

MEMORÍA DE INVESTIGACIÓN

**LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA PRONUNCIACIÓN: CREENCIAS DE LOS
PROFESORES Y SUS REPERCUSIONES EN EL AULA DE E/LE**
ANTONIO ORTA GRACIA

Asesor: RAÚL ALFONSO

Departament de Didàctica de la Llengua i Literatura

Universitat de Barcelona Virtual

Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

Edición 2007-9

A Cristina

AGRADECIMIENTOS

A mis tutores del máster, Miquel Llobera, Cristina Ballesteros, Raúl Alfonso y Vicenta González por haberme servido de acicate y de guía en la búsqueda de mi propio camino.

A Jane Arnold por haberme asesorado en la bibliografía pertinente referida al componente afectivo en la enseñanza de ELE.

A Joan- Tomàs Pujolà por convertirse en lector crítico y hacerme preciosas observaciones para mejorar el carácter divulgativo-investigador de este documento.

A mis colegas, por permitirme invadir la intimidad de sus clases intentando minimizar los efectos de la paradoja del observador.

Y, por último, a los alumnos que se han prestado voluntariamente a dicha investigación y que son, en definitiva, la razón de ser de todo mi estudio.

RESUMEN

En este trabajo me propongo analizar las **creencias** de un grupo de profesores de español como lengua extranjera acerca de la importancia de la enseñanza explícita de la pronunciación en una situación de inmersión y en qué medida estas creencias se ven reflejadas en su **actuación en el aula**. Tras hacer una revisión bibliográfica del estado de la cuestión llevaré a cabo una investigación en dos etapas: una primera fase de grabación de clases en audio para analizar el tratamiento de la pronunciación en el aula y una segunda fase de análisis de las creencias de los profesores que puedan fundamentar su actuación. Para mí lo fundamental será disponer de un buen punto de partida para ser capaz de formular un plan de acción formativa para los profesores de mi centro y para incorporar mejoras a nuestros cursos de formación de profesores. Pero esto será objeto de una investigación posterior.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the beliefs of a group of teachers of Spanish as a foreign language regards the importance of explicit teaching of pronunciation in the context of immersion and to what extent these beliefs are then reflected in their action in the classroom. Having carried out some bibliographical research on the topic, the investigation will be in two stages: firstly, a class recording will be made and used to analyse how pronunciation is dealt with in the classroom and secondly I will analyse the beliefs of the teachers which form the basis for their actions. For me, the main objective is to have a good basis which I can use to elaborate a plan of action for the training of the teachers in my centre and to incorporate improvements into our teacher training courses. This, however, will be the objective of a later study.

ÍNDICE

1. Introducción	
1.1. <i>Justificación de la elección del tema</i>	6
1.2. <i>Estructura general de la memoria</i>	7
2. Bases teóricas	8
2.1. <i>Revisión histórica</i>	8
2.2. <i>Estado actual del tema</i>	14
2.3. <i>Paradigma de investigación</i>	18
2.4. <i>Definición de conceptos</i>	19
3. Objetivos y preguntas de investigación	21
3.1. <i>Descripción de los objetivos del estudio</i>	21
3.2. <i>Formulación de preguntas de investigación e hipótesis de partida</i>	24
4. Metodología de investigación	25
4.1. <i>Justificación de la metodología</i>	26
4.2. <i>Contexto de investigación</i>	27
4.3. <i>Descripción de los métodos de recogida de datos</i>	28
4.3.1. <i>La observación de clase a través de grabaciones en audio</i>	29
4.3.2. <i>Los diarios de clase y los portafolios docentes</i>	30
4.3.3. <i>Las entrevistas semi-estructuradas</i>	31
5. Análisis de los datos	34
5.1. <i>Descripción del método de análisis de datos</i>	34
5.2. <i>Análisis de los datos y resultados por informantes</i>	40
6. Discusión y conclusiones	70
6.1. <i>Síntesis general</i>	70
6.1.1. <i>Valoración general del estudio</i>	70
6.1.2. <i>Limitación de la investigación y su alcance</i>	74
6.1.3. <i>Respuesta a las preguntas de investigación</i>	75
6.1.4. <i>Resultados de otras investigaciones pertinentes</i>	77
6.2. <i>Conclusiones y nuevos interrogantes</i>	79
7. Bibliografía	82
8. Anexos	85

1. Introducción

1.1. Justificación de la elección del tema

La enseñanza explícita de la pronunciación en el aula de idiomas parece estar relegada a un segundo plano o simplemente suprimida. Tanto los profesores como los alumnos y los creadores de materiales son conscientes de la importancia de la pronunciación para conseguir una comunicación eficaz. Pero pocos objetivos de aprendizaje ponen tan en evidencia la vulnerabilidad de todos los participantes en este proceso y las distancias entre las creencias y la actuación.

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

Es posible que los profesores actúen en base a creencias asentadas en sus experiencias educativas y en el contexto de enseñanza en el que desarrollan su propia labor. Hacer emerger dichas creencias para analizarlas de forma conjunta es un buen comienzo para empezar a modificar su actuación en el aula si los resultados de la investigación así lo recomendaran.

Razones profesionales, personales y emocionales impulsan mi ánimo investigador. En lo profesional, como director académico del centro de idiomas donde voy a realizar mi investigación, pretendo que los resultados de este estudio me ayuden a planificar un futuro plan de actuación para desarrollar una formación específica a los profesores que ya trabajan en la actualidad (más de 25), así como para modificar el programa formativo que realizamos en nuestros cursos de formación de profesores incorporando la pronunciación a

la enseñanza de las competencias orales. En lo personal, como cumplimiento de una de las metas de mi portafolio docente, quiero que sea la pronunciación el aspecto a analizar ya que llevo muchos años estudiándola con más intuición que actitud investigadora. Por último, hay fuertes lazos emocionales que conectan mi experiencia en el teatro con el estudio de las posibilidades expresivas de la voz como herramienta fundamental en la comunicación humana.

Una vez aclarado el tema y su génesis expondré las líneas generales que me han ayudado a dar forma y consistencia estructural a mi investigación.

1.2. Estructura general de la memoria

Una investigación cualitativa tiene validez si se ciñe a un contexto concreto de estudio sin ánimo de extrapolar los resultados a nuevos contextos educativos. Soy consciente de que la presente memoria tiene como objetivo principal mejorar la actuación profesional del grupo de profesores de español que componen el departamento que dirijo. Por ello, he preferido usar un lenguaje en primera persona que, lejos de restar la debida objetividad a los resultados, aportan coherencia y validez a un trabajo de estas características. Sin embargo, estoy convencido de que muchos profesionales podrán sentirse identificados con los profesores participantes objetos de estudio. Ojalá sirva para hacerlos reflexionar sobre su propia actuación docente incitándoles a indagar sobre sus propias creencias.

He de confesar que tuve la prudencia de elegir un tema de investigación sobre el que ya tenía bastantes lecturas realizadas. Sin embargo, empecé a escribir la memoria desde el primer momento siguiendo el consejo de acompasar la lectura de los textos de los otros con mi propio texto. Es decir, la lectura de los textos de referencia conforma mi texto a la vez que mi texto confiere sentido personal a los citados textos de referencia (Nubiola, J. 1999).

He seguido, como no podía ser de otra manera, la estructura recomendada por la propia dirección del máster y debo decir que me ha ayudado muchísimo a posicionarme de manera adecuada frente a los datos recogidos y el posterior análisis y valoración de los mismos. El armazón o esqueleto que reflejo en el índice de esta memoria ha sido uno de los aspectos que más tiempo me ha llevado confeccionar.

El aspecto que más ha guiado la estructuración de la memoria ha sido la consideración del lector profano o interesado en la materia. Por ello, he evitado el uso de demasiados apartados y subapartados que, a veces, suelen restar armonía, equilibrio y

sentido global a la lectura. Las preguntas orientativas de Seliger, H.W. y Shohami, E. (1989) para la elaboración de cualquier plan de investigación descriptiva o experimental me han servido para estudiar el tema de forma sistemática y sin perder de vista el aspecto crítico. Son preguntas relacionadas con la relevancia del tema, el contexto de estudio, el método de recogida de datos, el tipo de análisis empleado, sobre las conclusiones y las críticas al propio estudio.

Por último, y para potenciar la lectura guiada y la interrelación de cada una de las partes concluyo cada apartado con un resumen de lo expuesto en cada capítulo y la posible conexión con el capítulo siguiente. Como afirmaba Diderot: “El orden es el que alivia a la memoria”.

2. Bases teóricas

Empecemos, pues, por el principio: ¿Cuáles son las bases teóricas sobre las que se asienta nuestro estudio y los antecedentes históricos que nos ayudan a situar el tema de la enseñanza de la pronunciación en el contexto general de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE)?

2.1. Revisión histórica

Aunque he hecho una revisión general del estado de la cuestión consultando bibliografía de modo disperso, creo que merece la pena citar el artículo de Marta Bartoli: “La pronunciación en la clase de lengua extranjera” (2005) que aparece citado en la bibliografía ya que recoge de forma global la evolución histórica que exponemos en este apartado. Por otro lado, también me ha sido de gran utilidad consultar la entrada léxica correspondiente a la “pronunciación” que aparece en el DTCE del Instituto Cervantes.

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

El *método gramática-traducción* (MGT) ha sido el que más tiempo influyó sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y segundas lenguas (SL) y el más criticado. Nació en el Renacimiento por el interés de acercarse a las culturas griega y latina. Es un método deductivo que parte del conocimiento de la lengua meta a través de la lengua materna. Las tres etapas de enseñanza eran la memorización de listas de palabras, el conocimiento de las reglas para dichas palabras en frases y ejercicios de traducción escrita. Todo ello orientado a la lectura de los autores clásicos. El énfasis, pues, residía en los textos escritos y la pronunciación quedaba relegada a un último plano. El profesor no necesitaba hablar la lengua extranjera sino dominar las reglas gramaticales y todas sus excepciones para responder adecuadamente a las dudas de los alumnos. Se suponía que el alumno podría llegar a conocer mejor su propia lengua y a desarrollar su inteligencia y raciocinio a través de la lectura y comprensión de los textos clásicos.

El *método directo* (MD), casi tan antiguo como el anterior, surge como reacción a éste. Tenemos noticias ya con el caso de Montaigne que en 1530 aprendió latín con este método. A diferencia del MGT que gozó de pocos defensores famosos, el MD tuvo adalides como Harold Palmer, que en Inglaterra lo bautizó como Método Científico. La primera escuela Berlitz fundada en Estados Unidos en 1878 fue un claro ejemplo del éxito comercial que tuvo. De uso obligado en las escuelas públicas europeas: Bélgica (1895), Francia y Alemania (1902), desterraba el uso de la lengua materna y de la traducción en el aula de idiomas. Se trata de un método inductivo, con énfasis en lo oral, basado en el uso de pequeños diálogos situacionales relacionados con la vida cotidiana. Sin embargo, la pronunciación quedó relegada a ejercicios de repetición para conseguir la memorización de las estructuras conversacionales presentadas. La verdad es que los metodólogos defendían el MD pero los profesores usaban en el aula el MGT.

El *enfoque audiolingual* (EAL) surge durante la Segunda Guerra Mundial cuando el ejército americano necesitaba con urgencia hablantes de otras lenguas extranjeras. Por ello fue conocido originalmente como Método del Ejército. La lengua era considerada como hablada y la escritura era una mala fotografía del habla. Primero había que dominar las destrezas orales para luego pasar al dominio de las escritas. Los diálogos eran la forma preferida de presentar la lengua y se prestaba una gran atención a la pronunciación cuidada y lo más próxima a la nativa a través del contacto con informantes nativos y el laboratorio

de idiomas. El conductismo de Skinner fue el soporte de este enfoque en términos de aprendizaje. Los errores eran muy negativos en el proceso de aprendizaje aunque se usaban expresiones desterradas por la norma pero aceptadas por el uso. Se trataba de automatizar de nuevo las estructuras básicas a través de ejercicios de repetición de menor a mayor dificultad. El audiolingualismo dominó hasta el inicio de la década de los 70 y encontró importantes defensores como Bloomfield en el terreno de la lingüística, Skinner en el de la psicología y Nida, Fries o Lado en el de la metodología.

Pero pronto surgieron voces en contra, sobre todo con el humanismo y el cognitivismo que empezaba a predominar en la psicología. El problema era que no había en esta ocasión una clara alternativa y se produjo un período de transición donde aparecen tentativas que no gozaron de tanta aceptación o implantación.

La *sugestopedia* centrada en la atención al entorno afectivo de aprendizaje con el cuidado del propio espacio, la luz, la música de fondo...El vocabulario es el centro de atención y la variación en la entonación favorece la enseñanza de las cuatro habilidades a través de la lectura de largos diálogos.

El *Método de Curran o Aprendizaje por consejo* centrado en el alumno y en las técnicas de terapias de grupo. Los alumnos se sientan en círculo y el profesor, por la parte de fuera, va traduciendo a la lengua meta lo que desean decir sus estudiantes. La pronunciación se usa para grabar las frases del profesor repetidas por el alumno que al final de la clase serán oídas y transcritas.

El *Método Silencioso* de Gattegno donde el alumno aprende a través de las regletas de colores y gráficos que usa el profesor para sonsacar la correcta pronunciación al estudiante sin pronunciar el profesor una sola palabra.

El *Método de Respuesta Física Total* donde los alumnos realizan las instrucciones del profesor con los movimientos oportunos. La premisa es que primero hay que oír y entender la lengua para luego poder expresarte en ella. Por ello, la pronunciación es considerada en su faceta perceptiva como previa a la productiva.

El *Enfoque natural* que intenta reproducir en el aula la teoría de Stephen Krashen conocida como modelo del monitor o del *Input comprensible*. Llamado “natural” porque intenta promover la adquisición inconsciente de las reglas gramaticales tal y como ocurre en el aprendizaje de segundas lenguas en entornos de inmersión fuera del aula. Se supone que la adquisición de la pronunciación surgirá sin la presión del profesor.

Mientras que en Estados Unidos se seguía primando la visión estructural de la lengua y el énfasis en el código analizado de forma ascendente hasta el nivel de la frase, tanto en la lingüística estructural de Bloomfield como en la gramática generativo-transformacional de Chomsky, en Europa se pone el énfasis en el estudio del discurso, no sólo atendiendo al código propiamente sino en el contexto donde dicho texto, oral o escrito, tiene lugar. La lengua deja de ser un conjunto de frases y pasa a ser considerada como un conjunto de eventos comunicativos. La competencia lingüística cede paso a la competencia comunicativa y asistimos al nacimiento de un nuevo enfoque que sí cubre el vacío dejado por el audiolingualismo.

De entre los métodos diseñados expresamente para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética cabe mencionar el *Método verbo-tonal* y el *fono-articulatorio*. Este último se basa en la adquisición consciente de la pronunciación mediante la palpación de los órganos articulatorios durante la producción; la práctica fónica con los ojos cerrados y en voz baja y la entonación debidamente contextualizada. En cuanto al método verbo-tonal, nace a mediados del s.XX de la mano del profesor Guberina del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb. Este método recurre a la manipulación tonal como elemento base para la corrección fonética. Fue diseñado en un principio para la educación de los sordos y luego se aplicó a la educación de aprendientes adultos de LE a quienes se les consideraba en cierto modo “sordos fonológicos” por su incapacidad para percibir los elementos prosódicos de la lengua meta. Rechaza la enseñanza consciente de la pronunciación tal y como hacía el método fono-articulatorio que usaba láminas, espejos, la imitación o la transcripción fonética.

