestión del error, sin vulnerar los intereses del alumno y su proceso de aprendizaje”.

También es importante en este mapa la creencia explícita “el aprendizaje de la pronunciación asociado, en mayor o menor grado, a cuestiones fonéticas debe ser producto de la negociación por parte de los alumnos y profesor, sobre todo en niveles iniciales”, fruto de una frustrante experiencia, como alumno y profesor de LE. De aquí se llega a la creencia implícita “enseñar pronunciación es, en parte, enseñar fonética”.

Otras creencias fundamentales son las explícitas “la L1 del alumno puede interferir decisivamente, facilitando o frustrando la enunciación de predicados inteligibles a un nivel muy básico”. Así, “el qué abordar en la enseñanza de la pronunciación, el qué posponer y el qué dejar en manos de un alumno cada vez más autónomo estará en función de la L1 y de las variables personales de cada uno”. Tras estas creencias encontramos, una vez más, la experiencia directa del informante enseñando español. De aquí se llega a la creencia implícita de que para él “la pronunciación se puede enseñar”, aunque él mismo reconoce que “la pronunciación forma parte del “continuum” adquisitivo...y el docente ha de tomar conciencia de su particularidad y complejidad”, a la hora de “introducir al alumno en el proceso de adquisición”.

Vemos cómo se han introducido creencias comunicativas en la concepción tradicional previa del informante, a raíz de su propia experiencia y, tal vez, debido a los contenidos y al aprendizaje constructivista realizado en el proceso de formación. Aún así, se diría que su visión de la enseñanza de la pronunciación sigue siendo bastante tradicional, basada en la corrección de sonidos, aunque condicionada a la inteligibilidad, a la L1 y a las variables personales del alumno.



## **6.3.15. Informante C17**





### 6.3.15.1. Comentario progresión temática tarea C17

Se observa la introducción de ideas comunicativas, aunque hay muestras de una concepción previa más tradicional. Incluso parece que se incurra en alguna contradicción, como seguidamente veremos.

La informante señala que “la corrección fonética” se ha entendido como “la correcta pronunciación de cada fonema” y declara que ésta “no significa tener una buena pronunciación”. Afirma que “en la pronunciación intervienen otros factores más importantes que la producción correcta de los sonidos como son la integración de la lengua oral en grupos fónicos, la entonación y el ritmo”. De ahí que pretender conseguir esa “excelencia” sería “absolutamente insuficiente e innecesario”. Por eso sostiene que “la corrección fonética tradicional no funciona, porque es bastante inútil por sí misma”.

Señala que “la pronunciación está interrelacionada con la comprensión y expresión oral”, que “la pronunciación en sí misma no tiene sentido, necesita enseñarse en un contexto de lengua oral” y que “es muy difícil que haya una buena pronunciación sin comprensión, ya que comprender es fundamental para pronunciar con la entonación y el ritmo adecuados”.

Sin embargo, para ella “enseñar pronunciación es enseñar fonética”, aunque seguidamente se contradice de alguna manera al sostener que “la pronunciación no es una materia en sí misma a enseñar, sino que es una habilidad, una destreza...que se debe trabajar en clase...como una competencia a desarrollar”. Y añade que “su adquisición es un proceso educativo que tendrá resultados muy diversos dependiendo de las circunstancias y capacidad del individuo...”.

## 6.3.15.2. Análisis del discurso C17

<p>Sobre <b>la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Corrección fonética se entiende como la correcta pronunciación de cada fonema del español. Si ésta fuera la “excelencia” que pretendemos conseguir, sería absolutamente insuficiente e innecesaria para la adquisición de una buena pronunciación en español”.</p> <p>“Esa “corrección fonética” no significa tener una buena pronunciación. En la pronunciación intervienen otros factores más importantes que la producción correcta de los sonidos, como son la integración de la lengua oral en grupos fónicos, la entonación y el ritmo”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización mediante juicio de valor</b></p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia entendida como corrección fonética de fonemas no interesa”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> <b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b></p>
<p>Sobre <b>la corrección fonética tradicional</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “No funciona, porque es bastante inútil por sí misma”.</p> <p>“Una corrección fonética así se aísla de otros aspectos de la lengua como son la expresión y comprensión orales, fundamentales para la adquisición de la pronunciación”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta generada por la siguiente generalización con juicio de valor.</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor (fundamentales).</b></p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La pronunciación está interrelacionada con la comprensión y expresión oral”.</p> <p>“La pronunciación en sí misma no tiene sentido, necesita enseñarse en un contexto de lengua oral”.</p> <p>“Es muy difícil que haya una buena pronunciación sin comprensión. Comprender es fundamental para pronunciar con la entonación y el ritmo adecuados”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> <b>Generalización modal con cosificación (enseñarse).</b></p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor</b> <b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación (comprender y pronunciar).</b></p>
<p>Sobre <b>si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “La respuesta es sí, ya que la principal aplicación de la fonética en el campo de la didáctica de la lengua es enseñar pronunciación”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta e identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación se puede enseñar”.</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación (enseñar pronunciación).</b></p>
<p>Sobre <b>si se puede enseñar la pronunciación</b></p>	<p><b>Tarea:</b> “Pronunciar es una habilidad, una destreza, no es una materia en sí misma a enseñar”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación (pronunciar).</b></p>

	<p>“Se debe trabajar la pronunciación en clase, tenerla en cuenta en los objetivos como una competencia a desarrollar; pero la adquisición de la misma es un proceso educativo que tendrá resultados muy diversos dependiendo de las circunstancias y capacidad del individuo que aprende un idioma”.</p>	<p><b>Generalización modal</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>resultados muy diversos</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay factores que pueden obstaculizar la adquisición de la pronunciación de la LE, como las circunstancias y la capacidad del individuo”.</p>
--	---	---

### **6.3.15.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C17**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor**

A partir de una generalización con declaración absoluta: “corrección fonética se entiende como la correcta pronunciación de cada fonema del español”, y de una generalización con juicio de valor: “si ésta fuera la “excelencia” que pretendemos conseguir, sería absolutamente insuficiente e innecesaria para la adquisición de una buena pronunciación en español”, se llega a la creencia que será, a priori, básica en el sistema de creencias de la informante: “la excelencia entendida como corrección fonética de fonemas no interesa”, mediante una identificación semántica implícita.

Seguidamente, en una generalización con declaración absoluta y juicio de valor, la informante expresa otra de las creencias que aparentemente serán fundamentales en su concepción sobre la enseñanza de la pronunciación: “en la pronunciación intervienen otros factores más importantes que la producción correcta de los sonidos, como son la integración de la lengua oral en grupos fónicos, la entonación y el ritmo”.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta, sentencia que “la corrección fonética tradicional no funciona”. La causa la encontramos en la siguiente generalización con juicio de valor: “es bastante inútil por sí misma”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

La informante declara que “la pronunciación está interrelacionada con la comprensión y expresión oral”, en una generalización mediante declaración absoluta. Detrás encontramos, por una parte, una generalización con declaración absoluta y una generalización modal: “la pronunciación en sí misma no tiene sentido, necesita enseñarse en un contexto de lengua oral”. Por otra parte, encontramos también una generalización con juicio de valor: “es muy difícil que haya una buena pronunciación sin comprensión”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

En una generalización mediante declaración absoluta la informante corrobora esta afirmación. Justificándola encontramos una generalización con juicio de valor y cosificación: “la principal aplicación de la fonética en el campo de la didáctica de la

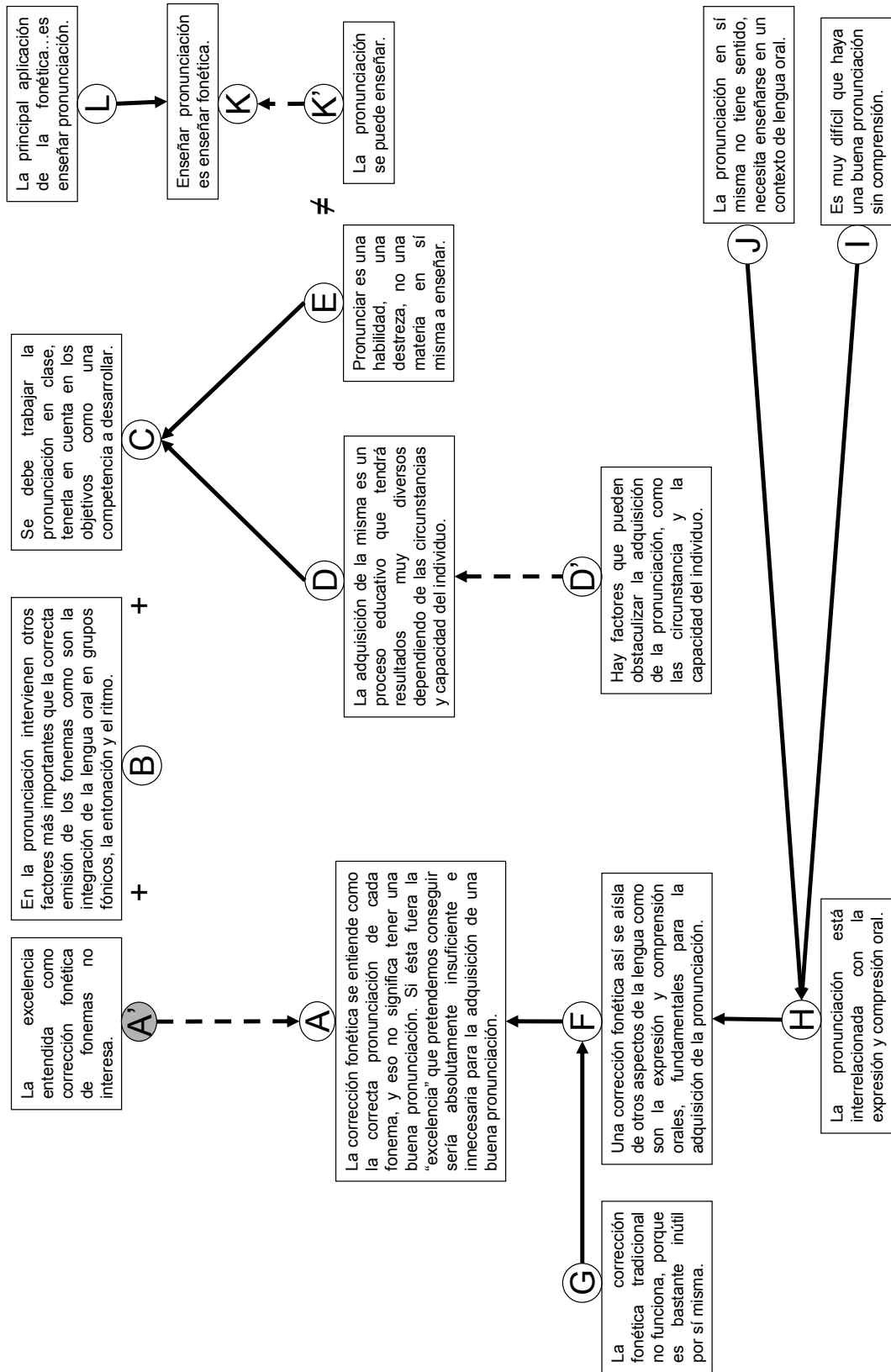
lengua es enseñar pronunciación”. A partir de aquí se llegaría a la creencia “la pronunciación se puede enseñar”, mediante identificación semántica implícita.

Estas creencias parecen ser las que rigen realmente el sistema de creencias de la informante.

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

A pesar de lo que acabamos de comentar, la informante declara, en una generalización con declaración absoluta y cosificación, que “pronunciar es una habilidad, una destreza, no es una materia en sí misma a enseñar”. Además, añade que “su adquisición es un proceso educativo que tendrá resultados muy diversos dependiendo de las circunstancias y capacidad del individuo que aprende un idioma”, en una generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor. Estas dos generalizaciones estarán detrás de la modal “se debe trabajar la pronunciación en clase, tenerla en cuenta en los objetivos como una competencia a desarrollar”.

6.3.15.4. Mapa conceptual C17



Este mapa conceptual se fundamenta, a priori, sobre la creencia implícita “la excelencia entendida como corrección fonética de fonemas no interesa” y la explícita “en la pronunciación intervienen otros factores más importantes...como son la integración de la lengua oral en grupos fónicos, la entonación y el ritmo”. Además, destacan también las creencias explícitas “se debe trabajar en clase y tenerla en cuenta en los objetivos como una competencia a desarrollar”, ya que “pronunciar es una habilidad, una destreza, no una materia en sí misma a enseñar”. Sin embargo, esto se contradice, en cierta manera, con la creencia implícita “la pronunciación se puede enseñar”, a la cual se llega desde la explícita “enseñar pronunciación es enseñar fonética”. Tal vez esto podría estar evidenciando una posible desestabilización del modelo de pensamiento previo de la informante.

Podríamos decir que, a pesar de haber introducido ideas comunicativas en la línea del máster, la concepción de la enseñanza de la pronunciación reflejada en este mapa conceptual se revela más bien tradicional.





## **6.3.16. Informante C18**



### 6.3.16.1. Comentario progresión temática tarea-foro C18

La informante no trata los mismos aspectos en la tarea y en el foro. Se observa la introducción de ideas comunicativas, pero hay indicios, sobre todo en el foro, de una concepción mucho más tradicional: “enseñanza de la fonética” por enseñanza de la pronunciación, la pronunciación referida solamente a sonidos; la no inclusión de la entonación; alumnos que no llegan a “repetir muchos de los sonidos” que no existen en su lengua materna... En el foro se centra en su propia experiencia con alumnos italianos, y deja entrever una cierta contradicción respecto a lo manifestado en la tarea acerca de si se puede enseñar pronunciación.

En su tarea la informante hace una especie de resumen de las principales creencias comentadas por todos los participantes en el foro, las cuales parece compartir. Así, reconoce que “la pronunciación no puede ser “enseñada” en el sentido estricto de la palabra”. Afirma que “se pueden dar unas directrices para que la pronunciación sea lo más correcta posible, pero que los profesores más que enseñar fonética tienen que preparar a sus alumnos para un proceso de adquisición fónica del idioma...”, que “se desarrollará a lo largo del tiempo y en muchos casos fuera del aula”, apunta. “Somos bastante conscientes de que la perfección es una cosa que no es posible desde el primer día”, añade. Sin embargo, en el foro reconoce que procura “enseñar a sus alumnos cómo se pronuncia en su lengua pero que..., a pesar de que su sistema fonético es muy parecido al nuestro (son italianos), en muchos casos no llegan a repetir muchos de los sonidos que no existen en su lengua materna”.

Sobre el escaso éxito de la fonética tradicional, en la tarea, dice que no funciona porque “no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo”.

También en ella afirma que “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, ya que la pronunciación forma parte de la oralidad”. Por ello señala que “hay que prestar gran atención a la lengua oral en su producción de mensajes y en la comprensión de los mismos”.

Por lo que se refiere a si enseñar pronunciación es enseñar fonética, en la tarea señala que “la fonética no debe ser teórica, sino que tiene que aplicarse en la práctica”. En el foro postula que “hay que diferenciar entre lo que es la pronunciación y la enseñanza de todos los símbolos de la fonética en español, ya que de nada sirve bombardear a los discentes con el sistema internacional...”.

En el foro hace alusión a las dificultades que puede plantear la L1 en el aprendizaje de la pronunciación, poniendo ejemplos de sus alumnos italianos “que no llegan a repetir muchos sonidos que no existen en su lengua materna” o a los que les es “casi imposible eliminar el marcado acento, aunque lleven viviendo en España desde hace años”. También se pone ella misma como ejemplo, por su dificultad para distinguir la distinción b/v del italiano, al no tenerla en su sistema fonético. En este sentido, hace referencia también a la mayor o menor “habilidad auditiva del estudiante”.

## 6.3.16.2. Análisis del discurso C18

Sobre la corrección fonética tradicional	Tarea: "...no funciona porque no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo".	Generalización mediante declaración absoluta
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral	<p>Tarea: "...enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, ya que la pronunciación forma parte de la oralidad".</p> <p>"Hay que prestar una gran atención a la lengua oral en su producción de mensajes y en la comprensión de los mismos".</p> <p>Foro: "Yo, por mi parte, a mis alumnos procuro enseñarles cómo se pronuncia en mi lengua materna, ya que pienso que es fundamental para que posteriormente comprendan a los nativos".</p>	<p>Generalización mediante identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación (<i>enseñar pronunciación, enseñar lengua oral</i>) generada por la siguiente generalización mediante declaración absoluta con cosificación (<i>la oralidad</i>).</p> <p>Generalización modal con juicio de valor (<i>una gran atención</i>).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta con identificación semántica implícita, la generalización "la pronunciación se puede enseñar".</p> <p>Generalización mediante juicio de valor</p> <p>Estas generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, la generalización "la pronunciación incluye la comprensión oral".</p>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética	<p>Foro: "Hay que diferenciar entre lo que es la pronunciación y la enseñanza de todos los símbolos de la fonética del español, ya que de nada sirve bombardear a los discentes con el sistema internacional fonético y cosas varias".</p> <p>Tarea: "La fonética no debe ser teórica sino que tiene que aplicarse en la práctica".</p>	<p>Generalización modal con cosificación (<i>lo que</i>).</p> <p>Generalización mediante declaración absoluta cuantificador universal (de <i>nada</i>), sujeto cosificado y distorsionado (metáfora + hipérbole: <i>bombardear a los discentes con el sistema internacional fonético</i>).</p> <p>Generalización modal con juicio de valor (<i>teórica</i>) y cosificación (<i>la fonética, la práctica</i>).</p> <p>Estas generalizaciones conllevan identificación semántica implícita, la generalización "<i>enseñar pronunciación no es enseñar fonética</i>".</p>
Sobre si se puede enseñar la pronunciación	Tarea: "...la pronunciación no puede ser "enseñada" en el sentido estricto de la palabra. Se pueden dar unas directrices para que la pronunciación sea lo mas correcta posible pero, en general, somos bastante conscientes	<p>Generalización modal con juicio de valor (<i>en sentido estricto</i>).</p> <p>Generalización impersonal con juicio de valor (<i>lo más correcta posible</i>).</p> <p>Generalización mediante</p>

	<p>de que la perfección es una cosa que no es posible desde el primer día”.</p> <p>“Por eso...los profesores, mas que enseñar fonética, tienen que preparar a sus alumnos para un proceso de adquisición fonética del idioma, lejos de la enseñanza fonética tradicional, que se desarrollará a lo largo del tiempo y en muchos casos fuera del aula”.</p>	<p><b>adivinación con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>conscientes; la perfección</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se entiende como perfección fonética” y “la excelencia se podría alcanzar”.</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (<i>enseñar fonética</i>) y <b>distorsión</b> (metonimia: <i>fonética por pronunciación</i>) que incluye <b>declaración absoluta con identificación semántica implícita</b>, la generalización “la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo e implica un proceso”.</p>
<p><b>Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación</b></p>	<p><b>Foro:</b> “...a pesar de que el sistema fonético de mis estudiantes es muy parecido al nuestro (son italianos) en muchos casos no llegan a repetir muchos de los sonidos que no existen en su lengua materna”.</p> <p>“Además, la mayoría de los italianos suelen tener un marcado acento que es casi imposible de eliminar, aunque lleven viviendo en España desde hace años”.</p> <p>“...tanto en la pronunciación como en la entonación el buen resultado depende, en la mayor parte de los casos, de la habilidad auditiva del estudiante: el individuo debe tener una cierta facilidad a la hora de captar ciertos sonidos”.</p> <p>“Vivo en Italia desde hace tres años...A fuerza de practicar he aprendido a pronunciar la “v” italiana, pero cuando habla otra persona no siento la diferencia...Parece como si mi cerebro y mi oído estuvieran programados sólo y exclusivamente para la no distinción fonética entre b/v”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>muy parecido</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>un marcado acento, casi imposible</i>).</p> <p>Ambas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la lengua materna de los alumnos puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>la habilidad auditiva</i>).</p> <p><b>Generalización modal con sustantivo inespecífico</b> (<i>una cierta facilidad, ciertos sonidos</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor y cosificación</b> (<i>la no distinción fonética</i>).</p> <p>Todas estas generalizaciones conllevan <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la mayor o menor facilidad/habilidad auditiva del alumno puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE”.</p>

### **6.3.16.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C18**

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Mediante una generalización con declaración absoluta la informante declara que “no funciona”, cuya causa la encontramos en otra generalización del mismo tipo: “no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y si ésta incluye la comprensión oral**

La informante recurre a una generalización modal con juicio de valor para dejar claro que “hay que prestar una gran atención a la lengua oral en su producción de mensajes y en la comprensión de los mismos”. Esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la pronunciación incluye la comprensión”. Además, detrás de esta creencia encontramos la generalización con identificación sintáctica y semántica explícita con cosificación: “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”. A su vez esta generalización conlleva también identificación semántica implícita, “la pronunciación se puede enseñar”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética**

A la creencia de que “enseñar pronunciación no es enseñar fonética” se llega a través de la identificación semántica implícita que conllevan dos generalizaciones modales: “la fonética no debe ser teórica sino que debe aplicarse en la práctica” y “hay que diferenciar entre lo que es la pronunciación y la enseñanza de todos los símbolos de la fonética del español”.

#### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

En principio, en una generalización modal con juicio de valor, la informante sentencia que “la pronunciación no puede ser “enseñada” en el sentido estricto de la palabra”. Añade que “se pueden dar unas directrices para que la pronunciación sea lo más correcta posible pero, en general...la perfección es una cosa que no es posible desde el primer día”. A partir de aquí se llega a las creencias “la excelencia se entiende como perfección fonética” y “se podría alcanzar”, mediante identificación semántica implícita. Por ello, “los profesores, más que enseñar fonética, tienen que preparar a sus alumnos para un proceso de adquisición fonética del idioma, lejos de la corrección fonética tradicional, que se desarrollará a lo largo del tiempo y en muchos casos fuera

del aula”, sentencia la informante en una generalización modal con cosificación. Justificando esta última creencia se encuentra la comentada en el primer apartado sobre la ineficacia de la corrección fonética tradicional.

Sin embargo, se llega a la creencia implícita de que “la pronunciación se puede enseñar” a partir de alguna de las creencias previamente comentadas y, sobre todo, de la constatación “yo, por mi parte, a mis alumnos procuro enseñarles cómo se pronuncia en mi lengua materna...”. Esto parecer ser realmente lo que rige su concepción de la enseñanza de la pronunciación.

Vemos, en este aspecto, un cierto desajuste en su sistema de creencias, tal vez debido a la introducción de ideas comunicativas del máster.

### **Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación**

Se llega a la creencia implícita de que “la lengua materna de los alumnos puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE” a partir de dos generalizaciones con declaración absoluta: “...a pesar de que el sistema fonético de mis estudiantes es muy parecido al nuestro (son italianos) en muchos casos no llegan a repetir muchos de los sonidos que no existen en su lengua materna” y “la mayoría de los italianos suelen tener un marcado acento que es casi imposible de eliminar, aunque lleven viviendo en España desde hace años”.

De igual manera se llega a la creencia implícita “la mayor o menor facilidad/habilidad auditiva del alumno puede obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación de la LE” a partir de la generalización mediante declaración absoluta y cosificación: “...tanto en la pronunciación como en la entonación el buen resultado depende, en la mayor parte de los casos, de la habilidad auditiva del estudiante...”.





Este mapa conceptual se fundamenta aparentemente sobre la creencia explícita de que “la pronunciación no puede ser enseñada en el sentido estricto de la palabra. Se pueden dar unas directrices para que la pronunciación sea lo más correcta posible pero, en general,...la perfección es una cosa que no es posible desde el primer día”. En consecuencia destaca la creencia explícita “los profesores tienen que preparar a los alumnos para un proceso de adquisición fonética del idioma, que se desarrollará a lo largo del tiempo y, en muchos casos, fuera del aula”.

Pero lo que parece realmente regir este sistema de creencias son las implícitas “la pronunciación se puede enseñar” y se trata de “repetir sonidos”, tal y como se desprende de la experiencia de la informante como profesora.

Podríamos decir que este mapa conceptual, a pesar de incluir ideas comunicativas, revelaría una concepción más bien tradicional de la enseñanza de la pronunciación.

## **6.3.17. Informante C19**



### **6.3.17.1. Comentario progresión temática foro C19**

Se observa en el foro la introducción de ideas comunicativas en la línea de los contenidos del máster, sin incurrir explícitamente en ninguna incongruencia.

El informante asegura no creer que la labor del profesor sea conseguir la excelencia en los alumnos, al menos “no al principio”, matiza, ya que “puede llevar a la desmotivación...o a que el alumno se sienta avergonzado”. Por eso postula que “hay que ser muy cautos a la hora de qué, cómo y cuándo corregir la fonética de nuestros alumnos”.

Descarta que en los nuevos enfoques comunicativos tenga sentido la corrección fonética tradicional, ya que en ellos el error es visto como algo “positivo y necesario” para que se dé el aprendizaje. Así, opina que “parecen más lógicas otros tipos de actividades que consideren el error como algo propio de la fase de la interlengua en que se encuentra el alumno”.

Para él “desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica”, añadiendo que “el objetivo final es que el alumno pueda comunicarse oralmente aún con errores fonéticos...”.

Finalmente, afirma que “de algún modo la pronunciación incluye la comprensión oral”, ya que ésta sirve de “feedback o retroalimentación positiva” para el alumno, que le hará “modificar la hipótesis previa que tenía sobre la pronunciación en la lengua meta”.

## 6.3.17.2. Análisis del discurso C19

<p>Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor</p>	<p><b>Foro:</b> “No creo que nuestra labor sea conseguir la excelencia en nuestros alumnos, no al menos al principio...”.</p> <p>“...ello puede llevar a la desmotivación o, peor, a que el alumno se sienta avergonzado”.</p> <p>“Hay que ser muy cautos a la hora de qué, cómo y cuándo corregir la fonética de nuestros alumnos”.</p> <p>“El objetivo final es que el alumno pueda comunicar oralmente aún con errores fonéticos...”</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>conseguir la excelencia</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la excelencia se podría alcanzar”.</p> <p><b>Generalización mediante adivinación con cosificación</b> (<i>ello, la desmotivación</i>).</p> <p><b>Generalización modal con cosificación</b> (juicio de valor personal: <i>muy cautos</i>), <b>distorsión (metonimia: fonética por pronunciación)</b> e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “hay que corregir”.</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b></p>
<p>Sobre la corrección fonética tradicional</p>	<p><b>Foro:</b> “No creo que en los nuevos enfoques comunicativos...tenga sentido la corrección fonética tradicional...”.</p> <p>“...en los nuevos enfoques el error es visto como algo positivo y necesario para que se dé el aprendizaje”.</p> <p>“Parecen más lógicas otros tipos de actividades que no consideren el error como algo negativo y sea visto como algo propio de la fase de la interlengua en que se encuentra el alumno”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>enfoques comunicativos</i>).</p> <p><b>Generalización mediante declaración absoluta con cosificación</b> (<i>algo</i>).</p> <p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>algo</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “la adquisición de la pronunciación requiere tiempo, durante el cual se pasará por diversas fases (interlengua)”.</p>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</p>	<p><b>Foro:</b> “Obviamente desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica”.</p>	<p><b>Generalización mediante juicio de valor con cosificación</b> (<i>desarrollar la competencia oral, desarrollar la competencia fónica</i>) e <b>identificación semántica implícita</b>, la generalización “enseñar pronunciación es enseñar lengua oral”.</p>
<p>Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral</p>	<p><b>Foro:</b> “De algún modo sí, porque el alumno a través de la comprensión oral recibe un feedback o retroalimentación positiva que le haga modificar la hipótesis previa que tenía sobre la pronunciación en la lengua meta...”.</p>	<p><b>Generalización mediante declaración absoluta</b> generada por la siguiente <b>generalización mediante declaración absoluta con juicio de valor</b> (<i>retroalimentación positiva</i>).</p>

### **6.3.17.3. Interpretación-valoración análisis del discurso C19**

#### **Sobre la corrección fonética / la excelencia / la labor del profesor:**

Mediante una generalización con declaración absoluta y cosificación el informante declara que “nuestra labor no es conseguir la excelencia...no al menos al principio”. Vemos cómo, aún así, no descarta la excelencia. El objetivo final aparece expresado en una generalización con declaración absoluta: “...es que el alumno pueda comunicar oralmente aún con errores fonéticos”.

Respecto a la corrección dice que “hay que ser muy cautos a la hora de qué, cómo y cuándo corregir la fonética de nuestros alumnos”, mediante una generalización modal con cosificación y distorsión. Vemos cómo no se descarta tampoco la corrección. La causa de esta creencia la encontramos en la siguiente generalización con adivinación y cosificación: “...ello puede llevar a la desmotivación o, peor, a que el alumno se sienta avergonzado”.

Estas creencias serán básicas en el sistema de creencias del informante sobre la enseñanza de la pronunciación.

#### **Sobre la corrección fonética tradicional**

Recurre a una generalización con declaración absoluta para negar que en los nuevos enfoques comunicativos tenga sentido la corrección fonética tradicional, ya que en ellos el error es visto como algo positivo y necesario para que se dé el aprendizaje. A partir de aquí “parecen más lógicas otros tipos de actividades...donde el error sea visto como algo propio de la fase de interlengua...”, creencia expresada mediante una generalización con juicio de valor y cosificación. Además esta generalización conlleva identificación semántica implícita, la generalización “la adquisición de la pronunciación requiere tiempo, durante el cual se pasa por diversas fases (interlengua)”.

#### **Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral**

A esta creencia se llega implícitamente a partir de la generalización con juicio de valor, cosificación e identificación semántica implícita: “obviamente desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica”. Esta creencia será también básica en su sistema de creencias.

### **Sobre si la pronunciación incluye la comprensión oral**

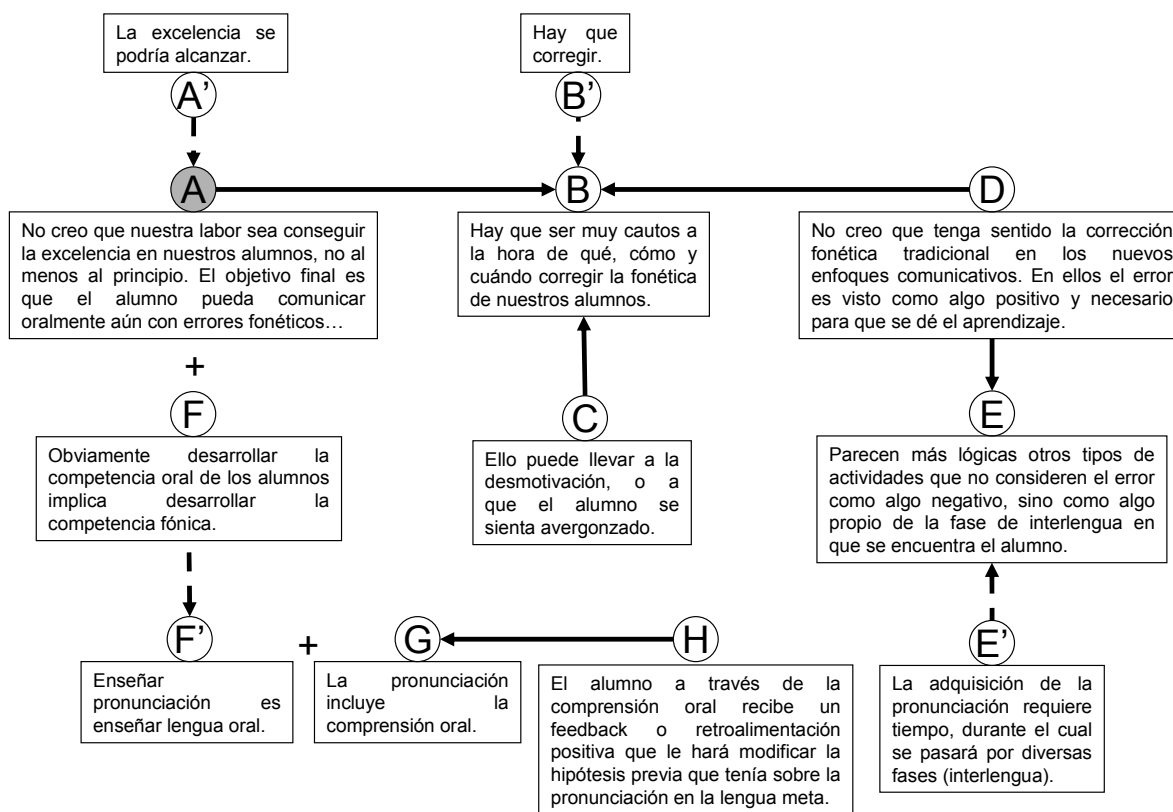
El informante corrobora esta afirmación mediante una generalización con declaración absoluta. Justificando esta creencia encontramos otra generalización con declaración absoluta y juicio de valor: "...a través de la comprensión oral recibe un feedback...que le hará modificar la hipótesis previa que tenía sobre la pronunciación en la lengua meta...".

### **Sobre si se puede enseñar la pronunciación**

Aunque no se refiere a este aspecto explícitamente, se llega a esta creencia a partir de muchas de las creencias comentadas previamente en las que se habla de corregir con cautela, de recurrir a otros tipos de actividades que consideren el error como algo positivo, de desarrollar la competencia fónica...



## 6.3.17.4. Mapa conceptual C19



Este mapa conceptual se fundamenta sobre la creencia explícita “nuestra labor no es la de conseguir la excelencia en nuestros alumnos, al menos al principio. El objetivo final es que el alumno pueda comunicar oralmente aún con errores fonéticos”, donde vemos que no se descarta que la excelencia se pueda alcanzar. Otras creencias explícitas básicas en este mapa son: “hay que ser muy cautos a la hora de qué, cómo y cuando corregir la fonética de nuestros alumnos”. Por una parte, porque “puede llevar a la desmotivación, o a que el alumno se sienta avergonzado”. Por otra, porque “no tiene sentido la corrección fonética tradicional en los nuevos enfoques comunicativos, en los que el error es visto como algo positivo y necesario para que se dé el aprendizaje”. A partir de aquí, “parecen más lógicas otros tipos de actividades que no consideren el error como algo negativo, sino como algo propio de la fase de interlengua en que se encuentra el alumno”. Desde aquí se llega claramente a la creencia implícita de “la pronunciación se puede enseñar”.

Podemos decir que la concepción de la enseñanza de la pronunciación que refleja este mapa entraría dentro de una línea comunicativa, que consideraría la corrección condicionada al qué, cómo y cuándo. Aún así, se observa la existencia de tintes más tradicionales de fondo (ej: referirse a la “pronunciación” con el término “fonética”), que seguramente tendrán su influencia en el sistema de creencias, pudiéndose reflejar en la actuación en el aula.

## **7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**



## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

“Si buscas resultados diferentes no hagas siempre lo mismo”, Albert Einstein (1879-1955)

En este capítulo vamos a exponer, reflexionar y comentar los resultados obtenidos del análisis psicolingüístico realizado de los discursos de los informantes, es decir, del estudio empírico llevado a cabo en el presente trabajo de investigación. Retomamos aquí, en la siguiente tabla, los distintos apartados de que consta este capítulo, con la intención de facilitar su lectura, dada su extensión:

7.1. Sobre los temas/aspectos más tratados acerca de la pronunciación
7.2. Principales creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación
7.3. Modelos generales de pensamiento
7.3.1. Relación modelos de pensamiento, informantes y promoción
7.3.2. Creencias que escapan a los modelos de pensamiento
7.4. Sobre las inconsistencias encontradas en el sistema de creencias de los informantes
7.4.1. Acerca de los informantes con inconsistencias
7.4.1.1. Según el modelo de pensamiento revelado
7.4.1.2. Sobre la promoción
7.4.1.3. En función del corpus de aparición de las inconsistencias
7.4.2. En cuanto a las inconsistencias
7.4.2.1. Respecto a su localización
7.4.2.2. Acerca del grado de las inconsistencias
7.4.2.3. Respecto a la relación entre la localización y el grado de las inconsistencias
7.4.2.4. Sobre la cualidad de las inconsistencias
7.4.2.5. En cuanto a la relación entre la cualidad y la localización de las inconsistencias
7.4.2.6. En referencia a la relación entre la cualidad y el grado de las inconsistencias
7.4.2.7. Sobre la relación entre la cualidad y causa de las inconsistencias
7.5. Sobre el método de análisis psicolingüístico del discurso

*Tabla 7.1. Índice de apartados del capítulo Resultados y discusión.*

### 7.1. Sobre los temas/aspectos más tratados acerca de la pronunciación

Creemos conveniente recordar en este apartado que en el corpus analizado, foro y tareas, los informantes interaccionaron y reflexionaron sobre 12 temas acerca de la pronunciación. Los seis primeros fueron propuestos por el profesor para reflexionar y los seis últimos los aportaron y trataron libremente los informantes en sus discursos. Los recogemos de nuevo aquí en Tabla 7.2.:

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

Tabla 7.2. Temas tratados por los informantes en sus discursos.

Respecto a estos 12 temas o aspectos sobre la pronunciación, podemos ver en Tabla 7.3. el número de informantes que trató cada uno de ellos:

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

Tabla 7.3. Número de informantes que trató cada uno de los 12 temas.

Vemos a continuación en Figura 7.1. el gráfico que ilustra la distribución de informantes en relación a estos temas:

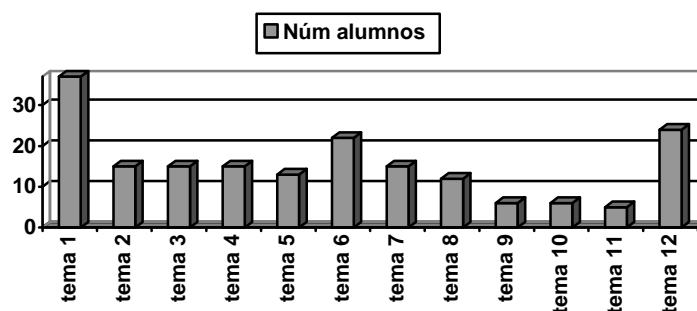


Figura 7.1. Distribución de informantes según el tema tratado.

Observamos cómo los temas más tratados, de entre los propuestos por el profesor al inicio del foro -los seis primeros de la tabla 7.2.-, han sido el 1 (sobre la corrección fonética y la excelencia) 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 -los seis últimos de la tabla 7.2.- destacan el 12 (sobre los factores obstaculizadores del aprendizaje) y el 7 (sobre la competencia/interlengua fónica).

Creemos que es relevante señalar aquí que, a pesar de que se ha considerado la muestra de informantes como un grupo homogéneo y cohesionado, la promoción A ha sido la que más temas nuevos ha tratado, ya fuese en el foro o en las tareas de los informantes. Además, ha sido también la promoción donde más largos y ricos fueron los discursos. Tal vez esto esté relacionado con el hecho de que el profesor participara dos veces en el foro para dirigir el debate entre los informantes y elicitarse más input de ellos, tal y como hemos apuntado en el apartado 5.2.2.2.

## 7.2. Principales creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación

En cuanto a las principales creencias reveladas por los informantes, en relación a los 12 temas/aspectos tratados en sus discursos, hemos encontrado una amplia variedad que a continuación presentamos en Tabla 7.4., donde hemos distinguido las diferentes posturas tomadas por los informantes acerca de cada uno de estos temas:

<b>Tema</b>	<b>Principales creencias reveladas</b>
<b>Sobre si hay que corregir la mala pronunciación y el criterio de corrección</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que corregir: sonidos aislados / Sonidos que no tienen en la L1 o difieren en algo / Sonidos aislados (menos) y fenómenos suprasegmentales (más).</li> <li>• Hay que corregir + negociación con el alumno / Si el alumno lo pide / Si es necesario para la inteligibilidad</li> <li>• No hay que corregir</li> </ul>
<b>Sobre el concepto de excelencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coincide con perfección fonética / Coincide con nivel nativo / Coincide con nivel casi-nativo</li> <li>• No se puede alcanzar / Es muy difícil sin pasar por una inmersión en la lengua meta</li> <li>• Se puede alcanzar</li> </ul>
<b>Sobre por qué no funciona la corrección fonética tradicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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).</li> </ul>
<b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pronunciación está asociada a la oralidad, forma parte de la lengua oral.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul>
<b>Sobre si la enseñanza de la pronunciación incluye la comprensión oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul>
<b>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar fonética totalmente / Parcialmente (si es necesario, para no fosilizar).</li> <li>• No enseñar fonética (el profesor ha de tener conocimientos de fonética: valiosa herramienta de apoyo para enseñar a pronunciar).</li> </ul>
<b>Sobre si la pronunciación se puede enseñar / la labor del profesor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> <li>• 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.</li> <li>• 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...).</li> <li>• 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,</li> </ul>



	gradualmente, previa negociación con el alumno...).
Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica / la interlengua fónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>
Sobre qué pronunciación enseñar	<ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>
Sobre el concepto de imitación a los nativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>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).</li> </ul>
Sobre el hecho de hablar una LE y los componentes emocionales/la apropiación de la LE	<ul style="list-style-type: none"> <li>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).</li> </ul>
Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Profesores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La pronunciación es una de las grandes olvidadas de la enseñanza del E/LE: despreocupación (tal vez por la aparente correspondencia grafía-fonema)</li> <li>Obsesión por la excelencia</li> <li>Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación</li> </ul> </li> <li><b>Estudiantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La pronunciación es una prioridad: interés por la excelencia</li> <li>Desinterés por la excelencia (tal vez debido a que muchas veces no entorpece la comunicación)</li> <li>Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación.</li> </ul> </li> </ul>
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>

Tabla 7.4. Principales creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.

### 7.3. Modelos generales de pensamiento

En relación a las creencias que los informantes revelaron en sus discursos hemos encontrado básicamente cuatro sistemas de creencias básicos diferentes, fruto del proceso de formación, que corresponderían a priori a cuatro posibles modelos generales de pensamiento sobre la enseñanza de la pronunciación. Estos cuatro modelos se fundamentan sobre una serie de creencias comunes, muchas de ellas generadas y compartidas probablemente por los informantes en la interacción y reflexión durante el proceso, y que reflejarían, en mayor o menor medida, la introducción de nuevas ideas en sus sistemas de creencias.

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

Podemos decir que las creencias que fundamentan estos cuatro modelos corresponden básicamente a los temas o aspectos sobre la pronunciación que el profesor había facilitado a los informantes para reflexionar en su interacción en el foro y en las tareas.

Todos los modelos coinciden en que la corrección fonética tradicional no funciona. También coinciden en que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y en que ésta incluye la comprensión oral. Por su parte, los modelos tradicional y falso comunicativo consideran que enseñar pronunciación es enseñar fonética, total o parcialmente, aunque el modelo falso comunicativo lo rechazara en un principio. Por el contrario, los modelos comunicativo puro y comunicativo con corrección descartan esta creencia. También los dos primeros defienden que la pronunciación se puede enseñar, mientras que los dos últimos matizan que no en sentido estricto, ni de la manera tradicional. Por último, los modelos tradicional, comunicativo puro y comunicativo con corrección consideran que la pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo y conlleva etapas diferentes de interlengua fónica. El modelo falso comunicativo también lo consideraba a priori, pero en el fondo rechaza esta creencia.

Seguidamente mostramos en las Figuras 7.2., 7.3., 7.4. y 7.5. los mapas conceptuales de creencias correspondientes a estos cuatro posibles modelos generales de pensamiento mencionados, que reflejarían las cuatro visiones diferentes de la enseñanza de la pronunciación que revelaron nuestros informantes, los profesores de E/LE en proceso de formación.

Ilustramos seguidamente el modelo tradicional de la enseñanza de la pronunciación:

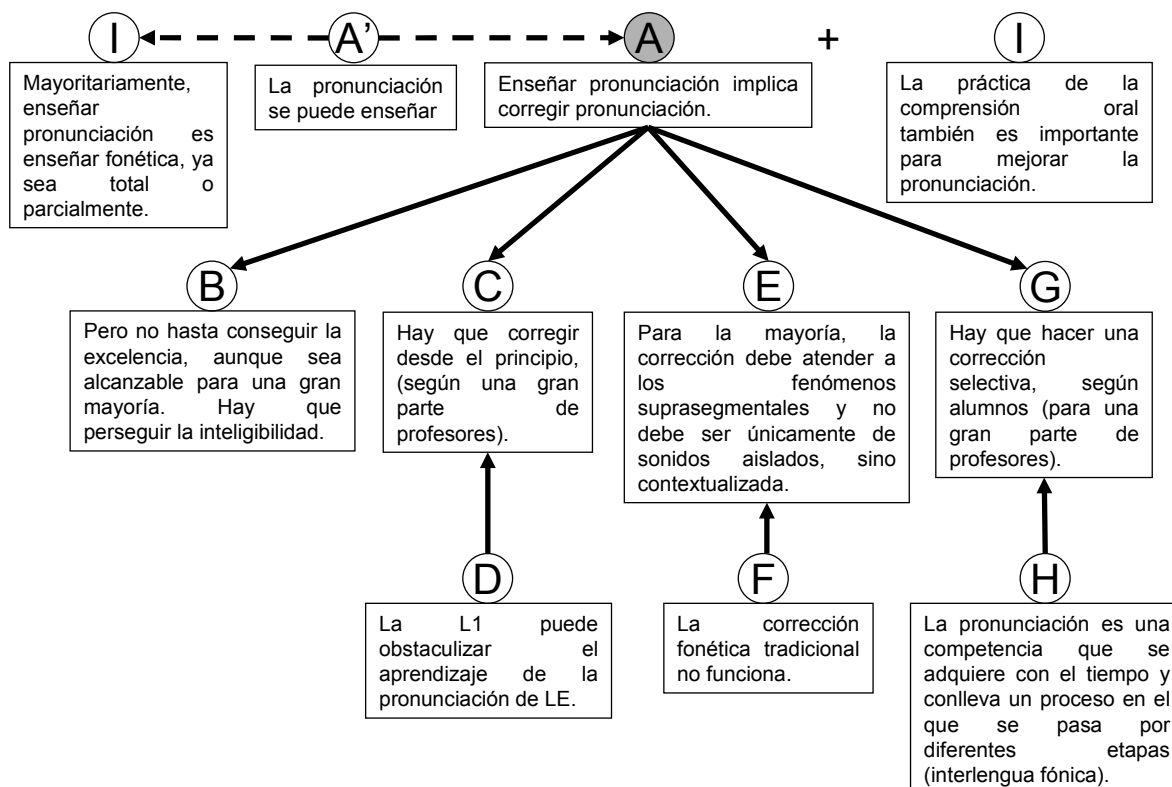


Figura 7.2. Modelo tradicional de la enseñanza de la pronunciación.

La creencia básica sobre la que se fundamenta este mapa conceptual tradicional es la de que enseñar pronunciación implica corregir. Aún así, esta creencia se ve matizada al tener como fin la inteligibilidad, no la excelencia, y hacerlo de manera contextualizada, no aislada, teniendo en cuenta también los fenómenos suprasegmentales y a los alumnos. Esto estaría reflejando seguramente la introducción de ideas comunicativas debido al proceso de formación en el que estaban inmersos los informantes.

La Figura 7.3. ilustra el modelo falso comunicativo de enseñanza de la pronunciación:

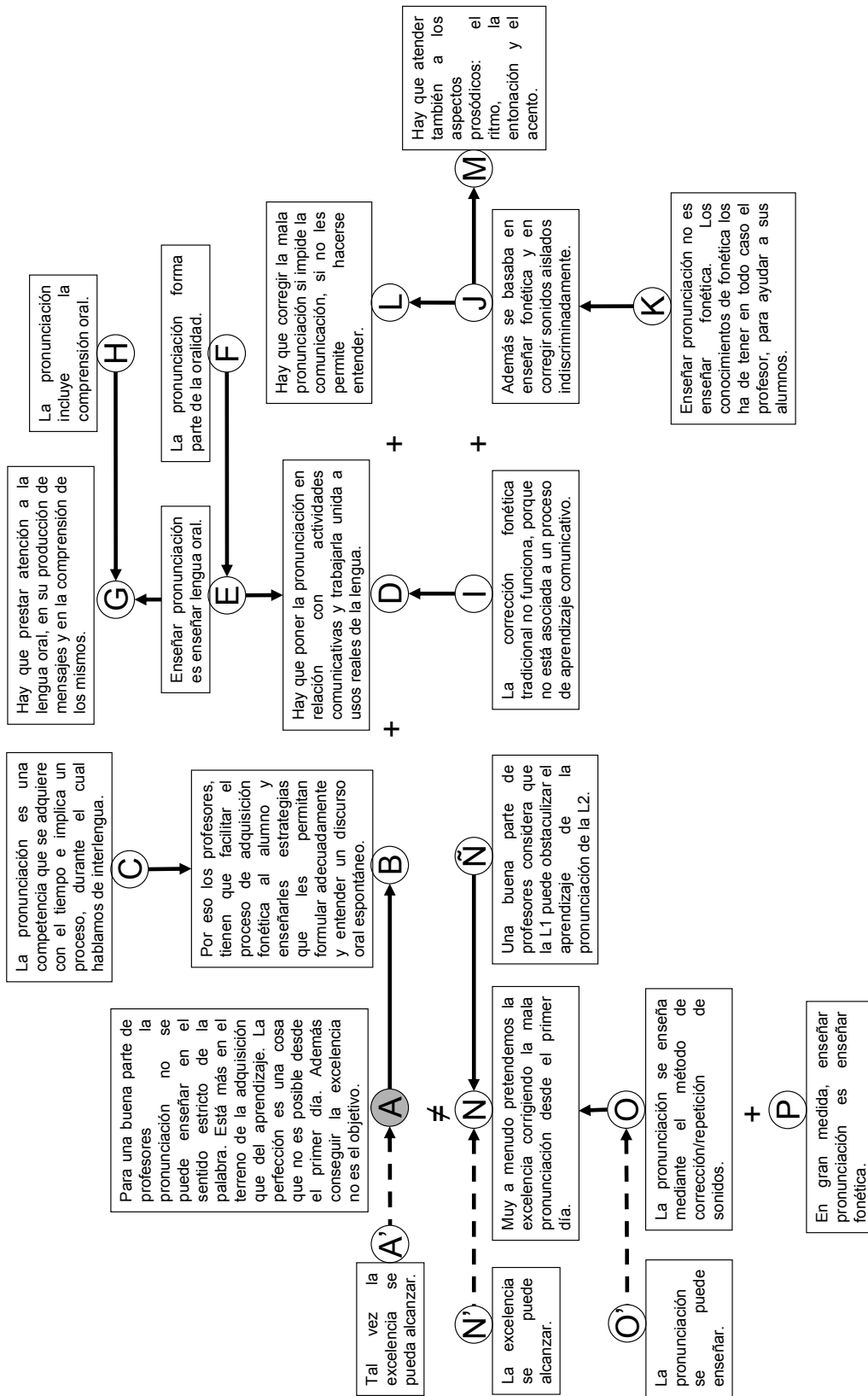


Figura 7.3. Modelo falso comunicativo de la enseñanza de la pronunciación.

Este mapa conceptual falso comunicativo, como bien su nombre indica, refleja a priori un modelo de pensamiento comunicativo con la clara introducción de ideas comunicativas. Así, la pronunciación no se puede enseñar, en el sentido estricto de la palabra, no es enseñar fonética. Además, conseguir la excelencia no es el objetivo, sino que hay que corregir sólo si se impide la inteligibilidad. Pero realmente el modelo de pensamiento que se revela posteriormente es muy tradicional, mucho más que el modelo tradicional comentado previamente. Al parecer la pronunciación se puede enseñar y la excelencia se puede alcanzar corrigiendo, enseñando fonética y teniendo en cuenta la L1 (fonética contrastiva).

