LAS CREENCIAS DEL PROFESOR COMO HABLANTE/ALUMNO DE LENGUAS EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE LE[1].

LIDIA USÓ VICIEDO
Universitat Jaume I, Castellón

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre cómo la propia experiencia del profesor de lengua extranjera en la adquisición/aprendizaje de lenguas y sus creencias como hablante podrían influir en su enseñanza. Aquí se presentan parte de los resultados de una investigación realizada sobre los discursos de un grupo de profesores de español como lengua extranjera que estaban en formación e interaccionaban y reflexionaban sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.

Numerosas investigaciones han revelado contradicciones entre las creencias del profesor de LE y su práctica diaria en el aula. En este trabajo se evidencia que también existen contradicciones en el propio pensamiento del profesor que oponen la visión que éste tiene sobre cómo enseñar la lengua al propio posicionamiento como hablante/alumno de lenguas extranjeras que todo docente es o ha sido en algún momento de su vida. Por ejemplo, hemos encontrado que mientras como profesor se defendía una enseñanza de la pronunciación en línea comunicativa, como hablante/alumno de LE se mostraba la satisfacción con la enseñanza tradicional de la fonética recibida, o la frustración por no haberla tenido. También hemos encontrado la creencia docente de que hablar una LE es como representar un papel en una obra teatral donde hay que luchar por superar todo tipo de miedos y vergüenzas. En cambio, como hablante/alumno de lenguas extranjeras se prefería mantener la propia identidad mediante la defensa del propio acento extranjero.

Pensamos que se debería investigar más en este tipo de contradicciones en la medida en que pudieran estar detrás de las ya conocidas contradicciones entre pensamiento docente y práctica instruccional.

Palabras clave: creencias de profesores, contradicciones en el pensamiento del profesor, enseñanza de la pronunciación, formación de profesores, español como lengua extranjera

ABSTRACT

This article reflects on how the experience of foreign language teachers in their own language acquisition/learning process and their beliefs as speakers could influence their teaching. Here are presented some of the results of a research study on the discourses of a group of teachers of Spanish as a foreign language who were in training and interacted and reflected on the teaching / learning of pronunciation.

Numerous research have revealed inconsistencies between FL teachers' beliefs and their daily classroom practice. This paper shows that there are also inconsistencies within the teachers' thinking which oppose the view that they have on how to teach a language to the opinion they have as foreign language speakers / students, which every teacher is or has been at some point in their life. For example, we found that while as teachers they defended a communicative vision of teaching pronunciation, as FL speakers / students they showed satisfaction with having received traditional phonics instruction or frustration with not having received it. We have also found the teaching belief that speaking a foreign language is like playing a part in a play where one has to fight to overcome all kinds of fears and shames. Instead, as speakers / students of foreign languages they preferred to keep their own identity by defending their own foreign accent.

We think that this kind of inconsistencies should be further studied because of their possible influence on the already known inconsistencies between teacher thinking and instructional practice.

Keywords: teachers' beliefs, inconsistencies in teacher thinking, pronunciation teaching, teacher training, Spanish as a foreign language

1. CREENCIAS, CONTRADICCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE

Actualmente está aceptado que las creencias del profesor condicionan su actuación en el aula, como resultado de las teorías cognitivas que ponen en relación cognición y acción: Clark y Yinger (1979); Elbaz (1983); Clandinin (1986); Clark and Peterson (1986); Nespor (1987); Gimeno and Pérez (1987); Marrero (1991); Pajares (1992); Kagan (1992); Richardson (1996); S. Borg (2003); Usó (2007). Pero a pesar de esta conexión entre pensamiento y práctica docente, también hay estudios que evidencian que las creencias reveladas por los profesores no se correlacionan muchas veces con sus prácticas (Nunan, 1987; Kumaravadivelu, 1993; Graden, 1996; Fang, 1996; Woods, 1996; Basturkmen et al. 2004; Usó, 2007, 2010 y 2013).