El *enfoque comunicativo* (EC) empezó siendo heredero de las taxonomías estructuralistas anteriores transformadas ahora en nociones y funciones. Las más conocidas son las de Wilkins y Van Ek (1976). Las palabras adquieren su valor en el contexto en el que se producen y para la función con la que son usadas. Dell Hymes (1971) acuñó el término de *competencia comunicativa* y desarrolló un modelo que influyó poderosamente

en la identificación de los componentes de la interacción lingüística SPEAKING. En opinión de Hymes para hablar una lengua correctamente, no sólo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto en que se utilizan las palabras. Por su parte Canale en 1983 propone cuatro competencias dentro de la competencia comunicativa, modelo que se ha seguido manteniendo hasta nuestros días con escasas variaciones: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Se presentan las cuatro destrezas de forma integradas y orientadas a la consecución de un objetivo comunicativo concreto. El profesor pasa a ser facilitador y guía que promueve las ocasiones de aprendizaje entre sus alumnos. Sin embargo, la evolución que ha ido experimentando el concepto de lengua y de aprendizaje a través de las últimas investigaciones sobre el enfoque comunicativo, con una supuesta primacía de las competencias orales, y más recientemente del *enfoque por tareas*, no parecen haber afectado de igual manera al tratamiento de la pronunciación en la clase de E/LE. O bien parece seguir desatendida, o bien se sigue supeditando a una base lecto-escritora (Bartoli 2005). Así en los años 90 aparecieron manuales (Brown 1992; Taylor 1993; Celce-Murcia 1996) sobre todo de la enseñanza del inglés, que mostraron un intento por incorporar la pronunciación al enfoque comunicativo. Los que hemos estudiado inglés como lengua extranjera sí recordamos que en las clases se insistía mucho más en la enseñanza explícita de la pronunciación. Incluso era muy frecuente que los manuales usados como libros de texto en el aula recogieran cierta variedad de ejercicios centrados en la enseñanza de la pronunciación. Sin embargo, estos autores distinguían fonética de pronunciación pero seguían apoyándose en una base escrita y en el alfabeto fonético como herramienta fundamental de aprendizaje.

Como hemos visto en este apartado la historia de los métodos está plagada de aciertos y errores con un denominador común: cada uno de los métodos o enfoques tiende a diferenciarse del anterior y a propugnarse como verdadero. Sin embargo, cada método es, en mayor o menor medida, heredero de los estudios e investigaciones anteriores. En el caso de la pronunciación lo es mucho más ya que la falta de estudios en profundidad sobre la adquisición de la competencia fónica y la dificultad de la propia materia de investigación nos hacen valorar mucho más cualquier aproximación que surja sobre el tema.

El siguiente cuadro nos permitirá ver con más claridad lo descrito en los párrafos anteriores acerca de la evolución en el tratamiento de la pronunciación.

REVISIÓN HISTÓRICA DE LA PRONUNCIACIÓN

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

En el apartado siguiente veremos cuál es el tratamiento que se le está dando a la pronunciación en la actualidad por el avance de los recursos tecnológicos a disposición de los investigadores, de los creadores de materiales, de los profesores y de los propios alumnos.

2.2. Estado actual del tema

Actualmente, autores como Cantero (1998) y Llisterri (2004) distinguen claramente entre la *fonética*, que debe estar relegada a estudios superiores de filología y fuera del campo de E/LE, la *pronunciación* y la *corrección fonética*. Mientras que la enseñanza de la fonética trata de la descripción del sistema fonético de la lengua tal y como se realiza, la enseñanza de la pronunciación es parte del contenido curricular en la clase de idiomas tal y como lo son la gramática, las nociones o la cultura. Por su parte, la corrección fonética tiene como objetivo aproximar la pronunciación desviada del estudiante a la pronunciación nativa. El foco de atención no reside ya en los sonidos de forma descontextualizada, sino en los elementos suprasegmentales como el acento y la entonación. Se atiende así tanto a la percepción como a la producción de la pronunciación. Sin embargo, se sigue identificando en la mayoría de los manuales pronunciación con corrección fonética y esto hace que los materiales la presenten como un anexo o apéndice final que poco tiene que ver con los objetivos y los contenidos comunicativos de las lecciones.

Llisterri (2007) afirma que “la posibilidad de combinar información visual y auditiva en programas multimedia ofrece al estudiante datos adicionales para controlar su producción”. Es decir, las nuevas tecnologías del habla y la Enseñanza de la Pronunciación Asistida por Ordenador (EPAO) han abierto un gran campo para el desarrollo de programas de autoaprendizaje y en contextos no presenciales. En este sentido puede ser de vital importancia el desarrollo de un Corpus de última generación que incluya sonido e imágenes relacionadas con las transcripciones. Debido a la dificultad de las editoriales de recoger documentos reales en vivo por los complicados vericuetos de las normativas en materia de autoría y derechos de imágenes, los manuales carecen de materiales fiables procedentes de grabaciones en estudio con actores más o menos profesionales. El problema no reside en la pericia de los actores sino en la falta de espontaneidad y naturalidad debido al texto prefijado. Más se asemeja a teatro por radio que a verdaderos exponentes del habla natural. De modo que el trabajo en el laboratorio puede aportarnos información muy

preciada ya que se trabaja con tecnología muy avanzada sobre el reconocimiento de voz que hasta el momento no había sido posible utilizar. Pero el propio Llisterri (2007) reconoce que “existen aún una serie de limitaciones” y, por lo tanto, debemos ser cautos en la reflexión sobre los aspectos didácticos y las relaciones entre la percepción y la producción en el aprendizaje del sistema fonético y fonológico de una L2.

Otro de los focos actuales de preocupación es ¿qué pronunciación enseñamos? Carbó et al. (2003) afirman que “En lo que respecta a la pronunciación, no es fácil aceptar una única norma por la multitud de ‘acentos’ del español”. En dicho estudio concluyen que hay una falta de atención hacia la expresión oral en general y la pronunciación en particular, en los materiales publicados. Escasean los documentos normativos oficiales que recojan los usos actuales de lengua española con sus variedades dialectales, estilísticas y de registro. Los alumnos no pueden evitar estar en contacto con toda esta diversidad. Afirman que muchas veces hay datos erróneos o que conducen a confusión y, en cuanto a la pronunciación, se dan consejos pero no se explicitan las técnicas para conseguir buenos resultados. No hay integración de la enseñanza de la pronunciación en los planteamientos comunicativos. En lo que sí parece que hay coincidencia de opinión es en el carácter de inteligibilidad y comprensibilidad que debe poseer la interlengua de los alumnos. A pesar de que parece que existe un período crítico a partir del cual la adquisición de la competencia fónica bilingüe es muy difícil y donde el factor edad es fundamental, los alumnos deben alcanzar un grado suficiente de inteligibilidad a la hora de percibir adecuadamente los mensajes orales en contextos comunicativos naturales, y de producir mensajes comprensibles no sólo para otros alumnos de lenguas extranjeras y para el profesor, sino para cualquier hablante nativo. Como afirman Tracey M. Derwing y Murria J. Munro (2005): “...improve intelligibility is generally identified by pedagogical specialists as the most important outcome of pronunciation instruction.”

Dos documentos recientes nos pueden ayudar a entender el verdadero papel que la pronunciación juega actualmente en la clase de idiomas: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, en lo sucesivo el “Marco” (2001) y el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, en lo sucesivo PCIC, (2006).

En cuanto al Marco hay varios apartados con referencia a la pronunciación. En el capítulo 5.2 dedicado a las competencias comunicativas del usuario o del alumno, entre las competencias que recoge el documento encontramos la competencia fonológica (pronunciación de la lengua oral) y la competencia ortoépica (pronunciación de un texto escrito), ambas incluidas en las competencias lingüísticas. En el apartado 5.2.1.4. del Marco se define la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la producción y la percepción” de fonemas, alófonos, palabras y oraciones. Describe los 6 niveles de competencia fónica pero sólo desde el punto de vista de la producción y no de la percepción. En el apartado 4.5 del Marco referente a los procesos comunicativos de la lengua se mencionan las destrezas que deben desarrollar los alumnos para los cuatro procesos comunicativos de la lengua: hablar, escribir, escuchar y leer. Una de las destrezas mencionadas para poder hablar es articular el enunciado (destreza fonética) y para escuchar se menciona la necesidad de poder percibir el enunciado (destreza fonética auditiva). Por último, en el apartado 6.4.7.9. se hacen varias propuestas para fomentar el desarrollo de la pronunciación pero bastante apartadas de una propuesta integrada comunicativa y todavía anclado al soporte escrito: imitación del profesor o de grabaciones, trabajo individual en laboratorio de idiomas, leyendo en voz alta, ejercicios de percepción y repetición o enseñanza explícita, aunque no especifica cómo.

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

A. Disposición (base) articulatoria del español

B. Plano suprasegmental

1. La sílaba
2. El acento español
 - 2.1. El acento léxico
 - 2.2. El acento oracional
 - 2.3. El acento enfático
3. Disposición y tipos de pausas
 - 3.1. El grupo fónico
 - 3.2. El tempo
4. El ritmo en español
5. La entonación en español
 - 5.1. Las formas entonativas básicas
 - 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas

C. Plano segmental

1. Las vocales del español
 - 1.1. Modificaciones contextuales
 - 1.2. Secuencias vocálicas
 - 1.3. Fenómenos dialectales
2. Las consonantes del español
 - 2.1. Variantes contextuales
 - 2.2. Consonantes agrupadas
 - 2.3. Variantes dialectales

Sin embargo, no está tan clara la delimitación por fases de aprendizaje que intenta hacer debido, probablemente, a la falta de unicidad de criterios o de resultados de investigación sobre adquisición fónica. Tampoco existe una investigación en el aula que apoye la propuesta. Se trata de una secuencia de contenidos que trata de poner cierto orden donde

aparentemente reina el caos. Será el tiempo el que nos indique hasta que punto dicha propuesta es acertada y aceptada.

En definitiva, a pesar de que cada vez hay mayor atención al tema de la pronunciación resulta muy difícil integrarla en una concepción comunicativa global y separarla del apoyo lecto-escritor. Pero en algo están todos de acuerdo: la pronunciación es uno de los garantes de una buena expresión oral y comprensión auditiva y debe estar incluida como parte del currículo actual de la enseñanza de E/LE. Una vez analizado el tratamiento de la pronunciación de manera diacrónica y sincrónica debemos sentar las bases del paradigma metodológico que usaremos en nuestro estudio.

2.3. Paradigma de investigación

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

El enfoque que adoptaré va en consonancia directa con el tipo de investigación que voy a llevar a cabo y las variables que deseo controlar. Como el tema de estudio serán las creencias de los profesores en un entorno concreto de enseñanza-aprendizaje y sus repercusiones en su actuación en la clase, haré uso de un paradigma de investigación cualitativo. Por un lado, me interesa interpretar la realidad vertida por los profesores en las entrevistas semi-estructuradas para investigar sus creencias acerca de la pronunciación. Por otro lado, me interesa detectar si hay enseñanza explícita de pronunciación y qué tipología de ejercicios se realiza. Así podré establecer ciertas conexiones entre sus creencias y su actuación en el aula.

Queda clara la necesidad de abarcar la misma realidad desde diferentes ópticas o interpretaciones. Ahora es importante hacer algunas aclaraciones terminológicas que no lleven a confusión, no sólo a la hora de querer decir exactamente lo que digo, sino a la hora de que cualquier lector interesado pueda interpretarlo correctamente.

2.4. Definición de conceptos

No quisiera hacer un extenso glosario sobre términos que suelen ser de uso común entre los posibles lectores de este documento. Me centraré sólo en aquellos que presenten algún grado de sinonimia con otros términos y puedan causar una cierta confusión en la correcta comprensión. También incluiré otros términos que por su novedad o reciente implantación sean más desconocidos por todos. Por último, no citaré aquellos términos que considere suficientemente explicados durante la propia exposición.

En cuanto a la forma de definirlos intentaré ser breve y conciso aún a riesgo de no ser todo lo preciso que se pudiera esperar. Prefiero que éste apartado sea una ayuda y no otro campo de estudio y discusión que nos aparte del verdadero objeto de estudio.

Para garantizar la coherencia y homogeneidad de las definiciones tomaré como base el *Diccionario de términos clave de ELE* (DTCE) del Instituto Cervantes. En la medida de lo posible extraeré aquellas partes de las definiciones que puedan ser más clarificadoras respetando tanto el formato como el contenido explícitos en el DTCE. Pondré puntos suspensivos al principio o al final para aclarar que algo le antecede o le sigue a dicha definición.

Por último seguiré un orden alfabético que ayude a encontrar con rapidez la palabra. Para reconocer en la memoria aquellas palabras que están definidas en este apartado las subrayaré la primera vez que aparezcan.

Cognitivismo:

“El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria (...) el marco teórico de la lingüística cognitiva ha permitido una nueva forma de concebir la enseñanza-aprendizaje de la gramática, en la que el significado de las palabras y su representación icónica desempeñan un papel relevante.”

Lengua materna (LI) - Segundas lenguas (SL) - Lengua extranjera (LE):

“(...) Los estudiantes de español pueden clasificarse, *grosso modo*, en tres grupos, cada uno con un tipo distinto de profesorado:

1. quienes lo estudian como L1 o lengua materna, normalmente de niños en cualquier país de habla hispana;
2. quienes lo estudian como lengua segunda, p. ej., los niños hispanos que reciben educación bilingüe en EE.UU. o cualquier persona que estudia español en un país de habla hispana; y
3. quienes lo estudian como lengua extranjera (ELE), esto es, cuando el español no es ni su L1 ni una lengua propia del país en que residen (...)

Input comprensible:

“Es la hipótesis según la cual el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual (...)

Prosodia:

“La prosodia es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento -entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.-, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales (...)

Tareas:

“(...) se propusieron varias definiciones nuevas; todas ellas pueden sintetizarse del siguiente modo:

- a. una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,
- b. que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella
- c. y que posee las siguientes propiedades:
 1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos

3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística (...)

Una vez aclarados algunos términos que abundan en la redacción de la memoria me centraré en concretar las preguntas de investigación que aclaran los objetivos del presente estudio.

3. Objetivos y preguntas de investigación

Determinar el objeto de estudio de toda investigación es fundamental para que el lector de este trabajo entienda hacia donde me dirijo y qué camino voy adoptando.

3.1. Descripción de los objetivos del estudio

Los objetivos principales de la presente investigación serán, por el orden en que van a ser investigados:

1. Observar qué tratamiento dan unos profesores de E/LE a la enseñanza explícita de la pronunciación en sus clases.
2. Analizar sus creencias sobre la importancia de la pronunciación y en qué medida repercuten en su actuación en el aula.
3. Sondear cuál es la actitud inicial de resistencia al cambio por parte de dichos profesores para promover, en otra fase posterior, un posible plan de actuación y desarrollo profesional.

Conviene analizar en qué medida dichos objetivos de investigación tienen un alcance limitado en su verificación y qué resultados espero obtener. Iré objetivo por

objetivo y será muy probable que durante la propia investigación vaya ampliando el horizonte o limitándolo aún más.

El primer objetivo es aparentemente fácil de verificar. Se trata de observar algunas clases de los profesores para ver en qué medida enseñan pronunciación. Los resultados que espero conseguir serán analizados en términos del número y la tipología de actividades que usan los profesores para trabajar la pronunciación en clase. Supongo que encontraré mucha corrección fonética a nivel de sonidos o palabras y pocas actividades relacionadas con la prosodia. Las limitaciones de este objetivo vienen dadas por las enormes e impredecibles variables que afectan a una clase de E/LE. Para paliar este problema triangularé lo observado en el aula con lo planificado previamente por el profesor, así como lo manifestado en sus diarios de clase. Le pediré al profesor que se grabe sólo el audio en una clase que él considere modelo de actuación y me la proporcione. Les informaré sobre el objetivo general de mi estudio acerca de qué tipo de contenidos y actividades realiza en la clase pero sin mencionarles que me centraré en las relacionadas con la enseñanza de la pronunciación. En este sentido el profesor podrá grabarse cuantas veces desee hasta que consiga una grabación que le guste. Este documento me ayudará a contar con exactitud las veces que corrige fonéticamente y el tipo de actividades, tanto planeadas como no planeadas, que utiliza. Bien es cierto que me faltaría un modelo semiótico de investigación de la parte no verbal de la comunicación en el aula que tanto tiene que ver, a veces, con la enseñanza de la pronunciación. No obstante, considero más importante tener una buena calidad del material recogido ya que mi estudio no se centra en cómo enseñan los profesores sino cuánto tiempo dedican en su planificación y actuación en el aula a la enseñanza de la pronunciación. Este análisis servirá de marco general para analizar posteriormente las creencias y opiniones vertidas en la entrevista posterior.