Vemos en Figura 7.4. el modelo comunicativo puro de pensamiento:

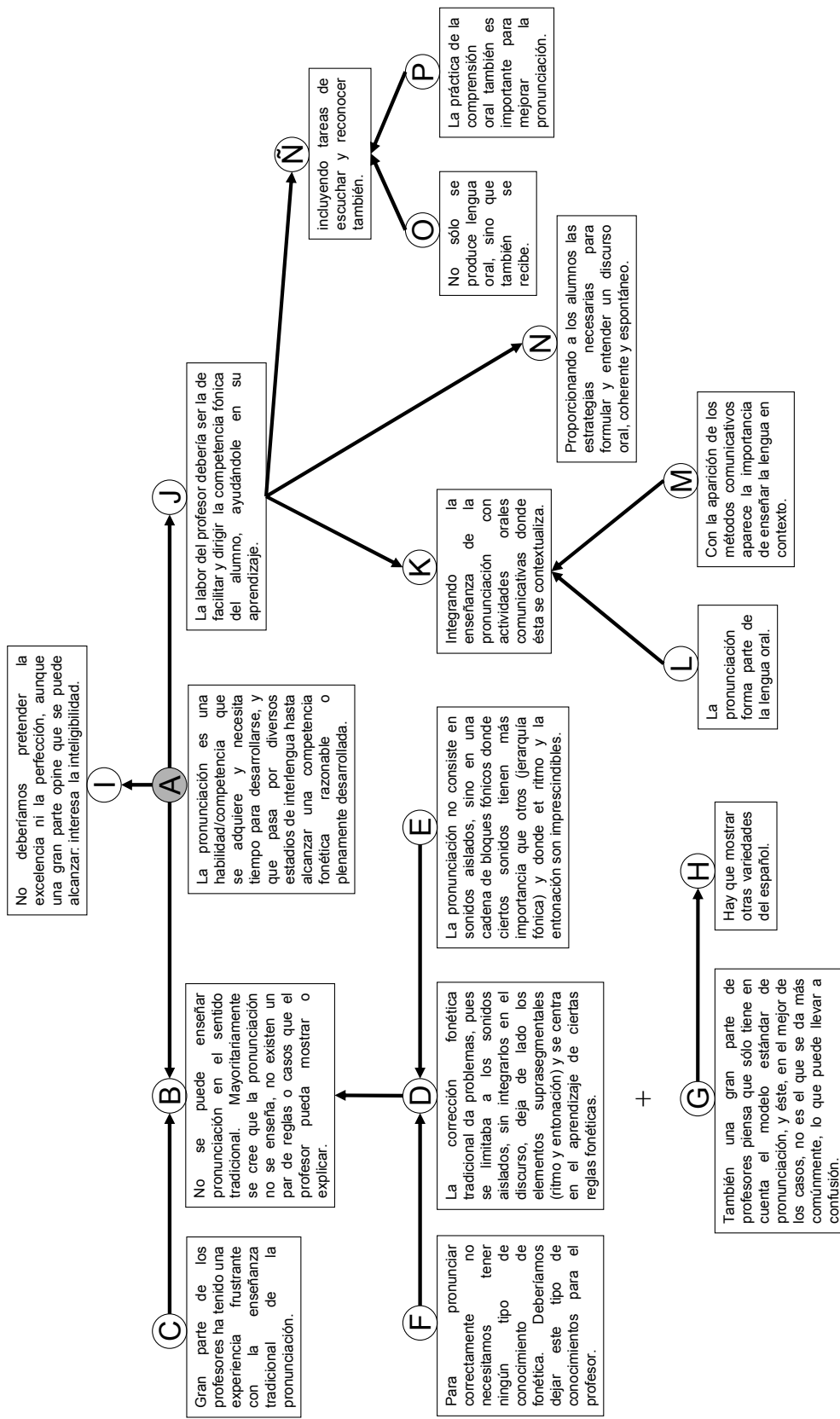


Figura 7.4. Modelo comunicativo puro de la enseñanza de la pronunciación.

Este mapa conceptual comunicativo puro se fundamenta sobre la creencia básica de que la pronunciación es una competencia que se adquiere y necesita tiempo para desarrollarse, y que conlleva varias etapas (interlengua fónica). A partir de aquí no se puede enseñar la pronunciación en el sentido tradicional y el profesor ha de ser guía en dicho proceso, interesándose por la inteligibilidad y no por la excelencia en la pronunciación de sus alumnos, aunque ésta sea alcanzable.

Destaca el hecho de que el 57'14% de los informantes que revelaron este modelo de pensamiento tuvieran una experiencia frustrante con la enseñanza tradicional de la pronunciación<sup>1</sup>, lo cual fue para ellos la primera causa para rechazar la corrección fonética tradicional. Además, como segunda causa señalaron el hecho de que sólo se tuviese en cuenta el modelo estándar de pronunciación, promulgando la enseñanza de otras variedades del español. Curiosamente, gran parte de estos informantes (75%) pertenecía a variantes no prestigiosas del español o tenía el gallego como lengua materna y aludía a la relación acento/identidad<sup>2</sup>.

Finalmente, en Figura 7.5. podemos ver el modelo comunicativo con corrección:

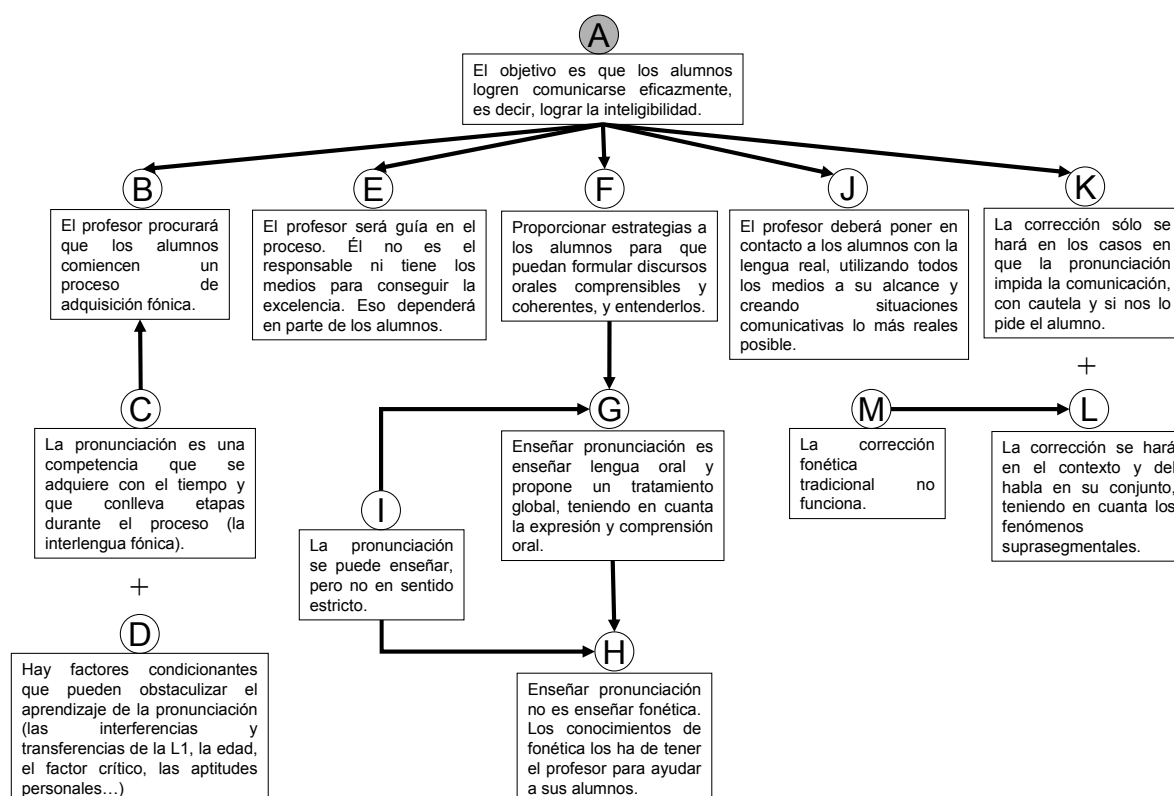


Figura 7.5. Modelo comunicativo con corrección de la enseñanza de la pronunciación.

<sup>1</sup> Informantes A8, A11, B3 y B17.

<sup>2</sup> Informante A8 (uruguay), B17 (argentina) y A11 (gallega).

Este mapa conceptual al que hemos denominado “comunicativo con corrección” se basa fundamentalmente en lograr el objetivo de la inteligibilidad en el proceso de aprendizaje/adquisición de la pronunciación, del cual el profesor será guía y proporcionará a los alumnos las estrategias necesarias para producir discursos comprensibles y entenderlos. La corrección estará relegada a cuando se vea afectada la comunicación y a cuando nos lo pida el alumno, y se hará con cautela y teniendo en cuenta los fenómenos suprasegmentales.

De los informantes que revelaron este modelo de pensamiento resaltamos también el hecho de que un 41’67% tuviera una experiencia frustrante con la corrección fonética tradicional<sup>3</sup>.

### 7.3.1. Modelo de pensamiento, informantes y promoción

Presentamos a continuación en Tabla 7.5. el número de informantes que reveló en su discurso un modelo de pensamiento u otro sobre la enseñanza de la pronunciación en función de la promoción a la que pertenecían:

	<b>Modelo comunicativo puro</b>	<b>Modelo comunicativo + corrección</b>	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo falso comunicativo</b>
<b>Promoción A</b>	3	3	1	5
<b>Promoción B</b>	2	5	3	7
<b>Promoción C</b>	2	4	8	3
<b>Total</b>	7	12	12	15

Tabla 7.5. Distribución de informantes según modelo de pensamiento revelado y promoción.

En Figura 7.6. vemos la distribución por porcentajes de informantes correspondiente a cada uno de los modelos de pensamiento revelados en los discursos:

<sup>3</sup> Informantes A10, B6, B8, B9 y C5.



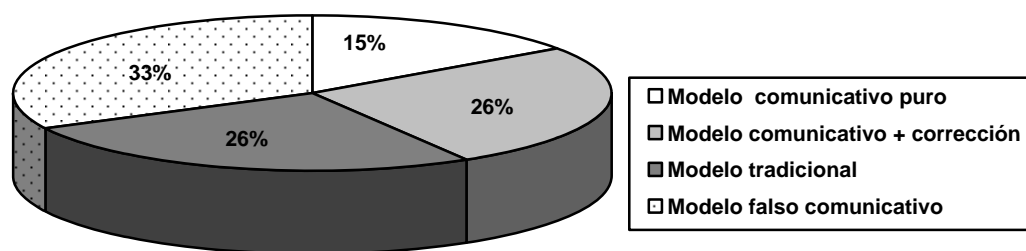


Figura 7.6. Distribución de informantes según el modelo de pensamiento revelado en su discurso.

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

Si consideramos los modelos de pensamiento comentados desde una perspectiva constructivista del aprendizaje cabe resaltar que el 74% de los informantes hizo un discurso parcial o totalmente comunicativo, con ideas muy en la línea de los contenidos del máster. Este porcentaje correspondería a los modelos comunicativo puro, comunicativo con corrección y falso comunicativo, aunque este último se revelara finalmente muy tradicional. Esto avalaría, en principio, la validez del proceso de formación en el que han estado inmersos los informantes, que habría cumplido con su función de crear nuevo conocimiento, aunque somos conscientes de que ello podría no conllevar necesariamente el cambio o modificación de su conducta en el aula, respecto al tema de la enseñanza de la pronunciación. De todas formas, la posible influencia de dicho proceso la retomaremos más adelante en el apartado 7.4.2.7.

### 7.3.2. Creencias que escapan a los modelos de pensamiento

Seguidamente pasamos a comentar las principales creencias que escapan a los cuatro modelos básicos de pensamiento que acabamos de ver. Estas creencias estarán más en función de variables individuales de los informantes que del modelo básico de pensamiento que los rige, no siendo significativas para ninguno de los modelos.

Podemos decir que estas creencias están relacionadas mayoritariamente con los temas o aspectos sobre la pronunciación que libremente trataron los informantes, tanto en su reflexión individual, la tarea, como en su interacción en el foro.

#### Sobre la excelencia

Por una parte, hemos encontrado diversas creencias acerca de la concepción/definición del término “excelencia”, según si ésta se identificaba con el “nivel nativo”, con el “nivel casi nativo” o con la “perfección”, aludida también en alguna ocasión como “pronunciación cuidada”.

Adjuntamos a continuación la Tabla 7.6. donde figura el número de informantes que se manifestó en uno u otro sentido, así como los que no se manifestaron al respecto:

Definición/concepción de “excelencia”	Número de informantes
Nivel nativo	16
Nivel casi nativo	1
Perfección	27
No revelado	2

Tabla 7.6. Número de informantes según la concepción/definición de excelencia.

Ilustramos en Figura 7.7 la distribución por porcentajes de los informantes según la concepción de la excelencia que revelaron:

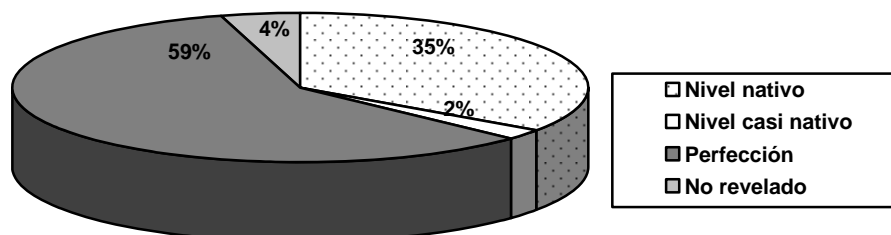


Figura 7.7. Distribución de informantes según la concepción/definición de excelencia.

Del total de informantes que identificó la excelencia con la “perfección fonética”<sup>4</sup> cabe destacar que un 70’73% reveló un modelo de pensamiento falso comunicativo o tradicional<sup>5</sup>. Como curiosidad destacamos que había quien 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 (18’52%)<sup>6</sup>.

También entre los que identificaron la excelencia con el “nivel nativo”<sup>7</sup> destaca el informante A6 con su creencia implícita “a veces, ni los nativos son un buen ejemplo de perfección”, creencia a la que se llega desde la explícita “vocalizar es algo que los españoles tenemos dejado de lado”, manifestada al aludir al serbocroata como un buen ejemplo para aprender a vocalizar mejor.

Respecto al informante C4 que identificó la excelencia con el “nivel casi nativo”, creemos interesante resaltar su creencia de que el nivel nativo de una LE es casi imposible de conseguir para los adultos, al tener poco tiempo para practicar y experimentar con la LE, tal y como hacen los niños en su L1, y tratarse además de un proceso largo de adquisición.

Por otra parte, nos hemos encontrado informantes que defendían 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”.

Mostramos seguidamente en Tabla 7.7. el número de informantes que se manifestó en uno u otro sentido, así como los que no se manifestaron a este respecto:

<b>¿Es alcanzable la excelencia en la pronunciación de una LE?</b>	<b>Número de informantes</b>
Sí	20
Es casi imposible o muy difícil	8
No	6
No revelado	12

*Tabla 7.7. Número de informantes según si la excelencia es alcanzable o no.*

<sup>4</sup> Enumeramos seguidamente los informantes que identificaron la excelencia con la perfección: A1, A4, A8, A10, A11, B2, B7, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B18, C1, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C17, C18 y C19.

<sup>5</sup> Los informantes que revelaron el pensamiento falso comunicativo son: A4, B2, B11, B13, B14, B15, B18, C8, C17 y C18. Los que lo revelaron tradicional son: B7, B12, C1, C9, C10, C11, C12, C13 y C14.

<sup>6</sup> Estos informantes son A1, A4, B13, C8 y C12.

<sup>7</sup> Enumeramos a continuación los informantes que identificaron la excelencia con el nivel nativo: A3, A5, A6, A7, A9, A12, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B20, C1, C5 y C6.

Podemos ver en Figura 7.8. la distribución por porcentajes de los informantes en referencia a este tema:

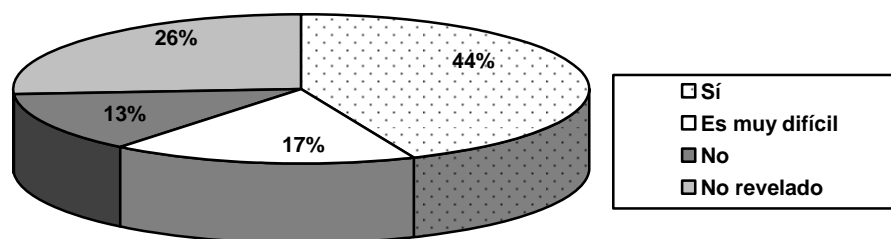


Figura 7.8. Distribución de informantes según si es alcanzable o no la excelencia.

Hemos podido observar cómo, de los informantes que defendieron que la excelencia se puede alcanzar<sup>8</sup>, un 65% reveló un modelo de pensamiento falso comunicativo<sup>9</sup> o tradicional<sup>10</sup>. Entre ellos había quien apuntaba que para alcanzarla hay que corregir desde el principio, evitando así posibles fosilizaciones (30'77%)<sup>11</sup>.

También conviene resaltar que en este grupo de informantes no fue significativa la identificación de la excelencia con la perfección fonética o con el nivel nativo, ya que se repartieron entre las dos posturas más o menos por igual<sup>12</sup>.

Como curiosidades destacamos que un 30% afirmaba que alcanzar la excelencia es un objetivo secundario, que primero interesa la inteligibilidad<sup>13</sup>. El 20% matizó que alcanzar la excelencia está en función de los objetivos de los alumnos, a los cuáles se tendrá que adaptar el profesor<sup>14</sup>. Finalmente, un 15% aludió al imperativo de estar inmerso en la lengua meta para conseguirlo, a raíz de su propia experiencia con la LE<sup>15</sup>.

<sup>8</sup> Estos son los informantes que defendieron esta creencia: A6, A7, A9, A12, B2, B5, B6, B11, B13, B14, B15, B18, C1, C4, C5, C6, C7, C10, C18 y C19.

<sup>9</sup> Los informantes son: A7, A9, A12, B2, B5, B11, B13, B14, B15, B18 y C18

<sup>10</sup> Concretamente los informantes C1 y C10.

<sup>11</sup> Los informantes B2, B11, B15 y B18.

<sup>12</sup> Los informantes que identificaron la excelencia con la perfección fonética son: B2, B11, B13, B14, B15, B18, C7, C10, C18 y C19. Los informantes que la identificaron con el nivel nativo son: A6, A7, A9, A12, B5, B6, C1, C5 y C6. Tan sólo el informante C4 la identificó con el nivel casi nativo.

<sup>13</sup> Los informantes en cuestión son: A7, A12, B6, C1, C5 y C10.

<sup>14</sup> Enumeramos seguidamente los informantes concretos: A9, A12, C4 y C10.

<sup>15</sup> A saber, B6, C1 y C5.

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<sup>16</sup>.

También destaca el hecho de que el 50% de ellos aludiera a la inmersión lingüística en la lengua meta, bien como factor favorecedor en este objetivo o bien como imperativo para alcanzarla<sup>17</sup>.

Como curiosidades destacan: el informante B8, 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; los informantes B7 y B20, que aludieron al factor edad como obstaculizador de dicho objetivo; finalmente B20, quien añadió que hay que perseguir la excelencia desde el principio por ser algo casi imposible de conseguir.

Por último, en referencia al total de informantes que defendió que la excelencia no se podía alcanzar, señalamos, por una parte, que el 83'33% la identificó con la perfección fonética<sup>18</sup>. Tan sólo el informante A3 identificó la excelencia con el nivel nativo, aludiendo a una inmersión temporal en la lengua meta como factor favorecedor en el proceso de adquisición de la pronunciación de una LE.

Por otra parte, un 33'33% de ellos no creía que la excelencia existiera ni siquiera para los nativos<sup>19</sup>, separando claramente estos dos niveles<sup>20</sup>. Por último, un 50% abogó por corregir sólo para alcanzar la inteligibilidad<sup>21</sup>, de los cuales había quien previamente había fracasado en su intento porque sus alumnos consiguieran la excelencia mediante la corrección indiscriminada<sup>22</sup>.

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<sup>23</sup>. Aún así, hemos de señalar que la

<sup>16</sup> Los informantes que la identificaron con el nivel nativo son: A5, B3, B4, B7, B8 y B20. Los que la identificaron con la perfección fonética son: C8 y C13.

<sup>17</sup> Los informantes A5, B4 y C13 aludieron a la inmersión lingüística como factor favorecedor en la consecución de la excelencia en pronunciación. El informante B7 aludió a ella como imperativo para conseguirla.

<sup>18</sup> Informantes A1, B10, B13, C12 y C15.

<sup>19</sup> Los informantes A1 y C12.

<sup>20</sup> También el informante B13 separa estos dos niveles, la excelencia del nivel nativo.

<sup>21</sup> Los informantes A3, C12 y C15.

<sup>22</sup> Concretamente los informantes C12 y C15.

<sup>23</sup> Estos informantes son: A2, A4, A8, A10, A11, B12, C9, C11, C14 y C17.

inteligibilidad fue defendida por algunos informantes más que no aludieron para nada a la excelencia, ni siquiera para mostrar su desinterés hacia ella o descartarla.

Para terminar, conviene señalar 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<sup>24</sup>.

Mostramos a continuación el gráfico que ilustra el total de informantes que defendió dicha inmersión, frente a los que no se manifestaron:

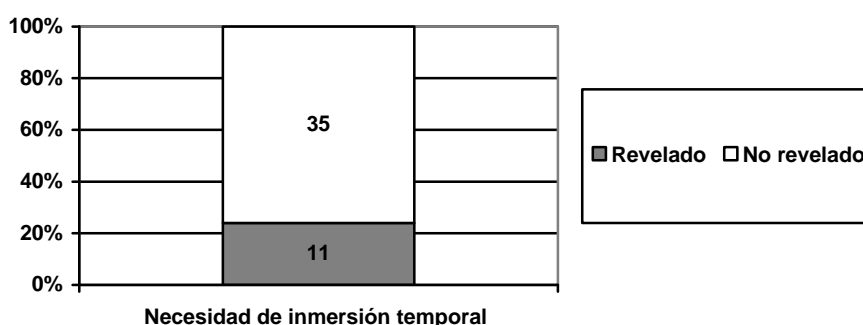


Figura 7.9. Distribución de informantes según si abogaron o no por la inmersión temporal.

Si tenemos en cuenta todos los informantes que abogaron por esta inmersión lingüística, observamos que el 63'64% pertenecía bien a variantes no prestigiosas del español o bien tenía el catalán o el gallego como lengua materna<sup>25</sup>. 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<sup>26</sup>.

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<sup>27</sup>.

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

<sup>24</sup> Los informantes A2 y A11 como facilitadora del proceso de adquisición de la LE y el informante C9, como imperativo en dicho proceso.

<sup>25</sup> Pertenecían a variantes no prestigiosas las informantes A2 (ecuatoriana/suiza), A3 (murciana), A5 (argentina), C5 (hispanoamericana) y C9 (mexicana). Tenían otra lengua materna diferente del español las informantes A11 (gallega) y C1 (catalana).

<sup>26</sup> Los informantes A3, A11, B6 y C5.

<sup>27</sup> Identificaron la excelencia con el nivel nativo los informantes A3, A5, B4, B6, C1 y C5. La identificaron con la perfección A2, A11, B7, C9 y C13.

de la pronunciación en LE (corrección fonética tradicional, demasiadas horas en el laboratorio, clases de fonética...)<sup>28</sup>.

### Sobre el término pronunciación/fonética

Algunos informantes utilizaron siempre, o en algún momento, el término “fonética” para referirse a la “pronunciación”, lo cual es un claro indicio de una visión tradicional de fondo.

A continuación aportamos la Tabla 7.8. con el número de informantes que incurrió en ello y el modelo de pensamiento revelado, variable que ha resultado ser significativa a este respecto:

	Comunicativo puro	Comunicativo con corrección	Tradicional	Falso comunicativo	Total
Uso del término “fonética” por pronunciación	0	3	2	6	11/46 (23.91%)

Tabla 7.8. Número de informantes que utilizó el término “fonética” por “pronunciación” según el modelo de pensamiento revelado.

Adjuntamos también la Figura 7.10. que ilustra la distribución por porcentajes de estos informantes según su modelo de pensamiento:

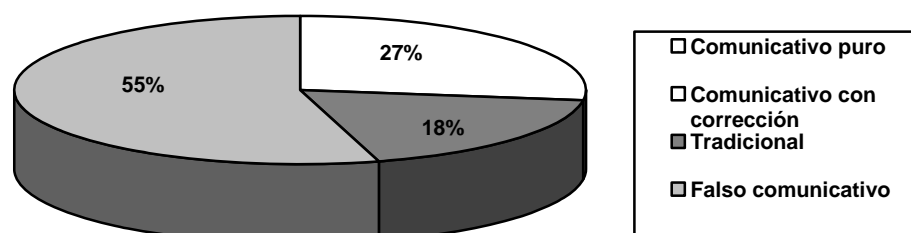


Figura 7.10. Distribución de informantes que utilizaron el término “fonética” por “pronunciación” según el modelo de pensamiento revelado.

Vemos cómo un 73% de los informantes que utilizó el término “fonética” para referirse a la pronunciación reveló un modelo de pensamiento falso comunicativo<sup>29</sup> o

<sup>28</sup> Los informantes A2, A5, A11, B6 y C5.

tradicional<sup>30</sup>, lo cual nos parece bastante comprensible. Tampoco es de extrañar, pensamos, la ausencia de informantes con modelo de pensamiento comunicativo puro.

Cabe mencionar que los informantes que revelaron tener implícito un modelo comunicativo con corrección (27%) presentaban bastantes tintes tradicionales y conservadores de fondo que convivían con ideas más comunicativas<sup>31</sup>.

### Sobre qué pronunciación del español enseñar

Seguidamente mostramos la Tabla 7.9. que recoge la distribución de informantes que trató el tema de “qué pronunciación del español enseñar” según la promoción a la que pertenecían, variable significativa en esta ocasión:

	Promoción A	Promoción B	Promoción C	Total
Número de informantes que trató el tema	7	3	2	12
Total informantes por promoción	12	17	17	46

Tabla 7.9. Número de informantes que trató el tema de “qué pronunciación del español enseñar” por promoción.

Vemos en Figura 7.11. la distribución de los informantes que se manifestaron al respecto según la promoción, así como la de los que no se manifestaron:

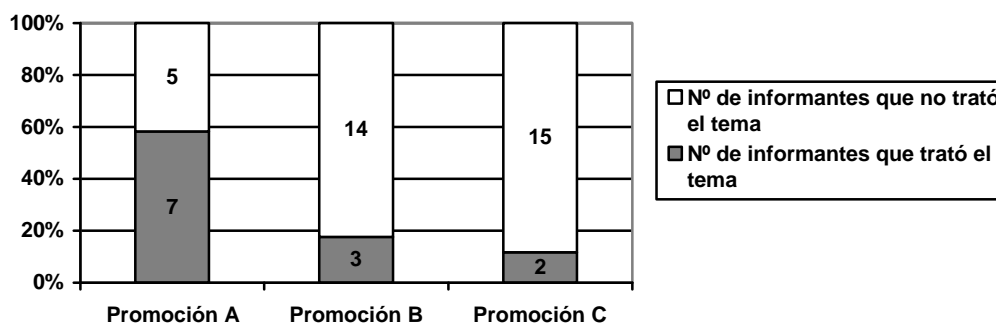


Figura 7.11. Distribución de informantes por promoción según si trataron, o no, el tema de “qué pronunciación del español enseñar”.

<sup>29</sup> Informantes A9, B13, B15, C8, C18 y A12.

<sup>30</sup> Informantes B20 y C13.

<sup>31</sup> Informantes C5, C6 y C19.



Vemos claramente cómo la promoción A fue la que mayoritariamente trató este tema, con un 58'33% de la promoción y que corresponde a más de la mitad de los manifestados sobre este tema.

En referencia a este tema hemos de resaltar que, del total de los informantes que lo trataron, un 83'33% pertenecía a una variedad no prestigiosa del español o tenía el catalán o el gallego como lengua materna<sup>32</sup>. 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 informantes de variantes no prestigiosas que no se manifestaron en este sentido<sup>33</sup>.

### **Sobre la idea de imitar la forma de hablar de los nativos**

Adjuntamos a continuación la Tabla 7.10. con el número de informantes que trató el tema de “la imitación de los nativos” en función de la promoción a la que pertenecían, variable significativa a este respecto:

	<b>Promoción A</b>	<b>Promoción B</b>	<b>Promoción C</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de informantes que trató el tema</b>	4	2	0	6
<b>Total informantes por promoción</b>	12	17	17	46

*Tabla 7.10. Número de informantes que trató el tema de “la imitación de los nativos” por promoción.*

Aportamos seguidamente la Figura 7.12. que ilustra la distribución de dichos informantes según la promoción:

<sup>32</sup> Los informantes que pertenecían a una variedad no prestigiosa son: A3 (murciana), A5 (argentina), A7 (murciano), A8 (uruguaya), A12 (mexicana), B15 (?), B17 (argentina), C9 (hispanoamericana), C10 (hispanoamericana). Los informantes que no tenían el español como lengua materna son: A10 (catalán) y A11 (gallega).

<sup>33</sup> Estos informantes son: A1 y A4 (sevillanos); A2 (ecuatoriana/suiza); A6 (gallega); C7 y C5 (hispanoamericanas); B8, C1, C4 y C15 (catalanes).

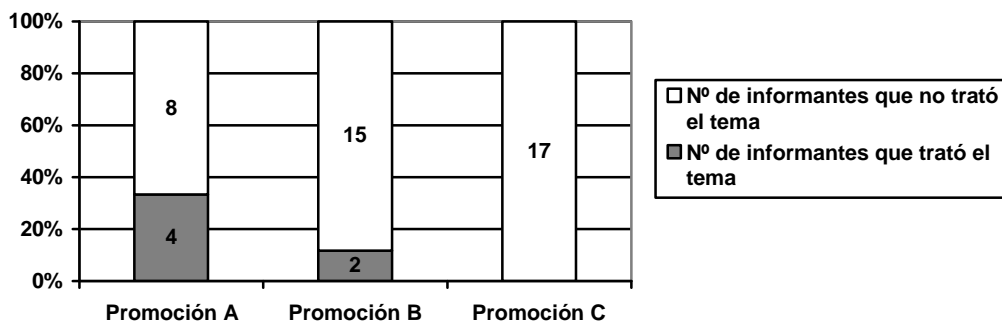


Figura 7.12. Distribución de informantes que trató el tema de “la imitación de los nativos” según la promoción.

Por lo que a estos resultados se refiere, cabe destacar que, un 66’67% de los informantes que trataron este tema pertenecía a la promoción A<sup>34</sup>. Además, un porcentaje igual al anterior identificó la excelencia con el nivel nativo, lo cual resultaría, en cierta manera, bastante comprensible<sup>35</sup>. Curiosamente, también un 66’67% de dichos informantes pertenecía a una variedad no prestigiosa del español<sup>36</sup>.

Como curiosidades resalta el informante A1 quien, a pesar de haber proclamado la imitación para sus alumnos (“así irán venciendo la resistencia a perder su propia identidad”), se resiste a hacerlo por miedo a perder la suya propia y por no identificarse con el acento de la lengua meta. También destaca el informante B6 que proclama la imitación en el aprendizaje de la pronunciación de una LE debido su propia experiencia imitando a hispanohablantes, y no por las horas que pasó en el laboratorio.

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

En cuanto a este tema hemos de resaltar que todos los informantes que lo trataron pertenecían a la promoción A, porcentaje que, además, corresponde al 50% de dicha promoción<sup>37</sup>.

Dentro de este tema los informantes trataron dos aspectos más. El primero, tratado por un 50% de los informantes, 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

<sup>34</sup> Los informantes que trataron este tema son: A1, A3, A7, A8, B4 y B6.

<sup>35</sup> Los informantes en cuestión fueron: A3, A7, B4 y B6.

<sup>36</sup> Enumeramos a continuación los informantes correspondientes: A1 (sevillano), A3 (murciana), A7 (murciano) y A8 (uruguaya).

<sup>37</sup> Los informantes son: A1, A2, A3, A6, A7 y A11.

de llegar a convertirse una persona nueva<sup>38</sup>. El segundo aspecto, tratado por un 33'33%, aludía a la pronunciación como señal de identidad, abogando por no perderla. Los informantes que trataron este aspecto pertenecían a variantes no prestigiosas del español<sup>39</sup>. Jenkins (2005) trata detenidamente esta relación entre pronunciación/identidad, tal y como pudimos ver en el apartado 4.4.

### **Sobre si la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores**

Una vez más, del total de informantes que trató este tema, el 80% pertenecía a la promoción A<sup>40</sup>. Curiosamente, también un 80% reveló tener un modelo de pensamiento falso comunicativo<sup>41</sup>.

Concretamente, el informante A4 aludió a estudios en inglés que avalan que la pronunciación es una prioridad para muchos estudiantes. El informante A7 habló, por una parte, de la despreocupación de los profesores por la enseñanza de la pronunciación y, por otra, del escepticismo de profesores y alumnos ante el tema y de la visión negativa de los métodos y las actividades empleados, por considerarlos poco efectivos. El informante A9 señala 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. Por último, el informante A10 señaló la preocupación generalizada de profesores y alumnos por la pronunciación.

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<sup>42</sup>. 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 causa<sup>43</sup>.

Pero también hubo algún informante que, sin aludir al tema de la preocupación por la pronunciación, trató el tema del español como lengua fonética. En concreto, el

<sup>38</sup> Los informantes que trataron este aspecto son: A1, A3 y A11.

<sup>39</sup> Son los informantes A1 (sevillano) y A11 (gallega).

<sup>40</sup> Los informantes A4, A7, A9 y A10.

<sup>41</sup> En concreto, A4, A7, A9 y B2.

<sup>42</sup> Informantes A4, A7 y B2.

<sup>43</sup> Los informantes A4 y B2 justificaron el olvido de la pronunciación en E/LE por la supuesta correspondencia entre fonema y grafía. El informante A7, en cambio, consideró una suerte este aspecto del español.

informante C1 negó la correspondencia fonema-grafía en español y el informante A6 aludió al serbocroata como ejemplo de lengua fonética, donde hay que pronunciar todos los sonidos para que la palabra se entienda, aludiendo así a una idea diferente del concepto de lengua fonética tratado por los demás informantes.

### Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación

Presentamos a continuación la Tabla 7.11. que recoge el número de informantes que hizo referencia a este tema, distribuidos según los diferentes factores a los que aludieron, y que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación:

Factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación de una LE	Número de informantes según factor aludido <sup>44</sup>
Edad	4
L1	12
La propia capacidad/habilidad del alumno	2
Varios factores en general	7
Total informantes que trató el tema	24

Tabla 7.11. Número de informantes según el factor obstaculizador aludido.

Ilustramos en Figura 7.13. la distribución de informantes según los posibles factores:

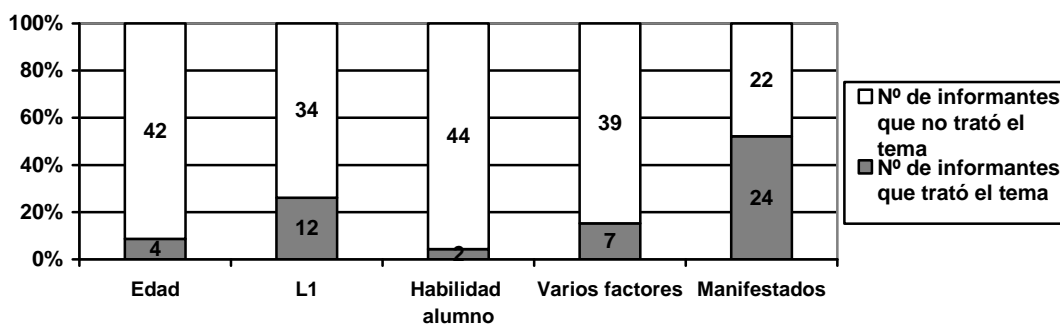


Figura 7.13. Distribución de informantes según los factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de la pronunciación.

<sup>44</sup> El informante C18 aludió simultáneamente al factor edad y a la propia habilidad auditiva del alumno.

Cabe destacar que del total de informantes que trataron este tema, un 50% aludió exclusivamente a la L1 como factor que dificulta el aprendizaje de la pronunciación de una LE<sup>45</sup>. Tal vez no sea de extrañar que estos informantes revelaran un modelo tradicional de pensamiento o falso comunicativo<sup>46</sup>. Además, curiosamente, un 66'67% de ellos pertenecía bien a variantes no prestigiosas del español o bien tenía el catalán como primera lengua<sup>47</sup>.

#### 7.4. Sobre las inconsistencias encontradas en el sistema de creencias

##### 7.4.1. Acerca de los informantes con inconsistencias

Ha habido informantes que mostraron ciertas incongruencias en sus discursos, ya fuesen manifestadas de manera explícita por ellos o reveladas implícitamente, y que podrían estar reflejando posibles inconsistencias en sus sistemas de creencias<sup>48</sup>. Cabe señalar que en ocasiones un mismo informante mostraba más de una inconsistencia en su discurso<sup>49</sup>.

A continuación adjuntamos la Tabla 7.12. donde se detalla el número de informantes que mostró una o más inconsistencias a la hora de expresar sus creencias:

Inconsistencias	Número de informantes
Una	18
Más de una	6
Total	24

Tabla 7.12. Número de informantes con inconsistencias en su discurso.

Seguidamente ilustramos en Figura 7.14. la distribución de informantes según la presencia/ausencia de inconsistencias en su discurso:

<sup>45</sup> Los informantes son: A2, A4, A12, B5, B15, B18, C1, C9, C10, C14, C15 y C18.

<sup>46</sup> Los informantes A2, C1, C9, C10, C14 y C15 revelaron un modelo de pensamiento tradicional. Los informantes A4, A12, B5, B15, B18 y C18 lo revelaron falso comunicativo.

<sup>47</sup> Pertenecían a variantes no prestigiosas del español los informantes: A2 (ecuatoriana/suiza), A4 (sevillana), A12 (mexicana), B5 (hispanoamericana), C9 (hispanoamericana) y C10 (hispanoamericana). Los informantes que tenían el catalán como lengua materna son: C1 y C15.

<sup>48</sup> Enumeramos aquí la relación de informantes con inconsistencias en su discurso: A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, B2, B5, B7, B8, B11, B12, B13, B15, B18, B20, C2, C8, C11, C17, C18.

<sup>49</sup> Los informantes con más de una inconsistencia en su discurso son: A1, A5, A6, A7, A11, B11.

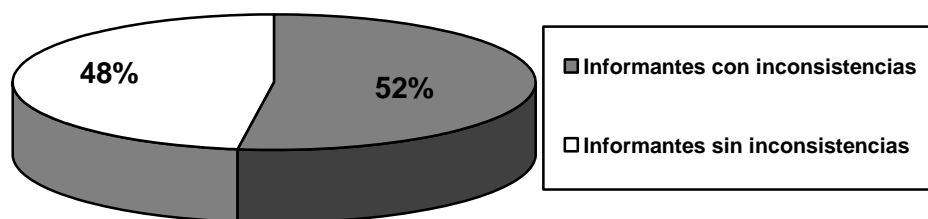


Figura 7.14. Distribución de informantes según la presencia/ausencia de inconsistencias en su discurso.

Vemos también en Figura 7.15. el porcentaje de informantes según la cantidad de inconsistencias reveladas en sus discursos:

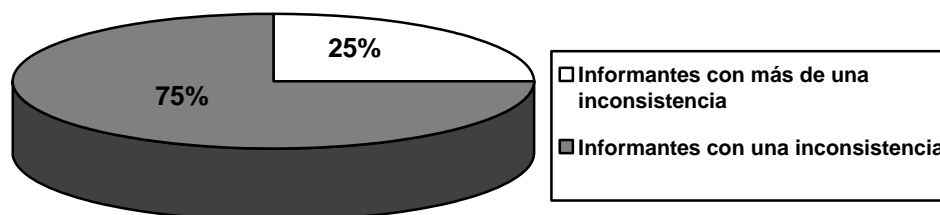


Figura 7.15. Distribución de informantes según el número de inconsistencias.

#### 7.4.1.1. Según el modelo de pensamiento revelado

Presentamos a continuación la Tabla 7.13. donde figura el número de informantes que presentó inconsistencias en su discurso en función del modelo de pensamiento revelado acerca de la enseñanza de la pronunciación:

Modelos de pensamiento	Número de informantes con inconsistencias
Modelo comunicativo puro	4
Modelo comunicativo con corrección	3
Modelo tradicional	4
Modelo falso comunicativo	13
Total	24

Tabla 7.13. Número de informantes con inconsistencias según el modelo de pensamiento revelado.

Ilustramos en Figura 7.16. la distribución por porcentajes de los informantes con inconsistencias según el modelo de pensamiento que revelaron:

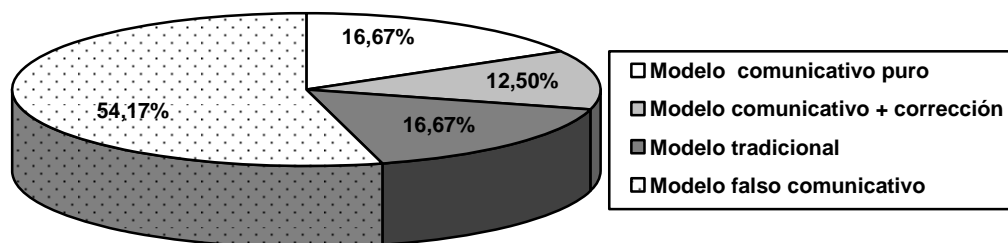


Figura 7.16. Distribución de informantes con inconsistencias según el modelo de pensamiento revelado.

Tal vez no sea de extrañar que más de la mitad de los informantes que presentó inconsistencias hubiese revelado un modelo falso comunicativo de pensamiento, el 54'17%<sup>50</sup>. El resto se repartía más o menos equitativamente entre los tres modelos restantes de pensamiento<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Los informantes con inconsistencias y que revelaron un modelo de pensamiento falso comunicativo son: A4, A5, A7, A9, B2, B5, B11, B13, B15, B18, C8, C17, C18

<sup>51</sup> A saber: 4 informantes con modelo comunicativo puro de pensamiento (A6, A8, A11, C2); 4 informantes con modelo tradicional (B7, B12, B20, C11) y 3 con modelo comunicativo con corrección (A1, A3, B8).

### 7.4.1.2. Sobre la promoción

Presentamos a continuación la Figura 7.17. que ilustra la distribución de informantes según la presencia/ausencia de inconsistencias y la promoción a la que éstos pertenecían:

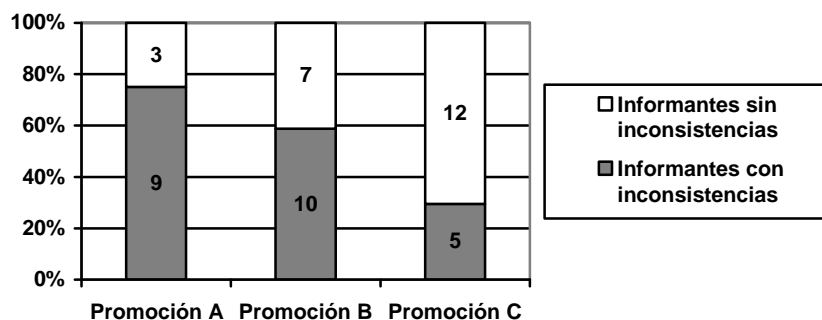


Figura 7.17. Distribución de informantes por promoción según la presencia/ausencia de inconsistencias.

Respecto a la procedencia de los informantes con inconsistencias, esto es, según la promoción a la que pertenecían, advertimos, por una parte, que la mayoría de informantes con inconsistencias se localizaban en la promoción B (41'67%), seguido de la promoción A (37'50%), y en menor medida de la promoción C (20'83%).

Por otra parte, vemos que la promoción A es la que más informantes con inconsistencias reveladas tiene respecto al total de sus informantes, concretamente el 75%<sup>52</sup>. Además, es también la promoción donde se localizaba el 83'33% de los informantes que mostraron más de una inconsistencia<sup>53</sup>. Probablemente esto esté también relacionado con el hecho de que el profesor de la asignatura participara 2 veces en el foro para dirigir el discurso de los informantes, tal y como ya apuntamos en el apartado 5.2.2.2.

### 7.4.1.3. En función del corpus de aparición de las inconsistencias

La Tabla 7.14. muestra el número de informantes que ha incurrido en alguna inconsistencia en su discurso en función del corpus concreto donde éstas aparecían:

<sup>52</sup> Informantes A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 y A11.

<sup>53</sup> Informantes A1, A5, A6, A7 y A11.



	Total informantes con este corpus <sup>54</sup>	Informantes con inconsistencias	Porcentaje
<b>En foro</b>	37	7	18.92%
<b>En tarea</b>	36	7	19.44%
<b>En tarea y foro</b>	27	4	14.81%
<b>Entre tarea y foro</b>	27	11	40.74%

Tabla 7.14. Número de informantes con inconsistencias según el corpus de aparición.

A continuación ilustramos en Figura 7.18. la distribución de informantes con presencia/ausencia de inconsistencias en su discurso según el corpus donde éstas aparecían:

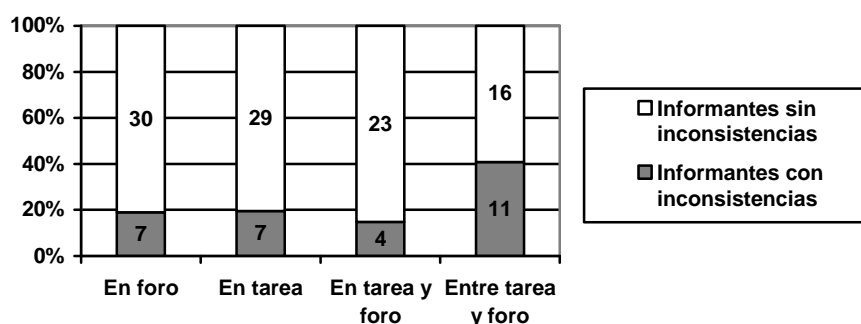


Figura 7.18. Distribución de informantes con inconsistencias según el corpus de aparición.

Podemos ver cómo el mayor índice de informantes con inconsistencias ha sido aquél que las manifestó entre la tarea y el foro. De ellos, un 63'64% habría manifestado tener implícito un modelo de pensamiento falso comunicativo o tradicional<sup>55</sup>. En estos informantes la tarea estaba en una línea mucho más comunicativa, mientras que el foro era más tradicional, revelando su experiencia positiva como hablante-alumno/-a de LE con la enseñanza tradicional de la fonética, su deseo frustrado por no haberla tenido o su propia práctica diaria tradicional como profesores. En el 36'36% restante no se observó tanta distancia entre ambos corpus, aunque el foro siguió siendo revelador de temas

<sup>54</sup> Creemos conveniente recordar aquí que no todos los informantes participaron en el foro y entregaron la tarea (ver Tabla 5.9., en el capítulo 5).

<sup>55</sup> Los informantes con modelo de pensamiento falso comunicativo son A5, A4, B2, B5, C8, C18, y el informante con modelo de pensamiento tradicional es B7.

nuevos y de experiencias propias como hablante-alumno/-a de LE. Estos informantes revelaron tener implícito un modelo más comunicativo de pensamiento<sup>56</sup>.

Observamos también cómo curiosamente se ha encontrado un número similar de informantes con inconsistencias en el foro y en la tarea, aunque menor que los que las manifestaron entre tarea y foro. Respecto a los informantes con inconsistencias en la tarea, tal vez no sea de extrañar que el 85'71% de ellos revelara un modelo de pensamiento falso comunicativo<sup>57</sup>.

Finalmente, en los casos en que la tarea coincidía en gran medida con el foro y las inconsistencias aparecían en los dos el número de informantes con inconsistencias ha sido mucho menor. Curiosamente, también en todos los casos los informantes habrían revelado en su discurso un modelo de pensamiento falso comunicativo<sup>58</sup>.

## 7.4.2. En cuanto a las inconsistencias encontradas

### 7.4.2.1. Respecto a su localización

Mostramos en Tabla 7.15. el número de inconsistencias encontradas y el corpus donde estas aparecían:

Corpus de localización	Número de inconsistencias
En foro	7
En tarea	9
En tarea y foro	5
Entre tarea y foro	12
Total	33

Tabla 7.15. Número de inconsistencias según el corpus de localización.

Seguidamente ilustramos en Figura 7.19. el porcentaje correspondiente a estas inconsistencias según dónde se localizaban:

<sup>56</sup> En concreto, 2 informantes mostraron un modelo de pensamiento comunicativo puro (A6 y A8) y otros dos revelaron un modelo de pensamiento comunicativo con corrección (A1 y B8).

<sup>57</sup> Los informantes con inconsistencias en la tarea que revelaron un modelo de pensamiento falso comunicativo son A5, A9, A7, B13, B15, C17. De los informantes con inconsistencias en el foro 3 presentaban un modelo de pensamiento tradicional (B12, B20 y C11), 2 lo revelaron comunicativo con corrección (A1 y A3), 1 falso comunicativo (A5) y 1 comunicativo puro (C2).

<sup>58</sup> Los informantes son A7, B11, B18, C11.

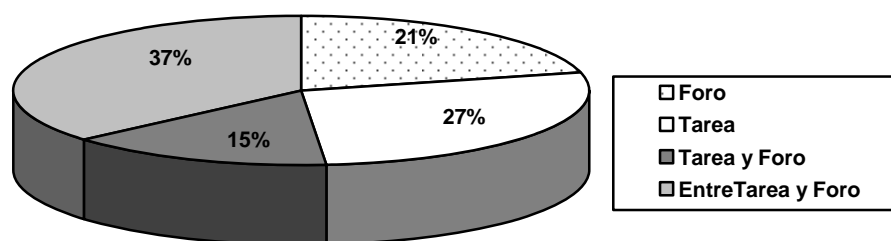


Figura 7.19. Distribución de inconsistencias según el corpus de localización.

Observamos claramente cómo el mayor porcentaje de inconsistencias se localizó, una vez más, entre la tarea y el foro.

#### 7.4.2.2. Acerca del grado de las inconsistencias

Respecto al mayor o menor grado de disparidad de las inconsistencias encontradas en los discursos de los informantes hemos observado que mientras que algunas eran auténticas contradicciones, otras eran simplemente ciertos desajustes<sup>59</sup>.

Seguidamente mostramos en Tabla 7.16. el número de inconsistencias encontradas según el grado de disparidad de las mismas:

Tipo de inconsistencias (según el grado)	Número de inconsistencias
Contradicciones	24
Desajustes	9
Total	33

Tabla 7.16. Número de inconsistencias según el grado de disparidad.

A continuación ilustramos en Figura 7.20. el porcentaje de inconsistencias en relación al grado de disparidad mostrado:

<sup>59</sup> Los informantes que mostraron contradicciones en su discurso son: A1, A3, A4, A5, A7, A9, A11, B2, B5, B7, B11, B12, B13, B15, B18, B20, C8, C11, C17, C18. Los que evidenciaron desajustes en su discurso son: A1, A6, A7, A8, A11, B8, C2.