Para algunos las creencias pueden ser incompatibles unas con otras (Schutz, 1970; Grotjahn, 1991; Sato y Kleinsasser, 1999). Aun así, las contradicciones se han intentado explicar 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, Fang (1996) y Graden (1996) apuntan al contexto como causa potencial. Bailey (1996), Richards (1998) y S. Borg (2003) aluden a las características de los estudiantes, sus necesidades y falta de motivación.

También pudiera ser que los profesores estuvieran influenciados por creencias formadas a partir de sus propias experiencias, formales o no, en el aprendizaje y adquisición de lenguas (Pajares, 1993; Golombeck, 1998; Cambra, 2000; Usó, 2007 y 2013). Golombeck (1998) estudió la toma de decisiones de dos profesores de ESL y descubrió que estaban muy influenciados por su propio aprendizaje. Cambra (2000) concluyó que las vivencias como aprendices de los profesores son decisivas para situarse posteriormente a favor o en contra de prácticas concretas.

Además, se ha señalado que estas creencias suelen ser muy resistentes al cambio. Pajares afirma que los profesores tienen una larga experiencia en el ambiente donde se desarrolla su profesión y, por tanto, "*simply return to places of their past, complete with memories and preconceptions of days gone by, preconceptions that often remain largely unaffected by higher education*" (1993: 46). Según Strauss (1996) prevalecen por encima de los conceptos, perspectivas y procedimientos que se intenten enseñar posteriormente.

En la formación de profesores interesa, pues, averiguar las creencias de los alumnos, adultos y profesores a la vez, con bagaje de experiencias, conocimientos acumulados y creencias ya formadas que influyen en el qué y en el cómo se aprende (Usó, 2007). No olvidemos que la finalidad de todo curso de formación es crear nuevo conocimiento, desestabilizando y modificando las creencias si es necesario (Esteve, 2004, Usó 2007). Así, se dice que las creencias de los profesores se pueden ver modificadas por las reflexiones que hacen sobre sus propias prácticas, recurriendo al diario de clase del profesor o a la observación de clases (Burns, 1992; S. Borg, 1999).

El aprendizaje reflexivo, unido a la interacción e intercambio de experiencias entre docentes, es otra de las causas del cambio de creencias y, en última instancia, del desarrollo profesional y la creación de nuevo conocimiento (Schön, 1987; Hatton y Smith, 1995; Tillema, 2000; Consejo de Europa (MCER), 2001; Gomez, 2002; Manouchehri, 2002; Sato y Kleinsasser, 2004; Ruiz, 2005; Usó, 2007 y 2010; Marrero, 2010).

Teniendo en cuenta que la pronunciación es la asignatura pendiente todavía hoy de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras y que en el pensamiento del profesor pueden persistir creencias como hablante/alumno de lenguas que influyan en su práctica educativa, nos hemos planteado:

1. Estudiar las creencias de los profesores de E/LE en formación sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, para ver si existen contradicciones entre la visión del docente y su propio posicionamiento como hablante/alumno de lenguas.
2. Observar si el proceso de formación en el que estaban inmersos los docentes ha influido en la aparición de este tipo de contradicciones.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción del corpus

3.1.1 Respecto a los informantes

La muestra de estudio son 46 profesores, matriculados en la asignatura optativa de Fonética aplicada del máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (semipresencial), que imparte anualmente el Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

3.1.2. Respecto a la recogida de datos

Se analizaron las participaciones de los docentes en el foro virtual de discusión de la asignatura y las *tareas* entregadas al professor, esto es, las reflexiones individuales realizadas por escrito al final del curso.

Ambos corpus eran opcionales y no evaluables. En ellos se reflexionaba y se opinaba libremente acerca de 12 aspectos sobre la enseñanza de la pronunciación planteados al inicio del curso.