En cuanto al segundo objetivo sobre las creencias de los profesores, la validez que tanto me preocupa encontrar en el paradigma interpretativo de investigación viene derivada por la coherencia que supone incorporar a los sujetos de estudio (en este caso los profesores) para darles la oportunidad de confirmar lo que decimos acerca de sus pensamientos y acciones. Parece éticamente apropiado considerar a los profesores objetos de estudio como profesionales reflexivos muy interesados en los resultados de una investigación que les atañe directamente. Para ser válida una valoración interpretativa debe ser confirmada, o al menos cotejada, con la opinión de los propios participantes. Espero, a

través de las entrevistas, descubrir cuáles son sus mayores preocupaciones a la hora de incorporar la pronunciación en su planificación de clase. Este quizás sea una de las claves que más seguridad pueden aportar a mi investigación. Darles la oportunidad a los profesores observados para que “justifiquen” su actuación y valoren conjuntamente conmigo las aportaciones y opiniones vertidas en la entrevista ha hecho que el análisis de los datos obtenidos sea fiel a las intenciones originales de los participantes. La limitación en la consecución de este objetivo es doble: por un lado, no estoy acostumbrado a interpretar entrevistas de una forma sistemática y detallada. Para ello revisaré toda la bibliografía que pueda conseguir al respecto. Por otra parte, supongo que los profesores intentarán defender su auto-imagen manifestando ideas que quizás no formen parte de sus creencias propiamente. En este sentido les prometeré el carácter anónimo del estudio e intentaré crear el clima de confianza adecuado para que la entrevista tenga lugar de modo fluido. En mi opinión las creencias, tanto de los alumnos como de los profesores, deben reconocerse, hacerse explícitas, ser compartidas y corroboradas por compañeros y por las investigaciones en curso. Pero sobre todo deben ser respetadas.

El tercer objetivo será la base de un futuro plan de sesiones de formación interna en el centro extensible a todos los profesores, no sólo los observados. Para modificar la actuación práctica hay que modificar la manera de comprenderla. Tras la grabación de la clase por parte del profesor y el diario de clase donde especifican en qué medida han seguido el plan inicial y han conseguido sus objetivos, realizaré con ellos una co-evaluación de la clase, asesorándoles sobre las posibilidades de incorporar de forma integrada la enseñanza de la pronunciación con ejemplos concretos. Finalmente les preguntaré si les gustaría mejorar su actuación y cuáles son las causas por las que no lo han hecho antes. Estas posibles causas: falta de tiempo, escasez de recursos especializados, desconocimiento de la fonética... serán las que me ayuden a diseñar el futuro plan de formación interna del centro. La mayor limitación para la verificación de este objetivo será la de anteponer la falta de tiempo o la formación interna no remunerada como las causas primordiales. En este caso tendré que plantearme seriamente cómo conseguir incentivar a los profesores e involucrarlos en dicho proyecto.

En definitiva, queda claro que lo que más me preocupa en la aplicación de las técnicas cualitativas o interpretativas para la consecución de mis objetivos es la dificultad para investigar el complejo mundo del pensamiento ya que toda descripción etnográfica es

una descripción tanto del que describe como de lo que es descrito. Otro asunto que limita el alcance de mi estudio es como emerge de situaciones particulares, en contextos de actuación concretos, con una visión holística que englobe experiencia y reflexión, pero con la incertidumbre de hasta qué punto es extrapolable a otros profesores o a otros contextos. Pero este afán de universalización no es objetivo de mi presente estudio.

Una vez aclarados los objetivos y las limitaciones de su alcance me propongo hacer explícitas las preguntas de investigación que lo guían.

3.2. Formulación de las preguntas de investigación e hipótesis de partida

Las preguntas que se me plantean son varias y muy interrelacionadas entre sí y me servirán como base para elaborar la entrevista semi-estructurada a los profesores:

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

¿Qué concepto tienen sobre la pronunciación española? Estas preguntas me parecen fundamentales como punto de partida del estudio. Si la respuesta a la primera pregunta fuera negativa, la concienciación del profesor sería un buen motor para el cambio. En caso de que sí fueran conscientes de la importancia será muy importante conocer la respuesta a la segunda pregunta.

2. ¿Contemplan en sus planificaciones de clase la enseñanza de la pronunciación como un objetivo más? ¿Lo llevan al aula de forma integrada o como un contenido aparte? En el caso de que no lo contemplen en la planificación, de nuevo la formación puede ayudar a cambiar esta situación. Si por el contrario sí incluyen la pronunciación en sus clases es importante analizar qué objetivos persiguen y qué tipología de actividades proponen. Es decir, no sólo me preocupo de la enseñanza reflexiva o teórica, donde el profesor tiene suficiente tiempo para planificar contemplando el mayor número de variables posibles, también me preocupo de la enseñanza reactiva o práctica que es la que afecta al día a día y la que hace que el profesor actúe de determinada manera en el aula determinado por los tres tipos de contextos que confluyen: el psicológico (valores y creencias del profesor), el ecológico (circunstancias externas y recursos disponibles) y el social (características del grupo-clase).

3. ¿Les gustaría modificar en algo su actuación en el aula con respecto a la pronunciación? ¿Qué les impide hacerlo? Si el profesor desea cambiar deberemos primero investigar por qué no lo ha hecho ya. Será esta información la que nos proporcione suficientes datos de partida para elaborar en un futuro un plan de formación interna para los profesores de mi centro y una actualización de nuestros cursos de formación de profesores. La clara resistencia al cambio conceptual deriva de la ansiedad que provoca el tener que aceptar que nuestra forma de pensar e interpretar el mundo no es absoluta sino muy personal, y que por lo tanto, se puede cambiar.

No voy a negar que tengo una hipótesis de partida que se basa en la falta de un tratamiento integrador de la pronunciación dentro del enfoque general comunicativo, tal y como expuse en los puntos 2.1. y 2.2. del presente estudio: creo que los profesores y los materiales que suelen llevar al aula, prestan escasa atención a la enseñanza de la pronunciación pese a concederle en teoría una gran importancia. Creo que el profesor busca seguridad en su actuación en el aula y así como es capaz de solucionar problemas imprevistos referidos a la gramática, el vocabulario o la enseñanza de la cultura, se siente mucho más inseguro a la hora de enseñar pronunciación. Otra posible causa puede ser la creencia de que no es necesario enseñar pronunciación en un contexto de inmersión. De hecho, los alumnos son capaces de aprender “a pesar de” y no “gracias a” las explicaciones de clase. No obstante, no me costará ningún trabajo llegar a negar esta hipótesis si los resultados de la investigación así me lo aseguran. También el investigador actúa en base a sus propias creencias y con frecuencia creemos que los demás no lo hacen todo lo bien que debieran.

Aclarados, por fin, los objetivos concretos y las preguntas de investigación, así como mis hipótesis de partida se hace necesario precisar con más detalle cuál será la metodología empleada para poder alcanzarlos.

4. Metodología de investigación

El contexto de aula es idóneo para investigar pero es, en cierto sentido, hermético o impredecible por las numerosas variables que suelen operar en él. Por ello, es mejor hacer uso de técnicas de recogida y de análisis de datos muy variadas. Como afirmaban

Alwright y Bailey (1991): *“It should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only that can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever appropriate.”*

4.1. Justificación de la metodología

Tras conocer con más detalle los objetivos de la investigación y sus posibles limitaciones, así como las preguntas que guían este estudio y las hipótesis de partida se hace más fácil justificar la metodología empleada. Este enfoque cualitativo ha sido criticado por algunos autores con la idea de que resta fiabilidad a una investigación. Sin embargo, son una mayoría quienes lo defienden por la posibilidad de abarcar mayor número de factores, independientemente de si son datos objetivos o subjetivos.

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

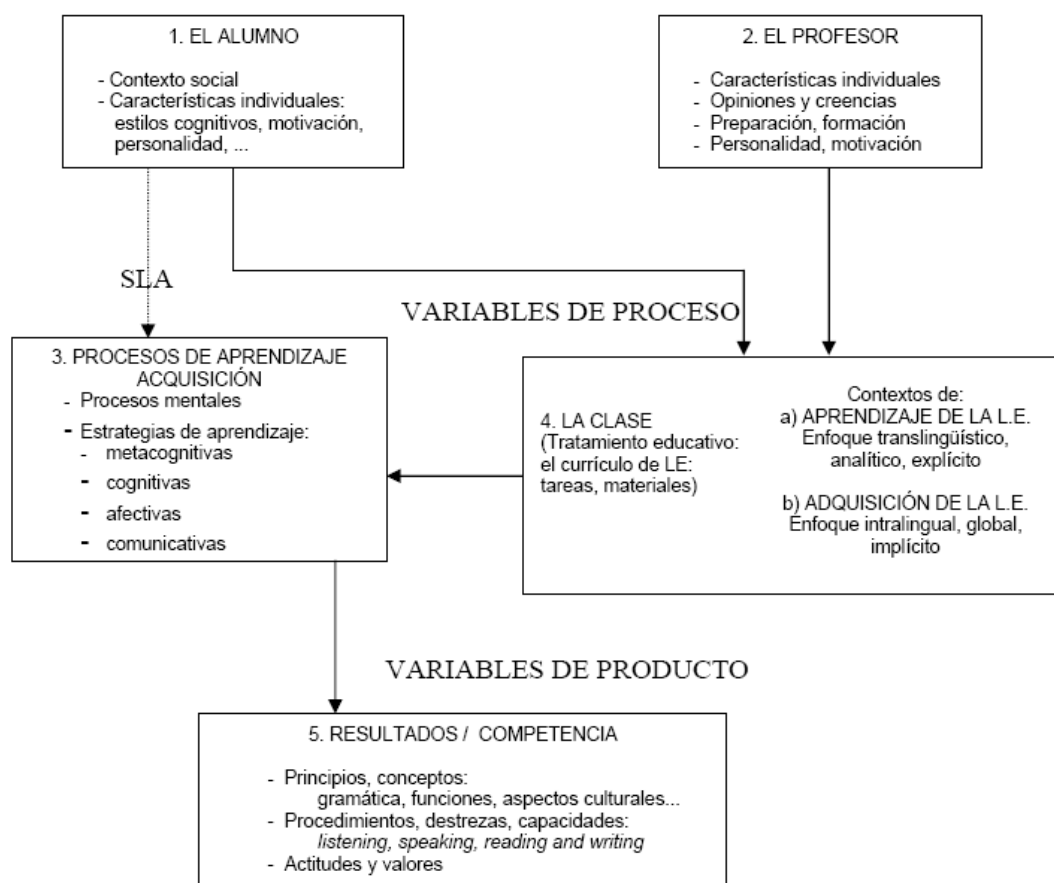


Figura 1. Variables sobre la investigación en el aula

Así pues, el enfoque que voy a adoptar tiene mucho que ver con el tipo de investigación que deseo emprender: análisis de creencias y observación de clases. Por ello, considero oportuno decantarme por un enfoque cualitativo, ya que por un lado necesitaré interpretar las palabras de los investigados y por otro lado, intentaré ver las recurrencias de los profesores en su actuación en el aula.

Queda clara la justificación del método. Ahora la cuestión es aclarar el contexto donde voy a llevar a cabo dicha investigación, ya que servirá para entender con más elementos de juicio aquellos datos que pueda ir recogiendo a lo largo de este proceso.

4.2. Contexto de investigación

Me propongo realizar un estudio de campo, en situación de inmersión completa, que se enmarca en una escuela de idiomas en el sur de España: CLIC Internacional House Sevilla. Se trata de una escuela con 25 años de experiencia en la que se imparten, además

de español como lengua extranjera, inglés, francés, alemán, chino, árabe, italiano y japonés. Tiene un departamento de español de unos 20 a 30 profesores según la época del año. Es un centro perteneciente a FEDELE acreditado por el Instituto Cervantes y dispone de otros sellos de calidad como CEELE y EAQUALS.

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

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

En cuanto a los profesores, todos son licenciados y han pasado por el curso de formación de profesores de español de Internacional House. La experiencia va de 1 año a 25 años. Todos son de nacionalidad española y proceden, en su mayoría, de algún punto de Andalucía.

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

Ahora ya llega el momento de aclarar los métodos que usaré para la recogida de datos y si están en consonancia con los objetivos generales que persigo y con el paradigma de investigación seleccionado.

4.3. Descripción del método de recogida de datos

Para entender los métodos usados en la recogida de datos me gustaría comenzar precisando el nivel de detalle pertinente que preciso para poder realizar mi investigación. No pretendo llevar a cabo una investigación de aula con un alto número de profesores que pueda hacer extensibles los resultados de mi investigación a otros contextos de características similares. Mi idea inicial es investigar sobre las creencias y la actuación de 5 profesores de

ELE de mi centro, aproximadamente un 25% del total de profesores del departamento, como base de una futura planificación de su formación interna. Por otro lado, la elección de los participantes en la investigación tampoco es casual. He seleccionado a profesores con diferentes grados de experiencia y formación específica, así como profesores trabajando con diferentes niveles de aprendizaje. Esto me permitirá establecer una comparación entre ellos y adivinar una cierta relación causa-efecto que me pueda orientar para diferenciar el tipo de formación que les pueda diseñar. Uno de los mayores inconvenientes de la formación interna en los centros es que no está individualizada en función de las características propias de cada profesor. Si bien esto es muy complejo cuando el departamento tiene muchos profesores, sí se pueden formar grupos de trabajo más diferenciados.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos y las razones por las que me he decidido por ellos, paso a continuación a describirlos.

4.3.1 Grabación de clases en audio

He optado por este sistema de observación no participante porque tiene muchas ventajas a la hora de recoger datos fiables que nos permitan analizar los comportamientos en relación con las declaraciones o intenciones vertidas en la entrevista. Por un lado, es un medio menos agresivo que la presencia del observador en el aula, no sólo para los profesores objeto de estudio sino para los propios alumnos. Por otro lado, permite fácilmente repetir la grabación en caso de que no sea del agrado del profesor y los alumnos podrán acostumbrarse al sistema hasta que pase lo más desapercibido posible, minimizando los efectos de la “paradoja del observador”. De todos modos, nunca estaremos seguros de si lo que vemos en clase sería distinto sin la presencia de ningún sistema de observación.

Utilizaré, por tanto, la técnica de **grabación digital del audio** a través de un pequeño receptor colgado del cuello y que se pueda ocultar en un bolsillo. Así no se hará necesario la presencia de ningún observador externo. Aunque previamente a las grabaciones se informará a los alumnos del objetivo de las mismas, la idea de colgar del profesor la grabadora con un micro de corbata aclarará a los alumnos que el objeto de estudio no son ellos y sus producciones sino el propio profesor.

Me basaré en el uso de una plantilla que recoja información acerca del número de veces que el profesor trabaja la pronunciación en la clase y el tipo de actividades que realiza. El objetivo de este instrumento de observación será el de describir y no juzgar la actuación del profesor. Será una técnica que servirá para triangular mejor los datos generados a través de la entrevista.

La grabación de clase me permitirá, tanto a mí como a los observados, revisar tantas veces como sea posible la actuación de profesor y ser más preciso en los datos recogidos y analizados.

El protocolo de actuación será el siguiente:

- a) Selección de profesores: en base a su grado de experiencia y formación específica, de los niveles que estén impartiendo y de lo receptivo que sean a participar en el estudio.
- b) Reunión previa: con cada uno para explicarles el objetivo general de mi estudio y lo importante de su contribución para el mismo. Les aclararé que no se trata de un análisis de sus competencias docentes y que lo que más me interesa es una clase de las que normalmente suelen impartir. Les explicaré el método de grabación y lo importante de hacer algunas pruebas previas con sus alumnos para que se acostumbren al sistema.
- c) Grabación: los profesores se grabarán tantas veces como deseen y me pasarán la grabación que consideren aceptable como muestra representativa de su actuación habitual en clase.

4.3.2. Diarios de clase y portafolio docente

La técnica indirecta de investigación cualitativa más usada para validar y contrastar la información recogida por otros medios es el **diario de clase**. El diario describe cómo interpreta y vive la realidad del aula el propio profesor. Por su carácter íntimo y cercano al acontecimiento de los hechos es un documento perfecto para investigar acerca del grado de motivación del profesor o de resistencia al cambio. Generalmente el énfasis suele estar en la propia práctica docente, en qué medida se han cumplido los objetivos y las expectativas del profesor con respecto a su actuación docente. Por ello, comparar la grabación de una clase con el diario del profesor es una especie de diálogo intrapersonal al que tenemos

acceso en nuestra investigación, una vez más, manteniendo el grado de anonimato requerido. El caso de los diarios permite una reflexión introspectiva, en el caso de que sea el propio autor el que revise y analice sus anotaciones, o no introspectiva en el caso de que sea otra persona quien lo haga.