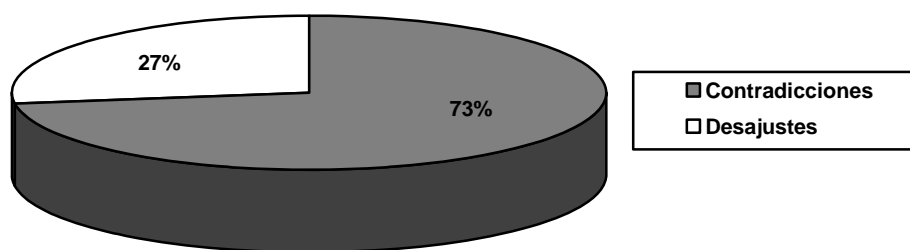


Figura 7.20. Distribución de las inconsistencias según el grado de disparidad.

Se observa claramente el predominio de las contradicciones frente a los desajustes.

#### 7.4.2.3. Respecto a la relación entre la localización y el grado de las inconsistencias

Presentamos aquí la Tabla 7.17. con la distribución de las inconsistencias en función del corpus donde éstas aparecieron y del grado de disparidad -contradicciones o desajustes- que conllevaban:

Corpus de localización	Tipos de inconsistencias (según el grado)	
	Contradicciones	Desajustes
En foro	5	1
En tarea	7	2
En tarea y foro	5	1
Entre tarea y foro	7	5
Total	24	9

Tabla 7.17. Número de contradicciones y desajustes según el corpus de localización.

Mostramos en Figura 7.21. la distribución de las contradicciones y los desajustes según el corpus de localización:

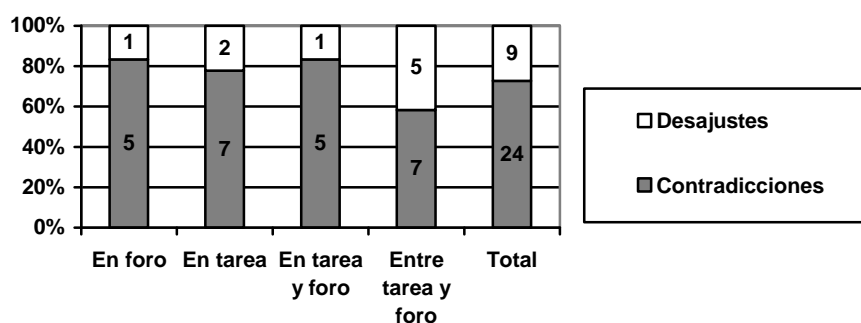


Figura 7.21. Distribución de contradicciones y desajustes según el corpus de localización.

Apreciamos cómo, por una parte, coincide el número de contradicciones y desajustes “en el foro” y “en la tarea y el foro”. Así también, se da el mismo número de contradicciones “en la tarea” que “entre la tarea y el foro”, aunque en este último corpus es evidente la prevalencia de desajustes (55’56%), a diferencia del resto de corpus.

#### 7.4.2.4. Sobre la cualidad de las inconsistencias

En cuanto a la cualidad de las inconsistencias, esto es, el contenido semántico de las inconsistencias, hemos advertido que éstas o bien hacían referencia a dos visiones diferentes del mismo tema, confrontándolas en mayor o menor medida, o bien contraponían la visión teórica de un tema con lo que se hace realmente en la práctica a ese respecto. En base a ello hemos distinguido 3 tipos de inconsistencias:

1. <b>Visión comunicativa/tradicional:</b> inconsistencias referidas a un mismo tema, confrontando una visión más comunicativa y otra más tradicional.
2. <b>Visión profesor/hablante-alumno/-a de LE:</b> inconsistencias referidas a un mismo tema, confrontando el posicionamiento teórico como profesor/-a, generalmente en línea comunicativa, y la propia experiencia con la LE como hablante o como alumno/-a satisfecho con la enseñanza fonética tradicional recibida, o frustrado/-a a veces al no haberla tenido.
3. <b>Visión teoría/práctica:</b> inconsistencias entre el posicionamiento teórico como profesor/-a, mayoritariamente comunicativo aunque no siempre, y la propia práctica diaria, generalmente más tradicional.

Tabla 7.18. Tipos de inconsistencias según la visión que confrontan.

Mostramos en Tabla 7.19. el número de inconsistencias encontradas según la visión que confrontaban:

Tipos de inconsistencias (según la cualidad)	Número de inconsistencias
Visión comunicativa/tradicional	18
Visión profesor/hablante- alumno/-a de LE	10
Visión teoría/práctica	5
Total	33

Tabla 7.19. Número de inconsistencias según la cualidad.

A continuación ilustramos en Figura 7.22. la distribución por porcentajes de cada uno de estos 3 tipos de inconsistencias:

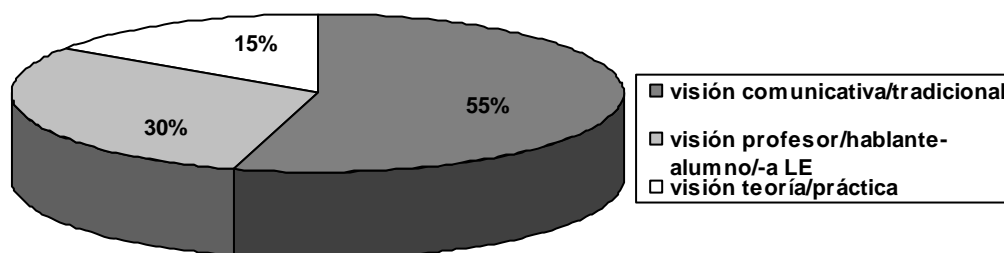


Figura 7.22. Distribución de las inconsistencias según la cualidad o visión confrontada.

Observamos el predominio de inconsistencias que confrontaban una visión comunicativa a otra más tradicional de un mismo tema.

#### 7.4.2.5. En cuanto a la relación entre la cualidad y la localización de las inconsistencias

Seguidamente presentamos en Tabla 7.20. el número de inconsistencias encontradas según su cualidad, o visión que confrontaban, y el corpus donde éstas se localizaban:

Tipos de inconsistencias (según su cualidad)	En foro	En tarea	En tarea y foro	Entre tarea y foro
Visión comunicativa/tradicional	3	6	5	4
Visión profesor/hablante- alumno/-a de LE	3	1	0	6
Visión teoría/práctica	1	2	0	2
Total	7	9	5	12

Tabla 7.20. Distribución de inconsistencias según la cualidad y la localización.

Aportamos en Figura 7.23. la distribución de inconsistencias encontradas respecto a esa visión a que hacían referencia, así como al corpus donde éstas aparecían:

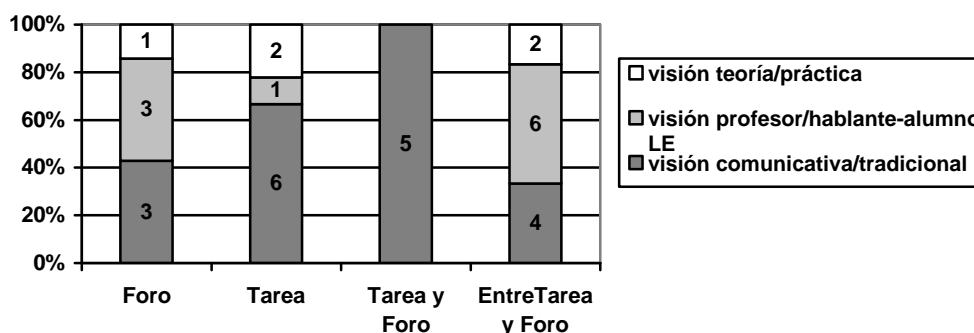


Figura 7.23. Distribución de inconsistencias según la cualidad y el corpus de localización.

En cuanto a las inconsistencias encontradas entre el foro y la tarea, observamos cómo hay un mayor porcentaje que confrontaba la visión del profesor y la teoría a la propia práctica de los informantes -66'67%-, ya fuese como hablante-alumno/-a de LE o como profesor. En estos casos, hemos de señalar que el foro actuaba como revelador de la propia experiencia frente a la tarea.

En este sentido cabe resaltar que también el 57'14% de las inconsistencias aparecidas en el foro revelaba la propia experiencia del informante, lo cual nos llevaría a avalar el valor del foro en cuanto a herramienta introspectiva reveladora.

Por lo que a las inconsistencias reveladas en la tarea respecta, hemos de decir que la mayor parte de ellas confrontaba una visión comunicativa de un tema a otra más tradicional -66'67%-. Tal vez en estos resultados habría que tener en cuenta el posible condicionamiento del contexto educativo. La tarea se podría haber visto condicionada por ello, favoreciendo la aparición de este tipo de inconsistencias. De hecho resalta lo

poco reveladoras que han sido las tareas respecto a la propia experiencia de los informantes, ya sea como hablantes-alumnos/-as de LE o en referencia a su práctica como profesores.

En cuanto a las inconsistencias encontradas tanto “en la tarea como en el foro”, destaca también el hecho de que todas ellas confrontasen una visión comunicativa de un tema a otra más tradicional. Una posible causa de este resultado podría ser que, en estos casos, tanto el foro como la tarea coincidían totalmente y en ellos el informante se limitaba a responder, de manera bastante mecánica, a las preguntas planteadas por el profesor, ajustándose en gran medida a los contenidos del programa. Una vez más se podría ver aquí la posible influencia del contexto educativo como posible condicionante, aunque esto sería, en cierta manera, comprensible en todo proceso de formación donde haya una evaluación final.

#### **7.4.2.6. En referencia a la relación entre la calidad y el grado de las inconsistencias**

A continuación mostramos en Tabla 7.21. el número de inconsistencias encontradas según la calidad (visión confrontada) y el grado (contradicción o desajuste) de las mismas:

	<b>Contradicciones</b>	<b>Desajustes</b>
<b>Visión comunicativa/tradicional</b>	9	9
<b>Visión profesor/hablante-alumno/-a de LE</b>	10	0
<b>Visión teoría/práctica</b>	5	0
<b>Total</b>	24	9

*Tabla 7.21. Número de inconsistencias según la calidad y el grado.*

Podemos ver en Figura 7.24. la distribución por porcentajes de las contradicciones encontradas según el tipo de visión que confrontaban:



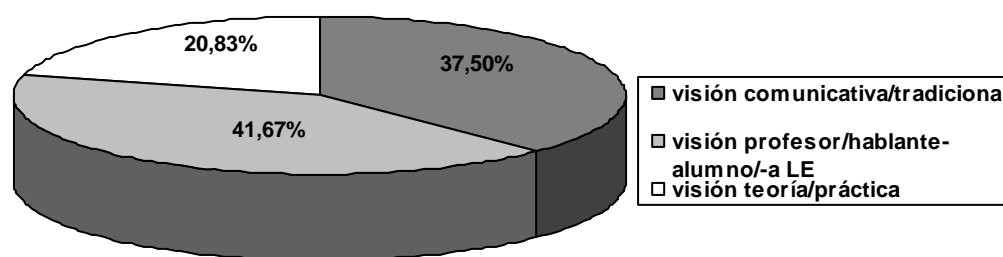


Figura 7.24. Distribución de contradicciones según la visión confrontada.

Vemos cómo hay un mayor porcentaje de contradicciones que confrontaba la visión del profesor/-a a la de hablante-alumno/-a de LE. En segundo lugar, predominan las que enfrentaban la visión comunicativa de un tema a otra más tradicional y, en tercer lugar, las que oponían una visión teórica a la práctica diaria en clase.

Seguidamente enumeramos, a modo de ilustración, ejemplos de estas contradicciones, extraídas de los discursos de los informantes:

**Ej. n°1:**

...se tiene que ir corrigiendo sólo para que el estudiante practique y tenga conciencia de que toda lengua tiene sus diferencias de entonación, de pronunciación ≠ enseñar pronunciación es enseñar a producir sonidos lo más apropiados posible. Los hablantes a veces caemos en el error de no corregir. (Inf. B15: **contradicción visión comunicativa/tradicional**)

**Ej. n°2:**

...no se persigue la excelencia, sino la inteligibilidad comunicativa ≠ Sufro en carne propia la realidad de no poder realizar determinados sonidos. Me consuelo diciendo que lo importante es entender y hacerse entender... (Inf. A5: **contradicción visión profesor/hablante-alumno/-a de LE**)

**Ej. n°3:**

...la corrección fonética tradicional no funciona. Además hay otros aspectos más importantes que inciden en la comunicación, como son el acento, el ritmo y, sobre todo, la entonación... ≠ nunca ningún profesor fue especialmente meticuloso con mi horrible pronunciación de los sonidos en inglés, ni me ayudaron a diferenciar los distintos sonidos de las vocales. (Inf. B7: **contradicción visión profesor/hablante-alumno/-a de LE**)

**Ej. n°4:**

...soy defensora de la diferencia, no estoy de acuerdo con las opiniones que se decantan por un español de mayor calidad con respecto a otro ≠ pero luego en la práctica depuro mi pronunciación, me contradigo: sigo un modelo de pronunciación más fónico (Inf. A3: **contradicción visión teoría/práctica**)

**Ej. nº5:**

Una de las labores del profesor es enseñar pronunciación...que será suficiente para hacerse entender. Enseñar pronunciación es enseñar estrategias que les permitan formular adecuadamente un discurso oral, de forma espontánea en su conjunto  $\neq$  la pronunciación se enseña, desde el primer día, mediante el método de corrección/repetición (por propia experiencia: *magic gringo glasses*). (Inf. C8: **contradicción visión teoría/práctica**)

Por último, hemos de mencionar que curiosamente todos los desajustes entre creencias encontrados hacían referencia a aspectos sobre la enseñanza de la pronunciación y se incluirían en las inconsistencias referidas a un mismo tema, confrontando una visión comunicativa a otra más tradicional. Creemos interesante resaltar que el 55'56% de ellos aludía a la creencia de que hay que enseñar pronunciación, aunque ésta no se puede enseñar en sentido estricto, ya que se adquiere con el tiempo y requiere un proceso:

**Ej. nº6:**

...enseñar pronunciación en sentido restringido sería discutible  $\neq$  aunque parece claro que la instrucción puede contribuir a que el alumno desarrolle más rápida y eficazmente esa competencia fónica (Inf. A7: **desajuste visión comunicativa/tradicional**)

**7.4.2.7. Sobre la relación entre la cualidad y la causa de las inconsistencias**

Tras una detenida observación de las inconsistencias encontradas mostramos a continuación en Tabla 7.22. el número de inconsistencias según la cualidad mencionada anteriormente y la posible causa que las motivó:

<b>Tipos de inconsistencias (según la cualidad)</b>	<b>Número de inconsistencias</b>	<b>Causa máster</b>	<b>Otras causas</b>
Visión comunicativa/tradicional	18	18	0
Visión profesor/hablante-alumno/-a de LE	10	9	1
Visión teoría/práctica	5	3	2
Total	33	30	3

Tabla 7.22. Distribución de las inconsistencias según la cualidad y la causa de las mismas.

Seguidamente ilustramos en Figura 7.25. la distribución de dichas inconsistencias, según la cualidad y la posible causa a la que se podrían atribuir:

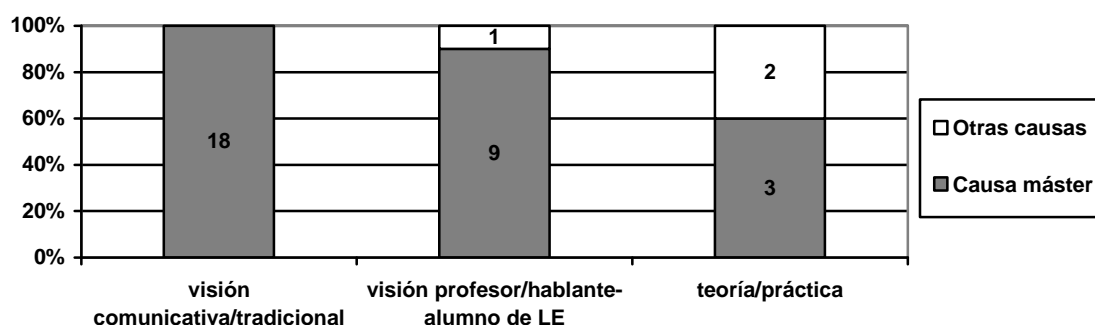


Figura 7.25. Distribución de inconsistencias según la cualidad y la causa que las motivó.

Hemos de señalar que todas las inconsistencias referidas a una visión comunicativa de un mismo tema frente a otra más tradicional parecen deberse al proceso de formación en el que estuvieron inmersos los profesores y a la introducción de ideas comunicativas. Tanto la temática como la forma en que aparecían expresadas muchas de las creencias manifestadas coincidían con los contenidos de la asignatura. Así también ocurre con la casi totalidad de las inconsistencias que confrontaban la visión comunicativa como profesor/-a a la experiencia positiva como hablante/alumno/-a de LE con la enseñanza tradicional de la fonética, o al deseo frustrado por no haberla tenido. Por último, también el 60% de las inconsistencias referidas al posicionamiento teórico del profesor/-a, generalmente comunicativo, frente a la práctica diaria, más tradicional, se podrían deber también a dicho proceso de formación.

### 7.5. Sobre el método de análisis psicolingüístico del discurso

En relación al método de análisis psicolingüístico, aplicado para la realización del análisis del discurso de los informantes, hemos encontrado que la generalización fue el proceso de modelado al que mayoritariamente recurrieron a la hora de expresar sus creencias. Los indicadores lingüísticos más usados a la hora de generalizar fueron la declaración absoluta y el juicio de valor, seguidos de la extrapolación modal, la adivinación y la identificación semántica implícita.

Mayoritariamente la generalización solía incluir otros dos de los procesos de modelado considerados en el método de análisis: la cosificación y, en mucha menor medida, la distorsión.

No se han encontrado apenas eliminaciones. En los casos en que algún referente se omitía era siempre recuperable por el contexto sintáctico-semántico.

## **8. CONCLUSIONES**



## 8. CONCLUSIONES

Tras los resultados que acabamos de ver y comentar es el momento de exponer las conclusiones de la presente investigación, así como de plantear las posibles vías de investigación que de ellas se deriven. Para ello retomaremos los objetivos propuestos en el apartado 5.1. y veremos en qué medida se han visto logrados.

Nos habíamos planteado dos tipos de objetivos: los objetivos conceptuales -vistas en 5.1.1.- y los metodológicos -comentados en 5.1.2.-. Cada uno de estos dos tipos de objetivos hacía referencia a un tema o aspecto concreto de la investigación. Así, los objetivos conceptuales aludían a las creencias y pensamiento de los profesores sobre la enseñanza de la pronunciación. Los objetivos metodológicos, por su parte, hacían referencia bien al análisis del discurso de los profesores a realizar y al método psicolingüístico que pretendíamos aplicar, o bien al proceso formativo y a la metodología de enseñanza que se utilizó durante el mismo.

Así pues, en base a esos objetivos específicos planteados en un inicio, pasamos a comentar las conclusiones correspondientes:

### 8.1. Respecto a los objetivos conceptuales

**8.1.1.** Como recordaremos nos habíamos planteado el objetivo 5.1.1.1., donde pretendíamos ver qué temas o aspectos relacionados con la pronunciación habían despertado mayor interés entre los profesores. Como hemos visto en los resultados - apartado 7.2.-, los temas más tratados fueron, por una parte, el referido a “si la labor del profesor es corregir la mala pronunciación de los alumnos y si se pretende conseguir la excelencia” a este respecto. Por otra parte, aunque con cierta diferencia, les seguía el tema de “si puede enseñarse realmente la pronunciación, o es una cuestión más bien de adquisición fónica del idioma”, en donde el profesor debe procurar que los alumnos comiencen este proceso de adquisición y ayudarles a recorrerlo.

A partir de aquí, 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 sobre este tema, focalizando en los diferentes efectos de la acción metodológica del profesor, esto es, según la cualidad y el grado de sus correcciones, por ejemplo.

**8.1.2.** También nos planteábamos, en el objetivo 5.1.1.2., averiguar qué creen realmente los profesores de E/LE que se están formando sobre la enseñanza de la pronunciación, es decir, qué creencias hay realmente detrás de su práctica diaria en el aula. Hay que decir a este respecto que este objetivo creemos que ha sido ampliamente conseguido gracias a la aplicación del método de análisis psicolingüístico de Cantero y De Arriba (1997), método que constituía en sí mismo un objetivo metodológico -el 5.1.2.1.- y que más tarde concluiremos. Con este método de análisis se ha llegado a muchas creencias implícitas, no manifestadas abiertamente por los profesores, pero que su propio discurso revelaba entre líneas.

Así, hemos visto en 7.2. un detallado cuadro esquemático que recoge las principales creencias al respecto de los temas tratados. También los apartados 7.3 y 7.3.2. tratan amplia y detenidamente las creencias de los profesores.

**8.1.3.** Hemos visto también cómo, gracias al análisis psicolingüístico del discurso y a su método de análisis, hemos podido diseñar, por una parte, los mapas conceptuales del discurso de los profesores -objetivo 5.1.1.3.-, incluyendo tanto las creencias manifestadas explícitamente por ellos como las implícitas a las que hemos llegado. Estos mapas pensamos que podrían constituir en sí mismos un reflejo del sistema de creencias de los profesores y, de alguna manera, de su conciencia, evidenciando las relaciones y conexiones propias de todo sistema, con los desajustes y contradicciones existentes muchas veces entre creencias y, especialmente, en un proceso de formación.

**8.1.4.** En relación a los mapas conceptuales a los que se ha llegado con el análisis psicolingüístico y por lo que al objetivo 5.1.1.4. respecta, relacionado con los posibles modelos generales de pensamiento, hay que decir que hemos podido distinguir cuatro modelos básicos comunes entre los profesores, tal y como hemos podido ver. Estos modelos funcionarían como eje vertebrador a partir de los cuáles se concretarían los modelos conceptuales individuales de cada profesor. En concreto pensamos que el alto porcentaje atribuido, a la visión tradicional de la enseñanza de la pronunciación, así como el hecho de que la mayoría de los profesores considerara la corrección fonética como herramienta útil en dicha enseñanza, deberían ser tenidos en consideración.

**8.1.5.** Por último, en cuanto al último objetivo conceptual 5.1.1.5., en el que pretendíamos estudiar las posibles inconsistencias que encontráramos en los discursos



de los profesores, hemos comprobado cómo una mayoría estarían, en gran medida, reflejando posibles desajustes o contradicciones en el sistema de creencias de los profesores, fruto del proceso de formación en el que estaban inmersos. Si bien sabemos que las inconsistencias pueden considerarse una característica inherente de todo sistema de creencias, tal y como vimos en el Cap.2., hemos comprobado cómo podrían ser indicio también de una posible desestabilización y/o reestructuración del mismo, dado el proceso de formación en el que se encontraban en este caso los profesores. De hecho la introducción de nuevas ideas, junto con el proceso de reflexión e interacción llevado a cabo por ellos sobre la enseñanza de la pronunciación y sobre sus propias prácticas, pensamos que pueden ser caldo de cultivo apropiado para provocar una posible desestabilización en su sistema de creencias y, en última instancia, crear nuevo conocimiento.

Aportamos seguidamente la tabla que resume brevemente las conclusiones a las que hemos llegado a partir de los objetivos conceptuales planteados inicialmente:

<b>8.1. Respecto a los objetivos conceptuales</b>	
<b>8.1.1.</b>	Los temas más tratados han sido: “si la labor del profesor es corregir la mala pronunciación” y “si se pretende conseguir la excelencia” / “si puede enseñarse realmente la pronunciación o es una cuestión de adquisición fónica (competencia e interlengua fónica)”.
<b>8.1.2.</b>	Hemos encontrado una amplia e interesante variedad de creencias respecto a la enseñanza de la pronunciación: apartado 7.2, 7.3 y 7.3.2.
<b>8.1.3.</b>	Gracias al análisis psicolingüístico realizado de los discursos de los profesores hemos podido confeccionar los mapas conceptuales de cada uno, con inclusión de creencias explícitas e implícitas. Estos mapas evidencian las relaciones y conexiones propias de todo sistema de creencias, incluyendo incluso las posibles inconsistencias entre creencias.
<b>8.1.4.</b>	Hemos podido también distinguir cuatro modelos generales de pensamiento comunes entre los profesores de E/LE en formación, que oscilan entre posturas más tradicionales y otras más comunicativas.
<b>8.1.5.</b>	Finalmente, hemos encontrado inconsistencias (contradicciones y desajustes) en los sistemas de creencias de los profesores fruto en su mayoría del proceso de formación en el que estaban inmersos.

*Tabla 8.1. Conclusiones respecto a los objetivos conceptuales de la investigación.*

## **8.2. Respecto a los objetivos metodológicos**

**8.2.1.** Respecto al objetivo 5.1.2.1., referido al análisis psicolingüístico de los discursos, cabe decir, por una parte, que la generalización se ha revelado como el

proceso de modelado del discurso por excelencia a la hora de expresar las creencias y, por consiguiente, como el proceso psicológico seguramente más activado en el modelado de la conciencia. Los indicadores lingüísticos más usados a la hora de generalizar han sido la declaración absoluta y el juicio de valor. Curiosamente, en muchísimas ocasiones, el proceso de modelado de la generalización incluía el de la cosificación y, en menor porcentaje, el de la distorsión.

**8.2.2.** En relación al objetivo 5.1.2.2., hay que decir que ha quedado probada la validez del método psicolingüístico por lo que al análisis de las creencias se refiere. La identificación semántica implícita nos ha permitido llegar a creencias implícitas que el propio discurso contenía, y que, en muchas ocasiones eran las que regían el sistema de creencias de los profesores, es decir, sobre las que éste se fundamentaba. Así, se ha revelado como estrategia discursiva muy valiosa, al dar a entender subliminalmente aquello que no deseamos manifestar abiertamente, o de lo que, tal vez, ni siquiera somos conscientes. Además es una estrategia que hace trabajar al oyente o lector, convirtiéndolo en receptor activo.

Podemos decir, pues, que el método psicolingüístico de análisis del discurso de Cantero y De Arriba (1997) es una herramienta metodológica introspectiva útil y eficaz para el análisis de creencias.

**8.2.3.** Por lo que respecta a la relación entre los posibles modelos generales de pensamiento encontrados con el proceso formativo y la metodología de enseñanza utilizada -objetivo 5.1.2.3.-, cabe decir que un alto porcentaje de los profesores hizo un discurso en una línea comunicativa y bastante en consonancia con los contenidos del máster. Desde esta perspectiva, y a pesar de que el contexto educativo pudiera haber condicionado en alguna medida los resultados, pensamos que el máster habría cumplido a priori con la función de introducir nuevas ideas en el discurso de los profesores, que esperamos contribuyan a desestabilizar en alguna medida sus sistemas de creencias y a crear nuevo conocimiento.

También creemos que los cuatro modelos generales de pensamiento revelados en los discursos de los profesores podrían constituir, en cierta manera, modelos de representación social (Moscovici, 1961; Jodelet, 1986), que funcionarían como ejes vertebradores a partir de los cuáles se concretarían las representaciones individuales de cada uno. El hecho de que estos modelos hayan surgido de la reflexión y la interacción

de los profesores para compartir y crear conocimiento durante su proceso de formación avalaría este argumento. De hecho, estos modelos de pensamiento son compartidos, aunque con ciertas variaciones, por el grupo social cohesionado de los profesores de E/LE.

**8.2.4.** Finalmente, por lo que se refiere al objetivo 5.1.2.4., acerca del papel concreto del foro de discusión en la conformación del discurso y en la posible modificación y/o creación de conocimiento, hemos encontrado que la participación del profesor en el mismo para encauzar y dirigir el discurso, así como para elicitarse más input, podría estar relacionada con la proliferación de temas nuevos, así como en la riqueza y calidad de los discursos de los profesores. De hecho, el foro de la promoción donde el profesor participó dos veces para encauzar y dirigir el discurso fue el más rico en temas e inconsistencias. Vemos pues una clara acción metodológica pedagógica en dichos resultados. De hecho, hay en la actualidad una línea de investigación abierta en este sentido, tal y como vimos en el apartado 2.3.

También respecto al foro cabe señalar que se ha constituido como herramienta metodológica introspectiva muy útil para llegar a las creencias de los profesores en formación, al ser el revelador por excelencia de la experiencia de los profesores, ya fuese como hablantes-alumnos/-as de LE o aludiendo a su propia práctica como docentes. No en vano se han revelado en él creencias profundas e inconscientes difíciles de aprehender de otra manera.

Presentamos a continuación la tabla que resume brevemente las conclusiones referidas a los objetivos metodológicos planteados previamente:

<b>8.2. Respecto a los objetivos metodológicos</b>	
<b>8.2.1.</b>	La generalización ha sido el proceso de modelado del discurso al que más recurrieron los profesores y, por tanto, el proceso psicológico más activado en su conciencia a la hora de expresar sus creencias. La declaración absoluta y el juicio de valor han sido los exponentes lingüísticos más usados.
<b>8.2.2.</b>	Ha quedado probada la validez del método psicolingüístico para el análisis de creencias. La identificación semántica implícita nos ha permitido llegar a las creencias implícitas que el propio discurso contenía, y que regían en muchas ocasiones los sistemas de creencias de los profesores.
<b>8.2.3.</b>	Se ha encontrado un alto porcentaje de profesores que hizo un discurso en una línea comunicativa. El curso de formación ha cumplido a priori con la función de introducir nuevas ideas en su discurso. Dada la reflexión e interacción mantenidas durante el proceso, estas ideas podrían contribuir muy posiblemente a desestabilizar sus sistemas de creencias y a crear nuevo conocimiento.
<b>8.2.4.</b>	Hemos comprobado la validez del foro de discusión entre profesores en formación por los que a la conformación del discurso se refiere, a la creación de conocimiento y la posible modificación del mismo. Además se ha revelado como herramienta metodológica introspectiva útil para llegar a las creencias.

*Tabla 8.2. Conclusiones respecto a los objetivos conceptuales de la investigación.*

### **8.3. Futuras investigaciones**

A raíz de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación y de las conclusiones que acabamos de comentar se vislumbran algunas directrices que podrían dirigir, de alguna manera, las posibles y futuras investigaciones al respecto del tema que nos ocupa:

**8.3.1.** A partir de las creencias sobre la enseñanza de la pronunciación que se han revelado en este estudio se puede intervenir en la formación de profesores, con nuevas orientaciones y directrices tanto didácticas como metodológicas a la hora de tratar este tema, con el fin de optimizar el propio proceso de formación.

**8.3.2.** También, teniendo en cuenta los resultados a los que hemos llegado y las creencias que predominan acerca del tema de la pronunciación, surge el imperativo de tomarlos en consideración a la hora de elaborar materiales didácticos de E/LE, por lo que al tratamiento del tema de la enseñanza de la pronunciación respecta, ya sea en la creación de actividades como en el enfoque metodológico a seguir.

Además este trabajo se debería tener en consideración en el campo de los estudios de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ya que podría ser punto de partida desde donde plantearse futuros objetivos de investigación.

**8.3.3.** Por lo que al foro de discusión se refiere, y dada su probada utilidad como herramienta metodológica introspectiva, creemos interesante estudiar la posible influencia de la variante ausencia/presencia del profesor en el mismo, por lo que a la conformación del discurso de los estudiantes se refiere, a la posible desestabilización del sistema de creencias y a la creación de conocimiento.

**8.3.4.** En cuanto al método psicolingüístico de análisis del discurso utilizado (Cantero y De Arriba, 1997) se podría intentar afinar y perfilar el método, esto es, las categorías y los exponentes de análisis considerados.

**8.3.5.** Por último, se podría también intentar aplicar el método psicolingüístico de análisis a otros tipos de discurso o tipologías textuales aumentando así su campo de operatividad, dada su eficacia en revelar la ideología que subyace en un discurso.



## **9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- ABERCROMBIE, D. (1949): "Teaching pronunciation", *English Language Teaching*, 3: 113-122.
- ALCOBA, S. (coord.); C. Carbó; A.I. García; M. Inglés; A. Iruela; N. Soriano (equipo lingüístico) (2001): *En español*. Madrid, Espasa.
- ALEXANDER, P.A. (1996): The past, the present, and the future of knowledge research: A reexamination of the role of knowledge in learning and instruction. *Educational Psychologist*, 31, 89-92.
- ALEXANDER, P.; D. SCHALLERT; V. HARE (1991): "Coming to Terms: How researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge", *Review of Educational Research*, 61: 315-343.
- 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.
- ALLAN, M. (2004): "A Peek into the Life of Online Learning Discussion Forums: Implications for Web-Based Distance Learning", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, August, <http://www.irrodl.org/content/v5.2/allan.html>
- ALVAR, M. (1983): *La lengua como libertad*. Madrid, Cultura Hipánica.
- AMANN, K.A.; S. MARÍN; E. OSORIO (1994): *Encuentros*. Berlín, Cornelsen.
- 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.
- ANDERSON, R.C.; R.E. REYNOLDS; D.L. SCHALLERT; E.T. GOETZ (1977): Frame works for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14: 367-382.
- ANDERSON-HSIEH, J.; R. JOHNSON; K. KOEHLER (1992): "The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure", *Language Learning*, 42: 520-555.
- ARGYRIS, C.; D.A. SCHÖN (1967): *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- ARNAL, J.; D. DEL RINCÓN; A. LATORRE (1994): *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- ARNAUS, R.; J. CONTRERAS (1995): El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'educació*, 14: 33-58.
- AVERY, P.; S. EHRLICH (1992): *Teaching American English pronunciation*. Oxford, England: Oxford University Press.

- 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
- BALLESTEROS, C.; M. Llobera; M. Cambra; J. Palou; M. Riera; I. Civera; J. Perera (2000): "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma" en Camps A. (ed.) (2000): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.
- BANDLER, R.; J. GRINDER (1975): *Structure of Magic I*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books. Trad. esp. (1980): *La estructura de la magia (I). Lenguaje y terapia*. Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- BANDLER, R.; J. GRINDER (1979): *Frogs into Princes*. Moab, Utah: Real People, Press. Trad. esp. (1982): *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- BARDOVI-HARLIG, K.; S.M. GASS; M. SIELOFF; J. WALZ (eds.) (2002): *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching -studies in honour of Albert Valdman*. Amsterdam: John Benjamins.
- BARLETT, F.C. (1932): *Remembering*. Cambridge, MA. Cambridge University Press.
- BARTOLÍ, M. (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", *Phonica*, 1: 1-27.
- BASTURKMEN, H.; S. LOEWEN; R. ELLIS (2004): "Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom", *Applied Linguistics*, 25(2): 243-272.
- BAXTER MAGOLDA, M.B. (2004): "A constructivist conceptualization of epistemological reflection". *Educational Psychologist*, 39: 31-42.
- BENDIXEN L.D.; D.C. RULE (2004): "An integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model". *Educational Psychologist*, 39: 69-80.
- BLANCO, J.A., M.A. DELLINGER; P. DONLEY; M.I. GARCÍA (2001): *Vistas. Introducción a la lengua española*. Boston, Vista Higher Education.
- BLECUA, J.M. (2001): "Unidad, variedad y enseñanza" en *Actas electrónicas del II Congreso Internacional de la lengua Española*, "El español en la Sociedad de la Información", Valladolid, 16-19 de octubre: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_español/1\\_la\\_norma\\_hispanica/blecua\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_español/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm) (03-11-2003).

- 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.; B. HIRD; M. MILTON; R. OLIVER; A. THWAITE (2001): "Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices", *Applied Linguistics*, 22(4): 470-501.
- BREITKREUTZ, J.; T.M. DERWING; M.J. ROSSITER (2002): "Pronunciation teaching practices in Canada", *TESL, Canada Journal*, 19: 51-61.
- BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid, SGEL.
- BROOK, A. (1994): *Kant and the mind*. New York, Cambridge University Press.
- BROWN, G. (1992): *Approaches to pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.
- BROWN, G.; B. YULE (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge UP. Trad. esp. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- BUCAJ, J. (2002): *Cuentos para pensar*. Barcelona, RBA Libros.
- 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. (coord); F. Castro; F. Martín; R. Morales; S. Rosa (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.
- CALDERHEAD, J.; M. Robson (1991): "Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice", *Teaching & Teacher Education*, 7: 1-8.

- CAMBRA, M. (2000): “El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva” en Camps, A.; I. Ríos; M. Cambra (eds.) (2000): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó.
- CAMBRA, M.; C. BALLESTEROS; J. PALOU; I. CIVERA; M. RIERA; J. PERERA; M. LLOBERA (2000): “Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral”, *Cultura y educación*, 17(18): 25-40.
- 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. (1998): “Conceptos clave en lengua oral” en Mendoza, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori.
- 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. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación” en Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.
- CANTERO, F.J. (en preparación) *Didáctica de la pronunciación*.
- CANTERO, F.J.; A. MENDOZA (2003): “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura” en Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Prentice Hall.
- CANTERO, F.J.; J. DE ARRIBA (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona, Octaedro.
- CARBÓ, C.; J. LLISTERRI; M.J. MACHUCA; C. DE LA MOTA; M. RIERA; A. RÍOS (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](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.
- CASSANY, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona, Empúries.
- CASSANY, D.; M. LUNA, M.; G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.

- CELCE-MURCIA, M. (2001): *Teaching English as second or foreign language* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, Heinle & Heinle.
- CELCE-MURCIA, M.; D. BRINTON; J. GOODWIN (1996): *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York, Cambridge University Press.
- CERROLAZA, M.; O. CERROLAZA; B. LLORET (1999): *Planet@ ele*. Madrid, Edelsa.
- CHANDLER, M. (1987): "The Othello effect: Essays on the emergence and eclipse of skeptical doubt". *Human Development*, 30: 137-159.
- CHAUDRON, C. (1986): "The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom". *TESOL Quarterly*, 20(4).
- CHOMSKY, N. (1959): "Review of *Verbal Behavior* by B.F. Skinner". *Language*, 35: 26-58.
- CHOMSKY, N.; G.A. MILLER (1958): "Finite-state languages". *Information and Control*, 1: 91-112.
- CLANDININ, D.J. (1986): *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. London, Falmer.
- CLARK, C.M.; P.L. PETERSON (1986): "Teacher's thought processes" en WITROCK, 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.
- CLARKE, E. (1982): *Mastering Spanish*, London, MacMillan Press.
- COLÁS, P.; L. BUENDÍA (1994): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- COLE, M. (1991): "Conclusion", en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 398-417). Whashington, DC, American Psychologist, 27: 291-315.
- COLE, M. (1995): "Socio-cultural historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology". En J.V. Wertsch, P. del rio y A. Alvarez (eds.) *Sociocultural studies of mind* (pp. 187-214). New York: Cambridge University press.
- CONNELLY, M.; J. CLANDININ (1988): *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York, Teachers College Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Referente for Languages: Learning, Teaching, Assesment*. 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.
- CORTÉS, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen.
- COUPER, G. (2003): "The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching", *Prospect*, 18(3): 53-70.
- CRAWFORD, W.W. (1987): "The pronunciation monitor: L2 acquisition considerations and pedagogical priorities" en Morley, J. (ed.) (1987): *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*, Alexandria, VA: TESOL, 101-121.
- CRYSTAL, D. (2003): *English as a global language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- DALTON, C.; B. SEIDLHOFER (1994): *Pronunciation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- DAMON, W. (1991): "Problems of direction in socially shared cognition" en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 384-397). Washington, DC, American Psychology Association.
- DAUER, R.M. (2005): "The Lingua Franca Core: A New Model for Pronunciation Instruction?", *TESOL Quarterly*, 39(3): 543-550.
- DERWING, T.M. (2003): "What do ESL students say about their accents?", *Canadian Modern Language Review*, 59: 547-566.
- DERWING, T.M., M.J. MUNRO; G. WIEBE (1997): "Pronunciation instruction for "fossilized" learners: Can it help?", *Applied Language Learning*, 8: 217-235.
- 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. MUNRO (1997): "Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s", *Studies in Second language Acquisition*, 19: 1-16.
- DERWING, T.M.; M.J. MUNRO; G. WIEBE (1998): "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction", *Language learning*, 48: 393-410.
- DERWING, T.M.; M.J. ROSSITER (2002): "ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies", *System*, 30: 155-166.

- DERWING, T.M.; M.J. ROSSITER (2003): "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech", *Applied Language Learning*, 13(1): 1-17.
- DERWING, T.M.; M.J. ROSSITER; M.J. MUNRO; R.I. THOMSON (2004): "Second language fluency: Judgments on different tasks", *Language Learning*, 54: 655-679.
- DIELING, H.; U. HIRSCHFELD (2000): *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt.
- DILTS, R. (1999): *Sleight of Mouth. The Magic of Conversational Belief Change*. Capitola, California: Meta Publications. Trad. esp. (2003): *El poder de la palabra. PNL. La magia del cambio de creencias a través de la conversación*. Barcelona, Urano.
- 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.
- ENCINA, A. (1995): *¿Cómo ser profesor/-a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.
- ENGLISH LANGUAGE SERVICES, INC. (1966): *Drills and exercises in English Pronunciation: Consonants and vowels*. New York: Collier Macmillan.
- ENGLISH LANGUAGE SERVICES, INC. (1967): *Drills and exercises in English Pronunciation: Stress and intonation, part 1*. New York: Collier Macmillan.
- EQUIPO PRAGMA (1984): *Para Empezar*. Madrid, Edelsa.
- ERAUT, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*, London, Falmer.
- ESTEBARANZ A.; V. SÁNCHEZ (eds.) (1992): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimientos y Teorías Implícitas*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.
- FANG, Z. (1996): "A review of research on teacher beliefs and practices", *Educational Research*, 38(1): 47-65:
- FERNÁNDEZ MORENO, F. (1997): "¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza de español/LE", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 14: 7-15.

- FLEGE, J.E. (1988): "The production and perception of foreign language speech sounds" en Winitz, H. (ed.) (1988): *Human communication and its disorders, a review*, Norwood, NJ: Ablex, 224-401.
- FLEGE, J.E.; C. WANG (1989): "Native language phonotactic constraints affect how well Chinese subjects perceive the word final English /t-/d/ contrast", *Journal of Phonetics*, 17: 299-315.
- FLEGE, J.E.; M.J. MUNRO; I.R.A. MACKAY (1995): "Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language", *Journal of the Acoustical Society of America*, 97: 3125-3134.
- 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 DE LA CONCHA, V. (1991): *Viaje al español. Self-access Spanish course*. Universidad de Salamanca- RTVE. Madrid, Santillana.
- GARCÍA, N.; J. SÁNCHEZ (1981): *Español 2000*. Madrid, SGEL.
- GASS, S.; E.M. VARONIS (1984): "The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech", *Language Learning*, 34: 65-89.
- GILBERT, J.B. (1980): "Prosodic development: Some pilot studies" en Scarcella, R.C.; S.D. Krashen (eds.) (1980): *Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, Rowley, MA: Newbury House, 110-117.
- GILBERT, J.B. (1993): *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English. Student's book* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press.
- GILBERT, J.B.; J.M. LEVIS (2001): "Review of The phonology of English as an international language [Jennifer Jenkins]", *TESOL Quarterly*, 35: 505-506.
- 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.
- GOMEZ, M.L. (2002): "The Role of Talk in Learning to Teach", *Curriculum and Teaching*, 17(2): 37-53.
- GONZALEZ, V. (1997): "Using Critical Thinking to Stimulate In-Service Teachers' Growth in Multicultural Education", *Journal of the New York State Association for Bilingual Education*, 11: 92-119.
- 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.
- GRANT, L. (2001): *Well said: Pronunciation for clear communication* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, Heinle & Heinle.
- GREENO, J.G. (1991): "Number sense as situated knowledge in a conceptual domain", *Journal for Research in Mathematics Education*, 22: 170-218.
- GROTJAHN, R. (1991): "The research programme subjective theories. A new approach in second language research", *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 187-214.
- HAHN, L.D. (2004): "Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals", *TESOL Quarterly*, 38: 201-223.
- HARMER, J. (2001): *The practice of English language teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Harlow, England: Pearson Education.
- HARRIS, C. (1998): *The elements of PNL*. Trad. esp. (1999): *Los elementos de la PNL*. Edad.
- HATTON, N. Y SMITH, D. (1995): "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation", *Teaching and Teacher education*, 11(1): 23-32.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (2001): "¿Qué norma enseñar?" en *Actas electrónicas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, "El español en la Sociedad de la Información", Valladolid, 16-19 de octubre: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_español/1\\_la\\_norma\\_hispanica/hernandez\\_c.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_español/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm) (03-11-2003).
- HOFER, B.K. (2004): "Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching", *Educational Psychologist*, 39: 43-55.
- HOFER, B.K.; P.R. PINTRICH (1997): "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of Educational Research*, 67: 88-140.

- 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.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- IOUP, G.; E. BOUSTAGI; M. EL TIGI; M. MOSELLE (1994): "Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment", *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 73-98.
- IRUELA, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral inédita dirigida por Francisco José Cantero Serena, Universitat de Barcelona
- JACKSON, E. ; A. RUBIO (1955 ): *Spanish Made Simple*, London: Heineman.
- 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. (2004): "Research in teaching pronunciation and intonation", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 109-125.
- JENKINS, J. (2005): "Implementing and International Approach to English Pronunciation: The role of Teacher Attitudes and Identity", *TESOL Quarterly*, 39(3): 535-543.
- JODELET, D. (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, S. (dir.) (1986): *Psicología Social, Vol.2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós, 469-495.
- JODELET, D. (ed.) (1994): *Les representations sociales*. París, PUF.
- 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.
- JONASSEN, D., M. DAVIDSON, M. COLLINS, J. CAMPBELL, AND B. BANNAN HAAG (1995): "Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education", *The American Journal of Distance Education*, 9, 2, 7-26.
- KACHRU, B.B. (ed.) (1992): *The other tongue: English across cultures*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- KAGAN, D. (1992): "Implications of Research on Teacher Beliefs", *Educational Psychologist*, 27(1): 65-90.

- KANT, I. (1900): *Critique of pure reason*. New Cork, Colonial Press. (Trabajo original publicado en 1781).
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Harlow, England: Longman.
- KING, P.; K.S. KITCHENER (1994): *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, Jossey-Bass.
- KINTSCH, W. (1988): "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model", *Psychological Review*, 95(2): 163-125.
- KRULL, E.; K. ORAS; S. SISASK (en prensa): "Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development", *Teaching and Teacher Education*.
- KUMARAVADIVELU, B. (1993): "Maximising learning potential in the communicative classroom", *English Language Teaching Journal*, 47(1): 12-21.
- LAROY, C. (1995): *Pronunciation (Resource Books for Teachers)*. Oxford, Oxford University Press.
- LAVE, J. (1991): "Situated learning in communities of practice" en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Whashington, DC, American Psychological Association.
- LAZARATON, A. (2003): "Incidental displays of cultural knowledge in the non-native-English-speaking teacher's classroom", *TESOL Quarterly*, 37: 213-245.
- LEONT'EV (1981): "The problem of activity in psychology" en J.V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- LEVIS, J. (1999): "The intonation and meaning of normal yes-no questions", *World Englishes*, 18(3): 373-380.
- LEVIS, J.M. (1999): "Intonation in theory and in practice, revisited", *TESOL Quarterly*, 33: 37-54.
- LEVIS, J.M. (2005): "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching", *TESOL Quarterly*, 39(3): 369-377.
- LINDE, C. (1980): *Investigating language learning/teaching belief systems*. Unpublished manuscript.
- LIPPI-GREEN, R. (1997): *English with an accent: Language ideology and discrimination in the United States*. New York, Routledge.
- LLEÓ, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.

- 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](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](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf)
- LONG, M.H.; G. CROOKES (1993): “Units of analysis in syllabus design: The case for task” en Crookes, G.; S. Gass (eds.) (1993): *Tasks in pedagogical contexts: Integrating theory and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 9-54.
- LOUCA, L.; A. ELBY; D. HAMMER; T. KAGEY (2004): “Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction”, *Educational Psychologist*, 39: 57-68.
- LURIA, A.R. (1975): *Riech i myshlenie*. Moscú: Univ. de Moscú. Trad. esp. (1980): *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, Fontanella.
- LURIA, A.R. (1979). *Iasik i Sosnanie*. Moscú: Univ. de Moscú. Trad. esp. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- MACARTHUR, T. (2002): *The Oxford guide to World English*. Oxford, England: Oxford University Press.
- MACDONALD, D.; G. YULE; M. POWERS (1994): “Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction”, *Language Learning*, 44: 75-100.
- MACDONALD, S. (2002): “Pronunciation-views and practices of reluctant teachers”, *Prospect*, 17(3): 3-18.
- MAC-NEILAGE, P.F.; B.L. DAVIS (1990): “Acquisition of the speech production: Frames then contents” en Jannerod (ed.).
- MAC-NEILAGE, P.F.; B.L. DAVIS (1993): “Motor explanations of babbling and early speech patterns” en Boysson-Bardies et al. (eds.).
- MANOUCHEHRI, A. (2002): “Developing teaching knowledge through peer discourse”, *Teaching and Teacher Education*, 18: 715-737.
- MANSFIELD, A.F.; B. CLINCHY (2002): “Toward the integration of objectivity and subjectivity: Epistemological development from 10 to 16”, *New ideas in Psychology*, 20: 225-262.
- 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/Edi6.
- MARTÍN, E.; N. SANS (1997): *Gente*. Barcelona, Difusión.
- MENDOZA, A. Y F.J. CANTERO (2003): “Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos”, en Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Prentice-Hall.
- MILLER, S.F. (2000): *Targeting pronunciation: The intonation, sounds, and rhythm of American English*. Boston, Houghton Mifflin.
- MINSKY, M.A. (1975): En P.H. Winston (ed.) *The Psychology of Computer Vision*. New York, McGraw-Hill.
- MIQUEL, L.; N. SANS (1989): *Intercambio*. Barcelona, Difusión.
- MIQUEL, L.; N. SANS; D. POCH (asesoría fonética) (1994): *Rápido*. Barcelona, Difusión.
- MORENO, C.; V. MORENO; P. ZURITA (2002): *Avance, curso de español, nivel básico-intermedio* (1ªed.). Madrid, SGEL.
- MORGAN, B. (1987): “Identity and intonation: Linking dynamic processes in an ESL classroom”, *TESOL Quarterly*, 31: 431-450.
- MORLEY, J. (1991): “The pronunciation component of teaching English to speakers of other languages”, *TESOL Quarterly*, 25: 481-520.
- MOSCOVICI, S. (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemal, Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1961).
- MOYER, A. (2004): *Age, accent and experience in second language acquisition: An integrated approach to critical period inquiry*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- MUNBY, H. (1982): “The place of the teacher’s beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology”. *Instructional Science*, 11: 201-225.
- MUNRO, M.J. (2003): “A primer on accent discrimination in the Canadian context”, *TESL Canada Journal*, 20(2): 38-51.
- NESPOR, J. (1987): “The role of beliefs in the practice of teaching”, *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-328.
- NORTON, B. (1997): “Language, identity, and the ownership of English”, *TESOL Quarterly*, 31: 409-429.
- NUNAN, D. (1987): “Communicative language teaching: Making it work”, *English Language Teaching Journal*, 41: 136-145.

- NUNAN, D. (1992): *Research methods in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1999): *Second language teaching and learning*. Boston, Heinle & Heinle.
- NUNAN, D. (2003): "The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region", *TESOL Quarterly*, 37: 589-613.
- O'CONNOR, J.; J. SEYMOUR (1990): *Introducing PNL*. London: Crucible. Trad. esp. (1992): *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Barcelona, Urano.
- 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.
- PENNINGTON, M.; N. ELLIS (2000): "Cantonese speakers' memory for English sentences with prosodic cues", *The Modern Language Journal*, 84(3): 372-389.
- PENNINGTON, M.C.; J.C. RICHARDS (1986): "Pronunciation revisited", *TESOL Quarterly*, 20: 207-225.
- PERLMUTTER, M. (1989): "Intelligibility rating of L2 speech pre- and post-intervention", *Perceptual and Motor Skills*, 68: 515-521.
- PIAGET, J. (1932): *The language and thought of the child* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1976): *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, Harvard University Press.
- PINTRICH, P.R. (2002): "Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology" en B.K. Hofer y P.R. Pintrich (eds.) *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- PISKE, T.; I.R.A. MACKAY; J.E. FLEGE (2001): "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review", *Journal of Phonetics*, 29: 191-215.
- POCH, D. (1992): "The rain in Spain...", *Cable*, 10: 5-9.
- POCH, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.