3.2. El análisis de los discursos

Para el análisis de los discursos utilizamos el modelo de Análisis Psicolingüístico del discurso de Cantero y De Arriba (1997). Este modelo de análisis observa cuáles son los *procesos psicolingüísticos*[2] que utilizan los hablantes para modelar su discurso, ya que son reflejo fiel de los procesos psicológicos activados en sus conciencias y dan a entender su propia visión del mundo, la representación que tienen de él[3]. Además, con este método de análisis se puede llegar a las creencias implícitas no manifestadas abiertamente y de las que muchas veces no se es consciente.

4. RESULTADOS

Se ha comprobado que una parte considerable de las contradicciones en el pensamiento del profesor de lengua extranjera contrapone lo que piensa como docente a lo que él mismo cree como hablante/alumno de lenguas que es o ha sido en algún momento. De hecho, ha sido el segundo grupo más numeroso entre las encontradas, con un 30%:

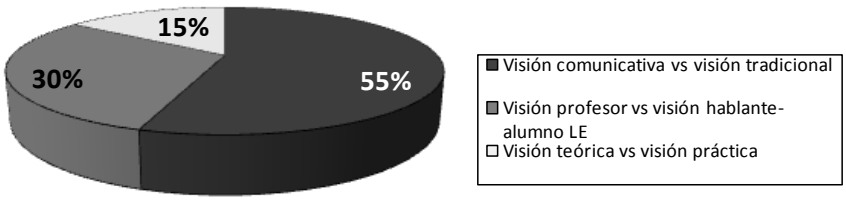

Figura 1. Distribución de las contradicciones según la visión confrontada.

Seguidamente citamos algunos ejemplos de estas contradicciones:

> […] no se persigue la excelencia, sino la inteligibilidad comunicativa. *(Inf. A5, visión profesor)*
>
> ≠
>
> 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, visión hablante/alumno de LE)*

> 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 […] *(Inf. B2, visión profesor)*
>
> ≠
>
> 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. B2, visión hablante/alumno de LE)*

> Pronunciar correctamente conlleva una serie de gestos, entonación, caras… implica actuar como lo hacen los nativos, siendo una persona nueva *(Inf.A1, visión profesor)*
>
> ≠
>
> Yo prefiero hablar inglés como si hablara español, porque no me identifico con la otra lengua y prefiero mantenerme en mi sitio. Cuando hablo la LE ¿soy el mismo?, el timbre de mi voz, ¿cómo suena?, ¿qué imagen daré? *(Inf.A1, visión hablante/alumno de LE)*

> Hablar una LE es, en cierto modo, similar a una representación teatral y trae, por tanto, muchos miedos y vergüenza *(Inf. A11, visión profesor)*
>
> ≠
>
> Reconozco que no me preocupa mi acento extranjero, es más, me gusta, ya que si no fuese así estaría fingiendo algo que no soy *(Inf. A11, visión hablante/alumno de LE).*

Se ha visto también que el 90% de las contradicciones encontradas entre la visión del profesor y el propio posicionamiento como hablante/alumno de lenguas se debería al proceso de formación de profesores. Las creencias expresadas como docentes coincidían con

los contenidos de la asignatura y estaban muy en la línea comunicativa del máster.

5. CONCLUSIÓN

A partir de estos resultados, creemos que desde la Lingüística Aplicada se deberían investigar también las creencias del profesor de LE como hablante/alumno de lenguas, dado que pueden crear contradicciones en su pensamiento, condicionar su comportamiento en el aula y estar detrás de las ya estudiadas contradicciones entre pensamiento docente y práctica instruccional.

Además, una formación de profesores que promueva la reflexión y la interacción entre ellos es un escenario idóneo para conocer su pensamiento e interferir, si es necesario, en su sistema de creencias.

Nuestra primera tarea como formadores de profesores residiría en hacer que tomen conciencia de sus propias creencias y contradicciones, muchas veces implícitas y formadas a partir de su experiencia en el aprendizaje/adquisición de lenguas. Este podría ser el primer paso hacia el cambio, si lo que pretendemos es crear nuevo conocimiento para optimizar su práctica docente. Aun así, conviene recordar que las creencias basadas en la propia experiencia suelen resistirse al cambio y que los sistemas de creencias son inconsistentes por naturaleza.