K. Bailey (1990) define el diario como: “un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza, documentado a través de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes.”

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

a) Relato personal retrospectivo: acerca de su historia de enseñanza general del profesor. Yo haré uso en este caso de la primera entrada del portafolio personal de los profesores entrevistados ya que es una herramienta con la que están todos muy familiarizados en mi centro.

b) Recogida de anotaciones personales: sobre la clase que haya decidido el propio profesor grabar en audio. Se trata de una fase confidencial.

c) Reescritura del diario para la versión pública: aquí se aprovecha para cambiar nombres y datos que puedan repercutir sobre alguno de los implicados.

4.3.3. Entrevistas

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

La entrevista ayuda a traspasar la frontera de lo manifiesto hasta lo latente en el pensamiento del profesor. Ayuda a esclarecer lo observado en las grabaciones y lo narrado en los diarios y portafolios docentes. Esto va en consonancia con la necesidad ya mencionada a la hora de validar los objetivos de investigación de considerar al entrevistado como sujeto y objeto de investigación. Por otro lado, la entrevista es un acto genuino de

comunicación construido mutuamente por los interlocutores que permite combinar la subjetividad del entrevistado con la intervención más guiada del entrevistador. Bajo el marco de este evento comunicativo controlado pero no directivo se pueden aprehender los sistemas culturales en las propias palabras del entrevistado.

En mi estudio, para obtener una cierta profundización en la información generada, el estilo de entrevista será a modo de conversación entre iguales, y no un simple intercambio de preguntas preparadas y respuestas. Eso sí, habrá un cierto guión porque hay un propósito claro a conseguir. La idea de facilitar una conversación entre iguales en un marco de confianza donde el entrevistado no se sienta examinado por tener que contestar a un guión prefijado de preguntas, pero que sí exista un objetivo claro que conseguir, un protocolo de actuación similar para todos los entrevistados y unas estrategias que reconduzcan la entrevista hacia una dirección concreta y que facilite los objetivos de nuestra investigación.

El protocolo de actuación será el siguiente:

a) reunión previa con los entrevistados para garantizarles la confidencialidad de los datos y el anonimato. También se les comentará el tema general sobre el que versará la entrevista pero sin adelantarles los objetivos concretos de la investigación. Eso sí, dejaré muy claro que no estoy haciendo un análisis de sus conocimientos generales para que no se sientan evaluados. De hecho no entraré en valoraciones sobre las opiniones vertidas y me mantendré en un tono neutral. Les comentaré que voy a grabar la entrevista para posteriormente hacer una correcta transcripción de las partes que me interesen. También les garantizaré que les pasaré al final de mi estudio mi interpretación de la entrevista para darles la oportunidad de confirmar, modificar o negar algunos datos vertidos.

b) empezaré con unas preguntas para romper el hielo que genere el adecuado clima de confianza.

c) formularé preguntas de forma clara y precisa al hilo de lo comentado por los entrevistados e intercalaré otras preguntas que tengan que ver con mis objetivos concretos de investigación. El cuerpo de las preguntas tendrá que ver con lo observado de las clases, lo anotado en sus diarios y lo relatado en sus portafolios.

d) cerraré la entrevista preguntando a los entrevistados cómo se han sentido, si creen que lo dicho muestra su forma de pensar y si desean puntualizar o añadir algo más. Por último, les agradeceré su participación en el estudio haciéndoles ver lo importante que ha sido para el mismo.

Por todo lo dicho anteriormente, la tipología de la entrevista que he seleccionado reunirá las siguientes características: semi-estructurada (donde hay una serie de temas que interesan que salgan y generen información, aunque sin seguir un esquema rígido y adaptándome a las características particulares del entrevistado); acerca de opiniones y valores (siguiendo la clasificación hecha por Patton en 1980) y de contraste (ya que intentaré no sólo ver los significados que los entrevistados asignan a los temas generados y constructos, sino la relación que establecen entre ellos).

En cuanto a la tipología de las preguntas habrá una mayoría de preguntas relativas a “postular el ideal”, ya que informan sobre los valores de los entrevistados, y preguntas de “abogado del diablo”, porque hacen explícita la coherencia o incoherencia de las creencias de los entrevistados acerca de los temas más controvertidos.

Por último, realizaré la entrevista en un espacio tranquilo pero apartado del entorno natural de trabajo, algún parque, plaza, bar tranquilo consensuado por el propio entrevistado. Cuando haya hecho el análisis de los patrones recurrentes y los datos más relevantes respecto a mi investigación, compartiré mi interpretación con los encuestados para darles una nueva oportunidad de confirmar, modificar o negar lo interpretado. Esto, lejos de restar fiabilidad al estudio le dará mayor consistencia y validez.

En definitiva, lo que me propongo con los medios de recogida de datos es adaptarlos a los objetivos propios de mi investigación y triangular al máximo los datos para conseguir la mayor validez y fiabilidad posible. Esta triangulación es personal (recojo datos de varias personas con diferente experiencia y formación específica), de medios de recogida de datos (hago uso de varios medios para hallar la misma información), y de contexto de recogida (elijo profesores que trabajan con grupos de distinto nivel de aprendizaje).

Una vez aclarados los objetivos y preguntas de investigación, así como enmarcado el contexto de investigación y descritos los medios de recogida de datos paso a describir los métodos de análisis que utilizaré así como para el corpus de datos recogido

5. Análisis de los datos

Para dar validez a la investigación no sólo basta ajustar la metodología apropiada a los objetivos perseguidos. Es fundamental que los métodos de recogida de datos vayan en consonancia con los métodos de análisis de los datos recogidos y generados.

5.1. Descripción de los métodos de análisis de los datos

La necesidad de describir los métodos me ha ayudado mucho a tener conciencia de que estoy en el camino apropiado. De esta manera sigo el propósito declarado en mi introducción de acompañar la lectura de lo que voy escribiendo con la lectura de los manuales y documentos consultados.

En nuestro caso, para la observación de clases a través de grabaciones en audio, he optado por un análisis tipológico de las muestras. Mi objetivo será computar el número de intervenciones que cada profesor realiza para enseñar pronunciación en los 100 minutos que dura la clase y caracterizar la tipología de actividades que lleva al aula. Para facilitar la tarea he diseñado la siguiente parrilla de clasificación de actividades de pronunciación que podrá modificarse en función de lo observado. Para ello, numeraré las actividades especificando su duración y si ha sido previamente planeada o fue producto de la improvisación. El diseño de la parrilla refleja el concepto que el profesor puede tener acerca de la pronunciación. Añadiré las notas que considere oportunas para que el lector no sólo se enfrente a una tabla numérica y tenga más detalles de interpretación.

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

Tabla 1: Parrilla de actividades de pronunciación

Actividad n°: **(duración en minutos)** **(planeada / no planeada)**

Nota:

Tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación:

Porcentaje en relación con la clase:

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

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

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

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

En definitiva, esta parrilla nos aporta información relevante acerca de la actuación del profesor pero debe ser triangulado posteriormente con los datos recogidos en los diarios de clase, en el portafolio y, sobre todo, en la entrevista.

Como mencioné en el apartado 3.1 acerca de los objetivos de mi investigación y las limitaciones en su alcance, una de las principales dificultades con las que me he topado y con la que más he aprendido ha sido mi desconocimiento inicial sobre cómo enfrentar con ciertas garantías de éxito la interpretación de los datos recogidos con los métodos cualitativos empleados. Por ello, ha sido el aspecto que más me ha llevado a revisar la bibliografía existente y los modelos ya realizados. A continuación detallo algunos aspectos que he tenido muy en cuenta en mi análisis previo de datos de las **entrevistas**:

a) Principio de interacción entre la recogida y el análisis de datos

A diferencia de lo que ocurre en los métodos cuantitativos, el análisis de datos en el método cualitativo puede empezar incluso antes de que la recogida de datos esté completamente terminada. De este modo evitaremos la sensación de acumulación de datos sin aparente conexión. Como afirman Coffey y Atkinson (1996): *“We should never collect data without substantial analysis going on simultaneously. Letting data accumulate without preliminary analysis along the way is a recipe for unhappiness if not total disaster”*.

Así, por ejemplo, en una entrevista semi-estructurada hay que tener muy presente lo que va diciendo el entrevistado para saber qué preguntar a continuación. Por su parte el entrevistado también va haciendo su propia interpretación de lo respondido y puede ir matizando, modificando, confirmando o negando lo dicho anteriormente. Esto significa que el investigador no es el único responsable del análisis de datos y debe implicar a los sujetos participantes en el estudio. En la investigación cualitativa esta forma de recogida y análisis simultáneo de datos es lo que se conoce como "principle of interaction between data collection and analysis" Erlandson *et al.* (1993).

b) Atención al contexto de recogida y al contexto de lo enunciado

Un error frecuente en la selección de los fragmentos relevantes de una entrevista, diario o portafolio es extraer la parte concerniente a nuestro estudio sin analizar debidamente la influencia que tiene el propio contexto de recogida como el lugar donde tiene lugar, la hora, el cansancio acumulado por el trabajo, el estado anímico... Otro de los errores frecuentes es no atender suficientemente al contexto de enunciación, es decir, si lo que

recogemos tiene que ver con lo anterior (lo matiza, lo confirma o lo niega), o bien tiene como función introducir o adelantar lo que a continuación dice. El problema de los fragmentos de enunciados es que forman parte de un todo, y no son piezas perfectamente comprensibles fuera de dicho contexto.

c) Empatía con el entrevistado

Shaw (1999) nos advierte de la importancia de hacer una revisión cultural de nuestras propias creencias y valores para ponernos en el lugar de los sujetos participantes en nuestra investigación. Una forma de conseguirlo es responder nosotros previamente a las supuestas preguntas que puedan aparecer en el estudio. Otra opción es llevar al día nuestro portafolio docente. En cuanto a esta última sugerencia no me ha sido nada difícil porque el propio máster del que parte esta memoria así lo exigía. Por lo que respecta a posibles preguntas guías para realizar la entrevista o comentar los diarios he ido formulándolas por escrito y descartando aquellas que me parecían confusas o demasiado ambiciosas para responder en una conversación informal. Por último, voy a colaborar con los propios sujetos en el estudio de los patrones recurrentes y significativos de sus entradas de diario y de portafolio para que me permita dar mayor fiabilidad a mi interpretación.

d) Flexibilidad en la interpretación

Es posible que durante el análisis de los datos aportados por las entrevistas, los diarios de clase o los portafolios encuentre aparentes incoherencias. Lo importante será tener en cuenta las características propias del pensamiento del profesor. El sistema de creencias de los profesores, al permanecer implícito y latente, resulta difícil de concretar y emerge con frecuencia con ciertas dosis de contradicción. No intentaré, pues, establecer siempre relaciones coherentes entre los documentos escritos aportados y los datos generados en la entrevista. Tan solo me limitaré a establecer los patrones recurrentes y que sean relevantes para el tema de mi estudio. Eso sí, el análisis de las creencias de los profesores acerca de la pronunciación tiene mucho que ver con el análisis general de la concepción que tienen los profesores acerca de qué es la lengua y cómo se enseña y aprende.

e) Claridad en los resultados

Aunque flexibles, los resultados deben ser contundentes para llegar a conclusiones bien fundamentadas. Mi idea inicial, siguiendo a Miles y Huberman (1994), es establecer algunas pautas claras de interpretación que oriente los resultados. Ellos proponen un

ejemplo muy clarificador como pauta a seguir: "two confirmations and no contradiction", es decir, si de un número relativamente pequeño de sujetos participantes hay cierta coincidencia en un aspecto que ninguno niega, es una buena base para concretar ese resultado como válido.

Una vez aclarados los principios sobre los que basaré mi análisis de los datos, expondré, a continuación, la forma en que analizaré las anotaciones de **diarios y portafolios**, así como las entrevistas.

Siguiendo a Bailey y Ochsner (1983), a la hora de analizar los diarios podemos considerar dos modelos distintos: como apoyo de una investigación más controlada (en nuestro caso la observación del profesor a través de las grabaciones) o como base principal de dicha investigación haciéndose necesario mayor acopio de información por parte del informante. Para mi objeto de estudio, el diario de clase me servirá para asegurar que lo ocurrido en el aula coincide con lo planeado por el profesor o por el contrario, se ha visto sometido a demasiadas variables que invalidarían dicha observación: presión del profesor y de los alumnos por la presencia de grabación, imponderables de tiempo, de funcionamiento de recursos o cualquier otro factor que deba tenerse en cuenta a la hora de analizar correctamente la recogida de datos. No se trata, pues, de un análisis introspectivo de los diarios como recurso principal de la investigación, sino de una forma más de triangular los datos y de implicar al profesor en la propia interpretación de lo observado.

El uso de los portafolios docentes que llevan los profesores de mi centro, será una forma de planear con más conciencia lo que será la entrevista. Como podemos observar en los documentos anexos, los portafolios docentes a los que me refiero contienen unas muestras o entradas obligatorias que hacen mención explícita de la filosofía de enseñanza / aprendizaje de los profesores, así como de una especie de currículum vital comentado. Dichos documentos me servirán tanto para conocer mejor la historia de vida profesional de los encuestados como para triangular los datos generados más tarde en la entrevista. El que haya posibles contradicciones no es algo que me preocupa ya que el sistema de creencias del profesor suele estar, a menudo, plagado de ellas.

Por último, paso a describir el sistema de transcripción de las entrevistas, que puede ser ya considerado como el primer paso en el análisis de las mismas. Voy a seguir el

sistema propuesto por Cambra y Pons (2006) miembros del grupo de investigación PLURAL de la Universitat de Barcelona. Se trata de un sistema abreviado pero que da cumplida información sobre factores lingüísticos y extralingüísticos que afectan al significado. Eso sí, me limitaré a destacar aquellos fragmentos que incidan sobre los objetivos de nuestra investigación ya que transcribir tantas horas de grabación excedería con mucho los límites del presente estudio.

Código de transcripción

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

Figura 2: Adaptada de “Interacción en el aula de acogida”

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

a) La construcción de la referencia basada en la interacción que se establece entre el entrevistado y el propio entrevistador.

b) El posicionamiento discursivo del entrevistado. Dicho posicionamiento se rastrea a través de la aparición de términos claves, los pronombres personales y deícticos y, por último, la evaluación que el entrevistado hace de sus enunciados mediante recursos expresivos de juicios y valoraciones.

He querido detenerme en este apartado de la descripción de los métodos de análisis de los datos porque me parece uno de los pilares fundamentales de la investigación y porque a través de la lectura de los textos de referencia mencionados he ido conformando los criterios que me servirán de guía para alcanzar la validez y fiabilidad de mi estudio que tanto me preocupa. Por otro lado, también he querido dejar claro que, aunque voy a usar una metodología ecléctica, la base de mi investigación residirá en la observación de clases y en la entrevista, mientras que los diarios y los portafolios me servirán como apoyo y triangulación de los datos recogidos en la observación y generados en la entrevista.

5.2. Análisis de los datos y resultados

Paso, por tanto, al apartado propiamente del análisis de los datos y los resultados obtenidos. Como confirmación de lo dicho en el apartado anterior, me voy a centrar en las observaciones de clase y en las entrevistas, dejando los diarios y los portafolios para apoyar mi interpretación dando paso, una vez más, a la voz introspectiva del profesor. Para tratar cada uno de los casos de forma individualizada prefiero hacer el análisis de forma independiente. En las conclusiones finales tendré la oportunidad de ver los hechos recurrentes.

5.2.1. Análisis y resultados por informantes

Pasaré a detallar las características generales de cada uno de los informantes sólo como referencia ya que en los documentos anexos se detalla con mayor precisión cada uno de sus perfiles. He seleccionado los datos que me parecen a priori más relevantes para los objetivos de nuestra investigación. Por último, sólo recogeré en la parrilla aquellas actividades, bien planeadas o bien improvisadas, relacionadas con la enseñanza de la pronunciación, pero no aquellas que sólo corrijan la producción fonética de los alumnos. Por otro lado, resulta difícil tener una buena calidad auditiva de todos los participantes en la clase con el sistema de micrófono de corbata que hemos adoptado.