- PURCELL, E.; R. SUTER (1980): "Predictors on pronunciation accuracy: A reexamination", *Language Learning*, 30: 271-287.
- RESNICK, L.B. (1989): "Introduction" en L.B. Resnick (ed.) (1989): *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1-24.
- RESNICK, L.B. (1991): "Shared cognition: Thinking as social practice" en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC, American Psychology Association.
- REYNOLDS, R.E.; G.M. SINATRA; T.L. JETTON (1996): "Views of Knowledge Acquisition and Representation: A Continuum From Experience Centered to Mind centered", *Educational Psychologist*, 31(2): 93-104.
- 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.; T.J. BUTTERY; E. GUYTON (eds.) (1996): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan.
- ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in thinking*. New York, Oxford University Press.
- ROGOFF, B. (1991): "Social interaction as apprenticeship in thinking: Guided participation in spatial planning" en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.). *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 349-364). Washington, DC, American Psychology Association.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- 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. <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz2.shtml>
- SADOSKI, M.; A. PAIVIO; E.T. GOETZ (1991): "A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative". *Reading Research Quarterly*, 26: 463-484.
- SALINAS, J. (1997): "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información", *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104, <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>
- SÁNCHEZ, A.; M. RÍOS; J.A. MATILLA (1982): *Entre nosotros*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A.; M.J. FERNÁNDEZ; C. DÍAZ (1986): *Antena I*. Madrid, SGEL.

- SARALEGUI, C. (1998): "A vueltas con la pluralidad de normas del español y el modelo lingüístico para la enseñanza de la pronunciación", *RILCE*, 14(2): 367-386.
- 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.
- SCHANK, R.C.; R.P. ABELSON (1977): *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SCHMIDT, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- SCHOMMER-AIKINS, M. (2004): "Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach", *Educational Psychologist*, 39: 19-29.
- SCHRAW, G. (2001): "Current themes and future directions in epistemological research: A commentary", *Educational Psychology Review*, 13: 451-465.
- SCHUTZ, A. (1970): *On Phenomenology and Social Relations*. Chicago, University of Chicago Press.
- SCHUTZ, P.; H. DAVIS (2000): "Emotions and self-regulation during test-taking", *Educational Psychologist*, 35: 243-255.
- SCOVEL, T. (2000): "A critical review of the critical period research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 213-223.
- SEIDLHOFER, B. (2001): "Pronunciation" en Carter y Nunan (eds.) (2001): *Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press.
- SEIDLHOFER, B. (2004): "Research perspectives on teaching English as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 209-239.
- SHAVELSON, R.; P. STERN (1981): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en J. Jimeno y A.I. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1989.
- SHERRY, L. (1996): "Issues in Distance Learning", *International Journal of Educational Telecommunications*, 1, 4, 337-365.
- SHÖN, D.A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIFAKIS, N.C. (2004): "Teaching EIL - teaching international or intercultural English? What teachers should know", *System*, 32: 237-250.



- SIFAKIS, N.C.; A.M. SOUGARI (2005): "Pronunciation Issues and EIL Pedagogy in the Periphery: A Survey of Greek State School Teachers' Beliefs", *TESOL Quarterly*, 39(3): 467-488.
- SMITH, L.E.; C. NELSON (1985): "International intelligibility of English: Directions and resources", *World Englishes*, 4: 333-342.
- 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.
- SPADA, N. (1997): "Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", *Language Teaching*, 30: 73-85.
- 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).
- THARP, R. G. Y R. GALLIMORE (1991): "A theory of teaching as assisted performance", en P. LIGHT, S. SHELDON AND M. WOODHEAD (eds.) *Learning to Think*, London, Routledge in association with The Open University UK, 42-62.
- 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.
- TURNER, J.C. (1995): The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research quarterly*, 30: 410-441.
- VAN DIJK, T.A. (1993): "Principles of Critical Discourse Analysis", *Discourse & Society*, 4(2): 249-283:
- VAN DIJK, T.A. (1998): *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, T.A. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel.
- VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London-New York, Longman.
- VAN LIER, L. (1990): "Ethnography: Bandid, bandwagon, or contraband?" en Brunfit, C. y Mitchell, R. (eds.) *Research in the language classroom*. University of Southampton, Modern English Publications and the British Council, ELT Documents, 133: 33-53.

- 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.
- VIGOTSKY, L. S. (1979): "Consciousness as a problem in the psychology of behaviour" *Soviet Psychology*, 17(4), 3-35.
- 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.; T. WOOD; J.D. LEHMAN (2005): "Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers", *Teaching and Teacher Education*, 21: 439-456.
- WATZLAWICK, P. (1977): *Die Möglichkeit des Andersseins*. Stuttgart: Verlag Hans Huber. Trad. esp. (1983): *El lenguaje del cambio*. Barcelona, Herder.
- WATZLAWICK, P.; J.B. BAVELAS; D.D. JACKSON (1967): *Pragmatics of human communication*. New York: W.W. Norton & Company, Inc. Trad. esp. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- WERTSCH, J.V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. esp. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1991): "A sociocultural approach to socially shared cognition" en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). Washington, DC, American Psychological Association.
- WERTSCH, J.V.; P. DEL RIO; A. ALVEREZ (1995): *Sociocultural studies of mind*. New York, Cambridge University press.
- WIDDOWSON, H.G. (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1958): *Philosophical investigations* (3ª ed.). New York, Macmillan.
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- YAKHONTOVA, T. (2001): "Textbooks, contexts, and learners", *English for Specific Purposes*, 20: 397-415.
- YOUNG, R.E. (1981): "The epistemic discourse of teachers. An ethnographic study", *Teaching and teacher education*, 8(2): 137-149.

## **10. ANEXOS**



Informante A1  
Máster E/LE (2001-03)  
Fonética Aplicada

Tarea

1. ¿Nuestra labor es corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos como implica el propio término de “corrección fonética”? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

No se debe confundir la enseñanza de la pronunciación con la corrección fonética. Lo importante es que los estudiantes posean los conocimientos léxico-gramaticales necesarios para mantener una conversación y poder comunicarse con éxito con los nativos. Seguramente el estudiante tiene nociones básicas de pronunciación, pero no siempre las aplica correctamente, bien porque tiene problemas de este tipo o bien porque no quiere. Si esa comunicación tiene éxito, no es necesario concentrar nuestros esfuerzos en una corrección fonética, a menos que se haya negociado con el alumno este punto concreto, o que esté dentro de unas necesidades específicas, y mucho menos si sabemos que este alumno en cuestión no desea mejorar: le basta con comunicar. Lo primero es pues conocer las metas del alumno, si su motivación es instrumental (sólo quiere el español para un examen, para su trabajo...) o si se trata de una motivación integradora (tiene un interés real por integrarse en la cultura meta).

2. ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

Porque se centra en la corrección de los sonidos considerados uno a uno y no del conjunto. Se presupone que hay que trabajar los sonidos aisladamente y que, después de esto, el estudiante estará en condiciones de articular un sonido tras otro, o de entenderlo aisladamente a la perfección. Según esta idea de la cadena fónica, todos los sonidos tienen la misma importancia. Sin embargo no es posible hablar de sonidos aislados, sino de bloques fónicos donde unos sonidos son más importantes que otros. Por otra parte, los métodos utilizados son también poco efectivos, basados en la repetición mecánica de un sonido aisladamente considerado, y no en enseñar estrategias para formular adecuadamente y poder entonar un discurso oral considerado en su conjunto. Aquellas técnicas pueden resultar, además, ridículas para algunos estudiantes (abrir la boca y emitir sonidos con muecas que para algunos pueden ser incómodas delante de sus compañeros...), mientras que las más comunicativas tienen en cuenta las variables afectivas de los estudiantes (a muchos de nuestros estudiantes no les importará imitar a algún español o a su profesor...).

3. ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

El discurso oral no es un conjunto de sonidos que se suceden unos a otros, sino que está formado por bloques fónicos donde unos sonidos son más importantes que otros (por ejemplo, en español, la vocal suele ser el núcleo de la sílaba, y la consonante siempre es el margen de ésta; las vocales tónicas son más importantes que las átonas, y éstas más importantes que las consonantes). Por tanto, cuando hablamos no nos limitamos a emitir sonidos en serie, sino bloques de sonidos o grupos fónicos. Lo importante es por tanto no los sonidos en sí, sino cómo se integran éstos en el discurso para moldear la expresión oral. Así, enseñar pronunciación no es enseñar sonidos, sino ayudar al estudiante a producir discursos coherentes y bien articulados. Es mucho más importante, porque es más significativa, la entonación o el ritmo que la correcta pronunciación de sonidos aislados. Además, no podemos olvidarnos de los fenómenos suprasegmentales del habla: tales fenómenos (acento, ritmo y entonación) constituyen la personalidad de la lengua y están por encima de la mera pronunciación de los segmentos aisladamente considerados. En realidad son los elementos más importantes del habla y su enseñanza, muchas veces desplazada y hasta olvidada, debe considerarse prioritaria, puesto que en el fondo son estos aspectos los que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido.

4. ¿La pronunciación incluye la comprensión oral?

Sí, en el sentido de que la pronunciación no sólo se refiere a la producción y articulación de sonidos, sino también a la percepción del habla. Si el estudiante no domina la pronunciación, apenas entenderá a los nativos y casi no podrá hacerse entender. Un estudiante así tendrá graves limitaciones en la comprensión auditiva, y por tanto problemas a la hora de comunicarse.

5. ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Se trata de dos cosas diferentes, y es más conveniente centrarse en enseñar al alumno a pronunciar que enseñarle fonética: el alumno no necesita saber cómo se articulan los sonidos, ni conocer las curvas de la

entonación o el sistema fonológico para saber distinguir los diferentes sonidos...Tales conocimientos son sin duda útiles al profesor de idiomas, pero no para el estudiante de dicho idioma (a menos que quiera ser profesor del mismo), como tampoco lo son para los nativos.

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?

En sentido estricto no es posible enseñar la pronunciación. Saber pronunciar no consiste en poseer un conjunto de conocimientos que hemos estudiado y almacenado y al que recurrimos cuando queremos pronunciar correctamente. Es más bien una competencia que se va adquiriendo a lo largo de un sinuoso proceso que no se detiene al alcanzar la edad madura. Lograr la competencia fónica no es sólo saber articular y combinar sonidos, sino también la percepción de éstos; es también saber servirse de la entonación, del ritmo...para expresar mejor, afinar y entender adecuadamente los mensajes orales con todos sus matices significativos. Pero todo esto no es algo que se aprende de la noche a la mañana. Ni siquiera podemos hablar de un final en ese proceso de adquisición de la competencia fónica entre los nativos de una lengua.

El papel del profesor de idiomas será por tanto el de ayudar al estudiante en ese proceso de adquisición, facilitarle el camino y ayudarle a recorrer su propio proceso, teniendo en cuenta aspectos como la edad del estudiante, las características de su lengua materna, sus intereses y necesidades...etc.

---

Mensaje nº 277[En respuesta al nº. 275]

Enviado por A1 el Martes, Mayo 7, 2002 18:25

Asunto re: enseñar pronunciación

Hola a tod@s:

He leído con atención vuestras interesantes intervenciones, la tuya A6, para abrir el debate, tocando muchos temas y diversos aspectos, y la tuya A5, más centrada en un problema o mejor, en una preocupación más cercana a tu vida diaria. No sé si estaréis de acuerdo conmigo, pero quizás sea mejor continuar esta segunda línea para ir centrando el tema en un aspecto u otro. Al menos eso es lo que voy a hacer yo, y para ello me gustaría empezar comentando la carencia de material sobre la enseñanza de pronunciación en español. No me extraña que te muestres escéptica con este tema A5; aparte de las razones que nos explicas, se da el hecho de que la mayoría de los libros que solemos utilizar en clase dedican muy poco espacio a esto y, al menos yo, no conozco mucho material dedicado a este tema que haya sido publicado.

No nos queda pues más remedio que enfrentarnos solos a este tema, pero ¿cómo? y ¿les interesa a los estudiantes?

Creo que este segundo aspecto es fundamental: debemos conocer cuáles son sus objetivos; para qué van a utilizar el español; si les importa pronunciar correctamente o si por el contrario, prefieren simplemente hacerse entender sin problemas para mantener la comunicación. Así, en el primer caso, si un estudiante está realmente interesado en pronunciar "correctamente" la "rr" no nos quedará más remedio que buscar actividades para que aprenda a articular mejor, o si tienen problemas para reconocer los sonidos se pueden hacer por ejemplo algunos ejercicios de discriminación del sonido (parejas mínimas: pero/perro).

Otra cuestión que determina nuestra posición ante la enseñanza de la pronunciación es, lógicamente, que alguno de nuestros estudiantes tenga tantos problemas que no logre hacerse entender. En este caso, la intervención del profesor sería necesaria, y sus problemas importantes si no es un especialista en la materia. Y, aunque lo fuera, ¿qué ocurre con el estudiante? ¿Cómo se siente en una clase de fonética?

Retomo las palabras de A5 sobre sus clases de fonética inglesa para comentar algo sobre mi propia experiencia. Siempre se nos ha dicho que para un español es difícil pronunciar el inglés, y que la edad supone una limitación biológica que me condiciona a la hora de adquirir otros idiomas. Con ambas ideas, siempre he descuidado mi pronunciación en inglés. ¿Puede pasarle esto también a mis estudiantes? ¿Qué piensan ellos sobre sus propias limitaciones? Quizás un americano acepte de antemano su incapacidad para una correcta pronunciación del español, o puede que un estudiante jubilado se crea demasiado mayor para cambiar sus hábitos, o que un estudiante cualquiera se sienta incapaz de pronunciar determinados sonidos por tener muy mal oído, y que, al no sentirse responsable de ese error, no sienta que tiene que esforzarse para corregirlo.

Pero hay algo aún peor que estas creencias de los estudiantes. Cuando hablo inglés, ¿soy el mismo?; el timbre de mi voz, ¿cómo suena?; ¿qué imagen daré? Si la lengua meta me sonara ridícula en algún aspecto, ¿no haría también yo el ridículo al hablarla? Por eso prefiero hablar inglés como si hablara español, porque no me identifico con la otra lengua y prefiero mantenerme en mi sitio. No podemos olvidar que puede haber estudiantes que piensen

así, lo que podría provocar en ellos un rechazo a la clase de fonética, especialmente si se ven obligados a estirar los labios y mantener el sonido de la "i" durante algunos segundos, a la vista del resto de sus compañeros.

Creo que todas estas cuestiones afectivas son importantes, que lo primero que tenemos que hacer es conocer cuáles son los intereses de nuestros estudiantes, si sólo quieren comunicarse sin mejorar su pronunciación, simplemente porque no les apetece, o si lo que quieren es integrarse y actuar como lo hacen los nativos, adquiriendo los gestos, hablando con el mismo tono...en definitiva siendo una persona nueva. Un primer paso para esto es animar a nuestros estudiantes para que hablen español "imitando a los españoles", o a que hablen su propio idioma "como lo hablaría un español". De esta manera, casi sin darse cuenta y venciendo la resistencia a perder la propia identidad, el estudiante iría adquiriendo muchos de los sonidos y la entonación de la lengua meta.

Bueno. Pues ya me he extendido demasiado. ¿Cómo lo veis vosotros? Hasta pronto, A1

Informante A2  
Máster E/LE (2001-03)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Durante mi práctica como profesora de E/LE, he podido observar que los alumnos buscan, sobre todo, desarrollar un discurso oral que les permita comunicarse y ser entendidos. Una pronunciación inteligible es necesaria para la comunicación verbal. Por ello, dentro del proceso de enseñanza de una LE, considero que es nuestra tarea como profesores facilitar a nuestros estudiantes la adquisición fónica de la lengua meta, para así alcanzar una competencia fónica que satisfaga los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje del español. Estoy de acuerdo en que debemos trabajar en la interlengua fónica no aisladamente, sino los fonemas en su conjunto y en su contexto.

El problema, para mí, radica en los métodos de los que nos valemos para alcanzar tal fin. Tradicionalmente se pretendía enseñar fonética y la "correcta" pronunciación de fonemas aislados. Pero esta práctica no obtuvo buenos resultados porque se perdía la espontaneidad de la lengua y se convertía en una reflexión fonológica de lo que se iba a decir, palabra por palabra. Y si bien esto ayuda de vez en cuando, no debe considerarse la única actividad de la clase para los ejercicios de pronunciación. Recuerdo la época del colegio, mis clases de pronunciación de inglés me dieron el modelo de lo que no debería hacer cuando enseñase un idioma extranjero. Los ejercicios de pronunciación se convertían en una exposición de caras, gestos y sonidos tanto del profesor como de los alumnos y, claro, quien no producía un fonema más o menos parecido al de la casete o al del profesor, se convertía en la burla de la clase. Esta experiencia, resultaba contraproducente al momento de utilizar realmente el inglés.

Enseño español en Berna, mis alumnos tienen el suizo-alemán como L1 y el español es la L4 o incluso L5 muchas veces. Su pronunciación del español es bastante clara. Cuando se trata de grupos iniciales hay problemas de transferencia e interferencia. Es entonces que intervengo repetidas veces explicando los sonidos que son nuevos o desconocidos para ellos. Los problemas de transferencia van desapareciendo con el desarrollo de sus conocimientos, mientras que los de interferencia, aunque en menor grado, aparecen. Sobre todo cuando se trata de una palabra nueva y su primer contacto ha sido a través de la lengua escrita. Por ejemplo: en las palabras que se escriben con "ch" como archipiélago, el fonema [tʃ] lo cambian por [x] que sería el sonido correspondiente en alemán para la misma letra. Lo mismo sucede con la "v", en palabras como automóvil, toman el fonema /f/ por su correspondencia con el alemán.

Hemos visto que en el habla, además del sistema fonológico, también están presentes los fenómenos suprasegmentales y que el buen uso de estos es importante para generar un discurso hablado. Entonces ¿cómo resolver los problemas de entonación y acentuación? Considero que tanto la una como la otra deben ser constantemente corregidas con más ímpetu que la pronunciación individual de los fonemas, excepto cuando es verdaderamente necesario. ¿Y cómo? Dentro de su mismo contexto. En el momento que se produce el discurso oral, y cuando es pertinente para el estudiante. Para este fin, pienso que los gráficos de entonación son informativos, pero no constituyen el núcleo mismo de lo que se "tiene que" aprender. Me parece que desarrollar el juego de roles en la clase es una manera útil de inmiscuirnos en un contexto, más o menos real para una pronunciación que no nos suene artificial y cuya corrección resulte pertinente.

Finalmente debo decir que, a pesar de la ventaja que tienen los estudiantes que aprenden español en un país hispanohablante frente a los que lo hacen en un país donde el español es una lengua extranjera, tarde o temprano, el acercamiento a la cultura de la lengua meta es lo que favorece enormemente a su aprendizaje. Este puede darse a manera de una "imitación", tal vez un "sentimiento", una "identificación" con el idioma, esto dependerá ya de cada estudiante. La importancia reside en que el estudiante se sienta seguro y, así, lograr el desarrollo de su competencia fonética. El cómo lo elegirá ya cada persona, y más si tenemos en cuenta que en su mayoría son estudiantes adultos.



Informante A3  
 Máster E/LE (2001-2003)  
 Fonética Aplicada

#### Tarea

1. ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?
2. ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?
3. ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?
4. ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral?
5. ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?
6. Y sobre todo: ¿Puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Dentro del nuevo paradigma teórico de la enseñanza del español como lengua extranjera, la labor del profesor no sería la de corregir la fonética con el fin de alcanzar la excelencia, entre otras cosas porque es ineficaz, sino con el fin de introducir al alumno en un proceso de adquisición de una competencia fónica eficaz, de pronunciación eficaz.

Enlazando con esta cuestión, diría que la corrección fonética tradicional no funciona, porque la pronunciación de una lengua no es simplemente articular y combinar sonidos: saber fonética no nos basta. Pronunciar eficazmente (y comprender a nuestro interlocutor) es el resultado, no ya de saber cómo se pronuncian uno y cada uno de los sonidos que pertenecen a una lengua, sino de la adquisición de cadenas fonéticas mediante un proceso de aprendizaje, no solamente de los sonidos segmentados, sino también de los fenómenos de suprasegmentación: el acento, el ritmo y la entonación, los cuales constituyen la personalidad de la lengua y hacen el discurso oral comprensible. Pronunciar no consiste solamente en la emisión de sonidos, sino en su integración dentro del sistema de habla, el cual incluye los fenómenos suprasegmentales como “garantes” de la coherencia e inteligibilidad del discurso oral. Por lo tanto, enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, en el sentido de inserción en un proceso de interlengua fonética. La interlengua fonética serían los estadios intermedios en el proceso de adquisición de una competencia fonética eficaz. La emisión de sonidos acordes con el sistema fonético de una lengua puede ser un acto mecánico que no incluye ninguna competencia comunicativa ni de emisión ni de recepción. Por ejemplo, un alumno de español puede ser capaz de leer correctamente un texto en voz alta, en el sentido de resultar inteligible, pero a la hora de hablar puede ser incapaz de producir un discurso oral coherente y comprensible, debido a que no ha adquirido una competencia fonética eficaz, a su vez es incapaz de entender a un interlocutor que le habla en español. Emisión y comprensión van de la mano en el proceso de adquisición de la competencia fónica.

Cuando hablamos de enseñanza de la pronunciación, nos referimos a la enseñanza de las estrategias que nos permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto. No tendría mucho sentido el hecho de que un hablante fuera capaz de producir eficazmente un discurso oral y que luego fuera incapaz de comprender a su interlocutor, en este caso el acto comunicativo no se produciría eficazmente y nos llevaría a pensar en la posibilidad de que nuestro protagonista hubiera aprendido su discurso de memoria.

La adquisición fonética de la lengua, implica un proceso en el cual debemos insertar al alumno, esta es la vía de la enseñanza de la pronunciación, hemos visto que no es suficiente con enseñar fonética, sino que hay que dirigir nuestras miradas hacia la fonética aplicada.

Mensaje nº 286

Enviado por A3 el Viernes, Mayo 10, 2002 16:22

Asunto enseñar pronunciación

Hola a todos.

Es interesantísimo, leyendo vuestras intervenciones, ver el rico mundo de intereses y preocupaciones que se abre y despliega a partir de un tema.

Me gustaría, por no extenderme demasiado, tocar, brevemente, cinco puntos:

- 1) como apuntaba A8, ¿qué español enseñar?
- 2) el criterio de inteligibilidad
- 3) el entorno de aprendizaje
- 4) la imitación
- 5) la puesta en escena y la apropiación de la LE

1) Empezando y retomando el problema planteado por A8, “¿qué español enseñar?” y, en el caso que nos concierne ahora, “¿qué pronunciación del español enseñar?”. Tengo una opinión bastante clara por ahora, aunque no por ello inamovible. Creo que todos los acentos o variaciones de la pronunciación son válidos, no se debería considerar, para mí, como criterio de corrección, una pronunciación estándar, (entre otras cosas porque estamos aprendiendo que la corrección no es una herramienta eficaz), sino que deberíamos insertar al alumno en un proceso de aprendizaje de la pronunciación con fines comunicativos en los que tuviera una visión amplia de la riqueza de variantes fonéticas con las que cuenta nuestro idioma.

2) Sintetizando, y retomando también lo que dice el profesor, el criterio debería ser la inteligibilidad. En mi opinión, no deberíamos atenarnos, en consecuencia, a un criterio dicotómico de bien/mal.

3) El marco de referencia de este proceso de aprendizaje debería ser el entorno de aprendizaje de la oralidad, procurar al alumno no ya modelos de habla, sino situaciones de habla, y aquí enlazo con el problema que plantea A1 y que retoma A7: el material, las herramientas útiles con las que cuenta el profesor para iniciar y continuar este proceso nos ayudan a crear este ambiente comunicativo. Si la enseñanza tradicional ha fracasado, hace falta experimentar nuevas técnicas acordes con el paradigma teórico actual y, en mi opinión, visto que hay mucho que descubrir, aprender y mejorar, nada mejor que ponerse manos a la obra, como creo que estamos haciendo.

4) Me gustaría, en este punto introducir el concepto de “imitación”. Existe, para mí un gran contenido de imitación (y yendo un poco más lejos introduciría también la idea de oído musical) en el proceso de aprendizaje de la producción oral de un idioma. Por ejemplo, un inglés que aprende español en Granada seguramente no pronunciará todas y cada una de las letras que componen una palabra, o mejor, las pronunciaría pero con variantes de pronunciación, como hacemos en Murcia, pero no por ello le resultará más difícil aprender a hablar, o incluso a escribir o leer. De todas formas, yo me contradigo en la práctica, porque cuando he enseñado español a ingleses y a italianos, en sus respectivos países de origen, he pronunciado siempre todas las eses finales. Yo misma, como enseñante, he seguido un modelo de pronunciación más fónico, quizá porque en el fondo pensaba que para los alumnos era más fácil discriminar así los sonidos, leer y escribir. Soy defensora de la diferencia, y en el caso que nos ocupa confirmo que “no hay un modelo único de referencia fonética” y, además, no estoy de acuerdo con las opiniones que se decantan por un español de mayor calidad con respecto a otro, pero luego “depuro” mi pronunciación.

Teniendo en cuenta dos premisas: 1) que a hablar se aprende hablando, como no cabe duda, también por nuestras experiencias personales, y 2) que hay un componente imitativo en la producción oral, por lo tanto, se deberían crear situaciones comunicativas en las que el alumno tuviera la oportunidad de hablar español, aunque fuera con personas no nativas, ya que normalmente no se cuenta con esta posibilidad, y también procurar la posibilidad al alumno, mediante programas de viajes, intercambios, becas, etc., de integrarse en un ambiente de lengua “real”.

También haría alusión muy brevemente a un punto que A1 y A7 han mencionado en el debate, que es el hecho de ponerse a hablar un idioma que no es el tuyo, con todos los componentes emocionales que conlleva, y así, para ir terminando, introduciría el último punto de mi intervención,

5) la puesta en escena y la apropiación de la LE. Hablar un idioma que no es el tuyo es un poco, y más cuando tienes espectadores de tu propia lengua, una puesta en escena, casi teatral. Por ello, no es raro oír decir: “con un par de cervezas hablo con más fluidez”, casi como el actor principiante. La desinhibición es un factor que ayuda a mantener la coherencia de nuestro discurso. Por lo tanto, creo que crear situaciones de habla donde el alumno no se sienta observado y juzgado es muy importante para llevar a cabo un proceso de producción oral. La apropiación de la LE, por otra parte, es un paso, o mejor dicho, un estadio del aprendizaje al que se llega con el tiempo. Cuando se pasa al estadio de apropiación de la lengua extranjera, ya no se siente como ajena a uno, se puede bromear, opinar, etc. como en tu lengua materna y, aunque nunca se llegue a pronunciar como un nativo, la competencia comunicativa alcanzada permite no sentirse extraño cuando se habla.

Me gustaría saber lo que opináis vosotros, aunque como ha pasado en otros debates del curso, el tema da para mucho y seguro que seguiremos hablando en Barcelona con más calma.

Un abrazo a todos y un millón de gracias, A3.

---

Mensaje nº 290[En respuesta al nº. 289]  
Enviado por A3 el Lunes, Mayo 13, 2002 17:06  
Asunto re: Enseñar pronunciación

Hola de nuevo a todos:

He leído otra vez mi anterior intervención y me he dado cuenta de que se podía malentender. Con respecto a la "imitación", quería decir que en el proceso de aprendizaje de la producción oral de un idioma existe, para mí, un gran contenido de imitación, pero nunca he querido deducir de ello que fuera un método de enseñanza. No sé si el comentario del profesor se refería a mi mensaje o en general, pero como creo que de todas formas mi intervención era ambigua, he querido puntualizar.

Un abrazo y hasta pronto. A3

Informante A4  
Máster E/LE ( 2001-03)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

En el Diccionario de uso del español de María Moliner dice que el lenguaje es la facultad de expresar sonidos articulados para expresarse y en los contenidos de la asignatura se nos dice que “la forma material de la comunicación humana es el sonido”. La importancia de éste es patente, sin sonidos no hay comunicación, por lo tanto podemos decir que el aprendizaje de la pronunciación es una parte esencial del aprendizaje de un idioma. Si el sonido fue la primera piedra del lenguaje, quizás debamos empezar por aquí su estudio.

1.-En cuanto a las cuestiones propuestas, creo que nuestra labor no es sólo corregir la pronunciación de los alumnos sino ayudarles a comprender y producir los nuevos sonidos, el acento y la entonación, es decir, ayudarles a desarrollar su competencia fónica. Por otro lado, nuestro interés y sobre todo el de nuestros alumnos, en la mayoría de los casos, no es la excelencia sino obtener una pronunciación comprensible que no produzca malentendidos o en otras palabras, conseguir un “acento” lo más parecido posible al de los nativos.

2.- La corrección fonética tradicional era fundamentalmente a posteriori, incidía en la producción, o dicho de otra forma, le daba al estudiante “pescados crudos, en vez de enseñarle a pescar, primero y luego a cocinar”. Muchos de nosotros hemos tenido experiencias como profesores en las que nos empeñábamos en hacer que un estudiante japonés, por poner un ejemplo, pronunciara la “r”, simplemente, haciéndole repetir una y otra vez, una u otra palabra y consiguiendo sólo la desesperación en su cara y en la nuestra.

Otro aspecto de la fonética tradicional es que trabajaba con sonidos aislados y no con grupos fónicos. Hoy sabemos que lo importante es “la producción de discursos coherentes, bien articulados: es más importante así, la entonación y el ritmo que los sonidos aislados” (página 37 producción, habría que empezar por los elementos suprasegmentales: la entonación (las pausas y el final), el acento (la intensidad) y de aquí pasar a los sonidos: vocales (grado de apertura y posición de la lengua) y consonantes (modo de articulación, punto de articulación y sonoridad).

3.-Según lo antes dicho, la enseñanza de la pronunciación está estrechamente unida a la enseñanza de la lengua oral, son los sonidos en su conjunto y cuando se relacionan unos con otros, los que hacen el “milagro” de la comunicación, sería necesario pues, no sólo enseñar la pronunciación de los sonidos sino también el estudio de los fenómenos que los organizan, es decir, el acento, el ritmo y la entonación inseparables de la lengua oral y que conciernen al enunciado completo y a su significado, y además enseñarla unida a situaciones de uso de la lengua.

4.- Al plantearnos la enseñanza de la pronunciación en primer lugar deberíamos reflexionar sobre el énfasis que la enseñanza tradicional otorgaba a la producción, todo el peso de la didáctica estaba en ella. Sin embargo, todo el proceso de producción pasa por una fase anterior de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido o su peculiaridad y sólo tras ésta nos enfrentaríamos a la producción. En palabras de Dolors Poch: “al estudiante de lenguas extranjeras se le pide que utilice sus órganos fonatorios de una manera determinada pero sin haberle demostrado claramente qué sonido debe pronunciar...no es capaz de identificar auditivamente qué tiene que realizar y ,por tanto, no es capaz de utilizar adecuadamente sus órganos fonatorios...”. Por lo tanto, creo que la comprensión oral es una parte, la primera, del estudio de la pronunciación.

5.- Los profesores de E/LE debemos tener amplios conocimientos sobre fonética pero debemos ser conscientes que estos saberes no les son necesarios a nuestros alumnos o, por lo menos, no necesitan conocer todo el sistema de sonidos del español, entre otras cosas porque ellos ya conocen la mayoría. Nuestra labor consistirá en centrarnos en aquellos que no tienen en su L1 y, no menos importante, en las diferencias de los que compartimos. Siguiendo a Dolors Poch hay que “aprender a hacer” y hay que “dejar de hacer”, siendo este último el que confiere el “acento extranjero”.

6.- Como se recoge en los contenidos de la asignatura: “la pronunciación es una capacidad que debe adquirirse” y esto significa e implica un proceso, que requiere un tiempo y es así en nuestro propio idioma también. Durante este tiempo, este proceso hablamos de interlengua fónica del idioma. Y es aquí donde podemos ayudar a los discentes, trabajando en clase la pronunciación, siempre unida a usos reales de la lengua y a situaciones que les motiven y dándoles herramientas para que sean autónomos y vayan progresando en su interlengua fónica.

---

**Bibliografía:**

Además de la recomendada, he consultado:

Poch Olivé, D. (1999) *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid. Edinumen

Poch Olivé, D. (1990) "The rain in Spain." en Cable 10 (pags. 5-9)

---

Mensaje nº 283

Enviado por A4 el Jueves, Mayo 9, 2002 19:58

Asunto Debate fonética

Hola de nuevo a tod@s:

Ante todo, felicitaros por vuestras aportaciones a este debate, al que habéis traído vuestra experiencia, reflexión e introspección, dejando, a mi entender, pocos aspectos por resaltar. Sin embargo, de todo lo comentado hay un tema sobre el que me gustaría volver, dada su importancia: la corrección de la pronunciación en la enseñanza tradicional, para que a través de ella, podamos aprender de los errores y repararlos.

Como ya habéis comentado, con aquella manera de actuar sólo se conseguía desesperación tanto en profesores como en alumnos y, de ahí que amparándonos en la correspondencia entre grafía y fonemas en español – el español es una lengua fonética, se dice-, hayamos descuidado la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en el aula de E/LE, la "Cenicienta" de las disciplinas lingüísticas. Desde mi punto de vista, esta corrección no era efectiva porque centraba todo su esfuerzo e interés en la producción (el tercer paso), dejando de lado, o bien saltándose, los dos primeros, a saber, el reconocimiento y la discriminación, sin los cuales difícilmente se puede llegar a la producción. Así las cosas, hacíamos dar a nuestros alumnos – que estaban aprendiendo a "andar"- pasos de gigante, en lugar de pequeños pasos que les dieran seguridad y confianza, factores imprescindibles en cualquier situación de aprendizaje.

Por otra parte, el enfoque con el que se aproximaban a la corrección era siempre de abajo-arriba: los elementos que se destacaban en primer lugar eran segmentales, cuando lo que realmente caracteriza a un idioma son los elementos suprasegmentales. Sin duda, la intensidad, el ritmo y la entonación son los que aportan la idiosincrasia de cada lengua. Con la primera, además de distinguir significados, marcamos énfasis, ya que suele corresponder con un foco informativo. Con el ritmo, señalamos actitudes y se usa con valor enfático. Por último, usamos la entonación para organizar la información y destacar el foco temático o resaltar elementos estructurales, y no olvidemos que con la entonación, el estudiante no puede imitar o reconocer un modelo como sucede con los sonidos. Como yo lo veo, la perspectiva tiene que ser más de arriba-abajo, como acabo de señalar, yendo de lo general a lo particular. En este punto, creo que debemos recordar que además de trabajar con elementos auditivos ("escucha y repite", "escucha y señala" etc.) también podemos trabajar la pronunciación de manera visual con demostraciones, vídeo, etc. Así ayudaríamos a estudiantes con otros estilos de aprendizaje a "ver" los sonidos y abordaríamos la corrección con todos los medios a nuestra disposición.

Hasta aquí lo que escribí anoche, sigo ahora tras leer la intervención de nuestro tutor.

Efectivamente, creo que uno de los mayores cambios que han aportado los enfoques comunicativos a la enseñanza de la pronunciación ha sido el pasar el foco de los elementos segmentales a los suprasegmentales, en primer lugar y que nos centremos más en la efectividad y la inteligibilidad comunicativa que en el desarrollo de la "excelencia". Por otra parte, creo que se han realizado estudios en inglés (Willing, Nunan y Stevick) que demuestran que la pronunciación es una prioridad para muchos estudiantes y que estos están especialmente preocupados por la pronunciación. Desconozco si se han realizado investigaciones en este sentido en la enseñanza de ELE y si estos datos son extrapolables. De todas formas, a mi entender, la pronunciación está ligada a las destrezas de interacción y por lo tanto merece otra consideración en el aula, en los materiales y en la investigación.

Buenas tardes desde Sevilla.

Informante A5  
Máster E/LE (2001-03)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

A pesar de que he visto que el debate continúa, hacer esta tarea contribuirá a redondear conceptos propios e integrar los aportes de compañeros surgidos del debate, muy interesante por cierto. Hay mucho para decir y preguntar, pero trataré de ser breve, imagino continuaremos desarrollando esta temática en las sesiones presenciales.

En primer lugar, para seguir un poco la lista de pautas de esta tarea, me referiré al tema de la "corrección fonética". Creo que está claro, no se persigue la excelencia sino la inteligibilidad comunicativa. Como bien dice el profesor, existen niveles, desde un mínimo hasta la fluidez oral total, pasando por lo razonable. Por otra parte, opino que el tema de corrección fónica, como cualquier otro tipo de corrección, debe hacerse con sumo cuidado y respeto por el alumno, interrumpirlo constantemente y hacerle repetir sonidos (que quizás no esté preparado para reproducir) puede conducir a la frustración y a negarse a participar en el futuro. Otro tema sería, que ciertas personas poseen más facilidad que otras para reproducir sonidos, y también que los fonemas de ciertas lenguas se acercan más al español, lo que facilita su pronunciación. Hay alumnos que, sea por su L1 o por dificultades personales, no podrán reproducir determinados sonidos inmediatamente. Nuestra labor como profesores es facilitar ese "proceso de adquisición fónica" a través de la creación de situaciones de expresión y comprensión oral (retomaré este tema más abajo).

Hemos visto que la corrección fonética tradicional no daba resultados positivos en la mejora de la pronunciación. En las clases de fonética tradicionales se trabajaba especialmente la producción de sonidos aislados en condiciones artificiales, cuando se salía del aula, en el discurso espontáneo, no se observaba la esperada mejora de la pronunciación. Los profesores de lengua realizaban con los alumnos ejercicios de repetición de palabras (asociadas a símbolos fonéticos) pero no se trabajaba la comprensión, reconocimiento y discriminación de sonidos, acentos o variedades dialectales, ni tampoco aspectos del discurso tales como el ritmo, la entonación o la intensidad. Esto hace pensar un poco en las máquinas que hablan, que si bien pronuncian todos los sonidos, se sabe que es una máquina, porque el discurso "no tiene vida", no canta, no entona, es decir falta todo lo que hace a lo emotivo y sociocultural del habla. Se ha visto que hablar no es producir sonidos aislados sino grupos fónicos dentro un discurso coherente en el cual la entonación, el ritmo y la intensidad, a veces, nos comunican más cosas que lo expresado literalmente.

Aunque la fonética constituya una valiosa herramienta de apoyo para el profesor de lenguas, creo que está demostrado que carece de sentido que los alumnos la aprendan y la memoricen, como se solía hacer en las clases de lengua durante el período del audiolingüismo.

Si bien la pronunciación está asociada a la oralidad, no debemos olvidar que esta oralidad debe ser abarcada en su totalidad, es decir, tanto en la producción-expresión como en la comprensión. Se ha mencionado anteriormente, el tema de la comprensión y discriminación de sonidos y acentos o variedades dialectales. Entonces, enseñar pronunciación no sólo es enseñar lengua oral, creando situaciones reales de uso de la lengua, sino también enseñar a escuchar y reconocer la lengua. El alumno debe tener la oportunidad de escuchar y "ver" como suena la lengua, en determinados contextos sociales, culturales y geográficos, a través de cintas, videos y películas. Por supuesto, lo ideal, participando del contexto real en los países de habla de la lengua. Pienso que tenemos que ser honestos con los alumnos y aclararles, desde un primer momento, que una lengua no se termina de aprender en el aula.

Y ya que estamos con el tema de la variedad dialectal, como sudamericana que soy, he pasado años tratando de dar respuesta a la pregunta surgida en el debate: "¿qué español enseñar?". Digo lo de sudamericana, porque generalmente, son los españoles los que han empezado a organizar esto del "E/LE": libros, metodologías, programas, centros etc. (al menos en Europa,) y uno siempre se siente como el "bicho raro". En fin, mi conclusión es que un profesor debe ser lo que es y enseñar la lengua de la manera más natural, es decir, "la propia" (lo digo yo que me pasé años obviando el yeísmo -soy de Buenos Aires- y hablando con el canto argentino pero sin la típica "y"!)). Por supuesto, debemos exponer al alumno a la mayor muestra posible de variedades (afortunadamente las últimas metodologías lo hacen) para que el alumno tenga la posibilidad de, al menos, comprender los diferentes tipos o variedades del español.

Finalmente, para cerrar (creo que apreciarás la brevedad) pienso que como profesores de E/LE tenemos que tener en claro que pronunciar es una "destreza/competencia (?)", (en fin, "algo") que se adquiere a través de un proceso de adquisición fónica. Durante este proceso de adquisición se va desarrollando la interlengua fónica, obstaculizada por la interferencia de L1, filtro fonológico, edad (lo discutiremos) y la lengua escrita (también para discutir). La tarea del profesor consiste en crear condiciones idóneas para ese aprendizaje, poniendo al alumno en contacto con la oralidad del español en todas sus variedades (geográficas y dialectales) y desde todos los ángulos, el de la expresión y la comprensión.

Mensaje nº 275

Enviado por A5 el Martes, Mayo 7, 2002 11:38

Asunto enseñar pronunciación

Hola a todos y ¡gracias A6 por comenzar! Bueno, sólo quisiera compartir algunas reflexiones producto de mi experiencia personal en este tema. Para comenzar, confieso que soy bastante escéptica con el tema de la enseñanza de la pronunciación. Producir sonidos, hemos visto, es una tarea bastante compleja. Como extranjera viviendo hace muchos años en el exterior, sufro "en carne propia" la realidad de no poder producir determinados sonidos. Sin embargo, y no es una novedad, mis niños nacidos en el exterior son capaces de producir a la perfección los sonidos de su lengua materna (el español) y los de la lengua del país de residencia, ¡vaya misterio! Me "consuelo" diciendo que lo importante es entender y hacerse entender, es decir, que los problemas de la pronunciación no impidan el acto comunicativo. Como profesores, pienso que tenemos que tener en cuenta el tema de la comunicación y preguntarnos ¿se entiende, entorpece la comunicación el hecho que no pueda hacer perfectamente ese sonido? Hay sonidos (por ej. "rr") que por más que trabajemos en clase, como dice A6, el alumno no puede reproducir en su discurso espontáneo. Entonces, si ello no imposibilita la comunicación ¿vale la pena invertir horas practicándolo? Por otra parte, y volviendo a mi experiencia personal, yo fui una de esas víctimas, seguramente como muchos de uds. que aprendió el inglés obligada a memorizar un conjunto de signos fonéticos (que sólo éramos capaces de reproducir en la clase de fonética) y aquí me tienen... ¡no ha hecho gran diferencia! Estoy especialmente de acuerdo con lo que dicen los contenidos de la materia: más que sonidos aislados en una palabra, lo importante es que el discurso "suene a español", y pienso que ello se adquiere a través de un proceso ineludible. También me adhiero al concepto de "interlengua fónica" que se puede observar muy claramente en los alumnos extranjeros: pensemos en dos alumnos con la misma L1, uno principiante y otro avanzado, si bien los dos pronuncian los sonidos de la misma manera (dada la misma L1), el alumno avanzado, generalmente ha adquirido en su español características, como ser la entonación y el ritmo, que lo acercan en mayor medida al español de un nativo. Por ahora, gracias y saludos, A5.

**Informante A6**  
Máster E/LE (2001-2003)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

- 1.- ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?
- 2.- ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?
- 3.- ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?
- 4.- ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral?
- 5.- ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?
- 6.- Y sobre todo: ¿Puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

1.- En mi opinión el profesor ha de tener en cuenta no sólo cómo son los sonidos de la lengua objeto de estudio, sino cómo se articulan y se perciben en la comunicación oral. Y su labor no es la de “corregir” la mala pronunciación, sino que ha de consistir en facilitar el desarrollo de la competencia fónica del alumno para producir y organizar los sonidos de la lengua en el habla y para comprenderlos. Por otra parte, lograr una pronunciación perfecta como la de un nativo, requiere, además de la guía atenta del profesor, unas capacidades receptivas, auditivas y articulatorias del alumno adecuadamente desarrolladas, así como la voluntad de superarse hasta alcanzar el objetivo deseado a través de un proceso de adquisición (interlengua fónica) más o menos largo.

2.- La corrección fonética tradicional se basaba en enseñar algunas nociones de fonología (los fonemas) y algunas reglas de fonética, las de la pronunciación correcta de cada sonido considerado aisladamente, que luego se tendrían que aplicar “espontáneamente” al hablar. Las prácticas se limitaban casi exclusivamente a ejercicios de lectura y dictado en clase. Así, el alumno que aprendía a pronunciar bastante correctamente leyendo y a identificar los sonidos durante el dictado, a la hora de hablar no acertaba a hacer un discurso coherente, bien articulado, no sabía pronunciar hablando, y a menudo, pendiente del contenido y de la construcción sintáctica y gramatical del enunciado, aun conociendo las reglas de “correcta pronunciación” no era capaz de aplicarlas en un discurso oral espontáneo, ni siquiera era capaz de reconocer muchas veces los sonidos al oírlos porque nadie le había enseñado a hacerlo.

3.- Los sonidos constituyen el habla y es a través de ésta cómo se logra adquirir una competencia en la pronunciación. No se trata tanto de que el profesor proporcione al alumno unos conocimientos de fonética, sino más bien de que facilite el proceso de adquisición fonética de los alumnos. Es el profesor el que ha de saber la fonética y ha de conocer cómo tiene lugar la producción de los sonidos, su articulación y su percepción, considerando asimismo los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo, entonación) que caracterizan al lenguaje hablado. El interés de la enseñanza no se ha de centrar en los sonidos en sí mismos sino en lograr la producción de discursos coherentes y bien articulados, teniendo en cuenta que cuando hablamos no emitimos sonidos en serie, sino grupos fónicos complejos, y por ello, más que los sonidos aislados, son importantes la entonación y el ritmo de estas unidades fónicas.

4.- Como hemos afirmado más arriba, la comprensión oral forma parte de las destrezas necesarias que se han de adquirir para obtener una competencia fonética. Entender un discurso oral genuino y espontáneo, requiere no sólo saber reconocer los sonidos aisladamente, sino ser capaces de descodificar todos los fenómenos que los organizan en el discurso: grupos fónicos, acentos, ritmo, inflexión tonal y particularidades dialectales, entre otros.

5.- Creemos que enseñar pronunciación consiste en desarrollar la competencia fónica de los alumnos. Los conocimientos necesarios de fonética los ha de tener el profesor para plantear y enfocar de manera conveniente en el aula el proceso de aprendizaje de la pronunciación.

6.- “Enseñar pronunciación”, que es la expresión que comúnmente se utiliza para referirse a esta disciplina particular de la lengua, no es una fórmula demasiado precisa, ya que “pronunciar” lo tendrá que hacer el alumno, es una competencia que adquiere. El profesor deberá facilitar el proceso de adquisición de esa competencia fonética que consiste en lograr construir y entender discursos orales así como expresar y comprender, mediante la voz, el sentido de los enunciados, la modalidad de la expresión y los factores emotivos que intervienen en la comunicación. Todo ello, requiere un proceso que tendrá sus propias características para cada individuo, dependiendo de sus condicionantes.

Para un alumno extranjero estos condicionantes aumentan, ya que hay determinados elementos que intervienen en la adquisición fónica de una lengua extranjera como son: la transferencia de la L1 a la L2; las fases



de desarrollo de esta competencia que conocemos a través de la llamada “interlengua fónica”; la interferencia de la pronunciación de algunos sonidos de su lengua materna en la L2; el obstáculo del llamado “filtro fonológico” que consiste en que el sistema fonológico de la L1 “filtra” los sonidos que el extranjero percibe en la L2. A éstos se une al “factor edad” que si bien no se ha podido demostrar que afecte directamente a la capacidad de llegar a pronunciar una lengua extranjera como un nativo, sí hay que reconocer que los niños aprenden otro idioma con más facilidad que los adultos. Y por último, uno de los factores más importantes es el llamado “factor crítico”, o bien, la mediación de la lengua escrita en el proceso de adquisición de la competencia fonética en la L2.

Mensaje nº 273[En respuesta al nº. 272]

Enviado por A6 el Lunes, Mayo 6, 2002 18:37

Asunto re: Enseñar pronunciación

Hola a todos: Quiero antes de nada saludaros y deciros que imagino que andaréis de cabeza como yo haciendo todas las tareas parciales y finales, “normativas y criterios”, intentando evitar que se acumulen y tratando de cumplir todos los plazos. Y al mismo tiempo tratando de compaginarlo con el trabajo habitual. ¡Menos mal que en verano nos repondremos un poco del estrés! Al menos eso espero.

He enviado al profesor unos breves comentarios sobre las cuestiones que se plantean en la tarea intermedia de Fonética, asignatura que me ha interesado mucho porque hasta ahora la manera de enfocar tradicionalmente la enseñanza de la pronunciación para estudiantes extranjeros no ha dado resultados satisfactorios. Las lecciones del dossier de la asignatura sobre cómo se debe plantear la enseñanza de la pronunciación en el aula y todo lo que se ha de tener en cuenta me han parecido muy esclarecedoras y muy útiles para mi profesión de enseñante.

El profesor me ha pedido que ponga aquí, en el foro, estas reflexiones, para iniciar un posible debate, y por ello os las copio a continuación. Están por orden, respondiendo una a una las cuestiones planteadas.

Hasta pronto, un abrazo, A6

#### COMENTARIOS:

1.- En mi opinión el profesor ha de tener en cuenta no sólo cómo son los sonidos de la lengua objeto de estudio, sino cómo se articulan y se perciben en la comunicación oral. Y su labor no es la de “corregir” la mala pronunciación, sino que ha de consistir en facilitar el desarrollo de la competencia fónica del alumno para producir y organizar los sonidos de la lengua en el habla y para comprenderlos. Por otra parte, lograr una pronunciación perfecta como la de un nativo, requiere, además de la guía atenta del profesor, unas capacidades receptivas, auditivas y articulatorias del alumno adecuadamente desarrolladas, así como la voluntad de superarse hasta alcanzar el objetivo deseado a través de un proceso de adquisición (interlengua fónica) más o menos largo.

2.- La corrección fonética tradicional se basaba en enseñar algunas nociones de fonología (los fonemas) y algunas reglas de fonética, las de la pronunciación correcta de cada sonido considerado aisladamente, que luego se tendrían que aplicar “espontáneamente” al hablar. Las prácticas se limitaban casi exclusivamente a ejercicios de lectura y dictado en clase. Así, el alumno que aprendía a pronunciar bastante correctamente leyendo y a identificar los sonidos durante el dictado, a la hora de hablar no acertaba a hacer un discurso coherente, bien articulado, no sabía pronunciar hablando, y a menudo, pendiente del contenido y de la construcción sintáctica y gramatical del enunciado, aun conociendo las reglas de “correcta pronunciación” no era capaz de aplicarlas en un discurso oral espontáneo, ni siquiera era capaz de reconocer muchas veces los sonidos al oírlos porque nadie le había enseñado a hacerlo.