NOTAS

[1] Este trabajo es parte de la tesis doctoral que lleva por título *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*, defendida en febrero de 2008 en la Universidad de Barcelona.

[2] Estos procesos de modelado son: generalización, cosificación, eliminación y distorsión. Cada uno de ellos tiene una serie de exponentes pragmalingüísticos que se pueden reconocer y detectar en el discurso (véase Cantero/De Arriba, 1997).

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Basturkmen H., Loewen S., Ellis R. 2004. "Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom", *Applied Linguistics*, 25(2): 243-272.

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

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

Cambra, M. 2000. "El pensament del profesor: formació per a la pràctica reflexiva" en Camps, A.; I. Ríos; M. Cambra (eds.) (2000). *Recerca i formació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Cantero F.J., De Arriba J. 1997. *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.

Clandinin, D.J. 1986. *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. London: Falmer.

Clark, C.M. y P.L. Peterson. 1986. "Teacher's thought processes" en Wittrock, M.C. (ed.): *The Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

Clark, C.M. y R.J. Yinger. 1979. "Teachers' thinking" en Peterson, P. and H.J. Walberg (eds.): *Research on teaching*. Berkeley: Ca., McCutchen.

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/

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

Esteve, O. 2004. "Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el "aprendizaje reflexivo" o "aprender a través de la práctica". Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf.

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

Gimeno, J. y A. Pérez. 1987. *El pensamiento psicopedagógico de los profesores. Informe de investigación.* Madrid: CIDE.

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.

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

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

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

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

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

Manouchehri A. 2002. "Developing teaching knowledge through peer discourse", *Teaching and Teacher Education*, 18: 715-737.

Marrero, J.E. 1991. "Teorías implícitas del profesorado y currículum", *Cuadernos de Pedagogía, 197*: 66-69.

_____ 2010. "Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado", en Marrero, J.E. (coord.): *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro Universidad.

Nespor, J. 1987. "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of Curriculum Studies, 19*(4): 317-328.

Nunan D. 1987. “Communicative language teaching: making it work”, *English Language Teaching Journal*, 41: 136-145.

Pajares M.F. 1992. “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct”, *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332

_____ 1993. “Preservice Teacher’s Beliefs: A Focus for Teacher Education”, *Action in Teacher Education, 15*(2): 45-54.

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 and E. Guyton (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan.

Ruiz J. 2005. *Modelo de Formación pedagógica del profesorado de segundas lenguas: De las creencias del docente al profesional reflexivo.* Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera (MEELE) dirigida por Concepción Moreno García, Universidad Antonio de Nebrija. http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz2.shtml

Sato K.,Kleinsasser, R. 2004. “Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English Department”, *Teaching and Teacher Education*, 20: 797-816.

_____ 1999. “Communicative language teaching: Practical understanding”, *Modern Language Journal*, 83(4): 494-517.

Schutz A. 1970. *On Phenomenology and Social Relations*. Chicago: University of Chicago Press.

Shön D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Usó, L. 2007. *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona. http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf?sequence=

_____ 2010. “¿Enseñamos como creemos? Inconsistencias en el pensamiento del profesor en formación”, *Analizar datos >*

Describir variación [Recurso electrónico]: Analysing data > Describing variation, Bueno Alonso, Jorge Luis (coord.), Vigo: Servicio de Publicaciones Universidad de Vigo

_____ 2013. "Pronunciación en LE e identidad", *Cultura, lenguaje y representación, Revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I*, 10: 145-163.

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.

van Dijk T.A. 1998. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

_____ 2003. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Watzlawick P. 1977. *Die Möglichkeit des Andersseins*. Stuttgart: Verlag Hans Huber. Trad. esp. 1983. *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.

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