Perfil del Informante 1

Formación académica: Filología inglesa
 Experiencia en ELE: más de 15 años
 Niveles impartidos: todos los del Marco
 Lugares de trabajo: en Estados Unidos y España
 Grupo clase grabado: adultos de nivel B2
 Duración de la clase: 100 minutos
 Objetivo central: presentación de las perífrasis

Observación de clase del Informante 1

PERCEPCIÓN				PRODUCCIÓN			
SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL		SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL	
ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO
	1						

Actividad n°:1 (1'30'') No planeada

Nota: El profesor aprovecha la similitud fonética entre dos palabras para enseñar vocabulario: *condón /cordón*.

Tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación: 1 minuto y 30 segundos

Porcentaje en relación con la clase: 1,5 %

Trascripción de fragmentos de la entrevista del Informante 1

ENTREVISTADOR: (...) ¿Tú | cómo dirías que ha sido tu evolución | así:: | grosso modo?

INFORMANTE 1: ((tos)) Yo | | (...) cuando yo llegué de Estados Unidos | básicamente lo que hacía a nivel de comunicación era lo que había hecho en la universidad:: norteamericana que tenía / una serie de cosas muy diferentes (...) pero no había una estructura / ningún orden así establecido | yo | creo que no tenía las cosas demasiado claras. Pero a partir del curso que hicimos con Internacional House sí nos

ENTREVISTADOR: A propósito de lo que te va mejor en clase / es decir, | ¿Qué:: cosas son las que tú ves | que tienen mejor respuesta | por parte:: de los alumnos y que p-?

INFORMANTE 1: Bueno, como | Jane Arnold nos podría decir es la cosa afectiva | cada clase es un mundo, y | entonces lo que hay que hacer es adaptarse a las necesidades de cada clase (...) hay que conocer a los alumnos y | yo creo que | que crear un material o adaptar materiales que tienes normalmente | a sus gustos:: | o | a sus necesidades también:: y eso es lo que también ahora / con las pizarras interactivas estamos haciendo (...) En fin, crear unidades didácticas muy hechas a la medida (...) que no siempre es perfecta para las 10 personas individuales que hay / pero | de algún modo sí:: No sé si te he respondido (...)

ENTREVISTADOR: (...) aunque sea un poco subjetivo | | cuéntame:: ¿qué peso le sueles dar tú a la gramática, qué peso a la cultura, que p-?

INFORMANTE 1: (...) eso el primer día / como por ejemplo / la clase que yo estuve dando de perífrasis verbales / ese primer día de perífrasis es basic p- es muy gramatical | | (...) lo intento hacer de la forma ((mueve las manos y la cara buscando justificación)) más comunicativa | pero mi objetivo es que conozcan la estructu::ra, que conozcan la for::ma / que conozcan las re::glas | que conozcan cómo se forman | entonces hay un | hay una carga de estructu::ra muy grande en ese aspecto (...) ¿Qué pasa más adelante? (...) a medida que van pasando los días / desde ese primer día de introducción gramatical / pue::s voy haciéndolo más libre / es decir | las clases van a ser un poquito más abiertas / los alumnos voy a intentar | ponerlos yo en situaciones donde tengan que usar este tipo de estructuras (...)

ENTREVISTADOR: ¿Qué ves tú que en tus clases serviría | para completarla? Es decir:: una carencia o algo que crees tú que tienes que potenciar más / ¿no? Que acabaría completando el plan de clase /

INFORMANTE 1: Claro | yo no considero la clase como algo único / aislado. Tiene que ver con lo que hemos hecho antes y también | tiene que ver con lo que vamos a ver después / (...) Es decir / si en un momento dao yo hablo mucho de gramática | | me falta la parte comunicati::va que intento po_ ponerla la siguiente clase (...) No sé::

ENTREVISTADOR: (...) ¿Cuándo trabajas la pronunciación en clase qué sueles hacer?
(...) ¿Sueles incorporarla | diariamente a la clase?

INFORMANTE 1: Sobre la pronunciación:: | en los niveles de principiante y elemental / básicamente cuando se empieza con el tema del alfabe::to y que ellos mismo deletreen palabras y:: las palabras que están leyendo. Hay una serie de errores que son comunes:: y eh:: hay que explicarles | un poco la fonética española bá::sica. Suelo practicarlo | pues:: | no:: de forma sistemática todos los días:: pero sí que en ese primer día hay una introducción a la cual me hago | hago referencia si comenten el mismo error:: y:: así lo voy viendo:: | no sé quizá:: haya un total de:: tres o cuatro menciones en las dos primeras semanas pero no es:: el objetivo principal:: normalmente mío | sobre la pronunciación. Eh:: cuando van subiendo los niveles | a medida que van subiendo los niveles / ya la pronunciación va quedando en un segundo plano | hasta que uhm:: ya empezamos a trabajar el tema de la entonación y quizá:: bueno si trabajamos temas de canciones o trabajamos | algún tipo de actuación:: en la clase / hay una especie de *role play* o juego de rol en que cada uno tiene un personaje pues:: se acentúa el tema de la entonación:: cómo expresar sorpresa, cómo e-

ENTREVISTADOR: ¿Cómo lo harías? (...) ¿Se te ocurre que es fácil o crees que a los profesores les faltan recursos | | libros

INFORMANTE 1: Nos faltan /

ENTREVISTADOR: formación /

INFORMANTE 1: Faltaría eso. Lo que pasa con el tema de la entonación:: yo creo que muchas veces los alumnos tienen esa entonación en su propio país lo que pasa es que cuando están hablando | en español se concentran más en las for::mas y no en el | mo::do digamos, entonces:: aprenden lo que son las letras:: o | saben que van a utilizar el indicativo o el subjuntivo pero entonces se queda atrás el tema de la entonación:: / y eso es una parte que les falta | entonces simplemente hacerles- muchas veces | el único sistema es hacer que sen cuenta / que están X de este tema o un tema en particular o que X están en una situación que exige sorpresa o:: alegría o tristeza y cómo lo harían en su propio país:: / entonces se dan cuenta de que no solamente es una frase que tienen que decir sino que tienen que añadirle una carga:: emocional ¿no? Digamos y eso/ ellos mismos una vez que se le explica son capaces de dar una curva de entonación:: / eso estoy hablando de una gente:: que venga de lenguas romances del italia::no / del francés:: del portugués:: pero claro si nos ponemos con gente de Corea o con gente de China ya el:: el tema | es mayor | porque en sus países pues la entonación es diferente. Incluso los ingleses también tienen

ENTREVISTADOR: (...) ¿Tú crees que viniendo la gente desde sus países al país donde se habla la lengua uhm:: ya no es tan necesario trabajar la pronunciación en el aula porque lo encuentran en la calle / o:: consideras que es muy necesario para entender mejor a la gente en la calle /, o:: los alumnos no suelen pedirlo tanto / y quizá por eso no se hace tanto/ mientras que la gramática la piden más / el vocabulario lo piden más / (...)

INFORMANTE 1 ((tos para tomarse tiempo)) Mi impresión es que uhm:: resolviendo estos problemas básicos que empezamos en el nivel principiante | si eso se resuelve | en cuestión de lectura / luego la entonación se puede / eso hacer que la gente se da cuenta / eso:: que si la frase que está haciendo no es una frase para quedar bien en la clase sino que también hay que darle una carga emotiva y demás:: eso y también la vida en España y demás / pues les suele ayudar y suele ser suficiente. También hay una diferencia: yo:: he notado que tiene que ver mucho con el propio carácter de los alumnos. Hay | hay alumnos que tienen una personalidad muy fuer::te y entonces aquellos alumnos que tienen una personalidad muy fuerte generalmente / uhm tienen una tendencia a mantener su entonación original de su propio idioma:: sin embargo la gente que es más- que se adapta / que es más flexible / que tiene /no sé:: que tiende más a integrarse de una forma más sutil / esta gente tiene una mayor capacidad de- para aprender / para asimilar esta nueva entonación y son- como están más abiertos de sus sentimientos para poder asimilar esta nueva forma de:: de entonar o de pronunciar:: Entonces / no son como digo son personas también individuales y que hay que adaptar::le de forma individual a ese aspecto. Uhm:: ¿que haría falta un tratamiento más sistemático sobre la entonación y la pronunciación? Personalmente yo no lo he visto así / yo | por mi experiencia aquí:: en español | normalmente:: uhm no:: y es curioso porque la gente termina aprendiendo a pronunciar y a | entonar de corma correcta / es cuestión de tiempo quizá. Eh:: también debería ser en función del número de semanas que los alumnos:: uhm:: se quedaran o las clase que fueran a dar en sus países de origen en español / entonces:: | dependiendo de eso quizá sería interesante. También | es un problema de marketing / eh:: los alumnos cuando vienen a clase lo que quieren es avanzar y quieren que en una semana o dos semanas den una serie de apartados pero nunca lo ven a nivel comunicativo ni funcional / siempre lo ven a nivel gramatical / entonces lo que quieren es:: yo quiero ver los pasados o yo quiero llegar al

ENTREVISTADOR: ¿Tu crees que se podría decir que la pronunciación española no es tan:: difícil, comparada con otras (...)?

INFORMANTE 1: Uhm:: digamos que una vez conocidas estas ideas básicas de fonética al principio de principiante / eh:: se puede leer según se escribe:: es decir / nosotros escribimos según pronunciamos, entonces la:: la::- sería más fácil. Eso también como has dicho depende del lenguaje de origen, del lenguaje materno de cada alumno. El sueco, danés o escandinavo en general no tienen ningún problema de pronunciación / la fonética es prácticamente igual / y los japoneses curiosamente casi toda la fonética es igual:: a excepción de la r, la r y la l / pero por lo demás:: fonéticamente:: uhm:: no tienen ningún problema a lo que es la pronunciación / ahora luego la entonación tienen otros problemas, ¿no? Y:: claro | los demás países europeos básicamente tenemos la misma pronunciación a excepción de la r en algunos países como Francia o Alemania del norte:: creo y por lo demás yo creo que sería fácil, que es un idioma fácil (...)

ENTREVISTADOR: Muchas gracias que casi te he robado la hora de la comida ((risas))

INFORMANTE 1: No pero esto es muy interesante reflexionar sobre tu propio desarrollo, sobre tu propia forma de dar las clases (...)

Análisis de los datos aportados por el informante 1 y triangulación con lo anotado en el diario de clase y en el portafolio docente

El Informante 1 no ha dedicado tiempo en su planificación a actividades de enseñanza de la pronunciación. La única acción que ha hecho de forma improvisada ha sido usar una estrategia para enseñar vocabulario a través de la similitud fonética. Pese a que el objetivo central de la clase era gramatical: la presentación de las perífrasis, no consideró oportuno reflexionar sobre la importancia de la entonación para poder asimilar con mayor precisión

el uso de las diferentes construcciones perifrásticas adecuado al contexto y la situación comunicativa.

Hay una aparente contradicción con su filosofía de enseñanza- aprendizaje recogida en su portafolio docente (ver anexo): “La figura tradicional del profesor y su clase magistral queda así desestimada, haciendo hincapié en su labor como facilitador”. Sin embargo, es coherente con su espíritu de partir de las necesidades de los alumnos y de sus estilos de aprendizaje tal y como señala en su portafolio más adelante:

“Existen multitud de enfoques que, al transcurrir de los años, han quedado obsoletos o desestimados por los estudiosos y teóricos de la enseñanza de segundas lenguas sin darse cuenta de que, muchas veces, el alumnado que nos llega es el resultado de esos mismos enfoques desechados y que por ello les resulta harto difícil integrarse dentro de un nuevo sistema que desconocen o no comprenden, temen o del que, incluso, desconfían. Nuevamente interviene el profesor quien debe ser conocedor de todos estos enfoques para poder así partir de una base común con el que el alumnado se sienta seguro y confiado para poco a poco facilitarle nuevos métodos más comunicativos (...)”

Del mismo modo, el diario de clase del profesor (ver anexo) señala también la necesidad de presentar antes la estructura de forma muy controlada para, más adelante, centrarse en actividades comunicativas que buscaran la fluidez: *“Posteriormente los alumnos debían recordar lo que se había mencionado en clases anteriores sobre las perífrasis, haciendo hincapié en su estructura”*.

La idea es insistir mucho en la estructura y el uso para ponerlo en práctica en situaciones más contextualizadas y comunicativas: *“Tras una explicación por mi parte pasamos a una serie de ejercicios que debían realizar en parejas para reforzar lo explicado anteriormente”*

Los datos aportados por la entrevista son los más reveladores acerca de las creencias del profesor y sus repercusiones en la actuación docente. Tres son los factores que más marcan su práctica docente: su concepción sobre la pronunciación, su concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la preocupación por adaptarse a los gustos y necesidades del alumno (“cliente”).

En cuanto a su concepción sobre la pronunciación el Informante 1 diferencia entre pronunciación (los sonidos) y la entonación (expresar emociones). Entiende que es un complemento pero no una parte integrada en el propio currículum. Considera que es

relativamente fácil de aprender porque se escribe como se pronuncia: *“yo creo que sería fácil, que es un idioma fácil”*.

Por lo que respecta a su concepción sobre la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación lo deja bien claro: *“(...) / yo | por mi experiencia aquí: en español”* El informante deja pistas sobre la capacidad del alumno de adquirir por sí mismo la pronunciación una vez aclarados unos principios básicos en los niveles iniciales. No aclara cómo se produce esta adquisición pero sí tiene claro que al final lo consiguen por sí mismos. El texto está plagado de estructuras reflexivas e impersonales que ayudan a potenciar esta idea: *“que ellos mismo deletreen; entonces se dan cuenta; ellos mismos una vez que se le explica son capaces; la gente termina aprendiendo a pronunciar y a | entonar de corma correcta / es cuestión de tiempo quizá.”* El vocabulario que muestra inseguridad o falta de certeza comienza a abundar a propósito de cómo se puede / debe enseñar la pronunciación: *“mi impresión, quizás, digamos, en cierta forma, no sé...”*

Por último, su preocupación por los “gustos” de los estudiantes puede ser la causa definitiva para no enseñarla de forma sistemática debido a la mala experiencia que ha tenido con la aceptación por parte de los alumnos:

...me han dicho que prefieren no hacerlo porque sólo les queda cuatro días y que no quieren trabajar nada de eso (...)También | es un problema de marketing / eh:: los alumnos cuando vienen a clase lo que quieren es avanzar y quieren que en una semana o dos semanas den una serie de apartados pero nunca lo ven a nivel comunicativo ni funcional / siempre lo ven a nivel gramatical

No podemos olvidar el contexto educativo en el que se produce esta recogida de datos. Se trata de una academia privada de idiomas donde la evaluación de los alumnos sobre su profesor puede influir mucho sobre la futura contratación o sobre la percepción que la dirección tiene de ellos como profesionales.

Aunque de manera implícita, es importante destacar cómo el profesor estaba muy cómodo hablando de temas generales sobre la lengua y cómo más adelante, al tratar el tema de la pronunciación, su discurso aparece más entrecortado, con más frases inacabadas, con más imprecisiones léxicas, hasta el punto de no poder reconocer algunas de las palabras. Esto me hace pensar que es un tema sobre el que no había reflexionado mucho antes y que su discurso va siendo construido de forma no planificada,

descubriéndose a sí mismo, incluso haciéndose sus propias preguntas: “¿que haría falta un tratamiento más sistemático sobre la entonación y la pronunciación? Personalmente yo no lo he visto así.”

Perfil del Informante 2

Formación académica: Filología hispánica
 Experiencia en ELE: 9 años
 Niveles impartidos: todos los del Marco
 Lugares de trabajo: sólo en España
 Grupo clase grabado: adultos de nivel A1 (2ª semana)
 Duración de la clase: 100 minutos
 Objetivo central: expresar acciones habituales

Observación de clase del Informante 2

PERCEPCIÓN				PRODUCCIÓN			
SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL		SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL	
ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO
						1	

Actividad nº: 1 (30'') No planeada

Nota: El profesor pide al alumno que entone una petición en forma de pregunta. ¿Puedo abrir la ventana? Ya que lo había entonado erróneamente como afirmación.

Tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación: 30 segundos

Porcentaje en relación con la clase: 0,5 %

Transcripción de fragmentos de la entrevista del Informante 2

ENTREVISTADOR: Viendo las clases que tú recibías de inglés (...) / ¿Hay muchas diferencias | en algunos aspectos con lo que hacemos nosotros? (...)

INFORMANTE 2: Yo pienso que sí: Yo pienso uhm | que lo nuestro es mucho más variado / mucho más dinámico / (...) hay mucha más interacción / (...) aunque siempre te encuentras estudiantes que lo quieren es lo que quieren / (...)

ENTREVISTADOR: ¿Qué porcentaje dedicas tú en tus clases a enseñar gramática / a enseñar cultura/ y a enseñar algo de | | / quiero decir de estrategias para que aprendan más / y / algo de pronunciación (...)?

INFORMANTE 2: (...) Gramática / gramática va a ir en función:: / del tipo de:: / del tipo de clase (...) XX 50%

ENTREVISTADOR: ¿Cuánto de cultura?

INFORMANTE 2: 50% Uhm, es decir, | vamos a ver, | es que, claro no, es que /, es que no quiero /, igual / igual estamos / evidentemente , la división que tenemos aquí aunque no queramos que esa división exista / pero siempre | digamos que existe / es decir si a la primera clase de gramática le llamamos, pues a lo mejor le puedo dedicar / uhm un:: 80% y el 20% puede ser más funcional, o más de / de destrezas / luego la segunda parte es:: prácticamente 95 % /

ENTREVISTADOR: Destreza y cultura

INFORMANTE 2: (...) Evidentemente yo no explico gramática /

ENTREVISTADOR: ¿y pronunciación?

INFORMANTE 2: Eso es en cualquier momento, Antonio, uhm yo | no le dedico, yo no tengo un apartado a:: fonética sino que en cualquier momento siempre están leyendo / yo siempre los tengo leyendo / entonces siempre están:: / pronunciando en voz alta digamos, claro. Entonces ahí siempre que hay un error , vale, pues siempre hay una corrección, ¿vale?

ENTREVISTADOR: ¿Pero tú actividades que diseñes en casa / (...)?

INFORMANTE 2: Para fonética sólo / | no

ENTREVISTADOR: ¿Tú por qué crees que muchos profesore::s | quizá están en esta situación?

INFORMANTE 2: (...) prácticamente no hay fonética, en los manuales / el único libro que trata así prácticamente algo de fonética es el *Sueña*, ¿vale? Entonces:: e::h ¿qué estaba yo diciéndote? | Sí , aparte de los manuales / yo tengo una teoría / para mí / para mí es muy simple: el español | para mí | uhm | la lengua / bueno si la comparamos con:: con el inglés por ejemplo / para mí el español es mucho más fácil de aprenderlo que el inglés / aunque yo cuando digo eso / podemos pegar gritos y todo eso ((se echa manos a la cabeza)) ¿qué me estás contando? Yo digo mira / el español es muy simple / tenemos una cantidad de sonidos / ¿vale? limitaos / ¿vale? Y si tú sabes cómo se pronuncian:: / ¿vale? Pues *no hay más tu tía* (Nota: esta expresión significa *no hay mayor complicación*) o sea / a es a / e es e / que luego hay una combinación / vale / de acuerdo pero que no hay mas:: en inglés au / iu

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que sería diferente si tú enseñaras fuera de España (...)?

INFORMANTE 2: Yo creo que lo trabajaría igual:: uhm (...) a lo mejor sí / es que / como no lo he hecho fuera / estoy un poco especulando / (...) yo pienso que no.

ENTREVISTADOR: ¿Qué problemas ves tú que suelen tener los estudiantes en la pronunciación (...)?

INFORMANTE 2: Va también mucho en función de las nacionalidades / ¿no? La r que es más:: tengo una estudiante de Alemania / que la pobre está sufriendo / porque no puede pronunciar la r (...) y me dijo que Isabel le enseñó una cosa (...) detlev o detelev / (...) al final era más difícil el hecho de pronunciar la r (...) Es decir / con ellos aprendes cosas porque / claro / evidentemente / pasan por muchos profesores / profesores que tienen diferentes formas de enseñar o (...) es decir / que hay muchas formas de aprender / evidentemente /

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que un alumno adquiere de forma natural la pronunciación (...)?

INFORMANTE 2: Yo pienso que sí / ya te digo por lo limitado del español a nivel fonético / que igual:: me estoy equivocando XX sí claro es mi percepción / Todo lo que son / o sea un inglés o un francés donde la fonética y la pronunciación es tan importante / tu al- tú a lo mejor lo has experimentado / te vas a un a Inglaterra o Francia / y como no pronuncies muy bien:: / como son más cerrados y menos cerrados dicen ¿eh? ¿Ahm? ((gestos de no comprender)) no entiendo nada y entonces aquí en español / que también ocurre (...) pero que yo creo que ocurre en mucha menor medida ¿no?

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que si un alumno mejora su pronunciación también mejora su expresión oral (...)?

INFORMANTE 2: Por supuesto, por supuesto / además:: no solamente en eso | sino que gana también en confianza (...) con esto que me estás diciendo ((cara de gran sorpresa)) me estoy replanteando el tema de la fonética /((risas)) a darle mucho más caña porque si no / (...) Es que yo, yo creo que tengo una cierta soltura en inglés pero yo/ la diferencia entre *barco, oveja, sábana, mierda* / es que no hay forma/

ENTREVISTADOR: Por último / ¿Tú que les pedirías a los investigadores, a los creadores de materiales (...)?

INFORMANTE 2: Yo creo que desde que me has dicho tú / eso / del tema de la soltura / porque la claridad hace que la gente te entienda / que te sientas mejor / yo creo que:: evidentemente / no como parte apartada sino trabajando dentro / es decir / una parte más de la enseñanza / la fonética (...) muchas veces yo creo que el problema no es de fonética o pronunciación sino de en::tonación, ¿vale? pero bueno / la entonación ya / evidentemente es otra historia / evidentemente la entonación existe también en su país / ¿Si yo creo que los profesores les daríamos mucha más importancia a la fonética? Desde el momento | en que la fonética / estuviera incluida / en la unidad didáctica no en todas, evidentemente como estamos hablando / pero los sonidos sí / es decir / cuando tú eres un profesor y tienes una unidad didáctica / tienes un:: un objetivo / y tu objetivo es este / no vas a coger todo / hay cosas que te interesan / cosas que no te interesan / (...) también va a depender mucho de si ese sonido en:: tu clase plantea un problema o no /

Análisis de los datos aportados y triangulación con lo anotado en el diario de clase y en el portafolio docente

El profesor dedica muy poco tiempo a la enseñanza de la pronunciación. Considera que lo importante es asegurar la forma de los verbos irregulares en presente, sobre todo la forma escrita, ya que los alumnos tienen ciertos problemas al acentuar dichas formas adecuadamente pero no insiste sobre dicho aspecto clave en la pronunciación. El propio profesor comenta en su diario que les corrige la pronunciación, sobre todo aquellos aspectos que demuestren que se ha entendido las terminaciones irregulares y la persona que realiza la acción verbal, pero no contempla en su plan de clase actividades para integrar la pronunciación dentro de la enseñanza de la gramática: *“Mientras, me encargaba de corregirlas tanto la pronunciación como el posible error de sujeto.”*

Siguiendo el esquema anterior de análisis es posible rastrear el concepto de pronunciación y el concepto de enseñanza-aprendizaje sin perder de vista, otra vez, algunos condicionantes del contexto educativo que influyen sobre la actuación del profesor en la clase, tanto o más que las propias creencias.

Las continuas frases entrecortadas y las dubitaciones y pausas parecen demostrar que el profesor no haya reflexionado con anterioridad sobre el concepto de pronunciación

y vaya construyendo su discurso a medida que lo va pensando: *“muchas veces yo creo que el problema no es de fonética o pronunciación sino de en::tonación, ¿vale? pero bueno / la entonación ya / evidentemente es otra historia.”* Sin embargo, hay ciertas recurrencias en la entrevista que demuestran una clara convicción sobre la pronunciación: la relativa facilidad de la pronunciación española en comparación con otras lenguas: *“/ yo tengo una teoría / para mí / para mí es muy simple: el español | para mí | uhm | la lengua / bueno si la comparamos con:: con el inglés por ejemplo / para mí el español es mucho más fácil de aprenderlo que el inglés /.”*

El profesor es perfectamente consciente de que dicha creencia no se puede sustentar en una base científica: *“yo cuando digo eso / podemos pegar gritos y todo eso ((se echa manos a la cabeza)) ¿qué me estás contando?”*, tan sólo lo que le dicta su experiencia de aprendizaje del inglés, al que recurre continuamente para comparar el grado de dificultad: *“Es que yo, yo creo que tengo una cierta soltura en inglés pero yo/ la diferencia entre barco, oveja, sábana, mierda / es que no hay forma/”*

Por lo que respecta a su concepto de enseñanza-aprendizaje aplicado a la pronunciación es algo apegado a la tradición lecto-escritora, al arte de la lectura en voz alta o la ortoepía: *“yo siempre los tengo leyendo / entonces siempre están:: / pronunciando en voz alta digamos.”* Por otro lado, tiene en la corrección fonética la creencia de que así los alumnos adquirirán el modelo, de forma natural y automática. Así el informante 2 a la pregunta de si cree que los alumnos adquieren de forma natural la pronunciación contesta de forma tajante: *“Yo pienso que sí / ya te digo por lo limitado del española nivel fonético.”* La clase ha estado centrada en un objetivo gramatical y nocio-funcional aunque el profesor afirma en su portafolio docente: *“Hay que desarrollar la competencia comunicativa del alumno fomentando la participación activa para el desarrollo de nuevas aptitudes y capacidades con el objetivo de controlar con autonomía su propio aprendizaje.”*

De nuevo el contexto y su enorme influencia sobre la actuación en la clase se hace patente. El profesor ha vivido el cambio entre las clases divididas en 2 partes: gramática y comunicación, y el nuevo modelo de clases totalmente integradas con énfasis en la acción del enfoque por tareas. Para que ese cambio sea verdaderamente operativo no basta con reuniones de profesores, cursos de formación y revisiones del plan curricular del centro:

“Uhm, es decir, | vamos a ver, | es que, claro no, es que /, es que no quiero /, igual / igual estamos / evidentemente , la división que tenemos aquí aunque no queramos que esa división exista / pero siempre | digamos que existe.” Por un lado, el centro apuesta por ese cambio en su filosofía pero, por otro lado, mantiene la antigua división de dos bloques de clase y dos profesores diferentes porque resulta mucho más atractivo de cara a la venta de los cursos, tal y como demostró una encuesta realizada a unos 80 estudiantes del centro de los cuales el 79% prefería tener dos bloques y dos profesores distintos.

Lo más destacable de este profesor es que a pesar de su experiencia tiene una clara actitud hacia el cambio como lo demuestran sus intervenciones a lo largo de la entrevista: “con ellos aprendes cosas porque / claro / evidentemente / pasan por muchos profesores / profesores que tienen diferentes formas de enseñar o (...) es decir / que hay muchas formas de aprender / evidentemente /.”

Dicha actitud de cambio llega al punto de descubrir, sin complejos, durante la entrevista que debería replantearse el tema de la enseñanza de la pronunciación ligado a la enseñanza de las destrezas orales:

“Yo creo que desde que me has dicho tú / eso / del tema de la soltura / porque la claridad hace que la gente te entienda / que te sientas mejor / yo creo que:: evidentemente / no como parte apartada sino trabajando dentro / es decir / una parte más de la enseñanza /.”

Perfil del Informante 3

Formación académica: Filología hispánica
 Experiencia en ELE: 6 años
 Niveles impartidos: todos los del Marco
 Lugares de trabajo: en España y en Alemania
 Grupo clase grabado: adultos de nivel A2
 Duración de la clase: 100 minutos
 Objetivo central: Tema 2 Aula 2 “Hogar dulce hogar”

Observación de clase del Informante 3

PERCEPCIÓN				PRODUCCIÓN			
SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL		SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL	
ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO
					2	1	

Actividad n°: 1 (15'') No planeada

Nota: La profesora pide al grupo que repitan juntos una frase para asegurar la pronunciación

Actividad n°: 2 (15'') No planeada

Nota: La profesora pide al grupo y después a cada uno que repita la palabra *acogedor* por su dificultad en la pronunciación por parte de algunos alumnos

Tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación: 30 segundos

Porcentaje en relación con la clase: 0,5 %

Trascripción de fragmentos de la entrevista del Informante 3

ENTREVISTADOR: ¿Tú de pequeña / decías / yo quiero ser profesora?

INFORMANTE 3: Yo quiero ser profesora / siempre he querido ser profesora/ yo jugaba con la pizarra yo cuando digo / yo estoy contenta porque estoy haciendo lo que me gusta / y la lingüística también:: / (...)

ENTREVISTADOR: ¿Desde que empezaste tú como profesora, no y lo que te ha dado la experiencia que cosas se mantienen / (...)?

INFORMANTE 3: A mí CLIC me rompió mucho los esquemas / (...) me gustó mucho la metodología / | entonces he cambiao en eso dentro de la medida que tú tienes tu sello de identidad | enseñando / yo he trabajao mucho en Alemania, soy mucho de ta:: ta:: ta:: ((hace gestos con las manos significando rigidez)) ¿no? | soy mucho de fijar cosas / (...) luego me gusta mucho aprender /

ENTREVISTADOR: ¿Tú te consideras una persona que le resulta difícil cambiar ¿

INFORMANTE 3: Hombre | no sé / uno siempre tiene una visión diferente a lo que es la realidad | ¿no? Pero yo creo que no:: a mí me gusta cambiar (...)

ENTREVISTADOR: Si tú tuvieras que definirte (...) ¿cómo te englobarías = definirías?

INFORMANTE 3: Bien, yo | | soy una profesora | con paciencia / creo / ¿vale? pero soy muy nerviosa y muy activa (...) y necesito mucho feedback / soy una profesora que me gusta mucho la negociación:: / constante (...)

ENTREVISTADOR: ¿Tú qué porcentaje le darías a la gramática / a la cultura / a las destrezas orales?

INFORMANTE 3: ¿Me lo preguntas uhm siguiendo | el esquema de aquí (...)? (...) por ejemplo el extensivo:: que te permite eso/ yo a la gramática en el extensivo / de una hora y media / le dedico al menos:: / cuarenta minutos ¿vale? | | dentro de que no puedes tampoco parcelar tan::to | porque la gramática si te sale por ejemplo la palabra *culebrón* ya tienes ahí un tema cultural, ¿vale? pero yo procuro que esté todo englomero = integrado (...) y el resto sí / veinte | o veinticinco minutos comunicación / yo hablo todos los días con los estudiantes en el extensivo/ porque me parece fundamental:: y el resto cultural (...)

ENTREVISTADOR: ¿Tú qué importancia le das a la enseñanza de la pronunciación (...)?

INFORMANTE 3: Yo:: / mira / en eso no he cambiado nada / (...) ¿será que mi doctorado va del andalú::? ¿será ese egocentrismo que tiene un poquito la gente de la universidad? puede ser / pero yo les hablo en andalú:: e intento hacer una pronunciación no extraña / dentro de que un principiante tienes que ir más despacio / pero | yo procuro porque cuando salen a la calle le hablan en un andaluz rápido | entonces yo le aclaro / pero yo la fonética les hablo en andalú:: les corrijo e intento explicarles / ¿vale? (...) quizá sí debería dedicarse todos los días 5 minutos / un ejercicio de pronunciación / la ch / la r / la z / la ñ / la r / dentro que la r exige también después un poquito el estudio y la práctica del estudiante , ¿vale?

ENTREVISTADOR: (...) ¿Cómo lo ves tú en tus clases?