3.- Los sonidos constituyen el habla y es a través de ésta cómo se logra adquirir una competencia en la pronunciación. No se trata tanto de que el profesor proporcione al alumno unos conocimientos de fonética, sino más bien de que facilite el proceso de adquisición fonética de los alumnos. Es el profesor el que ha de saber la fonética y ha de conocer cómo tiene lugar la producción de los sonidos, su articulación y su percepción, considerando asimismo los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo, entonación) que caracterizan al lenguaje hablado. El interés de la enseñanza no se ha de centrar en los sonidos en sí mismos sino en lograr la producción de discursos coherentes y bien articulados, teniendo en cuenta que cuando hablamos no emitimos sonidos en serie, sino grupos fónicos complejos, y por ello, más que los sonidos aislados, son importantes la entonación y el ritmo de estas unidades fónicas.

4.- Como hemos afirmado más arriba, la comprensión oral forma parte de las destrezas necesarias que se han de adquirir para obtener una competencia fonética. Entender un discurso oral genuino y espontáneo, requiere no sólo

saber reconocer los sonidos aisladamente, sino ser capaces de descodificar todos los fenómenos que los organizan en el discurso: grupos fónicos, acentos, ritmo, inflexión tonal y particularidades dialectales, entre otros.

5.-Creemos que enseñar pronunciación consiste en desarrollar la competencia fónica de los alumnos. Los conocimientos necesarios de fonética los ha de tener el profesor para plantear y enfocar de manera conveniente en el aula el proceso de aprendizaje de la pronunciación.

6.- “Enseñar pronunciación”, que es la expresión que comúnmente se utiliza para referirse a esta disciplina particular de la lengua, no es una fórmula demasiado precisa, ya que “pronunciar” lo tendrá que hacer el alumno, es una competencia que adquiere. El profesor deberá facilitar el proceso de adquisición de esa competencia fonética que consiste en lograr construir y entender discursos orales así como expresar y comprender, mediante la voz, el sentido de los enunciados, la modalidad de la expresión y los factores emotivos que intervienen en la comunicación. Todo ello, requiere un proceso que tendrá sus propias características para cada individuo, dependiendo de sus condicionantes. Para un alumno extranjero estos condicionantes aumentan, ya que hay determinados elementos que intervienen en la adquisición fónica de una lengua extranjera como son: la transferencia de la L1 a la L2; las fases de desarrollo de esta competencia que conocemos a través de la llamada “interlengua fónica”; la interferencia de la pronunciación de algunos sonidos de su lengua materna en la L2; el obstáculo del llamado “filtro fonológico” que consiste en que el sistema fonológico de la L1 “filtra” los sonidos que el extranjero percibe en la L2. A éstos se une al “factor edad” que si bien no se ha podido demostrar que afecte directamente a la capacidad de llegar a pronunciar una lengua extranjera como un nativo, sí hay que reconocer que los niños aprenden otro idioma con más facilidad que los adultos. Y por último, uno de los factores más importantes es el llamado “factor crítico”, o bien, la mediación de la lengua escrita en el proceso de adquisición de la competencia fonética en la L2.

Mensaje nº 285[En respuesta al nº. 284]

Enviado por A6 el Viernes, Mayo 10, 2002 07:14

Asunto re: Debate fonética

Hola a todo el grupo otra vez, o mejor, buenos días (hoy he madrugado un poco):

He leído con mucho interés todas las intervenciones que ha habido hasta ahora y he aprendido de ellas a matizar y afinar más mis opiniones de partida, sobre todo porque me han hecho reflexionar y tener en cuenta también mi propia experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin negar nada de mis afirmaciones en la primera intervención respecto a la importancia primordial del grupo fónico para un aprendizaje más efectivo de la pronunciación de la lengua española, y no sólo para ésta, quiero decir también que el estudio y el ejercicio sobre los sonidos uno a uno, separadamente, se ha de considerar asimismo imprescindible cuando se habla de las lenguas eslavas. Yo he vivido tres años en Belgrado y he estudiado el serbocroata que es una lengua “fonética”, es decir hay que pronunciar todas las letras de la palabra para que la palabra se entienda: todas las letras, una detrás de otra, sin olvidar ninguna, y además, claro está, juntas en palabras y éstas en sintagmas y éstos formando frases más o menos largas, y teniendo en cuenta asimismo si los acentos son ascendentes o descendentes y modulando las curvas de entonación con la inflexión adecuada. El problema de la pronunciación de esta lengua se complica ulteriormente porque muchas palabras no tienen ni siquiera una vocal, o tienen muy pocas, por ejemplo: trg (plaza), prst (dedo), ucvrscuje o pricvrscuje (gomina, fijador del pelo), etc. Son series seguidas de consonantes y hay que pronunciarlas todas, si no, no se entiende lo que dices cuando hablas. No se puede improvisar nada. Ciertamente un serbio o un croata pueden pronunciar con ligeras variantes fónicas estos fonemas, pero un extranjero que estudie serbocroata y quiera ser entendido ha de aprender el alfabeto en primer lugar porque existen un montón de fonemas que no tenemos en nuestras lenguas románicas ni germánicas, como la serie de las “yes” por ejemplo, que ellos diferencian siete (¡y nosotros que no diferenciamos entre las dos que tenemos!), y son siete fonemas, no variantes fonéticas, de ningún modo se pueden suplir con el tono, si se pronuncian mal cambia el significado de la palabra, o no te entienden. Os confieso que estuve un año entero sin hablar más que lo puramente imprescindible. Y de todos esos complejos y extrañamientos de la propia personalidad de los que tan acertadamente hablaba A1, os podría contar yo con todo lujo de detalles.

Esto explica también por qué para ellos es tan sencillo aprender a hablar otras lenguas, al menos en cuanto a la pronunciación fonética. Pero diré que estudiar un poco la suya es un buenísimo ejercicio para aprender a vocalizar mejor, que es algo que los españoles tenemos un poco dejado de lado. En una encuesta que he realizado para Conceptos Básicos y el Practicum entre mis alumnos italianos, de Gorizia, me ha sorprendido que gran parte de ellos han señalado como una de las mayores dificultades que encuentran en el español, la de la pronunciación. Indagando un poco más, les he preguntado también cómo hablan los españoles y sus respuestas fueron: de una manera dulce, melodiosa, musical... pero “son veloces y se comen las palabras, no se les entiende por eso”. Hay que tener en cuenta que los italianos de esta zona pronuncian muy bien, ya que Gorizia y Trieste hacen frontera con Austria y Eslovenia y conocen al menos una de esas dos lenguas además del italiano. Sé bien que en Nápoles o

incluso en el centro, no sucede así, también allí se las “comen”. Bueno, eso es todo lo que quería contaros sobre mi experiencia, por si puede servir para ampliar algo más el debate que estamos haciendo, aunque corro el peligro de haberme salido un poco por confines lejanos. Perdonadme si ha sido así, pero creo que tal vez podría enlazar bien con lo que nos decía A5 del turco. Me gustaría que el profesor nos comentara algo al respecto también, si él lo considera conveniente.

Hasta luego, un abrazo a todos, A6.

Informante A7  
Máster E/LE (2001-2003)  
Fonética Aplicada

Tarea

1) ¿Nuestra labor es "corregir" la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término "corrección fonética")? Es decir, ¿pretendemos conseguir la "excelencia"?

Considero que lo esencial es que la pronunciación del alumno sea (vaya siendo) progresivamente adecuada para que la comunicación pueda producirse satisfactoriamente. En mi opinión, pues, la "excelencia", entendida como la capacidad de hacerse pasar por nativo, es, si acaso, un objetivo muy secundario. Por eso, para mí es crucial (insistiré en ello más adelante) que el profesor distinga claramente entre "incorrecciones" fonéticas y fonológicas: que un hablante de origen inglés pronuncie, por ejemplo, las consonantes oclusivas un poco africadas es una cuestión menor, en comparación con el problema que le puede suponer no distinguir la vibrante simple de la múltiple.

De todas formas, no deja de ser algo deseable el que los alumnos pronuncien no sólo realizaciones aceptables de los fonemas sino también alófonos que suenen españoles. Lo que pasa es que hay que encontrar el punto justo, y no insistir demasiado en ello si no se dispone de métodos que permitan un equilibrio adecuado entre el interés del objetivo y el esfuerzo requerido. Y desde luego, es obvio que dedicarse exclusivamente a "corregir", en el sentido de esperar a escuchar unas malas pronunciaciones para "censurarlas" indiscriminadamente, no es el mejor método.

2) ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

Imagino que hay dos tipos de razones. Por un lado, no se tiene suficientemente en cuenta las distintas facetas de la cuestión y, por ejemplo, se insiste excesivamente en la pronunciación de los fonemas sin atender a otros aspectos como los prosódicos; además de que, como decíamos, si la enseñanza de la pronunciación consiste únicamente en corregir, no debe resultar para el alumno la faceta más motivadora de las clases: es de suponer que, como en otros niveles de la lengua, la pronunciación se desarrollará mucho mejor si se pone en relación con actividades comunicativas.

Y por otro lado, creo que en lo que se refiere a cada aspecto particular (especialmente el de la pronunciación de los sonidos, que se supone que es el más trabajado), o bien no ha habido suficiente investigación didáctica, o bien no se suele aplicar: creo que pocos profesores de idiomas podrían decir si conviene practicar los sonidos aisladamente o sólo en contextos significativos; y si, en caso de que se practiquen aislados, son más rentables los ejercicios de tal o cual tipo... Es decir, tengo la impresión de que lo que impera es la intuición de que merece la pena dedicar un rato, de cuando en cuando, a que los alumnos practiquen la discriminación de sonidos y su pronunciación, y que para ello, con unas nociones de fonética es suficiente.

3) - ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

La pronunciación es una de las facetas de la lengua oral, no la única, desde luego: enseñar lengua oral también implica enseñar otros aspectos fónicos (que no se suelen incluir en el concepto de pronunciación) y cuestiones tan diferentes como estrategias de control de la comunicación, unas estructuras y hasta un vocabulario peculiares, etc.

4) ¿La "pronunciación" incluye la comprensión oral?

Depende, obviamente, del significado que le demos al término. Yo suelo entender que al hablar de *pronunciación* estamos incluyendo también aspectos receptivos y que si trabajamos, por ejemplo, la diferencia entre la vibrante simple y la múltiple, lo hacemos considerando simultáneamente sus implicaciones para la producción y para la comprensión de mensajes. En tal caso, el problema se plantearía en los mismos términos que en la cuestión anterior: es importante en la comprensión oral pero no lo es todo, ni mucho menos.

5) ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Obviamente, no. Como se dice en los materiales de la asignatura, se puede pronunciar perfectamente sin tener ni idea de fonética (es el caso de la mayoría de los nativos). Pero yo no sería muy drástico a la hora de descartar que los conocimientos explícitos de fonética puedan ayudar al alumno a desarrollar su competencia fónica. En mi opinión, en este caso es aplicable la misma hipótesis del monitor de la que se suele hablar con respecto a la gramática: es cierto que tener conciencia explícita de que la diferencia sorda / sonora es determinante en la distinción de muchos pares de fonemas en español no garantiza, en absoluto, que se pronuncien

adecuadamente, pero es algo relativamente fácil de aprender y puede que sea rentable desde el momento en que, con ese conocimiento, el alumno puede intentar controlar su propia producción hasta que se convierta en algo automático.

Mi experiencia como aprendiz de idiomas me ofrece ejemplos en contra y a favor de esta tesis: nunca me ha servido de nada, por ejemplo, que me digan que en inglés la diferencia entre "sheep" y "ship" es de longitud de la vocal: sencillamente mi cerebro se resiste a discernir espontáneamente esa diferencia. En cambio, recuerdo que me ayudó mucho a empezar a pronunciar mejor (quizás un poco menos a entender) el que me explicaran que en inglés era distintiva la diferencia entre s sorda y sonora. Y un ejemplo muy reciente: hace unos días, mi profesora de francés nos insistía repitiendo una y otra vez en la correcta pronunciación de la palabra "yeux"; yo, personalmente, no acertaba de ninguna manera; bastó que pusiera en la pizarra una transcripción (que me indicó que debía empezar por una [z] y seguir con una semivocal [j]) para que me saliera inmediatamente.

Pienso, en definitiva, que conocer el sistema fonológico del idioma que se aprende es bastante útil: no se trataría tanto de saber explícitamente muchos detalles sobre pronunciación, etc.; pero sí creo que ayuda mucho el mero hecho de tener conciencia de qué sonidos son los que, de una u otra manera, uno deberá acabar distinguiendo. (Insisto en que me refiero a los aspectos fonológicos: precisamente lo que hace, en mi opinión, que estos conocimientos explícitos no sean rentables es el exceso de datos sobre posibles alófonos: si a un árabe que intenta aprender español le hablamos de muchas variantes vocálicas, corremos el riesgo de que le parezca muy complicado lo que en realidad más importa: que debe intentar discriminar cinco vocales en lugar de tres.)

6) Y sobre todo: ¿Puede "enseñarse" la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fónica del idioma (tema 7)?

Si entendemos "pronunciación" y "enseñar" en un sentido muy restringido, sería bastante discutible, desde luego; pero parece claro (¡o eso esperamos quienes estamos en esto!) que la instrucción puede contribuir -eso sí, de forma quizás muy distinta a lo que no resulta familiar- a que el alumno desarrolle más rápida y eficazmente esa competencia fónica.

Mensaje nº 278[En respuesta al nº. 275]

Enviado por A7 el Miércoles, Mayo 8, 2002 01:12

Asunto re: enseñar pronunciación

Hola a todos. A pesar de que estos encuentros contribuyan un poco al estrés del que habla A6, me alegro de que volvamos a vernos por aquí.

Mi experiencia como alumno de idiomas (ya sabéis que como profesor de E/LE tengo poca) es que, en efecto, a la pronunciación no se le da mucha importancia "efectiva": los profesores insisten a menudo en la necesidad de una correcta pronunciación, y suelen llevarse las manos a la cabeza ante las barbaridades sonoras de los alumnos; pero a la hora de la verdad, son pocos los minutos que se dedican a actividades relacionadas expresamente con la pronunciación, o (lo que sería más interesante) a actividades más generales pero que incluyan atención a aspectos fónicos. Mi impresión es que reina el escepticismo del que han hablado A5 y A1, tanto entre los alumnos como entre los profesores; y quizás esa visión negativa se base en que, en efecto, los métodos, las actividades empleadas habitualmente no se perciben como efectivas. (En este sentido, debo decir que tengo bastantes esperanzas puestas en las sesiones presenciales que nos anuncia el tutor: creo que sería muy interesante que, además de la conveniente fundamentación teórica, se nos ofrecieran nuevos modelos de actividades, o nuevos enfoques de las tradicionales, que pudiéramos poner a prueba).

Con respecto a la cuestión que planteáis de si es o no suficiente con hacerse entender, pienso, como A1, que dependerá en gran parte de cuáles sean los intereses de los alumnos. Sin embargo, me gustaría insistir aquí en algo sobre lo que he reflexionado en mi tarea intermedia: creo que, independientemente de cuáles sean esos intereses, sí hay que prestar especial atención a los errores con implicaciones fonológicas (es decir, que afectan a los significados y que, por tanto, no sólo son más importantes para la comunicación sino que también son percibidos como más "escandalosos" por los nativos)...Y me temo que no se suele dar la suficiente importancia a la diferencia que hay entre este tipo de problemas y los de orden fonético (cuestiones de si el sonido se parece más o menos al que pronuncian los nativos en tales o cuales contextos fónicos). Digo que no parece que se le dé suficiente importancia porque en las páginas que se dedican a la pronunciación en manuales o diccionarios, suelo encontrar indicaciones varias sobre pronunciación pero sin hacer la más mínima referencia a si el detalle del que se habla afectará o no al significado de las palabras. (Por ejemplo, después de muchos años siendo de una u otra manera estudiante de inglés, sigo sin saber si las matizaciones sonoras propias de los diptongos afectan a que sean o no, a efectos distintivos, combinaciones de dos fonemas vocálicos simples. Para mí, la diferencia es esencial: si yo supiera que [oi] no es más que una combinación de /o/ e /i/, podría quedarme tranquilo sabiendo que mi mala

pronunciación del diptongo sólo afectará a que mi acento suene extranjero; si supiera, en cambio, que puede dar lugar a una confusión de palabras, le dedicaría más atención.)

Me adhiero a la sugerencia de A1 de animar a nuestros alumnos a que imiten a los españoles; siempre he pensado que era una técnica efectiva, pero no me lo había tomado demasiado en serio hasta que lo he visto aquí escrito (y con su referencia). En efecto, es obvio que si alguien imita, por ejemplo, el acento de un francés, estará practicando peculiaridades fónicas de ese idioma de forma inconsciente (así, puede estar familiarizando su propia pronunciación con el hecho de que en francés todas las palabras sean agudas).

Me tomo la libertad de proponer un tema más (que, según parece veremos en las sesiones presenciales, pero que me ha interesado mucho al leer los materiales de la asignatura): el de la influencia de la escritura en la pronunciación. Me parece un tema fascinante y con muchas y ricas implicaciones. A pesar de que se nos dice que por lo general esa influencia es perniciosa, yo voy a romper una lanza "en su favor": la relación entre escritura y pronunciación puede ser, en efecto, una fuente de complicaciones para el aprendiz, sobre todo en lo que se refiere a la influencia de su "escritura materna"; pero precisamente en el caso del español la relativa correspondencia entre escritura y pronunciación (estándar, claro) permite que conocer el alfabeto (y unas pocas reglas de combinación) signifique, en gran parte, tener un esquema del sistema fonológico. Yo creo que a un estudiante extranjero le ayuda bastante que se le diga que en español se utilizan tantos grafemas vocálicos como fonemas vocálicos hay, y que, a efectos fonológicos, la correlación entre la escritura y la pronunciación es exacta; de modo que, aunque las pronunciaciones variarán según los contextos fónicos, si consigue distinguir esos cinco, no tendrá grandes problemas.

Aún a riesgo de ser un poco pesado, os cuento una experiencia propia al respecto. Aunque nunca lo he estudiado de manera formal, tengo algunas nociones de árabe; si no estoy mal informado, en lo que a consonantes se refiere (¡las vocales sí son un lío tremendo!) hay una correspondencia exacta entre escritura y pronunciación (por supuesto, siempre que hablemos del árabe clásico); ateniéndome a eso, a medida que fui aprendiendo los rudimentos de la escritura, fui tomando conciencia de los sonidos que era necesario que distinguiera; pues bien, modestia aparte, creo que mi pronunciación del árabe (entiéndase: frases sueltas) no es muy mala gracias a que tuve esa referencia. No creo que jamás hubiera aprendido a pronunciar algunos fonemas de los que a nosotros nos suenan tan raros si no hubiera tenido la seguridad que me proporcionaba la referencia de la escritura. Es, en efecto, algo parecido a lo que sucedería si escribiéramos con símbolos fonéticos; pero eso en la mayoría de los idiomas es algo artificial, penoso y que, además, no se ve constantemente. Lo ideal, pues, es que un idioma tenga una escritura bastante "fonológica", y como decía, creo que en el caso del español tenemos esa suerte.

Saludos afectuosos, A7.

Mensaje nº 287[En respuesta al nº. 275]  
Enviado por A7 el Sábado, Mayo 11, 2002 15:55  
Asunto re: enseñar pronunciación

Hola de nuevo.

Sólo unas líneas para hacer, si me lo permitís, de "abogado del diablo" con respecto a dos de los temas planteados (y que comenta A3 en el último mensaje):

Parece que, en efecto, todos somos bastante poco conservadores con respecto a los "modelos prestigiosos" de lengua (ya se vio en el debate de Sociolingüística). Pero creo que el criterio para decidir qué norma de pronunciación enseñar no debe ser ni nuestra actitud personal ni los intereses de nuestros alumnos (ellos no tienen por qué conocer las implicaciones "socio-geográficas" que puede tener cada modelo), sino que, en cierto modo, tenemos la obligación de saber qué variedad le abrirá más puertas. O mejor dicho: puesto que los intereses pueden variar mucho (incluso en un solo alumno) y no podemos enseñar muchas variedades, quizás no tengamos más remedio que elegir la que los estudios de sociolingüística (o nuestra propia intuición) nos digan que es la más neutra, la más versátil. Por ejemplo: ¿qué causa menos "problemas": utilizar una norma centroamericana en España o una norma española en Centroamérica? No lo sé (y es obvio que, en cualquier caso, esto está cambiando a una velocidad vertiginosa), pero si la balanza se inclinara hacia el español peninsular, tendríamos que aceptar que, en caso de no poder enseñar más de una norma, debería ser ésta. Y ello aunque nos pese: aunque seamos conscientes de lo absurdo de esos prejuicios y, sobre todo, nos duela participar en su transmisión. Si es necesario cambiar actitudes, los alumnos de español no tienen por qué ser "punta de lanza".

Con respecto al problema del "miedo a no ser nosotros mismos" cuando hablamos una LE, creo que se superaría fácilmente si en las clases fuera posible que todos los alumnos hablaran más: uno puede sentirse raro las primeras veces, pero creo que cuando se convierte en hábito, o bien se toma conciencia de que no se cambia tanto, o bien uno acaba sintiéndose bien en esa "segunda piel". Creo que la conciencia del problema nos viene precisamente de que, por desgracia, en muchos contextos de enseñanza de idiomas es posible que un alumno acabe un curso habiendo hablado muy poco. (De todas formas, habrá que buscar, en efecto, algunas estrategias precisamente en la medida en que este otro problema sea difícil de solucionar).

Ahora bien, esta cuestión remite a otra que, si no me equivoco, aún no se ha mencionado: ¿ha quedado totalmente descartada la hipótesis de los métodos audiolinguales de que es mejor "guardar silencio" en una fase previa y la hipótesis correlativa de que hay que evitar los errores para no "autocopiarse", etc.? Sé que esto está trasnochadísimo en lo que se refiere a otros ámbitos de la lengua, pero debo reconocer que con respecto a la pronunciación, tengo mis dudas, porque tengo la idea preconcebida de que la adquisición del sistema fonológico es más difícil y además relativamente independiente del resto de competencias (por decirlo de alguna manera: que la práctica no tiene más remedio que conducir a una mejora en todos los niveles salvo, precisamente, en el fonético y fonológico, en el que parece posible que la interlengua se quede estancada en sus primeras fases). Otra cosa es, que al poner en la balanza ventajas e inconvenientes, optemos por defender los métodos comunicativos aunque sea en detrimento de la "corrección" fónica. (Y esa es la cuestión: ¿suponen los métodos comunicativos una "renuncia" desde el punto de vista de la pronunciación, no porque se haya descuidado sino porque se cuente con esa especie de incompatibilidad?)

Gracias por la atención. Saludos.

Informante A8  
Máster E/LE (2001-03)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Nuestra tarea como profesores de español como lengua extranjera es facilitar la adquisición fónica del idioma. Dentro de este complejo proceso que emprende el estudiante, uno de los puntos que adquiere real importancia es la pronunciación. Ahora bien, ¿cuál es la labor del profesor? Si utilizamos la palabra “corregir”, estamos dando por sentado la necesidad de una acción apuntando a la excelencia, y esto no es lo que queremos lograr. La palabra precisa es “facilitar”. Nuestra misión es allanar el camino de la adquisición y acompañar a los alumnos en ese proceso.

La competencia fónica es la capacidad de pronunciar y percibir los sonidos, destreza que los estudiantes deben adquirir, pero que dependiendo de cada uno, la interlengua fónica se va desarrollando a diferente velocidad. Por lo tanto, ¿puede enseñarse la pronunciación? Creo que no. Debemos acompañar y seguir de cerca la adquisición, pero no podemos enseñarla y menos corregirla, en el significado estricto de la palabra. Sería muy frustrante para los aprendices una adquisición fónica al estilo tradicional. Recuerdo hace muchos años cuando estudiaba francés...Debíamos memorizar poesías, sin ninguna actividad previa, sin ninguna motivación, es más, muchas veces sin saber lo que estábamos diciendo. En mí se elevaba una barrera que frenaba y rechazaba, desde el principio, esa adquisición fónica prefabricada o artificial.

Actualmente muchos estudiantes usan las canciones como herramienta de aprendizaje. Pero escogen la canción que está de moda, que los motiva, que les brinda oportunidades de actividades de léxico, de pronunciación: es la incorporación de destrezas en forma global y motivante. El ritmo y la entonación, no sólo de cada palabra sino también de la canción en sí misma, favorecen la adquisición.



Informante A9  
 Máster E/LE (2001-03)  
 Fonética Aplicada

#### Tarea

La lectura de las interesantes propuestas del profesor de la asignatura, enriquecidas por él mismo y el resto de compañeros en el foro de debate “enseñar lengua” me han hecho disfrutar y reflexionar sobre un fenómeno de alcance educativo, político y sociocultural de considerable peso, con la esperanza de que aporte un enfoque más de carácter ensayístico que propiamente técnico.

1.- ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia”?

No cabe duda de que, entre nuestras misiones, figura la de facilitar el proceso de adquisición fónica de nuestros alumnos, puesto que está demostrado que pronunciar está más en el terreno de la adquisición que del aprendizaje. Al menos, tenemos que estar preparados para ello. En nuestra práctica docente podemos encontrarnos con aulas en donde la corrección fonética no sea un objetivo primordial ni del profesor ni de sus alumnos, bien porque estén en un nivel inicial, o aún en niveles intermedios o avanzados y no sientan necesidad ni interés por perfeccionar su pronunciación que, aunque sintiéndola deficiente, saben que no entorpece la buena comunicación en su L2. Pero también es bien cierto que el docente se puede encontrar con aulas de signo bien distinto, o al menos con individualidades de alumnos que tengan interés e ilusión por su competencia fónica, hasta límites como el de la excelencia. Aquí es donde se da respuesta a la pregunta formulada al principio: el profesor debe estar preparado para poder cumplir ese objetivo pero ¿cómo enseñar lo que no se sabe? La experiencia demuestra que esta parcela docente está aún por cultivar. Considero la excelencia como un lujo, como una atención educativa a la diversidad pero a esa diversidad, tantas veces olvidada, que está por arriba y que, de acuerdo con sus necesidades educativas, tendría que tener un profesor que le “enseñara a pronunciar” en sus clases de lengua extranjera.

Los responsables educativos no deben regatear esfuerzos en la formación del profesor especialista en enseñar pronunciación. Que el estudio de la materia sea árido, los medios técnicos sofisticados y caros, los materiales escasos..., en suma, que formar a buenos expertos en fonética cueste mucho tiempo y dinero, eso nadie lo discute, ni tampoco que la sociedad actual valora más los resultados espectaculares, la apariencia y lo grandilocuente. Pues bien, ante este panorama se entiende que las administraciones educativas, que en última instancia se deben a sus votantes, no apuesten por la formación de buenos profesionales, ni doten unas partidas presupuestarias suficientes para la investigación docente, y sí que estén muy preocupadas por cifras, estadísticas y porcentajes, ya que la calificación es un aspecto difícilmente medible y, por tanto, de escasa apreciación. Una vez más, calidad versus cantidad. O lo que es aún peor: cifrar la calidad en la cantidad. Pero esta disquisición me alejaría de la materia.

La conciencia de lujo también la posee la sociedad, aunque esta afirmación choque con lo expuesto más arriba, que valora muy positivamente la competencia fónica de un hablante de L2. Un parangón muy plástico podría ser el traje de firma que hace que volvamos la cabeza con admiración. En la escala del consumismo actual, llega un momento en que no nos conformamos con cualquier cosa, aspiramos a más y, en este terreno del aprendizaje, es muy loable que queramos una excelencia como tarjeta de presentación formal que nos abrirá horizontes y expectativas. A nadie se le escapa la valoración y admiración que despiertan un hablante de L2 con una pronunciación que nada tiene que envidiar a la de un nativo.

Y, finalmente, hemos de considerar el valor universal y eterno que es la aspiración del hombre a alcanzar nuevas metas y conquistar nuevas destrezas y habilidades. En el área del aprendizaje no se pueden “cortar alas” a dicha “excelencia”: como reto personal, como satisfacción íntima o por múltiples inquietudes e ilusiones tan variadas como la vida misma. Es lo que, en la maduración y formación del individuo, también constituye otro “lujo de hombre o de mujer”. En conclusión, creo que tendremos que estar alerta a la evolución de nuestra lengua en el campo léxico: el día en que nuestros diccionarios registren las palabras ‘ortofonética’ y ‘califonética’, tendremos la constatación de que el panorama de la enseñanza de la pronunciación ha cambiado.

Informante A10  
Máster E/LE (2001-03)  
Fonética Aplicada

Tarea

Esta asignatura de fonética, y más concretamente el debate generado en el foro, me han traído a la mente unos versos que más o menos dicen así:

“Asombrose un portugués  
que ya en su tierna infancia  
todos los niños en Francia  
supieran hablar francés.  
¡Arte diabólica es!  
- dijo torciendo el mostacho –  
que un fidalgo portugués  
llegue a viejo y lo hable mal  
y en Francia lo hable un muchacho”.

Estos versos de Moratín padre (creo recordar) son la realidad a la que cualquier aprendiz de una segunda o tercera, etc. lengua se enfrenta. En esta asignatura el tema se centra en la dificultad de pronunciar esa lengua que nos es, o les es a los alumnos de E/LE, extraña. Mi experiencia de momento se centra en aprendiz de lenguas extranjeras, así que explicaré mi parecer sobre este particular.

Considero que no es necesario que los alumnos de E/LE pronuncien perfectamente. ¿Perfectamente? ¿Qué variante de español es la “perfecta”? Si un alumno aprende en Buenos Aires tengan por seguro que no va a hablar igual que uno que aprenda en Sevilla, ni éste que otro que aprenda en Madrid, por ejemplo.

Creo que la intervención del profesor de E/LE sólo debe producirse cuando sea necesario. En eso estoy con A1, hay que intervenir cuando un alumno no logre pronunciar de manera inteligible, o le sea muy complicado hacerse entender. Pero ¿cómo y cuándo? Al parecer todos hemos destapado nuestro baúl de los terrores en la clase de idiomas. Yo aún me estoy viendo en clase de alemán – nivel inicial – intentando pronunciar esas secuencias interminables sin quedarme sin aliento y sin parecer ridículo o patético. La intervención puede motivar o desmotivar muchísimo. En el segundo caso, la consecuencia más inmediata es que el alumno calle en clase, no intervenga, etc. Entre otras cosas, eso puede ser un campo de cultivo para fosilizaciones.

Es evidente que a todos nos preocupa, cuando abordamos el estudio de una lengua extranjera, el hecho de la pronunciación. Pero la preocupación del aprendiz no debería ir más allá de pronunciar correctamente, no perfectamente. En un apartado de los contenidos se trata este aspecto: “y he aquí el milagro: el mismo fenómeno que sirve para distinguir y separar las voces, (...) es el que sirve para unirlos, para unirnos y entendernos (...)”. Considero que de eso se trata, de articular los sonidos con la corrección necesaria para ser aceptado con normalidad como hablante de la lengua en cuestión, en nuestro caso, el castellano.

Sin embargo es evidente que existen unos modelos de pronunciación de enunciados que son característicos en cada lengua, como emitir un enunciado declarativo, uno interrogativo, enfatizar... Estos aspectos sí que son muy importantes, extremadamente importantes.

Después de haberme iniciado en este apasionante campo, creo firmemente que la entonación y ritmo característicos son a una lengua lo que la interpretación a la música. No basta tocar perfectamente la pieza, sino se le añade pasión y sentimiento, es como si no tuviera vida. Parece que cada lengua tenga su propia música. Por ejemplo, aunque no tengamos ni idea de japonés podemos apreciar su forma seca y como a ráfagas de hablar, o los que usan las lenguas árabes que parecen discutir constantemente.

En una ocasión estuve de vacaciones en Finlandia y me fui de allí sin saber si hablaban o cantaban. Está claro que para ser unos hablantes competentes al 100% tendríamos que aprender su forma de hablar, además de su lengua. Quizá por eso nos suena tan raro cuando un hablante extranjero nos habla en un correcto y rarísimo español, porque la música que acompaña su español, es de otro lugar. Ahora sé que es un esforzado hablante en camino hacia la competencia fónica.

Informante A11  
 Máster E/LE (2001-2003)  
 Fonética Aplicada

Tarea

1.- ¿Nuestra labor es "corregir" la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término "corrección fonética")? Es decir, ¿pretendemos conseguir la "excelencia"?

Nuestra labor en la enseñanza de la pronunciación como profesores debería ser algo así como la de un entrenador, ayudando y dirigiendo al estudiante en su aprendizaje. En lugar de corregir errores y ofrecer modelos el profesor debería motivar al alumno y facilitarle que hable en la lengua extranjera, que se desinhiba ya que una cosa lleva a la otra y probablemente sea una cuestión de tiempo y práctica más que de corrección por parte del profesor ya que la pronunciación no se puede "enseñar" desde un punto de vista tradicional, es una habilidad que se adquiere y que necesita tiempo, incluso años para desarrollarse plenamente.

Yo creo que no deberíamos pretender la excelencia, para mí la corrección fonética implica el poder ser entendido por tu interlocutor, la "inteligibilidad" y no la perfección.

Como estudiante de idiomas he vivido en mis carnes el problema de no ser entendida debido a una mala pronunciación y aún ahora, después de cuatro años de vivir en el extranjero, todavía se puede adivinar mi procedencia debido a mi acento aunque la verdad es que esto no me preocupa en lo más mínimo, lo que es más me gusta ya que considero que si no fuese así estaría fingiendo, representando algo que no soy. Además esto no representa ningún tipo de problema, es verdad que no puedo realizar sonidos como la [w] pero eso tampoco me impide tener una conversación fluida o leer el periódico, o que los demás me entiendan perfectamente.

2.- ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

El mayor problema que presenta la corrección fonética tradicional es que en lugar de atender al discurso como un todo se limita casi siempre a palabras o sonidos aislados, es decir, se hace hincapié en los elementos segmentales dejando de lado los suprasegmentales. Si recapacitamos acerca de cómo hablamos en nuestra L1 nos damos cuenta de que la pronunciación no consiste en sonidos aislados y separados sino en una cadena, en forma de "bloques fónicos", donde ciertos sonidos tienen más importancia que otros y esto no parece que se haya tenido en cuenta en la fonética tradicional, donde se daba la misma importancia a todos los sonidos de la "cadena" ya que no existía el concepto de jerarquía fónica.

3.- ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

La pronunciación forma parte de la lengua oral y por lo tanto "enseñar" pronunciación esta directamente relacionado con la lengua oral. Por otra parte quizás el término "enseñar" pronunciación no es muy apropiado ya que la pronunciación no se enseña, no existen un par de reglas o casos que el profesor pueda mostrar o explicar al alumno sino que éste es un proceso de adquisición que se debe facilitar y motivar pero que no se puede enseñar en el sentido tradicional.

Después del fracaso de la enseñanza de la fonética tradicional para mejorar la pronunciación aparece la importancia de los elementos suprasegmentales, de enseñar la lengua en contexto y de integrar la pronunciación con la comunicación oral y por lo tanto de unir la "enseñanza" de la pronunciación con tareas de escuchar y reconocer, con actividades comunicativas para dar a los estudiantes la oportunidad de practicar y mejorar su pronunciación mediante actividades donde ésta se contextualiza, es decir, no sólo se produce lengua sino que también se "recibe" ya que para aprender a pronunciar correctamente es necesario escuchar, oírse a sí mismo y compararse para lo que es necesario integrar la "enseñanza" de la pronunciación con otro tipo de actividades orales.

4.- ¿La "pronunciación" incluye la comprensión oral?

Como ya señalé en la pregunta anterior la pronunciación debería integrarse con otro tipo de actividades orales, y por lo tanto la práctica de la comprensión oral también es importante para mejorar la pronunciación.

5.- ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

No, la enseñanza de la fonética y la pronunciación son dos cosas distintas. Para pronunciar correctamente no necesitamos tener ningún tipo de conocimiento de fonética y deberíamos dejar este tipo de conocimientos para el profesor. En mi experiencia como estudiante de Filología Inglesa fueron numerosas las clases de fonética, durante

las cuales realizamos incluso transcripciones enteras de textos y, aunque esto me ha ayudado a diferenciar cierto tipo de sonidos y a adquirir una cierta base teórica, lo que es cierto es que no me ha ayudado a mejorar mi pronunciación no fue sino el oír una y otra vez a hablantes nativos con distintos acentos en situaciones reales y mantener conversaciones lo que me ha ayudado a mejorar mi pronunciación. Otro problema de la fonética tradicional y de muchas clases de pronunciación es que sólo tienen en cuenta el modelo estándar y éste en la mayoría de los casos no es el que se da más comúnmente, lo que puede llevar a confusión.

Durante muchos años la "enseñanza" de la pronunciación se basaba en el aprendizaje de ciertas reglas fonéticas y sonidos aislados, pero esto se ha demostrado que no llevaba a ninguna parte ya que en cuanto el aprendiente intentaba producir un discurso oral éste no fluía ya que no se les enseñaba cómo los sonidos se integraban en el discurso. Tampoco se tenían en cuenta el ritmo o la entonación lo que es imprescindible para una correcta pronunciación en una lengua extranjera.

6.- Y sobre todo: ¿Puede "enseñarse" la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fónica del idioma (tema7)?

Durante muchos años los métodos tradicionales dejaron de lado la enseñanza de la pronunciación y solamente en algunos casos como en el método audio-lingüístico se ponía cierto énfasis en la pronunciación aunque este consistía en conversaciones cortas y el estudio de palabras aisladas. Con la aparición de los métodos comunicativos se empezó a hacer hincapié en la importancia del perfeccionamiento de la pronunciación, ya que se daba importancia al contexto, al acto comunicativo más que a los sonidos, palabras o frases en sí mismas. Ahora nos damos cuenta de que ayudar a nuestros alumnos a mejorar su pronunciación es muy importante. De todas formas, como ya he señalado la pronunciación no puede enseñarse, sino lo que como profesores debemos hacer es facilitar y dirigir el desarrollo de la competencia fónica del alumno. Para ello, desde mi punto de vista, es importante que el profesor trate de hacer que el alumno supere las barreras sociales y psicológicas que hacen difícil el hablar en una lengua extranjera (en muchos casos el miedo al ridículo) ya que como algunos compañeros han señalado hablar una lengua extranjera es en cierto modo similar a una representación teatral y por lo tanto trae consigo muchos miedos y vergüenzas. Para superar estas barreras creo que deberíamos fomentar una imagen positiva y la autoestima del alumno al hablar en la L2.

**Informante A12**

Mensaje nº 279[En respuesta al nº. 278]  
Enviado por A12 el Miércoles, Mayo 8, 2002 03:56  
Asunto: enseñar pronunciación

Hola a todos:

Quiero comenzar mi participación recordándoles que en mi experiencia como profesora de E/LE no he tenido la oportunidad de trabajar con alumnos de primeros niveles, es decir, que la experiencia laboral que tengo es con alumnos de nivel intermedio y avanzado. Por lo tanto no he tenido la experiencia de enseñar fonética. De cualquier forma coincido con A5, A1 Y A7 al especificar en el problema de la enseñanza de la pronunciación, sin embargo, como en otras asignaturas, he defendido la geografía del español, no debemos olvidar la pronunciación de Latinoamérica. Porque he tenido algunos alumnos que estudiaron primero en España y al llegar a México se encuentran con una pronunciación totalmente distinta y creen que no han aprendido correctamente, pero a pesar de esto no se rompe la comunicación, entonces como dice A1 tendríamos que preguntar al alumnos cual es su interés, si hablar el español como un nativo o bien simplemente darse a entender. Creo que también debemos tomar en consideración la L1 del alumno a la hora de hacer corrección fonética, por ejemplo con los coreanos que he trabajado, ni en el nivel avanzado han corregido su pronunciación de la "rr" y como dice A6 no es que sea tan grave puesto que su español es muy bueno y este "error fonético" no impide que se comuniquen y que vendan todo lo que desean. Sin más por el momento, reciban todos un saludo desde la Ciudad de México, A12.

Informante B2  
Máster E/LE 2002-04  
Fonética Aplicada

#### Tarea

La pronunciación, por diferentes motivos, es una de las grandes olvidadas de la enseñanza de E/LE: quizás por la aparente correspondencia entre grafemas y sonidos, o la dificultad de los profesores para explicar la forma de articular los sonidos... Lo cierto es que, en general, los ejercicios de pronunciación en muchas clases de E/LE ni tan siquiera hacen acto de presencia. Se trata de un grave error, ya que muchas veces nuestros estudiantes se sienten frustrados al romperse la comunicación con su interlocutor, no por un problema léxico, gramatical... sino fonético, "porque no entienden lo que dice". Por lo tanto, los ejercicios de pronunciación han de estar presentes siempre en nuestra clase, en especial cuando presentamos nuevo lenguaje. De esta manera, podemos ir haciendo conscientes a nuestros estudiantes que, a medida que van aprendiendo la L2, también van desarrollando su competencia fónica ya que todo está dentro del mismo proceso de desarrollo de la competencia comunicativa.

Desde este punto de vista, podemos comprobar que enseñar pronunciación no es enseñar fonética. La fonética es una ciencia que estudia los sonidos de la lengua y de la cual ha de poseer más o menos conocimientos los profesores de LE. Estas nociones o conocimientos básicos que todo profesor de LE ha de tener le servirán para *diagnosticar* los problemas de pronunciación de sus estudiantes, el origen de los mismos y posiblemente, le ayudará a desarrollar actividades que permitan mejorar la competencia fónica de sus estudiantes. El diagnóstico le servirá al profesor como fase previa para trabajar los problemas de pronunciación, ya que más que enseñar pronunciación nuestro deber es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma. Al incluir la pronunciación la comprensión oral, dicho proceso se ve condicionado por dos factores: uno, que el aprendiz pueda oír la lengua meta (en nuestro caso el español) y dos, que el aprendiz pueda oírse en la lengua que estudia. Tan sólo si enfrentamos al alumno a la visión-percepción de lo que quiere alcanzar y de en qué estadio fónico se encuentra, podremos conseguir que su producción mejore y que su competencia fónica avance a estadios cada vez más próximos a la lengua meta.

---

Mensaje nº 435[En respuesta al nº415]  
Enviado por B2 el Sábado, Abril 5, 2003 15:53  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Hola a todos y a todas:

En mi opinión, el primer objetivo que nos tenemos que plantear como profesores en cuanto a la pronunciación es que debemos "enseñarla", no solamente "corregirla". Y quizás ese es el gran problema con el que nos encontramos. ¿Cómo enseñar pronunciación? ¿Qué técnicas utilizar? ¿En qué momento?...

Creo que la corrección fonética tradicional (y que muchas veces seguimos utilizando en nuestras clases) no daba, y no da, buenos resultados porque se aplica a posteriori, una vez que el alumno ya tiene una capacidad comunicativa razonable. Entonces los profesores se centran en un problema "menor" como es el de la pronunciación. Desde mi punto de vista, los ejercicios de pronunciación han de estar presentes continuamente en nuestra clase, pero especialmente cuando se presenta nuevo lenguaje (léxico, gramática, funciones...). De esta manera, podemos ir haciendo conscientes a nuestros estudiantes que, a medida que van aprendiendo la L2, también van desarrollando su competencia fónica, ya que todo está dentro del mismo proceso de desarrollo de la competencia comunicativa.

Mi experiencia con estudiantes suecos es que tienen menos problemas con la pronunciación de las vocales /a/ y /e/, si desde el primer día de clase "ven y perciben" que el grado de abertura de estos fonemas es mayor en español que en su lengua. Lógicamente esto no evita que en niveles intermedios sigan cometiendo errores de pronunciación con estos fonemas (la competencia fónica se adquiere progresivamente), pero lo hacen en menor medida y, además, saben cómo corregirlo.

Esta idea de "percepción" me permite enlazar con la pregunta 4 que proponía el profesor: ¿la "pronunciación" incluye la comprensión oral? Queda explicado en el tema 7 de los apuntes que la competencia fónica de un estudiante incluye la pronunciación y la percepción, es decir, la capacidad de pronunciar eficazmente y comprender al interlocutor. De hecho, considero que para enseñar, o en última instancia, corregir la pronunciación de nuestros estudiantes, deben percibir, visualizar, su propia interlengua y el modelo de la lengua meta. Un saludo a tod@s, B2.

**Informante B3**

Mensaje nº 445[En respuesta al nº. 415]  
Enviado por B3 el Domingo, Abril 13, 2003 21:46  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Hola a todos/as.

Llego un poco tarde, pero el trabajo y mi salud andan en malos tratos. Haciendo un recuento de mis aventuras de aprendizaje, tengo dos experiencias diferentes, pero igual de desoladoras. Aprendí –qué optimismo- francés en el colegio con dos profesoras mayores que se malganaban la vida con las monjas en semejante menester. Todo consistía en aprender a conjugar algunos verbos, leer como podíamos las frases de los ejercicios. Es decir, pronunciación nula y la entonación, pues, cada una, le echaba imaginación y elegía entre la pronunciación a lo Marie Laforet o a lo Bárbara. Era una cuestión, pues, más emocional que metodológica. El día que puse mi pie en París, creí haberme equivocado de tren. Y fue la lengua de la calle, del trabajo, de los amigos la que me educaron el oído.

En el caso del alemán, como relata B17, tuvo otro cariz. Esto ya era más moderno, más comunicativo, más audiciones, más conversación. Pero cuando salías al mercado, sólo valía la lengua no verbal y "bitte" que es una palabra sagrada por aquellos lares. Y además estaba el dialecto, que nadie te enseñaba en la escuela, ni siquiera te prevenían.

Como dice B8, pronunciar implica comprender. Y más allá del acento de cada uno, saber diferenciar grupos y bloques fónicos y la entonación que les corresponde según lo que queramos comunicar. Me parece que debe practicarse desde el principio. Yo no pretendo que mis alumnos pronuncien como yo, eso me parece casi imposible, pero sí que sepan distinguir una interrogación de una afirmación e incluso, a niveles más avanzados, un énfasis o una ironía.

En fin, me he alargado un poco. Os mando un abrazo y os deseo buenas vacaciones.

B3

Informante B4  
Máster E/LE (2002-04)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Tras las reflexiones compartidas con mis compañeros en el foro y una lectura detallada del material de la asignatura he llegado a una serie de conclusiones en relación con las preguntas propuestas que comentaré de forma general a continuación.

El objetivo fundamental del profesor de lenguas extranjeras es conseguir que sus alumnos logren comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, pero esto no implica "corrección fonética", del mismo modo que saber escribir no implica "corrección ortográfica". El profesor debe por tanto "corregir" la mala pronunciación siempre que ésta impida la comprensión del mensaje por parte del interlocutor. El profesor no es el responsable ni tiene los medios para conseguir la excelencia en la pronunciación de sus alumnos y creo, de hecho, que muy pocos estudiantes de una LE consiguen un acento igual al nativo pero es, en todo caso, responsabilidad del alumno, que deberá someterse a una cantidad de input considerable y hacer un permanente esfuerzo por imitar el acento nativo.

Si la corrección fonética tradicional no funciona es porque ésta se efectuaba a posteriori, una vez que los alumnos ya están en contacto con la lengua escrita y porque además suele preocuparse de los sonidos uno por uno, aisladamente, y rara vez del habla en su conjunto. En la enseñanza tradicional, los alumnos conocen las reglas de pronunciación correcta pero son incapaces de aplicarlas cuando hablan, convirtiéndose así en buenos lectores pero pésimos hablantes y oyentes, porque nadie les ha enseñado nunca pronunciación, sólo corrección fonética.

En la enseñanza de la pronunciación es, pues, fundamental poner a nuestros alumnos en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los hablantes nativos, la lengua de la calle y no la del laboratorio, pero lo que es más importante es que el profesor proporcione a los alumnos las estrategias que les permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral; todo discurso oral se materializa en el sonido, es decir, toda la comunicación significativa está mediatizada por la pronunciación. El profesor debe tener unos conocimientos sólidos de fonética: cómo son los sonidos y cómo se organizan. El profesor debe tener unos conocimientos sólidos de fonética para poder enseñar pronunciación. Enseñar pronunciación no es, por tanto, enseñar fonética; el profesor debe saber fonética y enseñar pronunciación, o más bien, debe procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma, debe proporcionarles las estrategias adecuadas para que los alumnos sean capaces de comunicarse fuera del aula, es decir, que sean capaces de producir y entender discursos orales. El mayor o menor grado de adquisición fonética alcanzado por el alumno dependerá, en última instancia, de él mismo, de la cantidad de input a la que se someta y del interés puesto en alcanzar una pronunciación casi- nativa.

---

Mensaje nº 434[En respuesta al nº. 433]  
Enviado por B4 el Viernes, Abril 4, 2003 21:55  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Hola a tod@s y disculpas también por tener el foro tan "abandonado"...

Coincido con vosotros en que el objetivo principal de la pronunciación es el de poder comunicarnos, y es por tanto fundamental puesto que una mala pronunciación llevará consigo un considerable empobrecimiento o incluso anulación del proceso de comunicación. Es decir, es posible que tras años de estudio de una LE, un alumno no consiga comunicarse con los hablantes nativos porque no se entienden mutuamente, es decir, el alumno no consigue comunicarse; experiencia, sin duda, tremendamente frustrante para ese alumno.

Los profesores de LE debemos, por tanto, presentar al alumno la lengua "real", la que los nativos hablan en la calle día a día. Creo que si ofrecemos a nuestros alumnos un input considerable lograrán acostumbrarse al "acento nativo". Por supuesto, como ya apuntaba B10, con unos objetivos claros, reales y adecuados a cada nivel.

Si nuestro principal objetivo es el de lograr la comunicación deberemos tener en cuenta tanto la producción como la comprensión. Y llegados a este punto también a mí me gustaría destacar un aspecto que ya comentaba B10: ¿qué nivel de pronunciación es considerado aceptable para que haya comunicación? Porque hablando de vivencias personales, la mía en contacto con nativos de mi L2 ha sido que mientras que con algunos me comunicaba sin ningún problema, a otros les costaba horrores entenderme. Es cierto que cuando te acostumbras o se acostumbran los demás a tu acento extranjero consiguen entenderte mucho más fácilmente y que el profesor puede acostumbrarse a la forma de hablar de sus alumnos y no ser objetivo en cuanto a sus carencias a la hora de pronunciar. Por eso es importante que el profesor recurra a diversos medios para "llevar la lengua al aula". Además



de los socorridos medios audiovisuales me parece interesante ofrecerles a nuestros alumnos la posibilidad de interactuar con otros hablantes nativos distintos del profesor.

Y nada más por hoy. ¡Hasta pronto!

Informante B5  
Máster E/LE 2002-04  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Pronunciar no consiste sólo en emitir sonidos sino también en saber integrarlos para formar discursos fluidos y coherentes. Para pronunciar bien hay que adquirir una competencia fónica eficaz que incluye tanto la pronunciación como la percepción. Por lo tanto no se trataría de buscar la perfección por excelencia, la labor del profesor consistiría en conseguir que el alumno se expresara con la claridad suficiente para que se pudiera comunicar con un nativo de L2. La perfección si tiene que llegar, llegará a su debido momento, cuando el interlenguaje del alumno se vaya acercando más a la segunda lengua, es decir al acento nativo.

Cabe señalar que, debido a que la influencia de la lengua nativa sobre la segunda lengua es más grande en el área de la fonología, es importante tener un guía desde el primer momento que se entra en contacto con una lengua. Esto podría facilitar el proceso de adquisición de la competencia fónica. Ejemplo de ello es que el profesor debería prestar una atención especial a los sonidos que tiene la L2 y no tiene la L1.

La corrección fonética tradicional no funciona porque las reglas de pronunciación correcta se centran en la corrección de cada sonido aislado al considerar que en la 'cadena fónica' cualquier eslabón o sonido en particular, adquiriría la misma importancia que el resto. Sin embargo, los sonidos no funcionan aisladamente ni linealmente, sino que constituyen grupos fónicos jerarquizados, es decir, los sonidos en sí no son tan importantes, sino su manera de integrarse en el discurso. Por consiguiente, el interés de la enseñanza en cuestión no se centraría en los sonidos, sino por el contrario en la producción de discursos coherentes y bien articulados. La enseñanza de la pronunciación debe incluir los sonidos propiamente dichos del idioma y los fenómenos que los organizan en el habla, los llamados fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación). Son precisamente estos segmentos o fenómenos los que permiten que se produzcan una comunicación oral coherente y con sentido. De esta manera se puede afirmar que la pronunciación consiste tanto en la producción como en la percepción del habla.

Se podría concluir diciendo que al alumno no hay que enseñarle fonética sino pronunciación. Saber pronunciar no consiste en aprender y memorizar unos conocimientos (reglas y explicaciones científicas). Por el contrario, la pronunciación es una competencia, una capacidad que ha de adquirirse, lo cual implica un proceso en el que el alumno va pasando por unas etapas de adquisición o estadios propios de su interlengua.

---

Mensaje nº 446[En respuesta al nº. 415]  
Enviado por B5 el Miércoles, Abril 16, 2003 04:02  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Hola a todos:

Siento mi incorporación tardía al debate, pero ahora que tengo vacaciones de Semana Santa me estoy intentando poner al día con todas las cosas que tengo pendientes.

Me gustaría aportar también mi experiencia personal como estudiante de L2 que fui y que considero que aún sigo siendo, porque una vez que empiezas a estudiar una segunda lengua inicias un proceso de aprendizaje que parece no tener fin.

No puedo estar más de acuerdo con las opiniones de B14 y de B7. Mis profesores al igual que los de ellas no prestaron una especial atención a la pronunciación. De vez en cuando te corregían pero ahí acababa la cosa, su intención era que alcanzáramos cierto nivel en áreas como la sintaxis y el léxico. Fue cuando llegué a la universidad cuando se me abrió la puerta a un mundo hasta entonces desconocido. Tuve la suerte de contar con una profesora de fonética-fonología excepcional, a la que siempre estaré agradecida, que además de hablar un inglés perfecto nos enseñó a diferenciar tanto los fenómenos suprasegmentales como los sonidos, sobre todo aquellos que el inglés no comparte con el español. Asistíamos al laboratorio, realizábamos transcripciones fonéticas y análisis contrastivos para ayudarnos a observar las diferencias y semejanzas entre los sonidos en ambas lenguas. Quizás esto suene en cierto modo a fonética tradicional, pero a mí me sirvió y mucho.

Por esto mismo creo que el profesor es un guía imprescindible para que aquellas personas que están aprendiendo una segunda lengua adquieran una buena competencia fónica, sobre todo si partimos del hecho de que la mayoría de las veces el aprendizaje tiene lugar en el aula. El profesor debería ocuparse de que los alumnos pudieran ser capaces de comunicarse con un hablante nativo de esa lengua. El perfeccionamiento, como dice también B14, irá llegando cuando el interlenguaje del alumno se vaya acercando más al acento nativo. Proceso que se irá

adquiriendo por etapas y que requiere tiempo. Lo importante es poder producir discursos fluidos y coherentes, que te entiendan y poder entender.

En cuanto a la pregunta de B6 con respecto a cómo corregir a nuestros alumnos, en mi caso corrijo cuando no entiendo lo que me están queriendo decir. Por lo demás, muchas veces son ellos mismos los que te dicen que no saben pronunciar ciertas palabras o no han entendido cierta expresión o palabra que utilizo. Por lo que a mi respecta, prefiero que me corrijan siempre para de esta manera evitar que se produzcan posibles fosilizaciones, pero evidentemente cada persona es un mundo. Creo que es muy importante tener siempre presente a nuestros alumnos, sus expectativas y el lugar donde estamos enseñando.

Un fuerte abrazo, B5.

### Informante B6

Mensaje nº 438[En respuesta al nº. 415]  
Enviado por B6 el Lunes, Abril 7, 2003 14:11  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada  
¡Saludos a todos!

Últimamente me ha costado mucho trabajar y estar concentrada en las asignaturas. No sé si es la primavera o el buen olor de los árboles florecidos pero de todas formas vosotros me habéis dado ánimo para participar y la patada en el culo que me faltaba.

Me fascinan las historias de cómo habéis aprendido otros idiomas y las diferencias en el tratamiento del tema de pronunciación. Con la excepción de un año de francés en el Instituto, experiencia que me gustaría olvidar, mi enfoque ha sido aprendiendo español. Tengo suerte porque mi pronunciación de la lengua no es tan mala (aunque siempre puedo mejorar). Creo que mi aprendizaje de pronunciación no ha sido por las horas escuchando la lengua en el laboratorio de fonética, sino escuchando e imitando a los hispanohablantes que escucho "a mi alrededor". No puedo recordar ninguno de mis profesores específicamente enseñándome pronunciación. He practicado, y todavía practico, a través de mi contacto con los interlocutores de español.

Para mí, la pronunciación es importante, no solamente para que los estudiantes pronuncien bien la lengua o consigan una buena competencia fonética, sino porque me molesta oír (especialmente a los anglófonos), "hablo español". Quizás sea un poco fuerte pero es mi oído perfeccionista.

Estoy de acuerdo en que debemos enseñar y corregir la pronunciación. Mi problema es ¿hasta qué punto esta corrección frena a los estudiantes en la fluidez de producir una frase? Me refiero, durante una clase. ¿Debemos corregir al punto que él/ella hace el error o esperamos hasta que el estudiante cumpla la frase? (No sé si me he explicado claramente) En mi experiencia, pienso que he interrumpido demasiado a mis estudiantes con las correcciones y no las absorbieron. ¿Qué pensáis?

Bueno, un abrazo a todos y, como siempre, es un placer leer vuestros comentarios

Informante B7  
 Máster E/LE 2002-04  
 Fonética Aplicada

Tarea

Estas son mis respuestas a las preguntas propuestas. Posiblemente me he repetido en alguna de ellas pues creo que todas están relacionadas.

1.- ¿Nuestra labor es corregir la mala pronunciación? ¿Pretendemos excelencia?

Desde mi punto de vista, yo creo que una de nuestras labores principales en la clase de lengua española debe ser enseñar y corregir la mala pronunciación. No la pronunciación en el sentido clásico de pronunciación correcta de cada sonido por separado (por ejemplo pretender que un alumno francés haga unas “r” similares a las nuestras), sino la pronunciación entendida como la producción de grupos fónicos y su manera de relacionarse e integrarse en las frases hasta generar un discurso coherente y con una intención determinada, lo que permitirá a nuestros alumnos expresar sus ideas, creencias o sentimientos en la L2. Del mismo modo, al enseñar a nuestros alumnos a “pronunciar” bien les estamos capacitando para entender los mensajes que reciben, entendiendo esta habilidad de entender, no sólo como una capacidad para distinguir sonidos, sino para entender el sentido de los significados, la intención y la carga afectiva de las palabras que reciben, verdadero objetivo de la comunicación. Sin embargo, por más que el objetivo de todos los maestros es conseguir que sus alumnos aprendan lo más posible, a la hora de corregir debemos tener claro lo qué hay que corregir y no perder de vista el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentran nuestros alumnos, es decir, su estadio de interlengua fónica. No podemos pretender que nuestros alumnos alcancen la excelencia desde el primer momento.

2.- ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

Con lo expuesto hasta ahora, parece fácil entender por qué la corrección fonética tradicional no funciona. Creo que hay varios motivos que lo explican. Por una parte, olvidar que nadie pronuncia o escucha sólo sonidos aislados, sino que estos sonidos se relacionan entre sí formando parte de un todo que constituye el modelo lingüístico de los hablantes de una lengua y, fundamentalmente, porque esta corrección olvida otros aspectos mucho más importantes del lenguaje hablado y que inciden más en la comunicación, como son el acento, el ritmo y, sobre todo, la entonación, pues ella sola basta para cambiar por completo el significado de un mensaje. Por otra parte, otro motivo es que cuando tan sólo se pretende conseguir la “corrección fonética” de los alumnos no se tienen en cuenta ni el momento del aprendizaje en el que se encuentran los alumnos ni los condicionantes que están actuando sobre los aprendientes: las transferencias, interferencias y filtros que la L1 producen sobre la L2 o la edad de los alumnos o la necesidad de aprender la L2, etc.

3.- ¿Hasta que punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

La lengua oral es, sin duda, el medio de comunicación más común que utilizamos con nuestros semejantes. Esta lengua oral se basa en el habla, en la emisión de una serie de sonidos. Para que estos sonidos nos permitan comunicarnos, debemos aprender a emitirlos correctamente y a discriminarlos cuando los escuchamos. Pronunciar es ser capaz de producir y de percibir los sonidos propios de cada lengua, por tanto, enseñar pronunciación es enseñar lengua oral. Enseñar a nuestros alumnos el sistema de símbolos que forman nuestra lengua y, sobre todo, la forma en cómo éstos se interrelacionan formando unidades más grandes con sentido y con una intencionalidad determinada, es lo que constituye la enseñanza de una buena pronunciación. De igual modo, enseñarles a generar esas unidades más grandes o discursos orales de una manera natural para que puedan resolver en todo momento los problemas comunicativos que se les plantea es otro de los objetivos de enseñar pronunciación.

4.- ¿La pronunciación incluye comprensión oral?

Evidentemente cuando enseñamos pronunciación estamos también enseñando comprensión oral porque estamos dotando a nuestros alumnos de la capacidad no sólo de producir, sino también comprender el sistema de signos con sus rasgos segmentales y suprasegmentales que constituyen la L2. Para que haya comunicación debe haber un emisor, pero también un receptor que sea capaz no sólo de reconocer los signos que escucha, sino también de darles una interpretación y actuar de acuerdo a la intención del mensaje recibido.

5.- ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

La fonética se define como la ciencia que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación, cómo son, cómo se producen y cómo se perciben. Hemos dicho que para que haya comunicación debe haber un emisor y un

receptor. Ambos deben compartir el mismo código para poder codificar y decodificar los mensajes. En este código, a parte de elementos extralingüísticos, están elementos puramente fónicos como son los sonidos, las realizaciones normales y las reglas de combinación. El emisor tiene que articular los sonidos del mensaje de acuerdo a unas reglas y de eso se ocupa la "fonética articuladora" y el receptor tiene que recibirlos y discriminarlos y de eso se ocupa la "fonética auditiva o perceptiva". Cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando a "producir" los sonidos (de lo que se ocuparía la fonética articuladora) y también a percibirlos con sus diferencias, entonación, intención, etc. (de eso se ocuparía la fonética perceptiva), por tanto parece claro que enseñar pronunciación es enseñar fonética.

6.- ¿Puede enseñarse la pronunciación o más bien lo que podemos hacer es que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Creo que ningún profesor puede enseñar "la pronunciación" como un todo, porque aprender a pronunciar no se trata de aprender un conjunto de reglas, sino que es, como hemos señalado, un proceso que el alumno irá adquiriendo dentro y fuera del aula, según sus motivaciones, su edad etc. Yo creo que lo más que puede hacer un profesor es iniciarles o apoyarles en su proceso de adquisición, ayudándoles a desarrollar estrategias y hacerles conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

---

Mensaje nº 437[En respuesta al nº. 435]  
Enviado por B7 el Domingo, Abril 6, 2003 22:19  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Hola a todos:

La verdad es que os echaba de menos. Estaba muy triste el foro sin vuestros mensajes. Supongo que todos estáis como yo, hasta el cuello de trabajo...Yo todavía tengo uno pendiente.

Mando este mensaje para decirle a B2 que yo también tengo el mismo problema con los símbolos de los fonemas y sonidos.

Estoy de acuerdo con B14, en mi experiencia personal con el inglés, nunca ningún profesor fue especialmente meticuloso con mi horrible pronunciación, ni me ayudaron a diferenciar los distintos sonidos de las vocales en inglés, por ejemplo. No sé si ha sido esta la causa que yo no pueda diferenciar, aisladamente, las palabras hut y hat o que yo pueda producir esa diferencia. Sin embargo, no tengo problemas para seguir, en general, una conversación en inglés, especialmente con estadounidenses o para hacerme entender con ellos. Entonces de acuerdo con lo expuesto, ¿yo habría alcanzado una buena pronunciación?...Desde luego no la excelencia. Creo que ésta es muy difícil, sino casi imposible de alcanzar, una vez llegada cierta edad, sin vivir en un país donde se hable la L2, sin estar en contacto frecuente con hablantes de la L2, etc.

Creo que los profesores debemos enseñar y corregir, sí, corregir a nuestros alumnos, pero creo que poco podemos hacer si el alumno se limita al tiempo de clase. En este sentido, creo que nosotros somos meros iniciadores o catalizadores de un proceso, pero no los artífices del resultado final. La pronunciación de nuestros alumnos mejorará y se acercará a la excelencia si se esfuerza por escuchar canciones y textos en español, por ver películas, relacionarse con hispanohablantes, vivir en un país hispanohablante, etc.

Gracias a B17 por tus sugerencias. Un saludo a todos, B7.

Informante B8  
 Máster E/LE ( 2002-04)  
 Fonética Aplicada

Tarea

1.- ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

Si entendemos la lengua oral como el medio de comunicación más usual, y si además coincidimos en que nuestro objetivo primordial como profesores es enseñar a hablar un idioma, es evidente que debemos enseñar cómo se produce y cómo se percibe el habla, es decir, la pronunciación. Intentar que nuestros alumnos alcancen la excelencia quizá pueda considerarse un hecho loable o posible (sobre todo en lenguas cuya pronunciación sea *próxima* a la del español), pero personalmente creo que es contraproducente en el sentido de que mientras el profesor se esmera en corregir la pronunciación, se pierden otras oportunidades y, en la mayoría de los casos, lo único que se conseguirá es la desesperación de los aprendientes, que ven cómo el profesor les interrumpe o les recrimina que no sepan pronunciar el fonema / l /, por ejemplo, y es muy posible que no lo sepan porque en su lengua materna no existe.

Deberíamos pensar, pues, en ser capaces, como profesores, de procurar que sean los propios alumnos quienes adquieran la capacidad de pronunciar, facilitándoles esa adquisición. El propio proceso de aprendizaje hará que esa adquisición fónica fluya y, de ese modo, sea el propio alumno quien vaya desarrollando su competencia fónica.

La consecución de la excelencia es algo que no debe atormentar al profesor: de nada servirá centrar la atención del proceso de enseñanza en intentar que el alumno pronuncie como un nativo porque eso depende de muchos factores (edad, comportamiento fonológico de la L1, frecuencia de contacto con la L2, aptitudes personales etc.) y de lo que se trata es de que la competencia fónica le permita articular -y para articularlos tiene también que percibirlos- discursos fluidos y coherentes.

Más que corregir debemos ser capaces de enseñar la pronunciación, para conseguir que nuestros alumnos sean capaces de percibir cuáles son las peculiaridades de la L2 y cuáles las diferencias respecto de su L1, para que de ese modo ellos mismos sean capaces de, ante el error, corregirse y rectificar. Así, su competencia fónica –su pronunciación y su percepción- avanzará y se desarrollará al mismo tiempo que su interlengua.

2.- ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

En términos generales, la enseñanza fonética tradicional supone y pretende que adquiriendo los conocimientos científicos del funcionamiento fonético de la L2, el estudiante será capaz de comunicarse sin ningún problema. De hecho, enfoques como el audio-oral utilizan frecuentemente el laboratorio de idiomas, y suelen preocuparse, en general, de los sonidos aisladamente y no en su conjunto (que es lo que pretende la enseñanza de la pronunciación). Eso ha llevado a la creencia tradicional de que sólo sabiendo fonética se podrá hablar una LE, y de ahí que en ocasiones se preste demasiada atención a ese aspecto descuidando el habla en sí.

La corrección fonética tradicional se ha ocupado únicamente de enseñar una serie de reglas sobre la correcta pronunciación, y se pretende que el alumno las aplique a la hora de hablar, de forma espontánea. De esta falacia han surgido grandes “enciclopedias” y pésimos hablantes, con conocimientos ciertamente impresionantes de gramática y sintaxis y con un léxico riquísimo que a la hora de plasmar oralmente no les han servido de prácticamente nada porque no eran capaces de ser espontáneos.

Por todo lo dicho, la eficacia de la corrección fonética tradicional queda en entredicho: se efectúa a posteriori, una vez los alumnos están en contacto con la lengua escrita, y no se ocupa del habla en su conjunto, únicamente de forma fragmentada.

3.- ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

“Pronunciar” incluye saber producir y percibir el habla, esto es, los sonidos que nuestro interlocutor emite y que nosotros debemos entender para poder contestarle, produciendo de nuevo otros sonidos. Por eso podemos afirmar que pronunciar implica comprender. Es la competencia fónica del aprendiz la que le permite articular un discurso oral, y ese hecho va irremediabilmente ligado a la comprensión de su interlocutor, es decir, a la comprensión oral de un discurso emitido por otra persona.

#### 4.- ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral?

Enseñar pronunciación implica enseñar lengua oral porque la pronunciación se aplica al discurso oral, a la forma más común de la comunicación. Y del mismo modo incluye comprensión, porque si un hablante no es capaz de comprender, no será capaz de formular.

#### 5.- ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Por otro lado, debe aclararse que, de forma rotunda, enseñar pronunciación no es enseñar fonética. Del mismo modo que para hablar una L1 no se requieren conocimientos de fonética, es absurdo que a un aprendiz que quiere aprender a hablar una LE le enseñen su sistema fonológico, sus leyes, le obliguen a aprenderse sus modelos de curvas de entonación, le martiricen con explicaciones sobre cómo debemos colocar los labios y los dientes y la lengua para que la articulación del sonido sea excelente... Básicamente porque la pronunciación no puede aprenderse a base de reglas, y porque la fonética no enseña a comunicarse. La enseñanza fonética tradicional, como ya se ha dicho, suponía que con los conocimientos científicos que había adquirido el estudiante tenía todo el camino hecho para comunicarse, esto es, para formular adecuadamente y entender un discurso oral, y de sobras es sabido que no es así.

El profesor, como profesional de la lengua, sí debe conocer su fonética, sus reglas, sus leyes etc., y al mismo tiempo debe ser capaz de entender la lengua oral como medio de comunicación, y de ese modo debe enseñar cómo se produce y cómo se percibe el habla, es decir, la pronunciación, y no cómo es (sus reglas y explicaciones científicas). Y no confundir las churras con las merinas...

6.- ¿Puede enseñarse la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

En definitiva, creo que más que enseñar pronunciación, lo que el profesor debe hacer es procurar que sean los propios alumnos quienes adquieran esa capacidad, esa competencia. ¿Cómo? Actuando como facilitador de esa adquisición.

Enseñar pronunciación es, pues, enseñar estrategias que permitan formular y articular de modo adecuado un discurso oral espontáneo, a la vez que entenderlo.

---

Mensaje nº 431 [En respuesta al nº. 415]

Enviado por B8 el Jueves, Abril 3, 2003 17:43

Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Hola de nuevo a todos, chic@s:

Ante todo pedir disculpas por el retraso, y sobre todo a B10, que ha permanecido sola durante muchos días... Creo que a todos nos está costando un poquitín llevar al día las asignaturas, ¿no? Pero bueno, hay que hacer lo que se pueda, no en vano “quien hace lo que puede no está obligado a más”, dicen ;-). Vamos a ver si en estos días venideros somos capaces de “montar” un debate en “condiciones”...

Al hilo de lo que B10 comentó en su anterior mensaje, ahí va mi opinión respecto a las preguntas que el profesor nos hacía.

Pretender que nuestros estudiantes alcancen la excelencia es, como dice B10, un acto muy loable, pero quizá algo improbable, al menos en la mayoría de los casos. Por citar alguno, puedo comentaros la experiencia de un profesor compañero mío aquí en la universidad, cubano de nacimiento. Llegó a Bulgaria con 16 años para seguir un curso de estrategia militar, y a una de las primeras cosas que les obligaban era a aprender la lengua búlgara, claro. Me contaba que los únicos malos recuerdos que tiene de esa época es que pasaban 7 horas al día (os repito: ¡7 horas al día!) encerrados en un laboratorio de fonética, con sus auriculares y sus casetes y sus cabinas individuales, repitiendo una y otra vez los sonidos de esta lengua que a un hispanohablante se le antoja tan extraña, por su distante fonología y, sobre todo, por sus “increíbles” combinaciones consonánticas y vocálicas... En fin, el caso es que ahora, a sus 45 años, recuerda con desesperación esa época pudiendo presumir, eso sí, de ser el único hispanohablante conocido que –a juicio de los propios búlgaros- pronuncia el búlgaro perfectamente, y más sabiendo que los búlgaros alardean de tener una lengua muy difícil, y son muy “exigentes” en ese aspecto. En su caso, pues, funcionó a la perfección “un método estrictamente tradicional, basado en una severa corrección fonética”, con sus reprimendas y castigos (algún que otro bastonazo por parte del profesor de turno) y, sobre todo, basado en que el aprendiz debe aprender a toda costa, sea cual sea el precio, y si no aprende, es que no sirve para



eso –y en ese caso lo mandaban de vuelta a Cuba-. Puede parecer una historia irreal, pero puedo asegurarnos que es verídica.

De todos modos, más que las anécdotas del caso, que ahora me cuenta su protagonista con mucha gracia y como quien cuenta algo que queda ya muy lejos, Orlando sabe que lo que sufrió en su día sí le ha servido para aprender una lengua, y quizá lo que más le enorgullece es saber que está dentro del poco tanto por ciento (en su caso me contaba que de los 25 que empezaron sólo 2 terminaron) que, a pesar de los pesares, aprenden muy bien el comportamiento de una lengua, y siempre dice en tono jocosos que él habla español, búlgaro y burgañol, “las tres lenguas que existen en el mundo”, y que por eso no es necesario saber ninguna más...Lo que quizá no sabe es que ahora hay otras formas de aprender a hablar una LE.

A Orlando, el profesor cubano, no le enseñaron pronunciación, sino fonética, con sus leyes y sus reglas; no le enseñaron a comunicarse, eso tuvo que aprenderlo después, él solo, pero se suponía que con los conocimientos científicos que había adquirido tenía todo el camino hecho. A él le corregían la mala pronunciación, una y otra vez, hasta que logró la excelencia...

Si, por el contrario, sus profesores hubiesen entendido la lengua oral como medio de comunicación más usual es evidente que le hubieran enseñado cómo se produce y cómo se percibe el habla, es decir, la pronunciación, y no cómo es (sus reglas y explicaciones científicas).

Por todo lo dicho, creo que más que decir que la corrección tradicional no funciona sería mejor decir que no es tan eficaz como la enseñanza de la pronunciación, porque a una persona que lo único que quiere es hablar una lengua le enseñen su sistema fonológico, le obliguen a aprenderse sus modelos de curva de entonación, le martiricen con explicaciones sobre cómo debemos colocar los labios y los dientes y la lengua para que la articulación del sonido sea excelente, puede aburrir a cualquiera, la verdad. Menos a los especialistas que, por otra parte, para eso están, ¿no?

“Pronunciar” incluye saber producir y percibir el habla, esto es, los sonidos que nuestro interlocutor emite y que nosotros debemos entender para poder contestarle, produciendo de nuevo otros sonidos. Por eso podemos afirmar que “pronunciar implica comprender”.

Para terminar -que siempre digo que no os voy a pegar la paliza y al final me es difícil acabar-únicamente hacer mención al hecho de que creo que “más que enseñar pronunciación, lo que el profesor debe hacer es procurar que sean los propios alumnos quienes adquieran esa capacidad, esa competencia”. El propio proceso de aprendizaje hará que esa adquisición fónica fluya. Eso, claro está, junto a la labor del profesor, cuya función principal será la de facilitar esa adquisición.

Y basta ya de momento. Siento no haber podido aportar mi punto de vista anteriormente, pero ya se sabe...

Un fuerte abrazo a tod@s, B8.

Informante B9  
Máste E/LE (2002-04)  
Fonética Aplicada

Tarea

1.- ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

Nuestra labor no es corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, sino ayudarles a adquirir una buena competencia fónica en la lengua meta.

La corrección fonética es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir. Al igual que se corrigen aspectos gramaticales o léxicos, se debe corregir la pronunciación.

Nos interesa una pronunciación eficaz, no perfecta.

2.- ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

Para hablar de corrección fonética tendríamos que mencionar los métodos predominantes en aquella época: método ortográfico, fono-articulatorio, de transcripción fonética, estructural y verbo-tonal (este último es el más efectivo). Vamos a focalizar el tema en las características principales de estos métodos que afectan a la corrección fonética.

La metodología estructural suponía que el lenguaje era un conjunto de hábitos articulatorios, por lo que una lengua solamente se podía aprender a base de repeticiones. Se creía que con este tipo de ejercicios de repetición el alumno asimilaba e identificaba los sonidos de la lengua extranjera.

Método de transcripción fonética: importancia de la transcripción fonética. Nos enseñaban a transcribir fonéticamente textos, con la finalidad de percibir y producir los sonidos transcritos.

(Como anécdota, en mis tiempos de estudiante de fonética, sabía transcribir perfectamente y, sin embargo, era incapaz de producir correctamente los sonidos).

Método fono-articulatorio: con este aprendíamos a articular los sonidos. Nos enseñaban fonética teórica para producir correctamente los sonidos, a partir de gráficos en donde se explicaba su articulación. (Personalmente era incapaz de hacerme servir de esos gráficos para pronunciar bien).

Método verbo-tonal: el más positivo de todos porque se centra en los rasgos suprasegmentales de la lengua oral. (Recuerdo que una de las técnicas era los gestos).

Resumiendo lo expuesto, ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y mejorar la pronunciación de los aprendientes, según las normas de pronunciación correcta. La lengua oral estándar se forma a partir de la forma estándar escrita, por lo que la norma fónica es como una especie de “pronunciación de la ortografía”. La corrección consiste en corregir, no en enseñar. Se centra en eliminar las pronuncias “incorrectas” y no en la adquisición de la competencia fónica del alumno. Si el alumno ha pronunciado mal implica que no ha seguido las reglas, la norma. El objetivo de la corrección fonética tradicional es la corrección y no la comunicación.

Así, los puntos clave de la corrección fonética tradicional son:

→ La pronunciación con carácter segmental. El tratamiento tradicional es una corrección fonética que parte de que todos los sonidos son iguales y constituyen fonemas. No contempla la integración fónica del discurso, los elementos suprasegmentales del habla.

Ejercicio fonético: Repetición continuada de frases o sonidos aislados y descontextualizados. También se hacían ejercicios de pares mínimos para discriminar los sonidos y producirlos (método estructural).

No se trata el ritmo y la entonación como elementos integradores del habla.

→ No se trabajan realmente las destrezas orales, o si se trabajan es a través de la lengua escrita.

→ El objetivo principal de la corrección fonética tradicional es la excelencia en la corrección del alumno.

→ El concepto de error

El objetivo principal es “corregir”. El error no se contempla como un elemento que forma parte del proceso de aprendizaje del alumno (perspectiva de la interlengua), sino que es sinónimo de “falta”. El alumno es el culpable de sus errores.

Este tipo de corrección se centraba en la producción o discriminación de sonidos.

Actualmente, la didáctica de la pronunciación, presenta un tratamiento global de la lengua oral: expresión y comprensión oral. La pronunciación se contempla como una competencia, no como un sistema de reglas.

Hoy en día, para corregir es fundamental que el profesor realice un diagnóstico de la pronunciación de cada alumno antes de pasar a la corrección, es decir, debe determinar el tipo de errores que cometen los alumnos, tanto en lo que se refiere a los elementos suprasegmentales como a la realización de sonidos (entonación, colocación de pausas y marcas acentuales). Para diagnosticar un sonido erróneo, se debe describir el sonido que realiza el alumno utilizando los mismos parámetros que empleamos en la descripción de los sonidos de la lengua materna para descubrir las diferencias entre el sonido que realiza y el que se esperaba que realizase. No basta con decir "ha pronunciado mal la 'r' o habla raro". Es fundamental jerarquizar el tipo de errores para establecer la progresión (v. ejercicio 4, sesión 7, tarea final, pág: 24).

3.- ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

Didáctica de la pronunciación = didáctica de la lengua oral.

La pronunciación es la tarjeta de presentación de la expresión oral.

La didáctica de la pronunciación propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada en la expresión y la comprensión oral en su conjunto. La pronunciación es la forma material del habla, sólo puede adquirirse en el transcurso de procesos comunicativos significativos. La lengua oral sólo existe en el transcurso de la interacción oral, generalmente en forma de diálogo. Y una mala pronunciación puede llegar a suponer una barrera en ese diálogo, en ese proceso de comunicación. Por este motivo, la enseñanza de la pronunciación es de vital importancia dentro de la enseñanza de la lengua oral, ya que únicamente una pronunciación eficaz garantiza la interacción entre los hablantes.

4.- ¿La "pronunciación" incluye la comprensión oral?

Sí, la pronunciación incluye la comprensión oral, así como la expresión oral; es uno de los objetivos básicos de la pronunciación. Como indica Cantero (1998), *la pronunciación es la forma material del habla y la comprensión oral también es "hablar": forma parte del habla porque la comprensión oral, en sí, sólo existe (como la propia lengua oral) en la conversación, en el diálogo.*

La competencia fónica de un estudiante incluye la pronunciación y la percepción.

5.- ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Como se ha referido al principio del ejercicio, en esta área se suele confundir la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, quizá por falta de formación específica en el profesorado de ELE.

Términos como *ortopepía*, *ortología* u *ortofonía* (referidos a la pronunciación) y *fonética* o *fonología*, como indica Cassany, se confunden.

La enseñanza de la pronunciación debe ser contemplada en el currículo y programa, y debe ser incorporada a las actividades de clase, con ejercicios de todo tipo, y sin necesidad de tener que teorizar sobre fonética.

Con la enseñanza de la fonética se pretende que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y pormenorizado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Es un estudio que se trata dentro del ámbito de la Filología; un profesor de ELE sólo introducirá estos aspectos en niveles muy avanzados. En mi caso, lo trataré en el último curso, puesto que creo que mis alumnos, futuros profesores de español, deben conocer nuestro sistema. El alumno debe aprender el sistema fonológico y fonético, ya que los errores de pronunciación están relacionados con la percepción de los sonidos de la lengua extranjera.

6.- Y sobre todo: ¿puede "enseñarse" la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

La pronunciación no se enseña, no es una tarea formal. Los alumnos en el transcurso de un proceso comunicativo significativo deben adquirir la competencia fónica de la lengua meta, por lo que en clase, a través de las diversas actividades, iniciarán ese proceso de adquisición fonética.

Para que se inicie ese proceso de adquisición se debe concebir la pronunciación no como un objeto de saber, sino como un vehículo de comunicación. Para ello, es importante que no haya mediación de la lengua escrita, que se utilicen recursos orales: vídeo, grabadora, etc., que se creen tareas posibilitadoras –actividades donde el alumno negocia-, tareas capacitadoras –actividades donde el alumno se entrena o ensaya-, tareas finales interesantes –que tengan sentido-. Todo esto integrado en actividades de inmersión fónica (donde se habla español) y en contextos significativos (donde hablar español es significativo).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY et al. (1993) Ensenyar llengua. Barcelona : Graó, pág.:391-401.

CANTERO, F.J. (1997) La mediació lecto-escriptora en l'ensenyament de la pronunciació, Jornades sobre l'ensenyament de la Llengua Oral, Barcelona: Universidad de Barcelona.

CANTERO, F.J. (1998) Conceptos clave en lengua oral, en Mendoza, A. (coord.): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori. POCH OLIVÉ, D. (1999) Fonética para aprender español: Pronunciación, Madrid: Edinumen.

POCH OLIVÉ y HARMEGNIES, B.(1994): "Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera", Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid: Cuadernos Tiempo Libre.

Informante B10  
Máster E/LE (2002-04)  
Fonética Aplicada

Tarea

El objetivo de la pronunciación es la comunicación y para comunicarse es preciso entender y hacerse entender. Para ello, la condición mínima e indispensable es pronunciar de forma adecuada.

La cuestión que inmediatamente se nos plantea es qué entendemos por pronunciación correcta, cuál es el nivel de pronunciación que consideramos suficiente para que se produzca la comunicación, esencial y obviamente desde el punto de vista de la didáctica, es decir, como profesores.

Pretender la excelencia es muy loable por parte del profesorado, pero debemos ser conscientes de las realidades tan diferentes que se nos plantean en el aula. Por parte del alumno, es posible, además, que sus expectativas con respecto a la pronunciación en particular sean muy altas; eso dependerá de muchas y diferentes circunstancias. Es importante, pues, ser conscientes de cuáles son nuestros objetivos a la hora de enseñar pronunciación, y cuáles los de nuestros alumnos.

Nuestra labor como profesores se centra no tanto en la producción de sonidos en sí mismos y en atender a la corrección de esos sonidos aislados, sino en la producción de discursos que sean coherentes y estén bien articulados para permitir la comunicación, que es el objetivo de la enseñanza de la pronunciación.

La corrección fonética tradicional no funciona porque siempre hemos tratado el tema de la pronunciación de forma aislada y anecdótica. No hemos atendido a la comunicación global, al entendimiento general del discurso, sino que hemos atajado el problema desde el aislamiento de sonidos. Nos hemos detenido en las explicaciones teóricas de fonología y fonética, pero no le hemos dedicado tiempo al hecho de proporcionar a nuestros alumnos los instrumentos precisos para entender y hacerse entender. En otras ocasiones, la falta de estos conocimientos teóricos nos ha impedido conocer y reconocer las dificultades reales que presentan nuestros alumnos.

La pronunciación es la puerta de entrada a la expresión oral, aunque debemos diferenciar el qué se dice (hablar) de cómo se dice (pronunciar). Dentro de las actividades orales, la pronunciación capacita al alumno a producir y reconocer los sonidos según su articulación, los acentos en las palabras, la entonación y el ritmo. Pero en la comunicación oral influyen otros factores extralingüísticos (los gestos, los silencios, la interacción oral, los factores culturales, etc.) que también deben ser enseñados para que no se produzcan interferencias que impidan la comunicación.

En lo que se refiere a comprensión oral, podemos decir que la pronunciación es una de las microdestrezas que se ponen en marcha para comprender un mensaje oral: nos ayuda a reconocer sonidos y palabras en una cadena fónica, a discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua, etc. Pero no es una microhabilidad que nos gestione la interpretación del discurso, o la anticipación de información, o nos capacite explícitamente para inferir información del contexto comunicativo. Para comunicarse es necesario saber cómo, pero también dónde y cuándo decir las cosas.

Enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto. Y la fonética se basa en el cómo se dicen las palabras sin atender a lo que se dice, a las ideas que se expresan, al estilo, al registro y, en general, al contexto extralingüístico. El interlocutor, además de fijarse en la pronunciación de las palabras (y no siempre en todas), en el tono, ritmo y entonación, se fijará también en los gestos, los movimientos y la postura del que habla.

La pronunciación es una capacidad que se debe adquirir. No se trata de unos conocimientos que hay que aprender a lo largo de un proceso. Si ya en nuestra propia lengua el proceso es largo, dura años y se va modificando dependiendo de las circunstancias, en un segundo idioma el proceso no es nada fácil; nuestros alumnos deben recorrer un proceso propio que va pasando, lógicamente, por varias etapas y en el que intervienen factores varios, como la transferencia de L1 a L2, las interferencias, la edad, el modo de acercarse al aprendizaje de la L2 (escrito, oral), etc.

---

Mensaje nº 428[En respuesta al nº. 415]  
Enviado por B10 el Miércoles, Marzo 19, 2003 16:00  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

¡Hola a tod@s!

Para abrir el debate empezaré con la primera pregunta, referida a la corrección fonética.

El objetivo de la pronunciación es la comunicación y para comunicarse es preciso entender y hacerse entender. Para ello, la condición mínima o indispensable es pronunciar de forma adecuada.

La cuestión que inmediatamente se nos plantea es qué entendemos por pronunciación correcta. ¿Cuál es el nivel de pronunciación que consideramos suficiente para que se produzca la comunicación? En muchas ocasiones, como profesores, nos acostumbramos a una forma determinada de pronunciar de un alumno, al igual que le ocurre a una madre con su bebé cuando comienza a hablar y sólo ella lo entiende, y olvidamos que debe haber progreso en el aprendizaje, y nunca estancamiento.

Pretender conseguir la excelencia es muy loable por parte del profesor; debemos tener metas, pero metas reales y accesibles, y ser conscientes de las realidades tan diferentes que se nos plantean en el aula. Por parte del alumno, es posible que sus expectativas con respecto a la pronunciación en particular sean muy altas; eso dependerá de muchas y diferentes circunstancias. Es importante, pues, ser conscientes de cuáles son nuestros objetivos a la hora de enseñar pronunciación, y cuáles las de nuestros alumnos.

Hasta la próxima, B10.

Informante B11  
 Máster E/LE (2002-04)  
 Fonética Aplicada

Tarea

1.- ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

Nuestra labor como profesores de L2 es ayudar al alumno a desarrollar estrategias que le sean útiles en el proceso de adquisición fonética. No es nuestro objetivo que el alumno llegue a la excelencia, sino que pronuncie genuinamente, que pueda comunicarse oralmente.

2.- ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

En la mayoría de los casos, la corrección fonética no es útil porque es a posteriori y muchísimas veces el error ya está fosilizado. Además, puede cohibir al alumno e impedir que éste se exprese con fluidez. Por último, la corrección tradicional se limita a señalar la forma correcta sin más, no suele explicar mecanismos o estrategias que ayuden al alumno a asimilar lo expuesto.

3.- ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

La pronunciación es lengua oral, son sonidos, pero en la pronunciación también se implica la comprensión oral, la percepción fonética.

4.- ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral?

Sí, la pronunciación abarca también la comprensión oral: distinguir sonidos, el significado afectivo de un enunciado según su entonación, etc.

5.- ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Enseñar pronunciación es enseñar la aplicación inmediata de la fonética.

6.- Y sobre todo: ¿Puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Sin duda, lo que debemos hacer es procurar que los alumnos comiencen el proceso de adquisición fonética del idioma, ya que la pronunciación no se aprende (y por tanto, no puede enseñarse), sino que se adquiere tras un largo proceso.

Mensaje nº 450[En respuesta al nº. 446]  
 Enviado por B11 el Lunes, Abril 21, 2003 17:58  
 Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

¡Hola a todos!

Mil disculpas de corazón. Sé que es tardísimo para intervenir en el debate- ya prácticamente cerrado, parece. No obstante, me aferraré a aquello de “nunca es tarde si la dicha es buena” y, sobre todo, a vuestra benevolencia.

Pienso que ha sido un debate muy interesante y me ha gustado mucho ir leyendo algunas experiencias personales de aprendizaje de lenguas extranjeras que algunos habéis explicado.

Creo que, en general, todos coincidimos en que una buena pronunciación es algo esencial a la hora de aprender (y de enseñar) una lengua extranjera porque es lo que permitirá (o no) a nuestros alumnos comunicarse oralmente y que no es necesario que consigan la excelencia, ya que el objetivo es, como hemos dicho, comunicarse. Como profesores, nuestra misión es ayudar a nuestros alumnos en su proceso de adquisición fonética de la lengua para que sean capaces de entender y de hacerse entender (producir y percibir). Por tanto, nuestra labor no debe basarse

en corregir a posteriori, que en la mayoría de los casos no funciona porque se limita a corregir errores muchas veces ya fosilizados, a mostrar la forma correcta sin más y, a menudo, a cohibir al alumno impidiéndole que se desenvuelva con fluidez.

Los profesores no podemos enseñar pronunciación (porque la pronunciación no se aprende, se adquiere tras un largo proceso) pero sí que debemos proporcionar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen estrategias que les faciliten dicho proceso, como bien dice B2, que expone su experiencia con los estudiantes suecos.

Estoy de acuerdo también con B4 en que tenemos que enseñar al alumno muestras de lengua reales y que ellos deberán ser conscientes de que son los responsables de su proceso de aprendizaje y que de ellos depende su evolución, que es básico para avanzar que practiquen en cuanto tengan ocasión, que escuchen la radio, la tele, etc.

Me pareció muy interesante la anécdota que contó B8 sobre el señor cubano que aprendió a hablar búlgaro pasando siete horas diarias en el laboratorio y que ahora es de los poquísimos que tiene una pronunciación perfecta. Me pregunto si se trató de la habilidad de esa persona (que habría aprendido igual con otro método menos cruel) o si, por lo contrario, a pesar de ser inhumano, la mayoría de personas que se sometiesen a dicha experiencia acabarían teniendo una pronunciación perfecta de una lengua extranjera. Supongo que a estas alturas no estaréis para historias y que no habrá muchas respuestas a mi curiosidad, pero ahí la dejo.

Por último, quería agradecer las respuestas para mí siempre tan productivas sobre el debate del discurso escrito de B14, B7, B18 y B6 explicando ejercicios de escritura que ponen en práctica en clase y demás. He estado callada, pero eso no significa que no os haya ido leyendo.

Un saludo.



**Informante B12**

Mensaje nº 456

Enviado por B12 el Viernes, Abril 25, 2003 03:17

Asunto Presentación de Fonética Aplicada

Hola compañeros, perdón por la tardanza, pero aquí estamos en plenos exámenes finales y entrega de trabajos. Pero no quería dejar de participar en este tema.

Pienso que nuestra labor es corregir la pronunciación de nuestros estudiantes, sin pretender llegar a la excelencia. Habría que definir primeramente qué se entiende por excelencia.

En mi caso yo me enfoco a que mis alumnos tengan una pronunciación lo más clara posible, es decir, que cuando se expresen todos, o casi todos los que les escuchen, puedan entender lo que dicen. Lo que se busca es distinguir la significación de las palabras o de las frases y asegurar así la comunicación entre el hablante y su interlocutor.

La fonética estudia los elementos fónicos en sí, en su realidad de fenómenos físicos y fisiológicos, y se plantea el problema de cómo tal sonido y tal otro se pronuncia y qué efecto acústico producen, pero olvida por completo la relación que tiene con una significación lingüística.

Si no hay una buena pronunciación la comunicación no se puede dar, no se alcanza a pasar ni a entender ningún mensaje, si no se cuenta con esta destreza de poder pronunciar cada uno de los sonidos. Una cosa es pronunciar correctamente y otra comprender lo que se habla. Son funciones totalmente diferentes en donde el pronunciar tiene que ver con sonidos y la comprensión oral no necesariamente.

La pronunciación es la producción y percepción del habla y la fonética es el estudio de dichos sonidos que intervienen en la comunicación, según entiendo.

Un saludo a tod@s desde Canadá. B12

Informante B13  
Máster E/LE (2002-04)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Creo que a través de todas las opiniones del foro ha quedado muy claro que nuestra labor no es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos, porque si fuera así no estaríamos enseñando pronunciación.

Es cierto que muy a menudo pretendemos la “excelencia”, o que pronuncien casi como un nativo. Pero, como se ha afirmado, debemos tener metas, pero metas reales y accesibles.

Por otra parte, no se puede olvidar que muy a menudo nos acostumbramos a una forma determinada de pronunciar de un alumno. Es aquí, donde la figura del profesor debe recordar cuáles eran las metas que se habían establecido al inicio del curso. Para establecer estas metas debemos ser conscientes de cuáles son nuestros objetivos, a la hora de enseñar pronunciación, y cuáles los de nuestros alumnos.

Ya marcado este principio, nos planteamos si la enseñanza de la pronunciación es enseñar lengua oral. Totalmente sí, porque “pronunciar” incluye saber producir, percibir el habla y, por lo tanto, implica comprender. El profesor lo que debería hacer es dar las herramientas para permitir todo esto, procurando que sean ellos mismos quienes adquieran esa capacidad, esa competencia y, por ello, debe presentar al alumno la lengua “real”, la que los nativos hablan en la calle día a día.

Pero, ¿cómo se puede conseguir esto? No enseñando la fonética aplicada, o sea, la pronunciación al estilo tradicional, sino mostrando la diversidad de formas que nuestra lengua tiene y activando en ellos procesos de adquisición fonética desde el principio, desde la propia clase 0. Ya en el primer año se puede empezar a formar al alumno esforzándolo a escuchar canciones, textos en español, viendo películas, provocando contactos con hispanohablantes...

Iniciado este proceso de adquisición, el profesor puede crear situaciones reales que provoquen la creación y el desarrollo de discursos fluidos y coherentes, haciéndose entender y pudiendo entender.

Para concluir, tras este pequeño resumen de las opiniones dadas en el foro, pienso que se podrían establecer unas “pautas” a rasgos generales que sirvan como punto de partida para la enseñanza de la fonética aplicada o pronunciación.

1. Antes de empezar un curso se deberían marcar unas *metas reales*.

2. Se deberían crear una *situación de habla real* en el aula:

- Mostrando una diversidad de formas de la lengua como la distinción entre:
  - una interrogación;
  - una información;
  - una énfasis;
  - una ironía.
  
- Proporcionando a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen estrategias que faciliten dicho proceso, a través de:
  - canciones;
  - textos en español;
  - visión de películas;
  - contactos con hispanohablantes;
  - experiencias en países hispanohablantes.

**Informante B14**

Mensaje nº 433[En respuesta al nº. 432]  
Enviado por B14 el Viernes, Abril 4, 2003 04:47  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Pues hablando también de experiencias personales, recuerdo a mi primera profesora de inglés. Yo tenía ya unos veintisiete años, edad considerada bastante tardía para aprender y sobre todo pronunciar bien cualquier lengua. En mi caso esta teoría es cierta.

Bueno, lo que quería decir de esta profesora es que ella fue la única de una larga lista de profesores, que me enseñó pronunciación. La verdad, sólo ocupaba los últimos quince minutos de la clase cada día. Me ayudó a entender esa nueva lengua. Después de ella ningún otro profesor volvió a ponerle énfasis en la explicación del porqué, sino más bien en la corrección. El problema era que cuando uno se encontraba ante palabras nuevas tenías que inventártelas en el aire.

En definitiva, que no se trata de buscar la perfección sino de que uno se exprese con claridad. La perfección ya llegará si tiene que llegar y si no tampoco importa. Pero una guía desde el primer momento en que aprendes una lengua le puede facilitar a uno mucho las cosas y quizás también acelerar el proceso de adquisición.

Informante B15  
Máster E/LE (2002-04)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Mis conocimientos en este tema no son, quizás, suficientes y, por lo tanto, estas cuestiones las contestaré más por intuición, lo que creo a partir de mis experiencias, que no de manera científica.

De manera anecdótica en este tema, recuerdo un día en el curso de postgrado que un profesor comentó *“que estando en Inglaterra hablando inglés alguien le dijo que hablaba inglés con acento español, a lo que él respondió que por supuesto, pues él era español y si hubiera sido ruso seguramente hablaría inglés, con acento ruso”*.

1.- Considero que la pronunciación es un tema que se aprende con la práctica y que se tiene que ir corrigiendo sólo para que el estudiante practique y tenga conciencia que cada lengua tiene sus diferencias de entonación, de pronunciación y que, con la práctica, se va perfeccionando, aunque no creo en modelos de pronunciación, ya que por ejemplo en español, un argentino y un madrileño enseñan español con ciertas diferencias. A partir de mi experiencia puedo decir que he conocido americanos que han aprendido el español con profesores mexicanos, un español diferente al que yo enseñé en el aula, en lo que concierne a la pronunciación, y no creo que ni el mío ni el de mexicanos o argentinos sean modelos a seguir, son más bien una referencia.

Es un poco la idea que la adquisición de fonética es un proceso largo que se inicia desde una temprana infancia, que nos lleva a pronunciar eficazmente y a comprender a nuestro interlocutor, a adquirir la competencia fónica.

2.- Creo que los sistemas tradicionales se basaban más en modelos, como fin y no como proceso, y que los factores fónicos de las lenguas madre en L2 producen una interlengua fónica que es parte del proceso, es un avance desde la lengua materna y próximo a la competencia fónica en L2.

3 / 4.- Tanto la comprensión auditiva como la expresión oral, están íntimamente relacionadas con la lengua oral. Ambas son ejercicios dentro del proceso de adquisición de pronunciación, cualquier práctica de estas destrezas contribuirá en la mejora de la lengua oral de L2. El aprendizaje de la pronunciación ayuda en la comprensión oral, en la medida que el estudiante modifica su pronunciación, escucha ese cambio y lo aplica en su comprensión.

5.- No, incluso los hablantes de una lengua desconocen la fonética de su propia lengua. Enseñar pronunciación es, más bien, enseñar a producir sonidos lo más apropiados posibles. Considero que al enseñar pronunciación el estudiante va adquiriendo la fonética del idioma, de forma involuntaria.

---

Mensaje nº 459[En respuesta al nº.456]  
Enviado por B15 el Miércoles, Abril 30, 2003 04:54  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Debido a viajes, cursos, conferencias y mis clases, me he tenido que ausentar de el debate durante un largo periodo, tan largo que he superado cualquier límite de fechas. Por ello, pido disculpas al debate, que he ido siguiendo desde allá donde he estado: Alburquerque, Madrid, Córdoba, Barcelona y mi casa de Roswell en Nuevo México, quisiera añadir mi granito de arena.

Quería recordar que en español, a lo mejor no hemos actuado de manera adecuada con la pronunciación, hemos sido más bien benévolos, y esto puede ser debido a la costumbre que hay en España de escuchar diferentes formas de pronunciar español. Causado, uno, por el turismo. El español siempre se ha esforzado por tratar de entender a los turistas con un español precario y no se les ha corregido o se les ha dicho, no entiendo, algo común en el extranjero como cuando hablas inglés o francés. El otro día sin ir más lejos en un vuelo Atlanta-Madrid pedí una sprite, pronunciar sin la e delante de s al principio de palabra para un hispanohablante resulta difícil, siempre tiendes a decir *esprite* y la azafata me dijo: no entiendo.

Otra es la costumbre en España de escuchar hablando español a vascos, andaluces, madrileños, mexicanos, argentinos...lo que nos ha llevado a reconocer las variedades en la pronunciación de un mismo sonido, lo que ha producido muchos modelos.

Entre entender o comprender y hacerse entender, a veces, hay una distancia más larga de lo que imaginamos y llega a producir una cierta frustración. ¿Por qué entiendo cuando ellos hablan, sin embargo, no me entienden cuando yo digo lo mismo? Tanta es la distancia que hay entre un sonido modelo y otro parecido, hasta el punto de no entendernos ¿Por qué no existe el esfuerzo de tratar de comprender y corregir por parte de hablantes de otras lenguas? y no decir no entiendo, cuando los hispanohablantes somos tan receptivos al tratar de entender a hablantes de otras lenguas con mínimos conocimientos de español, y caemos en el error de no corregir.

Saludos a todos desde el desierto de Nuevo México.

## Informante B17

Mensaje nº 432[En respuesta al nº. 415]  
Enviado por B17 el Jueves, Abril 3, 2003 23:02  
Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Bueno, bueno, hola a todos...

Yo también estoy tratando de ponerme al día con los trabajitos pendientes, luego de unas pequeñas vacaciones en Expolingua que de descanso no tuvieron nada sino de trabajo, mucho trabajo...Pero ahora a lo nuestro...