INFORMANTE 3: Yo:: / depende un poco como me coja el cuerpo / si te digo la verdad / eh:: si veo que es algo que se repite mucho / en la clase o en el mismo grupo / preparo algo | si veo que es un problema un poquito personal:: / de una persona y veo que esa persona se violenta | porque aunque intentas hacerlo coral / esa persona desde el momento que tú haces repetición coral / esa persona ya se da cuenta de que ha sido por su pronunciación / entonces ya a lo mejor / tienes que tener un poquito de cuidado / entonces a lo mejor después de clase hablo un poquito con él:: y le digo / oye mira tengo estos ejercicios / o por qué no te vienes ((risas)) muchos de los míos vienen a fonética, ¿no? Y le digo oye por qué no te vienes conmigo a hacer fonética ¿no? Y ya:: preparo algo | pero si veo que es un fenómeno que se repite, lo corrijo y yo intento-

ENTREVISTADOR: (...) Mucha gente no hace pronunciación en el aula pero los alumnos hablan

INFORMANTE 3: Sí | pero los alumnos se quejan / por lo menos en fonética / no soy una especialista porque aquí ha habido antes más profesores de fonética que yo / pero yo en lo que llevo / primero porque me repiten mucho los mismos estudiantes / o sea | me hacen

ENTREVISTADOR: ¿Cómo puedes meter la pronunciación en una clase (...)?

INFORMANTE 3: Yo empezaría quizá al principio / como un juego | | como cuando haces la presentación o el saludo / como cuando haces como un juego ¿no? Una actividad pequeñita más que unos 5 o 6 minutos / más no necesita | y cada día algo

ENTREVISTADOR: Dedicarle cada día un tiempo /

INFORMANTE 3: Un tiempcito ¿no? Pero a lo mejor que los estudiantes no fueran ni conscientes de que es pronunciación sino como un juego ¿no? Venga / vamos a hacer un trabalenguas / un trabalenguas con la r / ¿sabes? e incluirlo /

ENTREVISTADOR: ¿Y tú como profesora sientes que los materiales que están en el mercado / eh:: te dan ayuda suficiente (...)?

INFORMANTE 3: Hay poco Antonio / y yo he elaborao mucho / (...) pero no hay un material atractivo / por lo menos yo no lo tengo / o lo desconozco y yo no lo he visto todavía / ojo / (...) y lo que he visto del libro::/ cuando he intentado llevarlo a la clase de fonética / no me ha resultado.

ENTREVISTADOR: ¿Tú piensas que se puede decir que el español es especialmente difícil o fácil (...)?

INFORMANTE 3: prácticamente no es difícil, excepto dos o tres cosillas ¿no? Lo que para mí:: me parece difícil y que la gente olvida mucho con el tema de la fonética es el tema de la entonación / es decir / yo hago muchos ejercicios de sinalefas / de cómo los españoles cuñado hablamos vamos uniendo vocales / vamos- y e::se es el problema de muchos estudiantes / que yo le digo ¿qué quiere? Y no se entera porque no se ha dado cuenta como ha sido mi | | sí mis silabas y no sabe cómo lo he hecho / entonces yo:: eso sí:: que les insisto mucho en fonética / más la r / siempre porque la g o la j / yo ya te digo meto mucho andalú:: en las clases de fonética / yo muchas veces le digo / yo mira *jamón* ((la informante exagera con el rostro la pronunciación velar)) pero *jamón* aquí ((la informante ofrece una pronunciación más relajada, a la andaluza)) (...) veo que el problema es ese / no entienden porque no son capaces de visualizar | la palabras (...) entonces yo:: / más que en fonética me centraría más/ pues eso / en las sinalefas / en la entonación /

ENTREVISTADOR: (...) los estudiantes muchas veces ¿te piden pronunciación?

INFORMANTE 3: La mayoría no porque no son conscientes (...) tú piensa que aquí en Andalucía un guiri te dice a::ua ((pone el gesto de hablar una lengua desconocida)) y tú como sea lo entiendes ¿no? si te pasa, por ejemplo mis padres en un bar / tú normalmente

haces el esfuerzo ((risas)) Tú llegas a Francia / y tú no lo dices en el español=francés correcto / y olvídate que no te entienden / entonces los españoles tienen claro | primero que tenemos los andaluces un problema fonético / un problema entre comillas ((usa los dedos para significarlo)) ¿vale? porque tenemos muchos recursos fonéticos / y aparte es que si no- / si tú no lo dices correcto es que no te entienden / y tú te mueres / y eso en España no pasa / entonces | claro ellos no ven:: la frontera esa /

ENTREVISTADOR: Tú has aprendido alemán y has aprendido inglés / y tú ¿ves diferencia que ellos les daban más o menos importancia a la pronunciación?

INFORMANTE 3: En mi experiencia de alemán mucha importancia / también puede ser porque yo realmente podía tener problemas de pronunciación / vamos yo soy atípica estudiante / a lo mejor escrito y hablado / perdón de oído bien / pero luego hablado me falla más / porque yo tengo un dialecto fuer::te / yo tengo una mezcla de extremeña-andalú pero a mí sí | en todo | mucho mucho / pero es que los alemanes son conscientes de que si no enseñan a los estudiantes la fonética no se les entiende / ¿sabes lo que te digo? Y ese problema no lo tenemos nosotros / (...)

ENTREVISTADOR: Imagínate que nos están escuchando los expertos de materiales y los expertos investigadores, ¿qué les pedirías tú?

INFORMANTE 3: Material más visual y didáctico / más juegos como en el sentido de juegos que nosotros utilizamos aquí / y:: | | menos tradicional (...) pero sobre todo más atractivo y integrado / que el estudiante no se sienta como algo extra / sino como tú decías como algo dentro / como un jueguito como un ejercicio pero / sí material | yo diría material | | y también un poquito de flexibilidad a la hora de la fonética, es decir, la j pero en España hay tres j pero bueno no es que sean más correctas o menos correctas (...) ¿sabes? Menos chovinismo en ese tipo de cosas / y más realidad

ENTREVISTADOR: ¿Algo más que tú quieras decir para terminar?

INFORMANTE 3: ¿Sobre la pronunciación?

ENTREVISTADOR: Sobre lo que quieras

INFORMANTE 3: Sobre CLIC creo que hay buenos profesores y que lo hacemos bien / es difícil siempre la coordinación ¿vale? es un problemilla que hay que resolver de alguna manera ya ¿vale? y el tema siempre de la separación de gramática comunicación siempre digo lo mismo / es que no:: es tan fácil separar porque no se puede separar (...)

Análisis de los datos aportados y triangulación con lo anotado en el diario de clase y en el portafolio docente

Esta profesora es un caso muy significativo en nuestro estudio ya que es la profesora de pronunciación de las clases opcionales de la tarde. Es decir, dentro de las actividades culturales y extras de los alumnos se ofrecen en el centro clases opcionales de cine, literatura, tradiciones y pronunciación. A estas clases de pronunciación suelen asistir los alumnos de niveles más bajos y tienen mucha aceptación. A pesar de la conciencia de la profesora de su importancia en el aprendizaje del español, de su conocimiento de actividades relacionadas con la enseñanza de la pronunciación, el porcentaje dedicado en sus clases es tan bajo como el del resto de los compañeros. Eso sí, ha hecho 2 actividades basadas en la repetición coral e individual que demuestran su grado de familiarización con dichas técnicas. Cotejando esta información con su diario de clase veo que ha seguido el plan previsto y que el hecho de haber sido grabada no le ha hecho cambiar dicho plan inicial: *“He llevado a cabo los objetivos que tenía planificados para esta sesión.”*

El concepto de pronunciación tiene que ver mucho con su experiencia como profesora de las clases de pronunciación y con su trabajo de investigación sobre el dialecto andaluz del doctorado. Muestra una clara conciencia reivindicativa del uso de esta modalidad en las clases frente a otros compañeros que cambian su acento para ser mejor comprendidos: *“yo les hablo en andalú:: e intento hacer una pronunciación no extraña”* Diferencia con claridad la fonética, especialidad de la filología centrada en los sonidos, de la entonación. Sin embargo, la mayoría de los ejemplos que expone durante su entrevista tiene más que ver con la fonética y lo segmental que con los elementos suprasegmentales como la acentuación y la entonación: *“quizá sí debería dedicarse todos los días 5 minutos / un ejercicio de pronunciación / la ch / la r / la z / la ñ / la r”*

Por lo que respecta a cómo entiende la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación la informante muestra una cierta contradicción entre lo que piensa y propone. Por un lado, cree que la pronunciación debería estar integrada en la clase y no ser considerado como algo aparte: *“menos tradicional (...) pero sobre todo más atractivo y integrado / que el estudiante no se sienta como algo extra.”* Sin embargo, su propuesta no es de integración en la planificación junto con la enseñanza de las destrezas orales, o como parte fundamental para entender al gramática en contexto sino más bien como:

“Yo empezaría quizá al principio / como un juego | | como cuando haces la presentación o el saludo / como cuando haces como un juego ¿no? Una actividad pequeñita más que unos 5 o 6 minutos / más no necesita | y cada día algo.”

Hay una cierta conciencia de que las actividades de fonética suelen ser algo aburridas y algo tediosas, por ello la informante 3 insiste durante toda la entrevista en realzar la vertiente opuesta como la clave del éxito a la hora de enseñarla: *“como un juego; un trabalenguas; material atractivo; más visual y didáctico; menos tradicional.”* En la misma dirección de matizar la imagen rígida y aburrida que tanto alumnos como profesores tienen de los ejercicios de pronunciación la informante hace uso de diminutivos que atenúen dicho prejuicio: *“una actividad pequeñita; dedicar un tiempesito; tener un poquito de flexibilidad.”*

Dos son las causas que la informante 3 aduce para explicar la falta de práctica de la pronunciación en las clases y la escasez de materiales adecuados: el español *“prácticamente no es difícil, excepto dos o tres cosillas”* y *“tú piensas que aquí en Andalucía un guiri te dice a::ua ((pone el gesto de hablar una lengua desconocida)) y tú como sea lo entiendes.”* Nuestra informante expresa la frustración que se siente al aprender otras lenguas y no ser entendidos por no tener precisión en la pronunciación: *“yo realmente podía tener problemas de pronunciación” ; “si tú no lo dices correcto es que no te entienden / y tú te mueres / y eso en España no pasa.”*

De nuevo el contexto educativo del centro no parece favorable a una enseñanza integrada de la lengua y la cultura por la división en dos bloques de clases con dos profesores diferentes, tal y como afirmaron los dos informantes anteriores. Es muy sintomático, que a la pregunta de si desea añadir cualquier otra cosa, acerca de lo que quiera, diga:

“es difícil siempre la coordinación ¿vale? es un problemilla que hay que resolver de alguna manera ya ¿vale? y el tema siempre de la separación de gramática comunicación siempre digo lo mismo / es que no:: es tan fácil separar porque no se puede separar”.

Perfil del Informante 4

Formación académica:	Filología hispánica
Experiencia en ELE:	11 años
Niveles impartidos:	todos los del Marco
Lugares de trabajo:	en España

Grupo clase grabado: adultos de nivel A1 (1ª semana)
 Duración de la clase: 100 minutos
 Objetivo central: escribir un anuncio para buscar un intercambio

Observación de clase del Informante 4

PERCEPCIÓN				PRODUCCIÓN			
SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL		SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL	
ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO
					1		

Actividad nº :1 (20'') No planeada

Nota: el profesor le explica a un alumno cómo se pronuncia *quiero*

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

Porcentaje en relación con la clase: 0,33 %

Trascripción de fragmentos de la entrevista del Informante 4

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

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

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

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

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

INFORMANTE 4: ¿Lo que yo hago normalmente? Pues yo creo:: que | que:: un treinta por ciento sería de gramática de reflexión gramatical / ¿eh? Quizá un | veinte por ciento de

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

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

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

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

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

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

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

INFORMANTE 4: A mí me gusta:: / utilizar el audio por el tema de | por el tema de los modelos / entonces en el tema de la pronunciación yo creo | que es bueno:: utilizar audios de personas diferentes / o los audios que vienen en los manuales / que te dan modelos diferentes / porque a fin de cuentas es eso | | dar modelos a los estudiantes / para que

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

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

ENTREVISTADOR: (...) ¿Tú crees que hay suficiente documentación (...)?

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

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

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

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

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

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

INFORMANTE 4: Sí el controlar el TTT= Teacher Talking Time o Tiempo de habla del profesor / el intentar no abarcar demasiadas cosas en una clase ¿eh? el ser un porquito ma::s | | centrarte ma::s en algunos aspectos / no dispersarte tanto / que tendemos a hacer

Análisis de los datos aportados y triangulación con lo anotado en el diario de clase y en el portafolio docente

El tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación en la clase ha sido mínimo y de forma no planeada. Pese a que el grupo tenía un nivel principiante absoluto y que el profesor reconoce que en dichos niveles se suele hacer más énfasis en la pronunciación: “*yo creo que incidimos mucho en el tema de la pronunciación al principio pero lo vamos abandonando*” nuestro profesor le ha dedicado tan sólo un 0’2 %. El caso de nuestro informante es muy significativo porque como el mismo reconoce está en contacto con los cursos de formación de profesores que hacemos y donde se trata el tema de la enseñanza de la pronunciación: “Yo ya te digo / la primera información que yo tenía de los tonos / de la entonación / ha sido en los cursos nuestros de formación” Sin embargo, no ha calado el discurso en su práctica docente.

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

En cuanto a la forma de entender el modelo de enseñanza-aprendizaje el profesor se decanta por el enfoque por tareas que sería el modelo perfecto para integrar el componente

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

Perfil del Informante 5

Formación académica: Magisterio
 Experiencia en ELE: 10 años
 Niveles impartidos: todos los del Marco
 Lugares de trabajo: en España
 Grupo clase grabado: B1 (2ª semana)
 Duración de la clase: 100 minutos
 Objetivo central: introducir el presente de subjuntivo

Observación de clase del Informante 5

PERCEPCIÓN				PRODUCCIÓN			
SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL		SEGMENTAL		SUPRASEGMENTAL	
ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO
				1			

Actividad nº :1 (30”) No planeada

Nota: La profesora reflexiona con un alumno si es oportuno el acento andaluz

Tiempo total dedicado a la enseñanza de la pronunciación: 30 segundos

Porcentaje en relación con la clase: 0'5 %

Trascripción de fragmentos de la entrevista del Informante 5

ENTREVISTADOR: Desde que empezaste hasta ahora ¿qué parte de tu formación ha sido un punto de inflexión (...)?

INFORMANTE 5: (...) cuando hice el curso / de Internacional House:: que lo hicimos allí = en la anterior escuela / allí fue cuando yo empecé a pensar en cómo lo estoy haciendo / ¿lo estoy haciendo bien:: o es esto lo que debemos hacer::? Ahí ya me puse yo a reflexionar:: /

ENTREVISTADOR: (...) ¿Tú qué dirías de ti / (...)?

INFORMANTE 5: Yo de mí / diría una característica que es la principal creo yo / que es la flexibilidad:: | | yo soy una persona muy flexi::ble / y entonces yo creo que | eso:: me ayuda con los estudiantes porque uhm hombre | me puedo adaptar / (...) hay personas que son a lo mejor más inflexible y tienen su método / y dicen no no no:: | yo me adapto un poco más / eso es una cosa mí que yo creo que puede venir bien / pero | | después yo creo | ¿cosas más también valen ((risas))? Hombre / cosas malas / pues yo qué sé / yo:: | | a mí me gustaría:: yo hay veces que soy más organizada / otras veces menos / eso depende también del día / pero yo intento llevar una línea de clase / eso siempre / y un objetivo / eso está claro

ENTREVISTADOR: ¿El libro te ayuda mucho?

INFORMANTE 5: El libro:: lo sigo | lo sigo bastante porque la verdad que me da:: / esa linealidad:: que yo quie::ro / pa no perderme / lo que pasa es que de vez en cuando le tengo que meter cosas:: pa yo ampliar / eso está claro y hay veces que / a lo mejor / por el carácter también / empiezas con una cosa / va con otra / y no sigues la clase:: eso hay veces que no:: (...) me gustaría ser un poquito más organiza::da / que digo yo / que siempre se puede mejorar algo / y otra cosa que me gustaría / aunque yo creo que soy una persona simpática / que no me cuesta relacionarme con la gente / (...) pero quizá hacer más actividades lúdicas / (...) Por ejemplo cuando yo hablo con los de inglés = los profesores compañeros de inglés de la escuela / tienen muchas estrategias por ejemplo pa | la gramática que nosotros no conocemos / uhm:: y entonces hacer un poquito esas otras actividades:: / de otra mane::ra / para hacer la clase más:: participativa | para el estudiante / que el estudiante participe más::

ENTREVISTADOR: ¿Qué es para ti lo más importante para que un alumno aprenda (...)?