Todos hemos pasado por la experiencia de aprender una L2, y con ello la frustración de que cuando hablamos con los nativos y ellos miran al cielo, ponen los ojos en blanco y tratan de interpretar lo que hemos dicho...y no se debe a que no supiéramos las palabras, faltaba más. Para ello pasamos horas sentados frente a listados interminables o teníamos el diccionario a nuestro lado. Nuestro problema no era que no supiéramos hablar sino cómo lo hacíamos...Fatal, nuestra pronunciación nos delataba inmediatamente de dónde proveníamos. Además, en algunos idiomas, la longitud de las vocales es significativa hasta tal punto que con ello se accede a dos palabras (que se escriben igual, en nuestros listados, pero ¡oh! sorpresa se pronuncian diferentes...).

Todo esto hemos sufrido o sufrimos en carne propia. Y la pregunta: si yo sé perfectamente lo que quiero decir, ¿por qué no llega mi mensaje a buen puerto y en un plazo de tiempo respetable? Pues, porque saber hablar es también saber pronunciar...Como cuenta B8 de su amigo, horas y más horas oyendo un alemán pronunciando siempre lo mismo y uno tomando notas que por supuesto no servían para nada, ya que, dicho sea de paso, nadie le ha enseñado a uno el alfabeto fonético...

Pero luego, vencidos pero victoriosos salíamos a poner en práctica nuestra pronunciación perfecta. Todo iría bien, claro...; otra vez lo mismo...no sirvió para nada. Y lo que pasa es que habíamos invertido nuestro tiempo oyendo un alemán de estudio, que nadie habla y que no existe más que en los libros para extranjeros, porque este país tiene dialectos incomprensibles hasta tal punto que los del norte no entienden a los del sur...

Ahora vayamos a lo nuestro: aprender una lengua es saber comunicarse y dicha comunicación es en la mayoría de los casos oral. Y la pronunciación es el código de la lengua oral. No sólo poder articular lo que queremos expresar garantiza el éxito, sino también saber oír las diferencias y pese a todo entender.

Como argentina que soy, mi pronunciación me delata (por no decir que me identifica). Mi manera de hablar, bastante alejada de los estándares académicos, genera en mis estudiantes, sobre todo en los superiores, este enfrentamiento del que hablaba antes. Si embargo, son capaces de entenderme. Pueden imaginar que detrás de las diferencias de sonidos: *yuvia* se esconde la conocida lluvia, o que para mí casa y caza son la misma cosa, depende del contexto...

Por eso mismo, la fonética aplicada o sea la pronunciación debe ser enseñada, pero no al estilo tradicional, sino mostrando la diversidad de formas que nuestra lengua tiene y activar en ellos procesos de adquisición fonética desde el comienzo. No tenemos que enseñar ni los sonidos aislados y sentarlos a repetir u oír cien veces lo mismo. Tenemos que presentarles el habla en conjunto, de lo contrario perseguimos un ideal utópico (y vuelvo a sacar la bandera por si lo han olvidado).

Bueno, para ser la primera intervención creo que es muy larga....o sea, que paso la posta al siguiente. Un beso a todos.

Informante B18  
 Máster E/LE (2002-04)  
 Fonética Aplicada

#### Tarea

Creo que "corregir" la mala pronunciación de nuestros alumnos es algo instintivo que con el tiempo aprendemos a dominar, ya sea, como apunta una de mis compañeras de máster, "porque nos acostumbramos a una forma determinada de pronunciar de un alumno", ya sea "porque vamos adquiriendo conciencia de que de nada sirve este método tradicional salvo para inhibir en su producción oral aún más a los alumnos.

Ahora bien, es posible que cierto tipo de alumnos, acostumbrados a métodos más tradicionales, esperen ser corregidos por el profesor. Suelen ser alumnos que preguntan constantemente si tal palabra o tal otra se dice así o "¿cómo se dice?". Creo que hay que satisfacerles y explicarles que en cada sesión dedicaremos un tiempo para aprender pronunciación igual que aprendemos vocabulario, gramática, ortografía etc.

Respecto a "conseguir la excelencia", tal vez deberíamos precisar en qué consiste ésta. Para mí, lo que debemos conseguir es que entiendan y sean entendidos en LE, que lean con seguridad y no vacilen al escribir una palabra nueva porque al oírla la estén percibiendo, viendo con claridad, a excepción de aquellos fonemas que se pronuncia igual como /b/ y /v/.

La pronunciación debemos enseñarla desde el principio del aprendizaje de LE, ya que intentar hacerlo a posteriori resulta muy poco efectivo debido a que el alumno ha desarrollado ciertos vicios de dicción y cierto autoconvencimiento de su incapacidad de pronunciar bien.

Enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y escrita, ya que una mala pronunciación producirá irremediadamente faltas de ortografía y una inseguridad permanente en el aprendiz. Los alumnos arabófonos, por ejemplo, no distinguen entre /e/, /i/ y /o/ /u/. Debido a ello siguen cometiendo estas faltas ortográficas, no tanto de pronunciación, es cierto, y lo hacen incluso una vez terminada la carrera de filología española, para gran frustración del profesor. ¿Cómo corregir esto?, ¿se habría evitado si desde el inicio del aprendizaje se hubiese insistido más en la distinción de tales sonidos? ¿Hay que resignarse y pensar que como carecen de tal distinción en su lengua es imposible que puedan percibirla en la nuestra? ¿Hay que seguir insistiendo en la corrección llegados a estos niveles?

La pronunciación incluye la comprensión oral, si no pronunciamos bien somos incapaces también de comprender. Esto nos ocurre a la mayoría de los que hemos aprendido alguna lengua extranjera con métodos tradicionales en los que no se prestaba atención a la pronunciación, nuestra incapacidad para comprender luego a los nativos de esta lengua.

A la pregunta sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética, creo que es enseñar una parte de la fonética, la fonética aplicada y dentro de ella aquella que se dedica a la enseñanza de la pronunciación desde un punto de vista eminentemente pragmático.

Y, por último, lo ideal en la enseñanza de la pronunciación es dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias que les permitan la adquisición de la competencia fónica de la manera más autónoma posible.

Mensaje nº 460[En respuesta al nº. 459]  
 Enviado por B18 el Jueves, Mayo 1, 2003 10:13  
 Asunto re: Presentación de Fonética Aplicada

Hola a todos:

Ver que siguen las aportaciones al foro es lo que me ha animado a colgar también la mía. Pido disculpas a todos por mi retraso crónico, debido en esta ocasión a problemas de salud que ya van remitiendo, o eso parece.

Sin más dilación paso a dar mi opinión sobre los temas expuestos por el profesor y valiéndome, en gran medida, de todas vuestras aportaciones que me han resultado muy interesantes y útiles.

Creo que "corregir" la mala pronunciación de nuestros alumnos es algo instintivo que con el tiempo aprendemos a ir dominando, tal vez porque efectivamente "nos acostumbramos a una forma determinada de pronunciar de un alumno", o tal vez porque vamos adquiriendo conciencia de que de nada sirve este método tradicional, salvo para inhibir en su producción oral aún más a los alumnos. Sin embargo, es posible que cierto tipo de alumnos, acostumbrados a métodos de aprendizaje más tradicionales, esperen ser corregidos por el profesor y creo que hay que satisfacerles y explicarles que en cada sesión dedicaremos un tiempo para aprender pronunciación.

Respecto a "conseguir la excelencia", tal vez habría que precisar en qué consiste ésta. Para mí, lo que debemos conseguir es que sean capaces de entender y ser entendidos en LE, que lean con seguridad y que escriban sin

vacilar las palabras nuevas porque la visualicen al percibirlas, excepción hecha lógicamente de aquellos fonemas que poseen idéntico sonido como / b / y / v /.

Me parece que la pronunciación debemos enseñarla desde el principio ya que a posteriori resulta muy poco efectiva, debido a que el alumno ha desarrollado ciertos vicios de dicción y debido también a que se ha ido autoconvenciendo de su incapacidad de pronunciar bien.

Creo que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y escrita, ya que una mala pronunciación producirá irremediablemente faltas de ortografía y una inseguridad permanente en el aprendiz. Los alumnos árabes, por ejemplo, no distinguen entre /e/, /i/ y /o/, /u/ por lo que siguen cometiendo errores, sobre todo al escribir, incluso una vez terminada la carrera de filología española, para gran frustración del profesor y, sobre todo, de ellos. ¿Cómo corregir eso?, ¿se habría evitado si desde el inicio del aprendizaje se hubiese insistido más en la distinción de tales sonidos? ¿Hay que resignarse y pensar que como carecen de tal distinción en su lengua materna es imposible que puedan percibirla en la nuestra? ¿Hay que seguir insistiendo en la corrección llegados a estos niveles?

Que la pronunciación incluye la comprensión oral creo que ha quedado claro para todos a estas alturas. Como ejemplo, se me ocurre el hecho que todos hemos experimentado tras estudiar una lengua durante años con métodos tradicionales y una vez llegados al país donde esta se habla darnos cuenta de que no entendíamos ni jota.

A la pregunta quinta sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética, creo que es enseñar una parte de la fonética, la fonética aplicada y dentro de ella aquella rama que se dedica a la enseñanza de la pronunciación desde un punto de vista eminentemente pragmático.

Y, por último, lo ideal en la enseñanza de la pronunciación es dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias que les permitan la adquisición de la competencia fónica de la manera más autónoma posible.

Gracias por leerme y un saludo para todos, B18.



## Informante B20

Mensaje nº 451

Enviado por B20 el Martes, Abril 22, 2003 14:35

Asunto Presentación de Fonética Aplicada

Hola de nuevo a todos:

En primer lugar, pediros disculpas a todos, profesores y alumnos, por mi tardía incorporación al debate. La verdad es que este curso está siendo especialmente difícil. En febrero me quedé sin ordenador y me temo que esta situación va a prolongarse hasta después del verano, cuando vuelva a España y tenga tiempo para comprarme uno nuevo en mi ciudad. Por el momento, me las arreglo, no muy bien, utilizando los ordenadores del liceo en donde trabajo, o bien escribiendo desde tiendas Internet, lo cual no es aconsejable desde ningún punto de vista. Creo que debía una explicación después de mi larga ausencia, pero ahora vamos a lo nuestro.

Os contaré mis experiencias como estudiante de francés y de italiano, así como de profesora de ELE.

Como estudiante, y por tanto alumna tanto de francés como de italiano, tengo que decir que he sido afortunada, ya que, al contrario de lo que he leído en vuestras aportaciones, a mí sí me enseñaron a pronunciar, o lo que es lo mismo Fonética Aplicada, en la Escuela de Idiomas no así en la Universidad. Recuerdo que una de las primeras clases del primer curso era aprender el alfabeto fonético, haciendo hincapié en aquellos sonidos que no existían o que eran diferentes en nuestra lengua. Luego, el profesor se detenía, de vez en cuando, cuando surgía la ocasión, en sonidos concretos, especialmente en los que, no existiendo en nuestra lengua, suponían una mayor dificultad para todos.

En mi opinión, sí es importante aprender desde el principio cómo se pronuncia, cuál es la entonación que se debe dar a una frase o palabra o a otra, etc., como una de las destrezas que forman parte del aprendizaje de una lengua. Sin embargo, también como alumna de una o varias L2, he comprobado que tampoco este tipo de explicaciones van a hacer que nuestra pronunciación sea como la de un hablante nativo, muy especialmente cuando este aprendizaje se ha iniciado ya en una edad adulta, cuando nuestros órganos fonadores están ya educados y predispuestos para producir ciertos sonidos y no otros.

No obstante creo que precisamente el aprendizaje, como alumnos o estudiantes, y la enseñanza, como profesores de la Fonética Aplicada, de cómo se pronuncia es fundamental, precisamente para hacernos y hacer conscientes a nuestros alumnos de que, a pesar de que la excelencia es prácticamente imposible en cuanto a la pronunciación se refiere, sin embargo es la meta que debemos siempre perseguir incansablemente, tomando como guía o punto de referencia aquellas breves explicaciones que nos dieron ya desde que iniciamos el largo recorrido que supone aprender una lengua extranjera.

Para finalizar, os pondré un ejemplo. He vivido durante cuatro años en Italia. Cuando entro en una tienda, especialmente si ésta es de ropa y está en una ciudad grande, normalmente saludo diciendo: "Buon giorno", pues bien, la dependienta me contesta preguntándome en inglés si me puede ayudar en algo. ¿Por qué en inglés? Porque es la lengua que utilizan apenas oyen un acento que no es propiamente italiano, en este caso el de una española hablando una L2 que ha estudiado y practicado viviendo y trabajando con nativos. Por tanto, aunque la Fonética no sea una de las materias más populares ni fácilmente alcanzables, la misma realidad nos demuestra que es una destreza más en el mundo de la comunicación a la que no hay nunca que subestimar ni como alumnos ni como profesores.

Informante C1  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Creo que la pronunciación requiere tratamiento selectivo según los niveles, con objeto de preservar la autoestima del alumno, lo que contribuye de manera determinante a la cohesión del grupo clase. De esa forma se facilita la comunicación dentro del aula, objetivo final que no debemos descuidar puesto que muchos de nuestros alumnos no aprenden L2 en un sistema de inmersión completa, sino en sus países de origen. En esos casos, la única oportunidad de escuchar y practicar español es en el aula. Esta corrección selectiva de la pronunciación no cuestiona el respeto a la acentuación, que es importante desde el principio, ya que en algunos casos es un elemento léxico distintivo y, en la mayoría, un constituyente básico del significante de la palabra.

De la misma forma que pienso que la gramática comparativa es una herramienta muy útil tanto para el profesor como para el alumno plurilingüe, una "comparativa" de sonidos también puede ser provechosa. El español comparte muchos sonidos, incluso alófonos, con otros idiomas. Una manera de estimular al aprendiz sería señalarle las semejanzas, así como las diferencias. También sería interesante hacer ver y entender que la representación ortográfica y su correspondencia en sonido no es idéntica. He comprobado que con frecuencia los alumnos interpretan los fonemas de manera errónea, es decir, bajo la influencia de la representación ortográfica en su L1. Por ejemplo, los alumnos holandeses y los italianos doblan el sonido [j] cuando deberían reproducir el [i] y los italianos interpretan el fonema /x/ como sonido [j] y el /ch/ como [k].

La corrección fonética tradicional no funciona porque no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo. Repetir unidades significativas pero descontextualizadas carece de sentido porque poca relación guarda esta situación con la vida real. Ciertamente es imposible enseñar expresión oral sin atender a la correcta pronunciación. Si la combinación de sonidos es equívoca, la comunicación es deficiente lo que significa que nuestros alumnos carecen de suficiente autonomía en la lengua meta. Es importante que el profesor sepa cuáles son las necesidades reales del alumno para focalizar adecuadamente la enseñanza de la pronunciación. No es lo mismo aprender español de cara a un año sabático por Latinoamérica, que con la intención de estudiar en una Universidad española o trabajar como recepcionista en un hotel. En todo caso parece que todos coincidimos al señalar lo importante que es la comprensión auditiva en el desarrollo de una pronunciación adecuada.

En cuanto a la entonación, creo que es el resultado de la exposición variada y continua a la lengua meta durante un tiempo determinado, según las propias características del aprendiente. De todas formas no hay que olvidar que el profesor no es omnipotente y poco puede hacer en clase si las únicas fuentes originales de L2 son él mismo y los materiales audiovisuales preparados.

---

Mensaje nº 551[En respuesta al nº. 549]  
Enviado por C1 el Lunes, Marzo 22, 2004 19:08  
Asunto re: Fonética

Hola ¿Qué tal?

Creo que la pronunciación requiere tratamiento diferente según los niveles de los alumnos.

Por otra parte considero que el respeto a la acentuación es importante desde el principio ya que en algunos casos es un elemento léxico distintivo y, en la mayoría, es un constituyente básico del significante de la palabra. Por ejemplo, yo tiendo a ser laxa con alumnos recién llegados y más exigente con los avanzados. Pero he comprobado que corrigiendo inmediatamente el sonido mal pronunciado y haciéndolo repetir no avanzamos mucho más en la comprensión... Y sé que el alumno necesita una buena pronunciación para gozar de autonomía comunicativa. Así que echo mano de todas las grabaciones reales que caen en mis idem, pero no sé, no sé...

De la misma forma que pienso que la gramática comparativa es una herramienta muy útil tanto para el profesor como para el alumno plurilingüe, una "comparativa" de sonidos también puede ser provechosa. Pero, claro, tal como decía C7, la entonación es muy difícil de enseñar y de aprender.

La corrección fonética tradicional no funciona porque no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo. Pero debo confesar que desconozco métodos que hagan posible una pronunciación cuidada sin antes pasar por una

inmersión temporal en la cultura de la lengua meta. Ciertamente es imposible enseñar expresión oral sin atender a la correcta pronunciación. Y me da la sensación que la entonación se adquiere mediante una práctica variada y continua el mayor tiempo posible en contacto con la lengua meta. De todas formas no hay que olvidar que el profesor no es omnipotente y poco puede hacer en clase si las únicas fuentes originales de L2 son él mismo y los materiales audiovisuales preparados.

Y por lo demás, los cursos de perfeccionamiento de pronunciación suelen ser productos que las escuelas de idiomas ofrecen a los alumnos cuando han alcanzado el grado superior. Nunca he asistido a ninguno pero creo que deben ser para gente con los nervios bien templados.

Un saludo.

## Informante C2

Mensaje nº 553[En respuesta al nº. 551]

Enviado por C2 el Martes, Marzo 23, 2004 16:08

Asunto re: Fonética

Siguiendo un poco con el tema abierto por C10, sí, debemos dedicar espacio o tiempo o atención a enseñar pronunciación. Debemos ayudar a los alumnos a que reconozcan los sonidos de la lengua cuando los oyen, a que los pronuncien, al menos de forma próxima y comprensible, a que entonen las palabras con los acentos adecuados, a que incorporen poco a poco la curva melódica de las frases...Todo eso tiene que ver con la pronunciación. Sin embargo, eso no se aprende, se adquiere, es obvio que el alumno puede aprender cómo es la pronunciación correcta de un sonido, reconocerlo, etc. y al mismo tiempo tardar mucho tiempo en incorporarlo o producirlo correctamente.

Una clase dedicada a pronunciación puede ayudar a los alumnos en el proceso de adquisición, pero no les "enseña" definitivamente, las cuestiones de pronunciación irán resolviéndose a lo largo de un proceso de adquisición fonética que durará x tiempo y que pasará por diversos estados de interlengua hasta que el aprendiente tenga una competencia fonética razonable que le permita comunicarse.

Y ahí me meto en otra de las preguntas planteadas para el debate: ¿hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral? ¿Hasta qué punto es enseñar fonética? Bueno, creo que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, la pronunciación forma parte de la oralidad, "oír bien" los sonidos, reconocerlos ayuda a reconocer palabras, a reproducirlas, forma parte del proceso de adquisición de la lengua oral tanto a nivel auditivo como de producción.

Creo por tanto que mi opinión se mueve más en la línea de que más que enseñar, cuando trabajamos con los alumnos la pronunciación estamos ayudándoles en el proceso de adquisición fonética de la lengua y al mismo tiempo estamos prestando atención a la lengua oral, tanto en su faceta de producción de mensajes orales comprensibles como en cuanto a la comprensión, pues difícilmente podrá mejorar o alcanzar una cierta competencia en esta destreza una persona que no reconozca los sonidos de la lengua, que no los identifique. Los alumnos que no tienen "adquiridos" determinados sonidos suelen tener problemas en todas las destrezas: no los captan o escuchan en la comprensión oral, no los pronuncian al hablar y no los escriben al producir textos escritos. Un saludo a todos, C2.

Mensaje nº 561[En respuesta al nº. 559]

Enviado por C2 el Miércoles, Marzo 31, 2004 16:00

Asunto re: Fonética

Bueno C5, intento aclarar a qué me refiero cuando digo que quien tiene problemas a la hora de identificar o reconocer sonidos suele tener problemas en todas las destrezas...por los menos en algunas. Por ejemplo, en los alumnos brasileños si no está bien clara la diferencia fonética entre /X/ y /r/ se crean grandes confusiones a la hora de entender algunas palabras y de escribirlas. Hay alumnos, que como no han adquirido claramente los fonemas correspondientes a la letra erre y a la ge y jota, llegan a niveles intermedios e incluso avanzados confundiendo "correr" y "coger", tanto al escribir como al oír, aunque claro en este segundo caso ayuda el contexto. Eso como un ejemplo concreto.

No sé, yo veo en general que desde el nivel elemental, aquellos alumnos que pronuncian "muy mal" por decirlo así, que tienen dificultades para llegar a una realización aceptable a nivel de comunicación, suelen ser alumnos que también tienen dificultades grandes para entender, para la comprensión auditiva, y que a veces también escriben mal, y me refiero no tanto a la coherencia textual sino a la parte de la expresión escrita que tiene que ver con vocabulario, ortografía, interferencias...Puedo estar exagerando en mi apreciación, sin embargo creo que es una impresión que podría investigarse...¿Hasta qué punto una adquisición fonética muy deficitaria dificulta el proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas? Todos conocemos a aquellos alumnos más "torpes", con serias dificultades para reconocer y reproducir los sonidos de las palabras, que apenas consiguen separarse de la fonética en su lengua materna y que generalmente sí, tienen problemas a la hora de hablar, de oír, de escribir...Lo que sucede es que muchas veces ese tipo de alumno abandona, desiste y no llega a niveles muy adelantados. Ahora, insisto, incluso en niveles más avanzados, un alumno que tiene una pronunciación dificultosa, y en general una oralidad con interferencias fonéticas y léxicas importantes, suele tener también problemas en la comprensión oral y, a menudo, incluso al escribir. Puede ser una falsa impresión, pero me parece que va todo bastante junto. Un saludo, C2

Informante C4  
 Master de E/LE (2003-05)  
 Fonética aplicada

Tarea

1) ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

Como profesores, primero debemos saber los objetivos del curso o de nuestros alumnos. Si el objetivo de los alumnos o del curso, es perder el acento extranjero al hablar la lengua extranjera que están aprendiendo (he visto centros de idiomas que ofrecen cursos con este objetivo específico), entonces quizá debamos emplearnos a fondo en la enseñanza de la pronunciación porque nuestros alumnos estarán motivados para ello. En este caso, los alumnos quieren adquirir una competencia fónica plenamente desarrollada en la lengua extranjera que están estudiando; para ello, les debemos enseñar a ser capaces de producir y reconocer las unidades fonéticas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas).

Sin embargo, hay veces que el objetivo del curso o de los alumnos será la capacidad para comunicarse en la lengua extranjera, es decir, su objetivo es la inteligibilidad. Por tanto, el profesor tendrá como objetivo que sus alumnos alcancen una competencia fónica mínima.

Si el objetivo del curso o de los alumnos es alcanzar un grado suficiente de fluidez en la expresión y comprensión, el profesor debe trabajar la enseñanza de la pronunciación con el fin de que los alumnos sean capaces de tener una competencia fónica óptima.

En resumen, en todos los casos se debe enseñar la pronunciación en clase, o lo que es lo mismo, enseñar no sólo sonidos aislados sino a utilizar correctamente los mecanismos de articulación y respiración, llevar a cabo la sucesión de los sonidos de forma correcta, hacer las pausas adecuadamente empleando la entonación, etc. Esta enseñanza se debe basar en la expresión y comprensión de la lengua oral en su conjunto. En cuanto a conseguir la excelencia, si con ello nos referimos a la pronunciación lo más “próxima” a la de los nativos posible, podemos decir que ese es el objetivo general de los profesores de lenguas extranjeras, pero que a su vez los profesores definirán objetivos específicos para sus grupos de alumnos dependiendo del estadio de su interlengua fónica y de los objetivos de los propios alumnos.

2) ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

La corrección fonética tradicional se basa en sonidos o frases aisladas, es dependiente de la lengua escrita y su objetivo es la excelencia en la corrección del alumno. No tiene mucho sentido, puesto que cuando hablamos no emitimos sólo sonidos sino bloques de sonidos denominados grupos fónicos. En consecuencia, lo importante es enseñar la forma en que estos sonidos se integran en el discurso y la enseñanza de la pronunciación debe centrarse en la producción de discursos coherentes, con énfasis en el ritmo y la entonación.

A continuación, ampliaré lo expuesto hasta ahora para seguir razonando porque no tiene sentido la corrección fonética tradicional. Si nos fijamos en cómo Cantero define la enseñanza o didáctica de la pronunciación según el enfoque metodológico del enfoque comunicativo, veremos como la corrección fonética no tiene sentido. Así, según este enfoque, Cantero propone para la didáctica de la pronunciación<sup>1</sup>: “un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto”.

Asimismo, el mismo autor propone que para la corrección oral se deberían tener en cuenta aspectos como el registro, la capacidad de negociación y cooperación, etc.

La enseñanza de la pronunciación tiene mucho más sentido que la corrección fonética tradicional por su carácter global, puesto que, según Cantero<sup>2</sup>, la enseñanza de la pronunciación no es ya la mera “pronunciación correcta” sino “la adquisición de la competencia fónica de la lengua meta”. Dado que la pronunciación sólo puede adquirirse eficientemente en el transcurso de procesos comunicativos significativos, este tipo de enseñanza es mucho más eficiente puesto que trata de crear en clase situaciones comunicativas reales. Estas actividades son interactivas y reproducen situaciones de la vida real, que se basan en la desverbalización (actividad consistente en captar el sentido del enunciado al margen de las palabras concretas que se han empleado).

3) ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

<sup>1</sup> CANTERO, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. Pág. 150.

<sup>2</sup> CANTERO, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. Pág. 150.

La fonética aplicada a la enseñanza de la pronunciación tiene como objetivo que el alumno sea capaz de “formular y entender adecuadamente un discurso oral, genuino y espontáneo, en su conjunto”, según los apuntes de la asignatura. En consecuencia, podemos decir que hay una relación entre la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de la lengua oral.

Al enseñar pronunciación con el enfoque de la didáctica de la pronunciación, que propone un tratamiento global de la lengua oral, se enseña de forma implícita la lengua oral. Con este nuevo enfoque se tiene en cuenta tanto la producción del hablante como la expresión y la comprensión oral en su conjunto; se tendrá pues en cuenta el registro que el hablante está usando según el contexto planteado, la entonación, etc. Además debido a las actividades comunicativas e interactivas que se plantean para la enseñanza de la pronunciación, y que según Cantero<sup>3</sup>, “la única existencia efectiva de la lengua oral es en el transcurso de la interacción oral”, se puede afirmar que al enseñar pronunciación se enseña lengua oral.

#### 4) ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral?

Para empezar me gustaría entrar en detalle sobre la definición de comprensión oral. Cantero<sup>4</sup> afirma que la comprensión oral forma parte del habla o lengua oral porque la comprensión oral sólo existe, así como la lengua oral, en la conversación, en el diálogo y es fundamentalmente activa e interactiva. Personalmente, comparto la misma visión de la comprensión oral de una lengua extranjera.

He expuesto en apartados anteriores que la pronunciación, desde el punto de vista del enfoque metodológico de la didáctica de la pronunciación, implica un tratamiento global de la lengua oral y, por ello, la pronunciación abarca la expresión y la comprensión oral de la lengua en su conjunto.

También he mencionado con anterioridad que la pronunciación puede ser un obstáculo insuperable para la comunicación que impide la mínima inteligibilidad, es decir, la comprensión oral de lo que el hablante está expresando.

En resumen, se puede afirmar que la comprensión oral está incluida en la pronunciación.

#### 5) ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Ya hemos visto que al enseñar pronunciación se debe incluir, además de los sonidos propios del idioma, los fenómenos que los organizan en el habla tales como el acento, el ritmo y la entonación.

La enseñanza de la pronunciación consiste en la enseñanza de las estrategias que permitan formular y entender adecuadamente un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto. Para ello, el profesor de español debe conocer los mecanismos que permiten formular un discurso oral: cómo se produce el habla espontánea, cómo podemos segmentarla y entenderla. Por lo tanto, el profesor deberá tener conocimientos de fonética y, en algunos casos, puede transmitir algunos de esos conocimientos fonéticos a sus alumnos si es necesario, para que éstos aprendan a pronunciar correctamente. En estos casos, se podría decir que enseñar pronunciación implica enseñar la fonética necesaria para que los alumnos aprendan a pronunciar correctamente. Pero también me gustaría apuntar que enseñar pronunciación no es enseñar exclusivamente fonética como ocurría en el pasado.

Sin embargo, actualmente existe un nuevo enfoque de la enseñanza de la pronunciación del enfoque comunicativo que no se basa exclusivamente en la enseñanza de la fonética a los alumnos, tal como ocurría con la corrección fonética tradicional. Los autores de “Profesor en acción 2” señalan que parte de enseñar pronunciación es saber los objetivos de los alumnos al respecto; además, hay que crear las condiciones para que los alumnos den la debida importancia a la pronunciación, es decir, hacerles ver que pronunciar de forma adecuada es la condición indispensable para entender y hacerse entender. Personalmente estoy de acuerdo con ello porque, debido a que en el pasado la enseñanza de la pronunciación se reducía a la práctica de la corrección fonética, o quedaba relegada al olvido, la mayoría de alumnos la ven como aburrida; si no están inmersos en la cultura, no tienen ocasión de darse cuenta que sin una buena pronunciación, los nativos de la lengua extranjera no les van a entender (los profesores nos acostumbramos rápidamente al habla de nuestros alumnos).

6) Y sobre todo: ¿puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Estoy de acuerdo con los compañeros del debate en el foro que sí se puede enseñar la pronunciación. Me ha gustado la idea de introducirla en el aula desde el primer día, como algunos compañeros han apuntado, para que no quede relegada a un segundo plano o totalmente olvidada, como ha ocurrido en la enseñanza de lenguas extranjeras en el pasado.

<sup>3</sup> CANTERO, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. Pág. 142.

<sup>4</sup> CANTERO, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. Pág. 145.

También estoy de acuerdo en la enseñanza de la pronunciación mediante juegos, adivinanzas, trabalenguas y demás, pues hace que los alumnos no la vean como una actividad aburrida.

Lo que sí me gustaría reiterar es que en mi opinión, y como ya señalé en el foro, enseñar pronunciación consiste en dar a los alumnos estrategias para que empiecen el proceso de adquisición fonética. Como profesores, debemos ser conscientes de que la adquisición fonética del idioma extranjero es una competencia que hay que adquirir, y que dura varios años. También creo que es importante tener en cuenta que es un proceso mucho más fácil para los niños que para un adulto por diversas razones. Y lo que creo que es muy importante es hacer a los alumnos conscientes de que se trata de un proceso que dura años y que requiere práctica, igual que cualquiera de las otras áreas que se les enseñan. De esta forma, los alumnos no esperarán resultados inmediatos ni se desmotivarán al no obtenerlos.

Mensaje nº 542[En respuesta al nº. 541]

Enviado por C4 el Miércoles, Marzo 17, 2004 14:07

Asunto re: Fonética

¿Puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Personalmente creo que se debe enseñar pronunciación a los alumnos, pero teniendo en cuenta que la pronunciación es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años. Como profesores, debemos ser conscientes de que, con el tiempo que disponemos durante el/los curso/s, quizá sólo podamos dar a los alumnos estrategias para que empiecen el proceso de adquisición fonética.

Además la respuesta a esta pregunta variaría en función de la edad de los alumnos. No porque personalmente crea que los adultos sean incapaces de llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada, sino porque, como algunos estudios de adquisición de segundas lenguas apuntan, como adultos tienen, en general, menos tiempo para dedicarlo a practicar la pronunciación de la lengua extranjera. No olvidemos que la primera adquisición fónica de una persona en su primera lengua (inmerso en su cultura y sin responsabilidades familiares ni laborales) finaliza a los 12 años, teniendo en cuenta que los niños se pasan años (0-6 años) elaborando teorías de cómo funcionan los sonidos. Un adulto, en general, no dispone de ese tiempo para dedicarlo exclusivamente a “experimentar” con la lengua que está aprendiendo.

En conclusión me gustaría decir que como profesores al enseñar pronunciación, y siempre que los alumnos no se encuentren en un estadio muy avanzado de su interlengua fónica, que dispongan de tiempo y motivación para practicar la pronunciación, y se den todas las condiciones para que podamos “comparar” la situación de estos alumnos, salvando las distancias, referente a la adquisición de la lengua extranjera, con la de un niño que está aprendiendo su lengua materna. Debemos facilitar a los alumnos las estrategias adecuadas para iniciarlos en el proceso de adquisición fónica. Debemos hacerles conscientes de que se trata de un proceso que dura años y que requiere práctica igual que cualquiera de las otras áreas que se les enseñan.

Mensaje nº 548[En respuesta al nº. 546]

Enviado por C4 el Sábado, Marzo 20, 2004 23:30

Asunto re: Fonética

Hola a todos,

Voy a exponer mi opinión sobre la pregunta sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética que C7 ha planteado y contestado.

La enseñanza de la pronunciación consiste en la enseñanza de las estrategias que permiten formular y entender adecuadamente un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto. Para ello, el profesor de español debe conocer los mecanismos que permiten formular un discurso oral: cómo se produce el habla espontánea, cómo podemos segmentarla y entenderla. Por lo tanto, el profesor deberá tener conocimientos de fonética y, en algunos casos, puede transmitir algunos de esos conocimientos a sus alumnos si es necesario, para que éstos aprendan a pronunciar correctamente. Sin embargo, este nuevo enfoque de la enseñanza de la pronunciación del enfoque comunicativo, no se basa exclusivamente en la enseñanza de la fonética a los alumnos tal como ocurría con la corrección fonética tradicional.

Los autores de “Profesor en acción 2” señalan que parte de enseñar pronunciación es saber los objetivos de los alumnos al respecto. Además hay que crear las condiciones para que los alumnos den la debida importancia a la

pronunciación, es decir, hacerles ver que pronunciar de forma adecuada es la condición indispensable para entender y hacerse entender. Personalmente estoy de acuerdo con ello, porque debido a que en el pasado la enseñanza de la pronunciación se reducía a la práctica de la corrección fonética, o quedaba relegada al olvido, la mayoría de alumnos la ven como aburrida. Si no están inmersos en la cultura, no tienen ocasión de darse cuenta de que, sin una buena pronunciación, los nativos de la lengua extranjera no les van a entender.

Saludos cordiales, C4.

Mensaje nº 556[En respuesta al nº. 553]

Enviado por C4 el Domingo, Marzo 28, 2004 15:44

Asunto re: Fonética

Después de leer vuestros mensajes, tengo que decir que estoy de acuerdo con C2 y C7 en que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral.

Ya mencioné en uno de mis mensajes que la fonética aplicada a la enseñanza de la pronunciación tiene como objetivo que el alumno sea capaz de “formular y entender adecuadamente un discurso oral, genuino y espontáneo, en su conjunto”, según los apuntes de la asignatura. De aquí podemos concluir que, por tanto, la enseñanza de la pronunciación implica enseñar al alumno lengua oral. Se enseñará al alumno cómo expresarse adecuadamente en la lengua extranjera teniendo en cuenta los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación. Si el alumno no posee estos conocimientos, aplicará las reglas de su lengua materna al hablar la lengua extranjera, lo que tendrá como resultado un discurso oral ininteligible o, como mínimo, muy difícil de entender para los nativos. Por otro lado, la enseñanza de la pronunciación también ayudará al alumno en su comprensión oral de los nativos, puesto que conocerá cómo se integran los sonidos en el discurso hablado en español.

En conclusión, en mi opinión, creo que efectivamente enseñar pronunciación es enseñar lengua oral.

Saludos, C4.



Informante C5  
 Máster E/LE (2003-05)  
 Fonética Aplicada

Tarea

1. ¿Nuestro labor es corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término corrección fonética)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

De ningún modo se pretende conseguir la excelencia. Eso, sin embargo, no excluye la corrección fonética, o sea, corregir los sonidos cuando sea necesario para que el alumno se pueda aproximar al acento de la lengua meta dentro de un proceso. La pregunta más bien deberá ser: ¿en qué momentos se debe corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos? Y la respuesta puede ser: cuando en la producción oral se detecten errores que impiden la inteligibilidad del enunciado. El alumno debe, poco a poco, llegar a un nivel aceptable que permita la comunicación entre él y un nativo, o sea, entender y hacerse entender. En cambio, los esfuerzos exagerados por parte del profesor en cuanto a la excelencia de la pronunciación pueden fácilmente causar desmotivación, desilusión, frustración o vergüenza por parte del alumno. Toca ser muy cauto y tener paciencia.

2. ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

La fonética tradicional no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo. Se han desarrollado diversas estrategias para la corrección fonética hasta finalmente reconocer que el objetivo de la producción oral es la comunicación. Parece evidente que para comprender a nuestro interlocutor no es necesario fijarse en la posición de la lengua o la mandíbula. Además no todos los hablantes siguen las mismas estrategias para alcanzar un mismo resultado acústico. La descripción articulatoria de un sonido aislado es una abstracción que no lleva al resultado deseado: la pronunciación de un sonido cambia si se encuentra entre otros sonidos anteriores y posteriores. Así, no es la medida adecuada para después incorporarlo y producirlo correctamente. Tampoco hay resultados buenos mediante la audición y la repetición de sonidos ni de mayores unidades aisladas porque interfieren los sonidos de la L1, adquiridos dentro de muchos años, más la percepción, o sea, la incapacidad de la audición del propio error en el caso de escuchar la propia producción.

3. ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

Desarrollar la competencia oral mediante la intercomunicación entre profesor-alumno, alumno-alumno obviamente implica la competencia fónica, la enseñanza de la pronunciación. Para maximizar el entendimiento entre el alumno y su interlocutor, que sea nativo o no, se debe integrar la pronunciación de la manera más natural posible en situaciones comunicativas. La lengua oral exige del hablante la entonación y el ritmo adecuados para acercarse, en un proceso lento, al acento nativo. Este proceso debe empezar desde el primer contacto con la L2. Sin embargo no se excluye la presentación de los sonidos cuando sea necesario o se presenten errores que impiden la inteligibilidad del enunciado. Pero se los integra en estructuras lingüísticas completas que se caracterizan por los elementos suprasegmentales, de tal modo que corregimos errores gramaticales o estructurales.

4. ¿La pronunciación incluye la comprensión oral?

La pronunciación y la comprensión oral están estrechamente relacionadas en el sentido de que oír bien los sonidos y percibir correctamente los segmentos suprasegmentales lleva a reconocer el contenido del mensaje y a entrar en comunicación con los otros por medio de una buena pronunciación, mientras que una mala o falsa pronunciación puede originar malentendidos o la imposibilidad de comunicación. La buena pronunciación posibilita la comprensión oral y la intercomunicación significa retroalimentación para todos los integrantes de un acto comunicativo. Así la pronunciación y la comprensión oral están en relación interdependiente.

5) ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Enseñar fonética implica estudiar los sonidos de la lengua, significa la reflexión explícita sobre el sistema fonético. Se trataría de una tarea demasiado difícil, teórica e intelectualizada porque consiste en un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Sin embargo, el profesor debe tener conocimientos de fonética para transmitirlos a sus alumnos si es necesario para que un error o una incapacidad temporal no se hagan fijos. La formación en los principales procedimientos de corrección fonética asegura que el profesor pueda intervenir en el momento en que surge el error.

6) Y sobre todo: ¿puede enseñarse la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Desde la primera clase de español se debe enseñar la pronunciación de una manera más natural centrándose en los fenómenos suprasegmentales. Esta enseñanza inicia un proceso de adquisición fonética y debe realizarse desde el primer contacto con la L2. Es una competencia que hay que adquirir y que dura varios años. Disponiendo de poco tiempo con los alumnos, el profesor debe procurar iniciar este proceso en el alumno lo más efectivamente posible. Fuera de la falta de tiempo, de ambiente con hablantes nativos y situaciones reales, hay otros factores como la edad que dificulta la adquisición fónica del idioma: la edad de aprender una lengua nueva caduca hacia los 12 años. Las transferencias e interferencias desde la L1 dificultan aún más este proceso.

---

Mensaje nº 541[En respuesta al nº. 540]  
Enviado por C5 el Martes, Marzo 16, 2004 17:15  
Asunto re: Fonética

Hola a todos,

Respecto al mensaje de C10 quiero subrayar el aprendizaje de la pronunciación a través de textos cortos como son por ejemplo los trabalenguas (C10 las menciona en su mensaje), adivinanzas, canciones, poemas y juegos de palabras que normalmente se efectúan en voz alta. Así enseñar la pronunciación no significa enseñar la fonética al alumno mediante sonidos o palabras sueltas. El alumno no se concentra sólo en pronunciar sonidos aislados, sino en unidades mayores, que implican la entonación, ritmo, acento y fluidez. Sobre todo a los niños les gustan estas actividades porque tienen el aspecto de juego y animan a repetir y memorizar mayores unidades que además no carecen de mensaje. Así la pronunciación está integrada en el discurso oral y tiene como objetivo el entendimiento de un mensaje y la comunicación. Otro aspecto de tales actividades que influye positivamente en la correcta pronunciación y el habla fluida es que los alumnos no se agarran a la pronunciación correcta de pequeñas unidades obstinadamente, sino se sienten relajados y fuera del constante control y juicio por parte del profesor.

Hace muchísimos años a mí me enseñaron fonética en alemán, una asignatura que significaba aburrimiento completo y no daba ningún resultado positivo porque no estaba integrada en un contexto que daba sentido. He aprendido pronunciar bien el alemán fuera de estas clases, supongo.

Saludos, C5.

Mensaje nº 549[En respuesta al nº. 548]  
Enviado por C5 el Domingo, Marzo 21, 2004 19:27  
Asunto re: Fonética

Hola a todos,

Hasta ahora estamos de acuerdo todos respecto a los objetivos de la enseñanza de la pronunciación: "enseñar estrategias que permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino, espontáneo en su conjunto" (citando a C4) o "entender y hacerse entender".

C4 alude a la enseñanza de alumnos que no están inmersos en la cultura. Mis alumnos adultos y adolescentes estudian español con sus compañeros en el aula durante una hora y media y estudian solos en casa otra media hora. Conseguir la excelencia en la pronunciación en tal ambiente es completamente ilusorio y tales esfuerzos vanos llevarían a la completa desilusión, desmotivación y frustración no sólo por parte del alumno sino también del profesor.

Hay tantos factores que intervienen en la adquisición fónica en LE (como se puede ver en página 41 de los documentos). De todos estos factores sufren mis alumnos: la transferencia, la interferencia, el filtro fonológico, el factor de la edad, el factor crítico: la mediación de la lengua escrita, la falta de interlocutores genuinos y la falta de necesidad imperiosa de hablar en la LE. En la mayoría de los casos es un vago interés. Muchas veces estoy un poco impaciente escuchando pronunciar a mis alumnos, no teniendo en cuenta estos factores y descuidando el hecho de que la correcta pronunciación es un proceso que presenta estadios intermedios de desarrollo: la interlengua fónica. Esa interlengua aparentemente es algo muy personal. Aunque muchos de mis alumnos adolescentes del instituto aprenden español bajo condiciones similares (la misma edad, los mismos conocimientos de lenguas extranjeras, la misma lengua materna, etc.) presentan diferentes estadios intermedios en la pronunciación. Aparentemente hay quienes están más talentados que otros, o sea, que más fácilmente encuentran

los puntos adecuados de articulación en su boca, o quienes se esfuerzan más, o quienes de los cuales el aparato fonador es más apto para producir los sonidos...Pienso que hay muchas razones más que justifican estas diferencias en la adquisición de LE.

Saludos a todos, C5.

Mensaje nº 559[En respuesta al nº. 556]  
Enviado por C5 el Martes, Marzo 30, 2004 17:39  
Asunto re: Fonética

Hola a todos y en prisa,

Revisando los mensajes de vosotros, han surgido algunas preguntas y dudas por parte mía. C2, tú escribes en tu mensaje no. 553 algo interesante. Dices que "los alumnos que no tienen adquiridos determinados sonidos suelen tener problemas en todas las destrezas [...], no los escriben al producir textos escritos". He observado en mis alumnos que aunque no pronuncien bien los sonidos o incluso pronuncien incorrectamente un sonido, saben escribirlos. Pienso que asocian a sus sonidos aunque mal pronunciados las correctas consonantes y vocales. Lo mismo ocurre con la lectura. Entienden el texto aunque no pronuncien bien.

Otra afirmación que pongo en duda es la de C9 que dice que es difícil que los alumnos puedan empezar un proceso de adquisición fonética sin estar en contacto permanente con la lengua meta. A pesar de enseñar español una hora y media por semana en un país germanohablante, muchos de mis alumnos logran tener una buena pronunciación en corto tiempo sin estar en permanente contacto con el español. Más bien pienso que el inicio del proceso y el proceso mismo de la adquisición fonética depende de la lengua materna. Si ésta tiene muchos sonidos en común con la lengua meta y la entonación y el ritmo similares a ella no surgirán tantos problemas respecto a la adquisición de los fenómenos segmentales y suprasegmentales. Y lo que no queremos como profesores, de todos modos, es la excelencia. Me refiero otra vez a ti, C9, en cuanto a la enseñanza de la pronunciación como enseñanza de la fonética. Sospechas que la mala pronunciación lleva a equivocaciones, citas los ejemplos *treize* (en francés) y *tres*, y dices que se debe enseñar fonética para asegurar que los alumnos aprendan a pronunciar bien. Seguro que la enseñanza de la fonética debe ser una parte dentro de la enseñanza de la pronunciación, dentro de la lengua oral que es la comunicación. El enfoque comunicativo del que hemos hablado tanto, también debe ser vigente, pienso yo, en la enseñanza de la pronunciación. Eso significa para mí partir de situaciones comunicativas, enseñar y realizar los fenómenos suprasegmentales y cuando sea necesario, practicar los sonidos, las sílabas, el acento de la palabra. De todos modos, una palabra mal pronunciada no causa tantos problemas de comprensión en discursos orales como una falsa entonación en el discurso que llevará, inevitablemente, a malentender y malinterpretar emociones, intenciones, deseos...Ahí está el problema de la fonética tradicional, pienso yo. No tenía mucho éxito en los alumnos porque se concentraba demasiado en las unidades pequeñas (sonidos sueltos, sílabas, palabras) o también en frases enteras, la repetición, la contraposición de sonidos pero fuera de contexto, sin centrarse en la comunicación y la comprensión mutua.

Saludos, C5.

Informante C6  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

No creo que nuestro deber sea corregir la pronunciación de los alumnos para que ellos puedan llegar a la perfección, ya que ello puede llevar a la total desmotivación de los estudiantes. Trato de corregir la pronunciación sin darle demasiada importancia porque no quiero que los estudiantes se sientan heridos. Siempre los comparo conmigo. Es decir, yo les digo que mi inglés no es muy bueno, pero no tengo miedo a aprender y a ser corregido. Ellos no necesitan pedir perdón por un error de pronunciación. Les hago sentir cómodos en la clase y seguros de que lo que hacen está bien. Hay que ser muy cautos a la hora de corregir la fonética de los aprendices.

Como muy bien sabemos, la corrección fonética tradicional está basada en el enfoque *conductivista* (estímulo/respuesta), mientras que en los nuevos enfoques comunicativos (*constructivismo/cognitivismo*) el error se considera positivo en el proceso de aprendizaje. Nuevamente creo que no debemos forzar a los alumnos a una pronunciación difícil para ellos. Además, sabemos que el desarrollo de la competencia oral está unida a la pronunciación, por lo que ambas no se pueden separar. Pero esto no implica que los alumnos no sean capaces de comunicar efectivamente sin emitir errores fonéticos. Igualmente, pienso que algunos de ellos podrán llegar a superar las incorrecciones fonéticas y gramaticales con el aprendizaje.

Es obvio que la pronunciación está incluida en la comprensión oral. Es decir, los estudiantes a través de los diferentes ejercicios orales pueden recibir feedback y, a su vez, modificar su pronunciación. Es por ello que adoptan y aplican el nuevo uso de la pronunciación en otras ocasiones.

Enseño pronunciación desde el primer día de clase. Con el alfabeto uso la fonética porque creo que es importante que el alumno pueda ayudarse de ella a la hora de pronunciar. En mi caso la comparo con el inglés, el francés o el griego. Realmente creo que es una buena ayuda.

Finalmente, creo que la pronunciación debe formar parte de la enseñanza del español como segunda lengua, pero teniendo en cuenta que no es lo más importante en dicho proceso. Por ejemplo, los anglosajones no pueden pronunciar ciertos sonidos en nuestra lengua, por lo que no se les puede forzar a hacerlo. Debemos ayudarles a mejorar la pronunciación para que lleguen a ser entendidos (proceso de adquisición de la fonética). Nunca se les forzará a llevar a cabo algo que no pueden conseguir o que les es muy difícil.

---

Mensaje nº 565[En respuesta al nº. 564]  
Enviado por C6 el Jueves, Abril 1, 2004 14:20  
Asunto re: Fonética

Estoy completamente de acuerdo que como profesores debemos ser conscientes de ciertos puntos:

a) Escaso tiempo durante los cursos para ofrecer a los alumnos estrategias relacionadas con el proceso de adquisición fonética. A veces es imposible enseñar todo lo que queremos debido a la duración del curso y de los contenidos destinados al mismo.

b) Podemos pensar que los adultos no pueden llegar a una competencia fónica plenamente desarrollada, pero la realidad es otra. Hay adultos que son capaces de imitar los sonidos parecido o similar a los de los nativos. Si es verdad que los niños pueden llegar a desarrollar con más facilidad el funcionamiento de los sonidos, según algunos estudios de adquisición de segundas lenguas.

c) Pienso que es fundamental facilitar a los alumnos las estrategias adecuadas para iniciarlos en el proceso de adquisición fónica. Debemos de mentalizarlos de que se trata de un proceso largo y de mucha práctica.

d) Sí que hay actividades que nos proporcionan una gran ayuda para pronunciar. Estoy de acuerdo con C10, aunque el uso de los trabalenguas no significa que los alumnos puedan llegar a aprender el uso de la pronunciación correctamente.

Informante C7  
 Máster E/LE (2003-05)  
 Fonética aplicada

#### Tarea

En el debate estuvimos de acuerdo en que es importante enseñar a pronunciar bien, pero no se pretende conseguir la excelencia sino lograr que el alumno se comunique sin problemas, aunque después de logrados estos objetivos se podría tratar de perfeccionar la pronunciación y, más que concentrarnos en cómo pronunciar palabras, debemos concentrarnos en pronunciar grupos de palabras, trabajar la entonación, el ritmo, etc.

Corregir o no corregir, se debe tener muy en cuenta al alumno porque la forma en que lo hagamos podría afectar el futuro aprendizaje de ese alumno, o sea, tenemos la responsabilidad de proteger al alumno y de buscar formas adecuadas de corregir la pronunciación. Sería algo grave desmotivarlo o avergonzarlo.

La corrección fonética tradicional tenía un enfoque basado en el conductivismo, estímulo-respuesta/repetición, pero está claro de que esto no funciona porque no estaba asociado a un proceso de enfoque comunicativo. Hay otros factores que podrían interferir, como son: la transferencia, la interferencia, la edad, etc. Adquirir una correcta pronunciación es un proceso de adquisición y desarrollo que difiere de individuo a individuo.

Desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica. Enseñar pronunciación es enseñar lengua oral, forma parte del proceso de adquisición de la lengua, tanto a nivel auditivo como de producción. Parece que estemos todos de acuerdo en que la pronunciación sí incluye la comprensión oral, pues si no hay una pronunciación correcta esto podría dificultar la comprensión oral.

Enseñar pronunciación, no es enseñar fonética. Pronunciación es cómo pronunciamos las palabras, la fonética es el estudio de los sonidos de uno o varios idiomas, bien sea su fisiología acústica o su evolución histórica.

Por último, sí se puede enseñar pronunciación, pero más que enseñarla podemos procurar que los estudiantes comiencen un proceso de adquisición del idioma.

En conclusión, tenemos que diferenciar entre una cosa u otra. Debemos procurar en lo posible enseñar buena pronunciación de forma que comiencen un buen proceso de adquisición de la lengua. Es importante tener cuidado al corregir porque podríamos afectar el aprendizaje de nuestros alumnos. Sobre este punto, el otro día me contaba una profesora que ella había hecho repetir a uno de sus alumnos turcos "que" varias veces enfrente de los demás alumnos porque decía repetidamente "qu-he" y no decía "ke" y el alumno se puso rojo y se puso chiquito en su silla, la profesora, comprendió su error demasiado tarde, ese alumno no volvió a las clases.

Mensaje nº 546[En respuesta al nº. 543]  
 Enviado por C7 el Sábado, Marzo 20, 2004 21:04  
 Asunto re: Fonética

Hola a todos (as):

¿Enseñar "pronunciación" incluye enseñar fonética? Para esta pregunta mi respuesta es un no, porque pronunciación es la forma en que se pronuncia una palabra, de manera que sea aceptada o comprendida en general, y fonética se concentra en el estudio de los sonidos de uno o varios idiomas, sea en su fisiología acústica, sea en su evolución histórica.

Está claro de que la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar, pero no creo que implique necesariamente alcanzar la excelencia sino más bien llegar a un nivel aceptable y comprensible para un nativo, a un nivel en el que el alumno logre comunicarse sin ser malentendido, poco a poco se puede lograr que el alumno adquiera la mejor pronunciación posible de acuerdo a su nivel.

Al igual que mi compañero C8, desde el primer día trato de que mis alumnos adquieran una buena pronunciación. En mi caso, los alumnos turcos tienen una pronunciación casi perfecta de los sonidos del castellano desde niveles bajos, pero cuando tienen que expresarse dan un ritmo y una entonación incorrecta, lo cual impide que se entienda lo que dicen (o sea que pronunciación sí incluye la comprensión oral), para ellos es más útil trabajar el ritmo, la entonación y el acento por medio de poemas, canciones, lectura u otras actividades en los que tengan que practicar oralmente; a veces no es fácil, no quieren participar porque sienten que es tonto ponerse a cantar o hacer un teatro (sobre todo los chicos se resisten, más cuando hay chicas en el grupo).

La corrección, pienso que será necesaria cuando se detecten errores que deben ser corregidos, errores que impidan la comprensión de lo que se dice, entonces la corrección fonética debemos tratarla como cuando corregimos otras cosas, como la escritura o la gramática. Como C10, la pronunciación la califico.

Un saludo a todos, C7.

Informante C8  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética aplicada

#### Tarea

Antes de nada, me gustaría saber a qué nos referimos cuando decimos “mala pronunciación”. Si nos referimos a una pronunciación que impide o dificulta la comunicación, es importante hacer hincapié en corregir la pronunciación mediante diversas tareas. Es necesario lograr que el estudiante aprenda a articular los sonidos y a entonar con propiedad para comunicarse. Hay que hacerle ver que pronunciar de forma adecuada es la condición indispensable para entender y hacerse entender.

Si, por el contrario, “corregir la mala pronunciación” significa “conseguir la excelencia”, ni que decir tiene que tal cometido no es de nuestra competencia. Una de las labores del profesor es enseñar pronunciación, pero una pronunciación que, en el mejor de los casos, será prácticamente como la de un nativo, o que, en el peor de los casos, será suficiente para hacernos entender. No pretenderemos conseguir una pronunciación perfecta, porque eso es casi imposible. Afrontaremos la labor de facilitarle al estudiante una competencia fónica.

La fonética tradicional nunca ha funcionado porque se ha preocupado exclusivamente de enseñar “fonética”: cómo y dónde se articulan los sonidos o cómo se perciben. Así pues, se ha centrado en la descripción de los sonidos y en hacer que el estudiante conozca todas las reglas o explicaciones científicas para pronunciar correctamente en lugar de preocuparse de enseñar “pronunciación”.

Con respecto a este punto, no se debe confundir la enseñanza de la pronunciación con la “corrección fonética”. Una cosa es enseñar pronunciación y otra, saber fonética o pronunciar correctamente, de lo cual se ocupa la ortología. Enseñar pronunciación es enseñar estrategias que permitan al estudiante formular adecuadamente y entender un discurso oral, de forma espontánea, en su conjunto. No se trata de enseñar cómo se articulan o perciben los sonidos de forma científica, sino de enseñar a articular los sonidos de forma comprensible mediante actividades o ejercicios. No podemos enseñar qué es una fricativa o una oclusiva porque no sirve de nada para los estudiantes, aunque sí para el profesor.

La enseñanza de la pronunciación debe englobar tanto la articulación como la percepción de los sonidos. No consiste en producir sonidos e integrarlos en la cadena hablada sino también en reconocerlos. El ritmo, la entonación y el acento son aspectos que se deben tener en cuenta también.

Así pues, no se debe centrar únicamente en el plano de la producción sino también en el plano de la comprensión. Ambas destrezas, tanto la producción como la comprensión, son orales, forman parte de la lengua oral, por lo que cabe pensar que enseñar pronunciación significa también enseñar lengua oral.

No quiero decir con esto que sólo se enseñe lengua oral. Se enseña una parte de la lengua oral. La lengua oral incluye muchísimas otras cosas: estrategias comunicativas, pragmática, registros coloquiales o vulgares, etc. La pronunciación es sólo una parcela de la lengua oral.

Para hablar y pronunciar de forma apropiada los sonidos es necesario reconocer los sonidos de la lengua que se está aprendiendo. En otras palabras, es conveniente saber oír y saber oírse a sí mismo. Hay que dedicarse a actividades de entrenamiento en la producción oral y de entrenamiento auditivo: una persona que estudia una lengua querrá ser capaz de pronunciar aquello que ha estado oyendo. Por eso, la enseñanza de la pronunciación debe incluir la comprensión oral. Para ello, hay que preparar actividades no sólo destinadas a la producción sino también a la comprensión auditiva.

Enseñar pronunciación no es enseñar fonética o fonología. Estas dos disciplinas son instrumentos que permitirán al profesor conocer más de cerca los mecanismos de la pronunciación. Si no conoce cómo se pronuncian los sonidos (fonética articuladora), cómo se oyen (fonética auditiva) y cómo son realmente (fonética acústica), no puede descifrar los aspectos más concretos del proceso de percepción, discriminación y reconocimiento y difícilmente puede enseñar a pronunciar.

El profesor ha de disponer de los recursos para reconocer las dificultades e intentar conocer el motivo que provoca los problemas de pronunciación de los alumnos, pero no debe enseñar fonética. Debe enseñar cómo pronunciar, emitir sonidos e integrarlos en el discurso oral, así como enseñar a distinguirlos. Asimismo, cabe la entonación, el acento y el ritmo. Son aspectos que no pueden perderse de vista a la hora de facilitarle al alumno competencia fónica.

---

Mensaje nº 543[En respuesta al nº. 540]  
Enviado por C8 el Jueves, Marzo 18, 2004 13:03  
Asunto Fonética

Hola colegas:

Yo, por mi parte, también enseño desde el primer día pronunciación, pero no fonética: al alumno qué le importa si tal consonante es oclusiva o fricativa, o tal vocal es central o más abierta. Procuero que el estudiante aprenda a distinguir los sonidos del español y aprenda a producirlos. Claro que es prácticamente imposible que el estudiante los aprenda perfectamente, no pretendo eso, sino que su discurso sea, cuando menos, inteligible, que le permita entender y hacerse entender.

Normalmente los primeros días empiezo enseñando las correspondencias entre las grafías y los sonidos, algo muy básico, sin hacer mucho hincapié en cada sonido, porque cada semana practicamos un sonido diferente.

Me gusta practicar la fonética con dictados de carreras: los estudiantes se dictan entre sí en una competición para ver quién termina antes. También utilizo poemas que llevo en una transparencia: primero leo y ellos repiten y luego son ellos los que leen. También los trabalenguas. Son muy graciosos. Es algo que les hace gracia. Asimismo, siempre procuro corregir la pronunciación, pero sin darles la pronunciación correcta directamente, es decir, escribo en la pizarra la palabra mal pronunciado, le digo al estudiante que allí hay un error de pronunciación y le animo a que la lea correctamente. Si no sabe, entonces pido la participación de los compañeros.

Y en cuanto a lo de las gafitas de C10, me parece una idea muy buena. Ahora mismo voy por unas.

Un cordial saludo, C8.

Informante C9  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Concebir el aprendizaje de una nueva lengua como la simple adquisición de un sistema nuevo sería, un enfoque reductor. El sistema fonológico, junto al léxico, la morfosintaxis, etc. es uno más de los subsistemas de la lengua que el alumno debe aprender.

*¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral? ¿Nuestra labor es "corregir" la mala pronunciación de nuestros alumnos?*

La actuación pedagógica que consiste en actuar sobre la pronunciación constituye, en efecto, uno de los puntos clave de la enseñanza de la lengua.

Hay que insistir en el hecho de que los errores de pronunciación están íntimamente relacionados con la percepción de los sonidos de la lengua extranjera, porque uno de los prejuicios más extendidos en este dominio es el que consiste en afirmar que no se realizan adecuadamente los sonidos de la lengua extranjera debido a un problema de hábitos articulatorios. La explicación del problema hay que buscarla en términos de dónde reside el control de la producción, y este control se realiza a través del sistema perceptivo. Este funcionamiento del sistema perceptivo y su interrelación con la producción de los sonidos del habla nos llevan a unas primeras conclusiones, de orden práctico, referente a cómo abordar la corrección fonética:

1.- Conseguir que los estudiantes identifiquen de manera adecuada los sonidos y los elementos suprasegmentales de la misma.

2.- Los errores e imprecisiones de los estudiantes en la pronunciación de los sonidos y en la realización de los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera vienen determinados por su lengua materna. Ello presupone que no todos los alumnos cometen los mismos errores y, por tanto, las técnicas de corrección fonética deben estar al servicio de dichos errores.

3.- Los errores e imprecisiones afectan de la misma forma tanto a los elementos suprasegmentales como a los sonidos y, por lo tanto, se deben corregir ambos tipos de errores en los alumnos. El profesor no debe pensar nunca que, si el alumno ya ha realizado una vez el sonido deseado, dicho sonido ya no volverá a plantearle problemas. ¿Por dónde empezar? ¿Qué corregir primero? Cada profesor debe establecer en función del sistema de faltas de sus alumnos, que es variable, ya que depende de las lenguas maternas, del nivel de conocimientos de español, etc. Algunos errores son más graves que otros, ya que dificultan la comunicación y el entendimiento, por tanto, la corrección debería empezar por ellos. Es fundamental disponer del "diagnóstico de pronunciación" de cada alumno porque, sin duda, puede contribuir a ayudar al profesor a establecer una progresión adaptada al grupo.

El profesor en primer lugar debe corregir los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje y en la percepción del "acento extranjero" es muy grande, y en segundo lugar los errores que afectan a los sonidos.

*¿Pretendemos conseguir la excelencia? Creo que no. Creo que se pretende corregir los errores de pronunciación para que tanto el que habla como el que escucha se entiendan correctamente.*

La corrección fonética tradicional se centraba en la "corrección" de cada sonido, aisladamente. *¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?*

Porque se impedía así una pronunciación en bloque, global. Gracias a recientes estudios, sabemos que cuando hablamos no nos limitamos a emitir una serie de sonidos, sino que emitimos bloques de sonidos: grupos fónicos. Los sonidos no son tan importantes, sino su manera de integrarse en el discurso.

La entonación y el ritmo son más importantes que los sonidos aislados, y entre los sonidos, las vocales tónicas más que las átonas, y éstas más que las consonantes.

El profesor de español debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada "correcta". Asumir este punto de vista significa que el profesor debe ser capaz de mostrar a sus alumnos las diversas variantes y, a la vez, de situar su propia forma de hablar en el amplio mosaico de variedades que constituye la lengua española. De esta forma, el estudiante no sentirá la existencia de una enorme distancia entre lo que se le enseña en clase y lo que oye, todos los días, en la calle o en los medios de comunicación.

Otra idea crucial es la de enseñar la norma culta, que le permitirá actuar con soltura en las diversas situaciones de comunicación formales en las que deberán desarrollarse buena parte de las conversaciones que mantenga.

*¿La pronunciación incluye la comprensión oral? Sí, ya que facilita la comprensión auditiva, sin la cual no hay comunicación posible.*



La Fonología como la Lingüística Estructural no es una ciencia nueva, es una aplicación y consecuencia de la teoría del signo lingüístico ideado por Saussure, según la cual los signos del lenguaje están condicionados entre sí, y cualquier modificación singular repercute en el sistema o estructura total de la lengua. Lo fonológico es estructural y pertenece a la lengua; lo fonético es real y pertenece al habla. El concepto de lo fonológico no se limita a los fonemas, sino que abarca todas las cualidades físicas y fisiológicas que en los fenómenos sonoros del lenguaje tengan intención significativa. El acento de intensidad es un elemento que define la fisonomía de las palabras y su imagen acústica. Además del acento etimológico, la intensidad enfática que destaca una palabra o frase con determinada intención expresiva es signo de la importancia que el hablante le atribuye.

*¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?*

Sí, ya que la pronunciación forma parte de la Fonética.

Sí, si consideramos la Fonética y la Fonología paralelamente, en interacción, es decir, como el estudio de la producción y percepción de los fonemas (sonidos) en la oración, en el grupo fónico y en la sílaba.

Las dificultades que plantea el aprendizaje de la pronunciación para un aprendiente de español pueden clasificarse en dos categorías. En primer lugar se situarían aquellas que están relacionadas con distinciones y/o sonidos que son propios de la lengua extranjera pero no están presentes en la lengua materna de los alumnos, así como los fenómenos de distribución. En estos casos, el objetivo del aprendizaje consiste en que el estudiante adquiera una nueva aptitud gestual (gesto articulatorio) que hasta el momento no ha utilizado y que los hablantes nativos de esa lengua realizan desde que han comenzado a hablar. Las repercusiones de un mal dominio del gesto articulatorio pueden ser catastróficas para la comunicación puesto que la estructura de la lengua postula que el locutor posee la aptitud articulatoria requerida. El alumno se ve así sometido a una fuerte presión para adquirir el nuevo gesto.

A la segunda categoría pertenecerían aquellos casos en que el alumno se ve en la necesidad, para hablar la lengua extranjera, de abandonar una diferenciación adquirida en la lengua materna. Este proceso no es tan fácil como parece. El alumno no debe adquirir nada nuevo en este caso, sino más bien abandonar algo, para evitar marcar contrastes entre categorías de gestos articulatorios que la lengua materna le ha enseñado a realizar. No obstante, dado que estas modalidades gestuales se adquieren desde la infancia y dado que, por otra parte, su presencia no impide la comprensión de la lengua nueva, el estudiante no se ve obligado a cambiar su comportamiento. El riesgo es, pues, en este caso, la permanencia en la segunda lengua de modalidades de comportamiento que contribuyen, en la percepción de los hablantes nativos, a la percepción del "acento extranjero".

*¿Puede "enseñarse" la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?*

Creo que se tienen que dar las bases para un proceso de adquisición fonética al aprendiente del idioma. En nuestro caso del español, las interferencias de la lengua materna, transferencias, edad etc. no impiden que los errores en la pronunciación aparezcan. Por eso, con el tiempo se llegará a una adquisición fonética aceptable. Se puede enseñar pronunciación, pero es en el proceso que esa enseñanza que quedará fijada en la articulación fonética del aprendiente.

#### BIBLIOGRAFIA

Panorama de la fonología española actual. Juana Gil Fernández. Ed. Arco Libros 2000  
 Fonética para aprender español: Pronunciación Dolors Poch Olivé. Edinumen.1999  
 Elementos de la fonética general. Samuel Gili Gaya. Ed.Gredos 1988

Mensaje nº 552[En respuesta al nº. 551]

Enviado por C9 el Martes, Marzo 23, 2004 15:53

Asunto re: Fonética

Hola. Creo que sí puede enseñarse la pronunciación, pero utilizando el buen método. No hay un sólo método y a cada aprendiente, teniendo en cuenta su cultura lingüística, se le puede enseñar a pronunciar cualquier lengua. Creo difícil que los alumnos puedan empezar un proceso de adquisición fonética sin estar en contacto permanente con la lengua que se aprende, en nuestro caso, el español.

Referente a la corrección, me parece que el lenguaje tiene el rol de comunicación lingüística y que la pronunciación no debe alterar esa comunicación. Tanto el emisor como el receptor deben tener el mismo reconocimiento fonético. Se tiene que pronunciar bien para evitar discriminaciones tanto auditivas como orales (*treize* en francés y *tres* en español). Estas discriminaciones llevan al malentendido y a la falta de comunicación.

Enseñar pronunciación creo que es enseñar fonética, los sonidos de cada sílaba, de cada palabra, de cada frase.

La corrección fonética tradicional se fijaba más en el sentido de la frase, que en la fonética de la misma, se enseñaba la frase entera sin romperla en fonemas, como hace la prosodia (ortoepia) para enseñar la buena pronunciación. Saludos, C9.

Mensaje nº 563[En respuesta al nº. 561]

Enviado por C9 el Miércoles, Marzo 31, 2004 17:07

Asunto re: Fonética

Estimadas compañeras:

Yo creía como C2, que un alumno que pronunciara mal tendría dificultades en las otras destrezas, pero últimamente tengo un alumno alemán que pronuncia "regular" (creo que ese término es muy subjetivo, tendríamos que analizarlo entre todas y poner en común una escala de valores de buena o mala pronunciación). El es muy bueno en expresión escrita, auditiva y hasta oral, a pesar de su mala entonación que hace que no comprendamos si niega o afirma. Quizá seamos exigentes con él, al ser bueno en las otras destrezas, nos fastidia ese "pequeño" (subjetividad) problema de "frenillo" (je,je).

Estimada C5, creo que "sí" es difícil la adquisición fonética, pero también creo que se puede adquirir y también perderla rápidamente o paulatinamente sin ese contacto con la lengua meta. Me enseñaron a pronunciar coreano, he adquirido fonéticamente el coreano, pero se me olvida, al faltar ese contacto.

Creo que es básico enseñar a pronunciar bien. Para nosotras que manejamos varias lenguas nos es fácil entender incluso a los que pronuncian mal, pero cuando me dirijo a un grupo de monolingües, y por equivocación, cansancio etc. pronuncio mal, te juro que no hay quien me entienda. La comunicación se llega a hacer incluso con señales de humo, pero estas deben ser bien hechas.... "o vienen los "apaches" para "coleccionar" cueros cabelludos o vienen para fumar la pipa de la paz..." con esto quiero decir que ó lo haces bien (sin excelencia) ó si no, no vale la pena. La pronunciación forma parte de la Fonética y ésta paralelamente de la Fonología, es la que nos enseña porque pronunciamos así o asá, porqué perdimos la F por la H, y porqué México se pronuncia Méjico. Un abrazo a todas y buena continuación, C9.

Informante C10  
 Máster E/LE (2003-05)  
 Fonética Aplicada

Tarea

1) ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

Debemos corregir, pero con método, no a medida que surjan errores y mucho menos debemos interrumpir la comunicación del alumno.

¿Qué errores debemos corregir? Es importante distinguir entre errores que impiden la comunicación de los que no; los primeros sin duda debemos corregirlos. También debemos centrarnos en faltas que cometen la mayoría de los alumnos de manera reiterativa.

Con base en la L1 de nuestros alumnos, podemos conocer de antemano el tipo de dificultades que surgirán y los aspectos que resultarán espinosos y estar preparados para enfrentarlos. Hacer consciente al alumno de las diferencias fónicas entre L1 y L2, facilitará el aprendizaje.

La “excelencia” varía según el alumno. Debemos ayudar a cada alumno para que alcance su potencial.

2) ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

La corrección fonética tradicional no incluye aspectos como entonación, acento y ritmo y otorga una importancia excesiva a la producción de fonemas aislados sin preocuparse demasiado en integrarlos en grupos fónicos y a ayudar a los alumnos a producir discursos coherentes y bien articulados. En la fonética tradicional, tampoco se jerarquizan los fonemas. Lo anterior es importante ya que no todos son igualmente significativos para la producción de un discurso inteligible; las vocales lo son más que las consonantes y entre las vocales, las tónicas.

3) ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

La pronunciación es fundamental dentro de la enseñanza de la lengua oral. Si enseñamos no sólo fonemas, sino también los elementos prosódicos, estaremos enseñando lengua oral.

4) ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral.

Sí. La pronunciación se define como la producción y la comprensión del habla, de la misma forma en que se define la fonética como el estudio de la emisión y la percepción de los sonidos (fonética articuladora y fonética perceptiva respectivamente). Pronunciar y comprender son los dos componentes de la competencia fónica del alumno, ambas igualmente trascendentes.

5) ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

No. La fonética la debe conocer el profesor pero no necesariamente el alumno, tan es así que los niños aprenden a hablar sin saber nada de fonética. El profesor puede exponer un poco de fonética, usar algunos términos, ya que la fonética incluye conceptos tan básicos como consonante y vocal, pero sólo en la medida en que la explicación facilite el aprendizaje. Debe evitarse explicar de más, como que la /g/ es obstruyente, sonora y velar, ya que no es necesario y seguramente confundiría y asustaría a los alumnos.

Tampoco debemos enseñar fonología, aunque conocer algunos datos le puede resultar útil al alumno. Por ejemplo, saber que el español tiene 24 fonemas, de los cuales, por ejemplo, 2 serán nuevos para él ya que no existen en su L1, le daría una idea de lo que se le viene encima.

6) Y sobre todo: ¿Puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Al alumno debe enseñársele las estrategias para formular y entender el discurso oral claro y natural. La pronunciación se enseña, y el alumno la adquiere, claro, no de golpe ya que es un proceso y se adquiere la competencia paulatinamente. Para lo anterior es útil que el alumno esté expuesto a programas originales de noticias, películas, canciones, etc. en español, para que escuche voces de ambos sexos, de diversas edades, condiciones sociales y regiones, esto es, “entrenar el oído”. Para emitir el discurso, también se recomienda la repetición, pero no sólo de fonemas aislados, sino de producciones comunicativas, y siempre haciendo énfasis en la entonación, ritmo y acento del discurso.

Mensaje nº 540

Enviado por C10 el martes, Marzo 16, 2004 00:00

Asunto Fonética

Daré inicio a la cadena de fonética con un intento por responder a la siguiente pregunta:

Y sobre todo: ¿Puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Claro que puede enseñarse pronunciación, y debe enseñarse desde la primera clase. Ahora que si yo como profesora “enseño” o procuro “que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética”, creo que es lo mismo dicho de forma distinta.

La única manera en que los alumnos pueden aprender a pronunciar es repitiendo en voz alta. En México, donde enseñaba inglés, tenía unas gafas de juguete con ojos azules pintados sobre los lentes a los que llamaba los “magic gringo glasses”. Cuando un alumno no podía pronunciar algo, se ponía las gafas, volvía a repetir lo que se le dificultaba y como por arte de magia ya le salía bien. Claro, no era por el efecto de las gafas, sino porque el alumno repetía (y la desesperación por ya quitárselas porque daban aspecto de bobo).

También he notado que a los alumnos les gustan mucho los trabalenguas y que son un recurso útil para enseñar pronunciación, ya que los alumnos los practican por cuenta propia hasta que pueden decirlos con corrección y fluidez, y ya que lo logran, siguen repitiéndolos a quien se preste a oírlos.

Por último, yo califico la pronunciación de mis alumnos. Muchos estudiantes creen que lo que no se califica no es importante y si saben que recibirán una nota por su pronunciación, se empeñan más.

Informante C11  
 Máster E/LE (2003-05)  
 Fonética Aplicada

#### Tarea

La pronunciación es una de las áreas en la enseñanza de idiomas que se incluye dentro de la competencia gramatical (Canale, 2000). Asimismo, ésta forma parte de la competencia comunicativa que debe desarrollar el alumno para llegar a adquirir una segunda lengua. Por tanto, si tenemos en cuenta estos aspectos, y de acuerdo con lo que se ha discutido en el foro, nosotros como profesores de lengua debemos llevar a cabo una práctica constante de la pronunciación, sobre todo en niveles iniciales, pero sin exigir una excelencia en ella, dado que el proceso de adquisición fónica no es innato, sino que requiere tiempo y pasa por sus propias etapas de aprendizaje.

Por otra parte, si actualmente la enseñanza de idiomas se basa en un enfoque comunicativo, la práctica y corrección fonética no debería ser tradicional, dado que no se establece una comunicación al tratarse de la corrección de sonidos o palabras que están descontextualizadas.

Para hablar y comunicarse en una lengua, en nuestro caso en una L2, es necesario una buena pronunciación, pero no sólo eso, sino que además deben intervenir también los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación. Todos estos elementos harán que el discurso oral sea coherente y con sentido. Por lo tanto, la pronunciación incluye una comprensión oral y al mismo tiempo se le está enseñando al alumno la lengua oral.

Respecto a las dos últimas preguntas planteadas en el foro (¿enseñar pronunciación es enseñar fonética? ¿Puede enseñarse la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?) creo que implícitamente, cuando enseñamos pronunciación, estamos enseñando fonética a nuestros alumnos, pero sin utilizar una terminología académica, es decir, la letra "p" es un sonido oclusivo sordo porque hay una obstrucción del aire al emitir este sonido, sino que ponemos en marcha otras estrategias que sean más útiles para nuestros alumnos.

Y por último, al enseñar pronunciación estamos introduciendo al alumno en el proceso de adquisición fónica.

Mensaje nº 567 [En respuesta al nº. 566]  
 Enviado por C11 el Viernes, Abril 2, 2004 11:27  
 Asunto re: Fonética

Hola a todos,

Esta es mi opinión sobre las preguntas referidas a la pronunciación:

1) ¿Nuestra labor es "corregir" la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término "corrección fonética")? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

Como profesores, creo que debemos corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos, pero de un modo gradual. El proceso de adquisición fónica no se lleva a cabo en un día. Un alumno no sabe pronunciar perfectamente el segundo día de clase. Creo que debemos hacer práctica constante, especialmente en cursos iniciales, con el objetivo de que el mensaje que quieran transmitir los alumnos sea inteligible, pero no considero que debemos pretender con autoridad la excelencia de la pronunciación.

2) ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

Porque el alumno aprenderá a pronunciar perfectamente los sonidos aislados, pero al descontextualizar el sonido, la dificultad de transmitir y comprender el mensaje será mayor, del mismo modo que le resultará más difícil al oyente entender lo transmitido por el emisor. De manera que la comunicación puede resultar caótica e ininteligible. La corrección debe centrarse en la producción de discursos coherentes y bien articulados, no en unidades mínimas de sonido.

3) ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

Creo que desde el momento que empezamos a enseñar pronunciación estamos enseñando lengua oral, dado que la pronunciación es la transmisión de sonidos, palabras, frases, discursos, etc.

4) ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral?

Por supuesto que la pronunciación incluye la comprensión oral. Creo que depende de la pronunciación para que haya una comprensión oral entre los hablantes. Pero no sólo depende de la buena pronunciación que haya una comprensión entre dos personas, sino también depende del ritmo, el acento y la entonación. Estos fenómenos ayudarán a una mayor adquisición de la competencia comunicativa. Depende de todo ello que el mensaje transmitido sea interpretado de una manera u otra por el oyente. Y que no conlleve a una interpretación errónea de aquello que se quería transmitir.

5) ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Para esta pregunta, estoy parcialmente de acuerdo con la opinión de C7. Es decir, cuando enseñamos pronunciación no vamos a explicarles a nuestros alumnos: “Mirad, esta letra p se pronuncia así porque existe una obstrucción del aire. Y se denomina oclusiva”. Porque, entonces, los alumnos no vuelven más a clase. Creo que cuando enseñamos pronunciación estamos enseñando, implícitamente algo de fonética. Por ejemplo, cuando en la primera clase se presenta el abecedario, primero presentamos las letras de forma aislada. Algunos de nosotros las pronunciará tal y como se escribe el nombre de la letra. Por ejemplo, c sería “ce”, pero otros quizá la pronuncien sólo emitiendo el sonido />. A este punto, intervendría la posición articuladora de los órganos que necesitamos para emitir el sonido de la letra y no la letra en sí. Prestamos más atención a la posición de la boca, por ejemplo, al distinguir /p/ de /b/. Al pronunciar el sonido /p/ marcamos más la posición de los labios, en cambio, con la /b/ parece que existe una relajación de estos. Quizá no somos conscientes de que la pronunciación implica fonética porque para poder pronunciar una palabra, creo que antes debemos saber como se emiten aisladamente las letras y después dar paso a la pronunciación de la combinación de las consonantes con las vocales. Por ejemplo, distinguir />e/ de /ke/, etc. Además, en Profesor en acción 2 se nos dice: “Pronunciar bien no se refiere únicamente a emitir los sonidos, sino también a utilizar de forma correcta los mecanismos de articulación y respiración, llevar a cabo de modo apropiado la sucesión de los mismos, hacer adecuadamente las pausas empleando correctamente la entonación, etc.” (pág: 78).

6) Y sobre todo: ¿Puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Esta pregunta, a mi parecer, está relacionada con la pregunta anterior. Desde el momento que enseñamos pronunciación estamos introduciendo al alumno en un proceso de adquisición fónica, donde el alumno deberá pasar por diferentes estadios para desarrollar la competencia fónica de la L2.

Hasta pronto, C11.

Informante C12  
 Máster E/LE (2003/05)  
 Fonética Aplicada

Tarea

1. ¿Nuestro labor es corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término corrección fonética)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

Sí que debemos corregir la mala pronunciación de nuestros alumnos. La corrección debe ser realizada de una manera gradual sin pretender que en el primer día nuestros alumnos de nivel inicial van a ser perfectos.

No creo que haya que perseguir una perfección en pronunciación, porque no creo que exista esa perfección. Los propios nativos no pronunciamos en ocasiones correctamente, y si hablamos de la pronunciación de /ll/ /y/, no sé cuantos de nosotros seremos "perfectos".

Pronunciar correctamente creo que va unido a poder entender al hablante. Aunque la pronunciación no sea perfecta, si se logra la comunicación creo que está bien.

2. ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

Creo que las dos preguntas están muy relacionadas. Si enseñamos a pronunciar de una manera aislada solamente, y no se ofrece un contexto, es más difícil para el alumno el pronunciar.

No queremos que nuestros alumnos sean capaces de repetir como papagayos (en algunos casos llegarán incluso a esa mal llamada perfección) unos sonidos aislados, sino que esos sonidos pertenezcan a un contexto, donde exista una entonación y un ritmo.

Si enseñamos cada apartado por separado luego es muy difícil que el alumno los unifique.

3. ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

Desde mi punto de vista cuando enseñamos pronunciación enseñamos lengua oral. Lengua oral es comunicarse el hablante habla, vocaliza, pronuncia, entona una información a un/os oyente/s. Estos deben de entender para poder responder. Con una mala pronunciación el oyente no puede responder y no existe comunicación.

4. ¿La pronunciación incluye la comprensión oral?

La pronunciación, la lengua oral, la comprensión oral están todas unidas. Si una falla fallan las demás.

5) ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

Nunca me lo había planteado y yo siempre enseñaba pronunciación pero no les explicaba a los alumnos el porqué. Primero no tenía tiempo (o eso pensaba) y en segundo lugar creía que a mis alumnos no les iba a interesar la fonética. Bueno pues estaba equivocada. Ahora veo la fonética como la teoría y la pronunciación es la práctica de esa teoría.

Se puede uno extender más o menos pero está ahí y no tenemos por qué olvidarlo. Mis alumnos nunca han visto fonética ni en su propio idioma, al introducir un poco de fonética unida a otras secciones, los alumnos tienen un interés especial porque es algo nuevo que nunca habían visto y les llama la atención.

6) Y sobre todo: ¿Puede enseñarse la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

En el momento que se empieza a estudiar una lengua que no es la materna vamos a observar que el alumno va a ir atravesando distintas etapas hasta que desarrolle su competencia fónica en la L2.

La adquisición fonética y la pronunciación van unidas. Pero sigo pensando que lo más importante es que nuestros alumnos entiendan cuando se les hable, sepan reconocer sonidos y reconocerlos pero sobre todo que cuando hablen sus discursos sean inteligibles.

Informante C13  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Para mí la enseñanza de la pronunciación es igual de importante que cualquier otro aspecto de la enseñanza de E/LE, y creo que es uno de los más difíciles de transmitir, sobre todo si además de la pronunciación, en el sentido más estricto, incluimos la entonación, el acento y el ritmo.

Corregir una mala pronunciación no significa automáticamente que tengamos que conseguir una excelencia fonética sino, más bien, que podamos dotar a los aprendices de los instrumentos necesarios, de las estrategias, para que ellos sean capaces de crear su propia interlengua fónica. Ésta no debe ser perfecta, meta difícil de alcanzar y tampoco absolutamente imprescindible, sino lo suficientemente competente como para crear un discurso oral coherente y comprensible y ser capaces, al mismo tiempo, de comprender las producciones orales a las que estén expuestos los alumnos.

En mi opinión la enseñanza tradicional de lenguas se basaba más en el discurso escrito que en el oral y, en consecuencia, la fonética no era un aspecto relevante. Por otra parte el aprendizaje se basaba más en la repetición que en la comprensión y eso significa descontextualizar las producciones y hacerlas menos eficientes. El aspecto comunicativo asociado al discurso oral me parece imprescindible y esta comunicación pasa necesariamente por la comprensión.

Enseñar pronunciación es enseñar la forma de producir y comprender la lengua oral. Esa interlengua fónica de la que hablábamos es la que les ayudará a comunicarse con los nativos. Para crear esa interlengua necesitamos una pronunciación, entonación, acentuación y ritmo medianamente correctos.

Enseñar pronunciación no significa necesariamente enseñar fonética. Personalmente creo que la fonética sirve para que el profesor tenga la formación teórica necesaria que le ayude a encontrar las estrategias con las que pueda enseñar a sus aprendices a mejorar. El estudio directo de la fonética por parte del alumno no creo que le ayude a formar una interlengua más eficiente.

Tenemos que ser conscientes de que enseñar la pronunciación es una labor que lleva mucho tiempo, es decir, se tiene que plantear a largo plazo. Sí que creo que lo que nosotros podemos hacer es ayudarles a formar su proceso de adquisición fonética de una manera progresiva. Mi experiencia me dice que en este proceso es más difícil enseñar aspectos como la entonación, ritmo y acento que la correcta pronunciación de un fonema. Para ello sí que ayuda un proceso de inmersión de la lengua: cuanto más input reciba el aprendiz más fácilmente podrá adquirir estos otros aspectos que conllevan un buen discurso oral. Muchas veces nos encontramos casos de alumnos cuyas producciones no son muy comprensibles, aunque su pronunciación sea la correcta. ¿Qué falla en este caso? La entonación y el acento. Yo suelo recomendar a mis alumnos que escuchen la tele, la radio, la música en español. Ellos siempre piensan que es para mejorar su pronunciación, pero en mi mente está más la entonación. En este punto debemos tener en cuenta que las capacidades auditivas de los aprendices no son las mismas y que por dicha razón, expuestos al mismo input, las respuestas son muy diversas.

---

Mensaje nº 566[En respuesta al nº. 559]  
Enviado por C13 el Jueves, Abril 1, 2004 19:47  
Asunto re: Fonética

Hola a todos,

A estas alturas ya está prácticamente todo dicho. Sólo añadiré un pequeño comentario. Personalmente creo que enseñar entonación, acento, ritmo es mucho más difícil que ayudar a los alumnos a pronunciar bien un fonema. Muchas veces los discursos de nuestros alumnos no son lo suficientemente eficientes a causa de una deficiencia en estos aspectos suprasegmentales. Yo suelo recomendar a mis alumnos que vean cada día unos 15-20 minutos de tele (no para que se aburran), que escuchen la radio o música española, ya que todo esto les ayudará a mejorar su discurso oral de una forma más o menos inconsciente.

Saludos, C13.



---

Mensaje nº 562[En respuesta al nº. 559]  
Enviado por C14 el Miércoles, Marzo 31, 2004 16:53  
Asunto re: Fonética

Hola a todos:

Siento incorporarme a este debate tan tarde. Estoy de acuerdo con la última intervención de C5 cuando apunta que el problema de la corrección fonética tradicional es que ésta se centra en unidades pequeñas, y no considera el contexto en las que estas se producen. Es por esta razón que muchas veces soy reticente a la hora de seleccionar actividades de pronunciación para la clase pues no creo que la repetición constante y aislada de un sonido nos lleve a la correcta adquisición de éste.

Creo que a la hora de pronunciar personalizamos la lengua de una manera que difiere en gran medida con respecto a las otras destrezas y, aunque considero que es necesario aprender a pronunciar correctamente, mejorando así el entendimiento y la comunicación entre los hablantes, no soy partidaria de la excelencia en la pronunciación de sonidos aislados. Por otro lado, considero que son importantes aspectos como la entonación porque aportan veracidad a lo enunciado por el hablante.

Uno de mis alumnos me comentó el otro día que necesitaba escuchar al menos tres veces una palabra antes de escribirla y luego pronunciarla. El escuchar ofrece seguridad al oyente para así reproducir el sonido con mayor exactitud. Muchas veces, sobre todo en niveles iniciales intento aminorar la ansiedad que algunas veces produce la aparición de nuevos sonidos que el aprendiz no tiene en su lengua, comentándoles que en algunos casos sí que tienen un sonido parecido pero disfrazado con otra grafía y así parece que se lanzan más a pronunciarlo, no quiero con ello que busquen una traducción del sonido, sólo que se encuentren más seguros y cómodos al pronunciarlo (por ejemplo en la palabra inglesa think sí que encuentran un sonido para reproducir la ce de Barcelona), no se si es positivo o negativo pero les ayuda a pronunciar.

Un saludo, C14.

Informante C15  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

Quisiera apuntar que, desde mi punto de vista, el aprendizaje de la pronunciación y el mayor o menor grado de intervención de la fonética en el mismo, debe ser producto de la negociación por parte de alumnos y profesor. Si los profesionales nos estamos acostumbrando a negociar otros aspectos de la docencia, no veo por qué en este caso las cosas deban ser diferentes. Es cierto que normalmente se encuentran resistencias por parte de los alumnos, pero en ninguna parte está escrito que todos los alumnos sean refractarios ante la idea de trabajar específicamente cuestiones fonéticas y de pronunciación durante las clases de E/LE, aún en niveles iniciales.

Sin embargo, producto de mi experiencia como estudiante y como profesor, he llegado a la conclusión de que la sistematización de la pronunciación (más o menos asociada a nociones fonéticas) durante las primeras sesiones, entendiendo la articulación fonemática como intervención tendencialmente propedéutica, se demuestra dañina en casi todos los casos. Un caso paradigmático lo encontramos en la enseñanza más común del francés, donde se bombardea al alumno con reglas de pronunciación y complicadas cláusulas fonéticas cuyo efecto, al no tener suficientemente presente la noción de aprendizaje progresivo y de interlengua, redundan más de las veces en un atoramiento del alumno. Por si ello fuera poco, los efectos en el tiempo de estas propuestas tan sistematizadas acostumbran a dar resultados poco alentadores.

Convencido de que la piedra filosofal no existe en lo que atañe a la enseñanza de lenguas, puedo afirmar que la rigidez es el peor de los caminos, por mucho que de intenten convencernos los puristas de la lengua.

En una de sus intervenciones, C8 ha tocado un argumento central al que personalmente supeditaría el aprendizaje de la pronunciación en los alumnos de L2. Este argumento o concepto es el de la inteligibilidad del discurso producido por los alumnos. Más allá de la relatividad que implica la idea de lo inteligible y la dificultad inherente al deslinde de qué realización lo es y cual no, es decir, de su mayor o menor calidad comunicativa, resulta evidente que la L1 del alumno puede interferir decisivamente, facilitando o frustrando la enunciación de predicados inteligibles a un nivel muy básico. Así, en algunos casos, el papel de la L1 puede quedar en un segundo plano mientras en otros puede implicar una fuerte negociación por parte del docente. Lo que no podemos olvidar es la centralidad de la L1, cuyo ascendente sólo podrá ser matizado mediante una activa negociación y contacto con el alumnado a varios niveles.

¿Qué hemos de abordar durante la clase de E/LE dedicada total o parcialmente a cuestiones de pronunciación? ¿Qué podemos posponer? ¿Cuáles cuestiones pueden dejarse en manos de un alumno cada vez más autónomo? Las respuestas a estas preguntas las obtendremos considerando las variables lingüísticas -L1- y personales de cada uno de los alumnos.

Por mi parte, y durante cuatro años, he dado clases a alumnos italianos. En general pues, puedo afirmar que me he hallado ante casos donde la interferencia de la L1 podría calificarse de baja. Junto a estos alumnos, he tenido la oportunidad de dar clases a otros cuyas L1 pertenecían a familias lingüísticas no románicas (germánica; eslava), o incluso me he enfrentado a casos donde la L1 pertenecía a otro cepto lingüístico (árabe). Esta problemática ha condicionado las estrategias adoptadas en clase a todos los niveles, incluso el de la pronunciación. Aun así, y si me atengo a mi experiencia con nativos italianos, el abordaje de la cuestión que nos ocupa ha tenido que ser matizadamente diferente en razón de niveles culturales, contactos con el mundo hispano, motivaciones, sustratos dialectales, etc.

Muy bien, volviendo a la cuestión de la inteligibilidad. No estipulo su importancia sólo en base a su inmediata practicidad, sino que la considero un elemento fundamental de cara a garantizar la motivación del alumnado. La motivación, sin la cual no hay aprendizaje posible, exige en muchas ocasiones una correcta gestión del error por parte del profesor en todas las destrezas ligadas al aprendizaje. Es muy común que los alumnos italianos muestren problemas con sonidos como la [j], la [r], [sc], [z]; o que produzcan entonaciones demasiado marcadas. Por propia experiencia sé que la corrección sistemática, terca, de estas realizaciones da frutos más bien magros y que, en principio, conviene descartarla. Y digo esto siempre y cuando no suponga poner en crisis el criterio de inteligibilidad que nos sirve de guía: hay que motivar, hay que dar carta de naturaleza a la interlengua a todos los niveles, reiterando que esto no debe vulnerar los intereses del alumno y la proyección futura de su proceso de aprendizaje. El alumno es lo principal, la lengua puede, en los casos en que ello sea posible, esperar.

En definitiva, a menudo cometemos el error de suponer que la pronunciación está a la base del aprendizaje (perniciosa influencia de la fonética), mientras el captar los entresijos del subjuntivo o la complejidad de los modismos, corresponde a etapas más avanzadas que suponen destrezas mucho más sutiles. La pronunciación forma parte del "continuum" adquisitivo, y la tarea más complicada que tiene que afrontar el docente, consiste en tomar conciencia de su particularidad y complejidad. La dificultad de este autoanálisis consiste en la naturaleza

intuitiva, diríase infusa, de su adquisición por parte del nativo, en abierto contraste con las nociones de ortografía, gramática y sintaxis. Una vez alcanzada esa toma de conciencia podremos abrir la veda, introducir a los alumnos en el proceso de adquisición fonética, como parte de un proceso de adquisición más amplio del que antes o después dejaremos de ser los principales activos.

Informante C17  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética Aplicada

Tarea

1) ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

“Corrección fonética” se entiende como la correcta pronunciación de cada fonema del español. Si ésta fuera la “excelencia” que pretendemos conseguir, sería absolutamente insuficiente e innecesaria, por otra parte, para la adquisición de una buena pronunciación en español. Esa “corrección fonética” no significa tener una buena pronunciación. En ella intervienen otros factores más importantes que la producción correcta de los sonidos y está interrelacionada con la comprensión y expresión oral.

2) ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

No funciona porque es bastante inútil por sí misma. Una corrección fonética así se aísla de otros aspectos de la lengua, como son la expresión y comprensión orales, fundamentales para la adquisición de la pronunciación. Además que en la pronunciación intervienen otros factores más importantes que la emisión de los fonemas, como son la integración de la lengua oral en grupos fónicos, la entonación y el ritmo.

3) ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

Están interrelacionadas. En la lengua oral la pronunciación es fundamental para la comprensión y la expresión de la misma. La pronunciación en sí misma no tiene sentido, necesita enseñarse en un contexto de lengua oral.

4) ¿La pronunciación incluye la comprensión oral?

Es muy difícil que haya una buena pronunciación sin comprensión. Comprender es fundamental para pronunciar con la entonación y el ritmo adecuados. Puede darse el caso de repetir de memoria algún poema, canción, párrafo... dándole la entonación adecuada, sin comprender lo que se está diciendo, pero esto... no es verdaderamente lenguaje.

5) ¿Enseñar pronunciación es enseñar fonética?

La respuesta es sí, ya que la principal aplicación de la fonética en el campo de la didáctica de la lengua es enseñar pronunciación.

6) Y sobre todo, ¿puede “enseñarse” la pronunciación? ¿O más bien lo que podemos hacer es procurar que los alumnos comiencen un proceso de adquisición fonética del idioma?

Pronunciar es una habilidad, una destreza, no es una materia en sí misma a enseñar. Se debe trabajar la pronunciación en clase, tenerla en cuenta en los objetivos como una competencia a desarrollar, pero la adquisición de la misma es un proceso educativo que tendrá resultados muy diversos dependiendo de las circunstancias y capacidad del individuo que aprende un idioma.

Informante C18  
Máster E/LE (2003-05)  
Fonética Aplicada

#### Tarea

La primera cosa que me gustaría decir es que no todas las cuestiones que el profesor nos planteó para el desarrollo del foro de debate han sido tratadas con la misma perspectiva, por este motivo en aquellas cuestiones en las que no hemos llegado a una conclusión definitiva daré mi propia opinión.

Para comenzar diré que en general los alumnos de nuestro máster creen que la pronunciación no puede ser “enseñada” en el sentido estricto de la palabra, se pueden dar unas directrices para que la pronunciación sea lo más correcta posible pero, en general, somos bastante conscientes de que la perfección es una cosa que no es posible desde el primer día, por eso, en más de una ocasión en el debate, se ha hablado de que los profesores, mas que enseñar fonética, tienen que preparar a sus alumnos para un proceso de adquisición fonética del idioma, lejos de la enseñanza de la fonética tradicional.

Con respecto al hecho del escaso éxito que tiene la fonética tradicional en la corrección de los alumnos se ha llegado a la conclusión de que este tipo de fonética no funciona porque no está asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo. La fonética no debe ser teórica sino que tiene que aplicarse en la práctica.

Por lo que concierne a las preguntas: ¿hasta que punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral? y ¿hasta que punto es enseñar fonética?, se ha dicho que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral ya que la pronunciación forma parte de la oralidad (reconocer sonidos, reproducirlos...), porque forma parte de un proceso de adquisición de la lengua oral. Sin embargo, más que hablar de enseñar pronunciación a los alumnos, creemos que debemos hablar de ayudarles en su proceso de adquisición fonética de la lengua y, al mismo tiempo, hay que prestar una gran atención a la lengua oral en su producción de mensajes y en la comprensión de los mismos. Con esto y todo lo dicho anteriormente se responde a la pregunta seis, ya que, en general, ha quedado claro que la pronunciación no puede “enseñarse” en el sentido estricto de la palabra enseñar y que los alumnos deben ser preparados por el profesor para una adquisición fonética del idioma que se desarrollará a lo largo del tiempo y en muchos casos fuera del aula.

---

Mensaje nº 564[En respuesta al nº. 562]  
Enviado por C18 el Miércoles, Marzo 31, 2004 20:10  
Asunto re: Fonética

Como ya ha dicho alguno de los compañeros, creo que hay que diferenciar entre lo que es la pronunciación y la enseñanza de todos los símbolos de la fonética del español, ya que de nada sirve bombardear a los discentes con el sistema internacional y cosas varias.

Yo, por mi parte, a mis alumnos procuro enseñarles cómo se pronuncia en mi lengua materna, ya que pienso que es fundamental para que posteriormente comprendan a los nativos. Sin embargo, tengo que decir que, a pesar de que el sistema fonético de mis estudiantes es muy parecido al nuestro (son italianos), en muchos casos no llegan a repetir muchos de los sonidos que no existen en su lengua materna. Además, la mayoría de los italianos suele tener un marcado acento que es casi imposible de eliminar aunque lleven viviendo en España desde hace años. Quizás me esté saliendo del tema un poco. Con esta alusión a la entonación quiero poner de manifiesto que, tanto en la pronunciación como en la entonación, en la mayor parte de los casos el buen resultado (por lo menos a no muy largo plazo) depende de la habilidad auditiva del estudiante. Con ello no quiero decir que los ejercicios que ya otros compañeros han citado y que yo misma practico no sean de gran utilidad, lo único que quiero decir es que a pesar de todo, el individuo debe tener una cierta facilidad a la hora de captar ciertos sonidos.

No quiero ser pesimista pero me pongo de ejemplo a mí misma: vivo en Italia desde hace tres años y conozco las diferencias fonéticas entre mi lengua y la L2. A fuerza de practicar he aprendido a pronunciar la “v” italiana, pero curiosamente, y ahí me vuelvo a remitir a la facilidad de cada individuo, cuando habla otra persona no siento la diferencia con nuestro sistema fonético y escribo la letra “b” en lugar de la “v”. Parece como si mi cerebro y mi oído estuvieran programados sólo y exclusivamente para la no distinción fonética entre “b” y “v”.

**Informante C19**

Mensaje nº 557[En respuesta al nº. 556]

Enviado por C19 el Martes, Marzo 30, 2004 17:11

Asunto Fonética

Hola a todos,

1) ¿Nuestra labor es “corregir” la mala pronunciación de nuestros alumnos (como implica el propio término “corrección fonética”)? Es decir, ¿pretendemos conseguir la excelencia?

No creo que nuestra labor sea conseguir la excelencia en nuestros alumnos, no al menos al principio, porque ello puede llevar a la desmotivación o, peor, a que el alumno se sienta avergonzado. Hay que ser muy cautos a la hora de qué, cómo y cuándo corregir la fonética de nuestros alumnos. Así lo explica S.Fernandez en: Fernández, S. 2000. “Corrección de errores en la expresión oral”. Carabela 47: 133-150.

2) ¿Por qué no funciona la corrección fonética tradicional?

No creo que en los nuevos enfoques comunicativos, basados en el cognitivismo y el aprendizaje constructivista, tenga sentido la corrección fonética tradicional basada en el conductismo: adquisición de una serie de hábitos por repetición, estímulo-respuesta.

Si en los nuevos enfoques el error es visto como algo positivo y necesario para que se dé el aprendizaje parecen más lógicas otros tipos de actividades que no consideren el error como algo negativo y sea visto como algo propio de la fase de la interlengua en que se encuentra el alumno.

3) ¿Hasta qué punto enseñar pronunciación es enseñar lengua oral?

Obviamente desarrollar la competencia oral de los alumnos implica desarrollar la competencia fónica. Pero si el objetivo final es que el alumno sea capaz de comunicar oralmente podemos encontrarnos en el caso de que efectivamente comunique, pero lo haga con errores fonéticos, que bien podrían ser propios del estadio de su interlengua; al igual que en otros casos hay alumnos que consiguen comunicar, pero con estructuras gramaticales incorrectas o inadecuadas que irá superando a medida que avance en su aprendizaje.

4) ¿La “pronunciación” incluye la comprensión oral?

De algún modo sí, porque, por ejemplo, el alumno a través de la comprensión oral es capaz de recibir un feedback o retroalimentación positiva que le haga modificar la hipótesis previa que tenía sobre la pronunciación en la lengua meta, y así poder aplicar esa nueva regla interiorizada (cognitivismo) a sus futuras intervenciones orales.

Un saludo, C19.