INFORMANTE 5: Uhm:: | | hombre | yo creo que hay que tener un objetivo también::

El profesor tiene que tener objetivos y (...) hay que crear un ambiente donde se sientan cómodos y no se sientan: / en un ambiente rígido / a mí por lo menos / de una experiencia que yo tengo: / de otros idiomas / si me presionan y me: me: me siento muy rígida | como: | que tengo que hacer el ejercicio bien: / yo procuro: / ¿cómo se llama eso? El error: no darle mucha importan:cia / ¿eh? ¿sabes? Que los estudiantes puedan: uhm: | expresarse y lanzarse / yo siempre digo / aquí hay que hablar:/ y explicar lo que tú quieras decir: / si no puedes de una forma: lo dices de otra: y no te importa si lo haces bien o mal: / que ya lo harás mejor: porque eso: / si hacemos la clase muy rígida: / no:

ENTREVISTADOR: ¿(...) en la parte de la clase de comunicación oral tú tienes también claro lo que quieres evaluar: / o eso: (...)?

INFORMANTE 5: Yo ahí: más libre me quedo: un me: creo que ahí es una de las cosas que debería profundizar más / porque me quedo: / en la superficie esa de que hablen: / | que produzcan / bien / correctamente / hombre: uhm: pero: quizás: así como intuitivamente soy capaz de ver: de ampliar el vocabulario: si usan más vocabulario del que usaban habitualmente: / pero eso lo veo yo: como intuitivamente ¿no? no no no llego yo: a un control: de hoy: / voy yo a observar el vocabulario: a ver esta gente / si han ampliao con lo que yo les: / les he explicao: estos días / la verdad no: | lo hago más intuitivamente: pero me doy cuenta ¿eh? me doy cuenta cuando lo usan / o: usan expresiones que yo les he explicado /

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que es importante que se den cuenta ellos (...)?

INFORMANTE 5: Sí: sí: / (...) claro: / decirles: reforzarles: / (...) eso la verdad: yo lo hago de forma intuitiva: / y debería hacerlo de forma más controlado:

ENTREVISTADOR: ¿La pronunciación que papel juega en tus clases:? cuéntame:

INFORMANTE 5: La verdad es que: yo creo que que | deberíamos enseñarla ((risas)) no lo hacemos pero deberíamos: | | lo que no sé es cómo / porque yo creo que ellos realmente / sí se preocupan mucho por la pronunciación: / es como: te repiten la frase para que tú la refuerces y yo les digo sí sí: así: como que se sienten inseguros / por eso la repiten como diciendo ¿lo he dicho bien? O sea: para ellos es preocupan:te / les preocupa / ¿eh? | eh: y | | no sé | es difícil también: porque cada estudiante tiene un grado de dificultad diferen:te / entonces para cada uno: dependiendo de cada país: el problema es diferente / entonces deberíamos saber detectar: qué tipo de problemas tienen según la nacionalidad: / y quizás dedicarle: porque yo creo que es importan:te / porque se sienten inseguros si no lo: | no lo: | pronuncian bien / | | yo hago poco /

ENTREVISTADOR: ¿(...) por qué crees tu que sin trabajar directamente la pronunciación los alumnos:: pronuncian:?

INFORMANTE 5: ¿A lo mejor por la repetición::? ((cara de inseguridad)) es que repetimos mu::cho eso sí:: eh:: / yo (...) cuando él no lo hace bien o ella no lo hace bien pues yo:: / se lo repito, ¿no? que podría ser una forma de eco, ¿no? y digo a lo mejor por ahí aprenden, ¿no?

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que el español es más fácil:: o más difícil:: que otras lenguas en la pronunciación:: (...)?

INFORMANTE 5: Depende:: yo creo que hay partes difíciles / partes / pero depende del estudiante de la nacionalidad que sea:: / porque para un inglés es muy importante la pronunciación:: / siempre / sie::mpre te pregunta / ¿lo digo bien::? ¿lo estoy haciendo bien::? Para un inglés es muy importan::te / un anglo/ ¿eh? porque:: es totalmente diferente / pero:: por ejemplo / los japoneses:: / curiosamente los japoneses:: / leen bien:: / porque como leen igual:: / tienen la l y la r / eso es lo que tienen ellos:: / pero yo qué sé:: no sé:: | | depende de la nacionalidad ¿no? a lo mejor:: /

ENTREVISTADOR: ¿También puede ser (...) que no sabemos muy bien como ayudarles:: (...)?

INFORMANTE 5: No yo no sé / eso está claro. ¿Qué ejercicio le doy para que lo haga? Porque yo / (...) yo lo único sé:: es lo que te he visto a ti en algún taller / o a otra persona más:: / de lo del papelito par la r y:: poco más | | y lo del bolígrafo para la r / yo no sé más actividades::

ENTREVISTADOR: ¿Y te gustaría conocer:: (...)?

INFORMANTE 5: Mira por ejemplo la entonación eso sí:: lo practico yo:: algunas veces / hago alguna clase especial / para entonación:: porque creo que es muy importante para:: para::

ENTREVISTADOR: ¿Haces una clase especial para entonación (...)?

INFORMANTE 5: Sí, sí:: eso creo yo que es muy importante:: para conectar / con la gente de un país:: ¿eh? porque te salva de muchos aprietos:: y:: / te ayuda en muchas situaciones / lo de la entonación:: ¿no? pero ves tú lo de la pronunciación:: / deberíamos:: / porque es que a ellos les preocu::pa / ellos me preguntan / yo estoy segura que a mí y a todos / ¿oye lo de la g y la j:: pero cómo se- ? ¿pero y la c como se pronun::cia c o- ? ¿y la s o z? en realidad les preocupa:: / porque me preguntan

ENTREVISTADOR: ¿(...) Tú les pedirías a los investigadores y a los creadores de materiales algo de pronunciación (...)?

INFORMANTE 5: Yo les pediría algo:: / porque estamos un poco fritos ((risas)) yo creo/ no tenemos mucha idea /

ENTREVISTADOR: (...) Tú has sido estudiante de otras lenguas como el inglés:: / ¿crees que ellos les dan más importancia a la pronunciación (...)?

INFORMANTE 5: Mucha:: mucha:: para nuestro gusto demasiado ((risas)) (...) aunque a mí me ayudaba(...) es que claro el problema es que en inglés / hay mucho de vocales diferentes:: en español no tanta:: / (...) es diferente pero sí que es verdad que para el inglés es necesario | la fonética /

ENTREVISTADOR: (...) ¿De todas las competencias que hay que desarrollar en clase en que te sientes tú más débil?

INFORMANTE 5: (...) Yo en lo de enseñar a aprender / no sé si es por el tipo de alumnos / o porque están aquí de viva la vida / eso de que aprender a aprender / nada:: dámelo tú comidito / sabes que también la actitud:: / pero a mí eso sí que me gustaría:: mucho eso / porque yo lo intento:: / y quiero que deduz::can / y quiero que se den:: cuenta / y que hagan sus relaciones / (...)

ENTREVISTADOR Tú que has tenido alumnos de todas las edades:: / ¿tú crees que a algunos les puede interesar más la pronunciación?

INFORMANTE 5: A los juniors / no:: (...) yo creo que a la gente que realmente le interesa la pronunciación:: / es a la gente que está muy motiva::da / y quiere aprender un idioma bien / gente que lo necesita para trabajar / gente que de verdad:: / o para sus estudios porque quieren ser profesores:: / ese tipo de gente se preocupa mucho

Análisis de los datos aportados y triangulación con lo anotado en el diario de clase y en el portafolio docente

La profesora no ha dedicado tiempo a la enseñanza de la pronunciación pese a que el tema lo podría requerir: la expresión de juicios y valoraciones a través del subjuntivo. Ha dedicado un tiempo mínimo a reflexionar de pasada a la pregunta de un alumno que le formula directamente acerca de si hablar en andaluz puede llegar a ser para él un problema.

El concepto de pronunciación que la informante 5 revela en su entrevista queda poco definido desde el principio y ella misma reconoce dicha indefinición con el uso constante de palabras de duda e incertidumbre: “ *a lo mejor; yo no sé; estamos un poco*

fritos; no tenemos ni idea...” Esta incertidumbre queda reforzada con las primeras risas que soltó la informante durante la entrevista al hacerle la pregunta: *“La pronunciación que papel juega en tus clases::? cuéntame::”* Hasta ese momento su discurso había sido fluido y seguro, remarcado con su énfasis en determinados conceptos, y a partir de ese momento se produce un discurso más entrecortado e inseguro, como si estuviera tratando de un tema que no domina suficientemente y le incomodara.. Lo que sí tiene muy claro, y por ello es una de las palabras más repetidas a lo largo de su entrevista, es que es un tema *preocupante* para muchos alumnos: *“realmente / sí se preocupan mucho por la pronunciación; O sea:: para ellos es preocupan::te / les preocupa; porque es que a ellos les preocu::pa; en realidad les preocupa:: / porque me preguntan.”* Creo que a medida que la informante va tomando conciencia en la entrevista de este hecho la preocupación del estudiante pasa a ser su propia preocupación por no dedicarle más tiempo y así acaba reconociendo entonando un cierto *mea culpa*: *“yo hago poco.”*

El concepto de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación sigue estando indefinido: *“No yo no sé / eso está claro. ¿Qué ejercicio le doy para que lo haga?”* aunque descubrimos un cierto sentido conductista al primar la repetición de los modelos correctos: *“cuando él no lo hace bien o ella no lo hace bien pues yo:: / se lo repito, ¿no? que podría ser una forma de eco, ¿no? y digo a lo mejor por ahí aprenden, ¿no?”* Coincide con los otros informantes en la importancia de la pronunciación para aprender otros idiomas: *“es que claro el problema es que en inglés / hay mucho de vocales diferentes:: en español no tanta:: / (...) es diferente pero sí que es verdad que para el inglés es necesario | la fonética.”* Si observamos su diario de clase, la profesora hace actividades de pronunciación implícitas, ya que trabaja continuamente con audiciones: *“Hice la audición, y resulto bien porque mis alumnos están acostumbrados a la dinámica de la audición porque las hago normalmente en clase.”*

Su portafolio docente recoge en su filosofía de enseñanza aprendizaje ciertos principios generales que son la clave de su éxito como profesora:

“Para mí es muy importante que en el aula se desarrollen todos los recursos de que se disponga y que se haga en un ambiente cómodo, que propicie la producción oral, donde se desmitifique el error y el estudiante desarrolle las estrategias que favorezcan su proceso de aprendizaje y le haga avanzar en el conocimiento del idioma.”

Estos principios están reflejados también en su entrevista y se pueden comprobar si escuchamos la audición de su clase: *“El profesor tiene que tener objetivos y (...) hay que crear un ambiente donde se sientan có::modos y no se sientan:: / en un ambiente rígido”*

Por último, algo muy importante de esta informante es su capacidad para reconocer sus propias carencias y su deseo de mejorar ciertas competencias docentes *“Yo en lo de enseñar a aprender ... a mí eso sí que me gustaría:: mucho eso”*. Esto será la clave de su desarrollo profesional.

Ha llegado el momento de hacer una valoración general de los resultados obtenidos para establecer las conclusiones oportunas.

6. Discusión y conclusiones

Para entender las presentes conclusiones hay que tener en cuenta la marcha general del estudio, las limitaciones impuestas por la propia metodología empleada y los participantes, así como la comparación con estudios similares que arrojen mayor luz al hecho observado y abra nuevas vías de investigación.

6.1. Síntesis general

Llega el momento de hacer una valoración general, no sólo de los resultados obtenidos sino del proceso mismo de investigación en el que me he visto inmerso. Me interesa, sobre todo, qué es lo que puedo aportar a los posibles lectores de esta memoria y que me puede aportar a mí este trabajo para introducir, de forma consciente, cambios en mi propio departamento. Esta síntesis puede ser, en buena medida, lo que será la defensa pública de mi memoria.

6.1.1. Valoración general del estudio

El camino recorrido hasta aquí ha supuesto para mí un camino lleno de incertidumbres y desafíos que he podido ir sorteando gracias al proceso de documentación inicial, al apoyo en las guías y pautas marcadas por la metodología adoptada y en el esfuerzo por interpretar

adecuadamente los datos recogidos. En todo este camino ha sido fundamental seguir los consejos y directrices generales aportados por la asignatura de Métodos de investigación del máster. Pero, ¿en qué medida los resultados obtenidos cubren los objetivos de investigación marcados y son coherentes con las bases teóricas definidas previamente y con el paradigma de investigación donde hemos enmarcado el estudio?

El título de la memoria no parecía ser muy diferente a otros estudios centrados en las creencias de profesores o el pensamiento del profesor. Sin embargo, la idea de analizar las repercusiones en el aula y que fuera el propio sujeto el que validara la interpretación sí aportaba un matiz de novedad que cumpliera los requisitos de utilidad y de generar nuevos conocimientos que toda investigación debe tener. De esta manera los informantes pasaban a ser, a la vez, objeto y sujetos de análisis y se abría la vía que les permitiera cambiar la manera de entender su percepción de la realidad, debido a los resultados mostrados por la investigación en la que estaban inmersos, a través de la observación de su práctica docente. Esto ha sido clave para vencer cierta resistencia natural al cambio. Tres de los cinco informantes admitieron, una vez grabados y pasadas las entrevistas, la evidencia de que deberían darle mucha mayor importancia al tema de la pronunciación en sus clases. El informante 1: “esto es muy interesante reflexionar sobre tu propio desarrollo, sobre tu propia forma de dar las clases”; informante 2: “*Yo creo que desde que me has dicho tú / eso / del tema de la soltura / porque la claridad hace que la gente te entienda / que te sientas mejor...*”; informante 5:

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

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

Lo que más tiempo me ha supuesto en mi investigación y lo que más confianza ha ido aportando a mi incertidumbre inicial ha sido el bosquejo bibliográfico. En una primera fase leía todo lo relacionado con modelos y paradigmas de investigación. Un libro clave ha sido el de Daniel Madrid (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. En una segunda etapa acumulé lecturas sobre la psicología y las creencias de los profesores pero siempre desde una perspectiva general, sin entrar en los resultados de investigaciones concretas que invalidaran mi deseo inicial de eliminar cualquier tipo de prejuicio. Otro libro iluminador fue el de William, M. y Burden, R. (1997): *Psicología para profesores de idiomas*. Por último, y de manera casi obsesiva, devoré todo lo que caía en mis manos acerca de la enseñanza de la pronunciación. Se me hace muy difícil elegir un título pero no dudaría recomendar la lectura de los diferentes números de la *Revista Phonica* disponibles en internet.

Por lo que respecta a la formulación de hipótesis o preguntas de investigación, tuve la enorme suerte de poder encontrar ayuda y comprensión con algunos de los profesores responsables de la asignatura de métodos de investigación a los que nunca, y lo digo con total honestidad, estaré tan agradecido. La idea de realizar una memoria de investigación de estas características se la debo a Miquel Llobera y Cristina Ballesteros, que me acompañaron para que encontrara un tema apropiado de investigación y unas posibles preguntas coherentes con los objetivos y el contexto donde realizaría mi estudio sin abandonar mis preferencias y mis intuiciones. Ellos me enseñaron a formular buenas preguntas, como el que se inicia en un estudio de forma totalmente desinteresada y con humildad. No importaba si los resultados confirmaban o negaban nuestras propias creencias. Lo importante es ser honestos en dicha búsqueda. Esto fue lo que más trabajo me costó.

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

misma forma fue consciente de que todas las preguntas de investigación que deseaba hacer tenían cierto denominador común. Por ello decidí englobarlas en 3 grupos:

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

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

3° **¿Qué motivación tienen por cambiar su actuación docente?** Esta pregunta debe responderse a lo largo de toda la entrevista ya que todos los profesores te dirían directamente que sí. De lo que se trata es de rastrear la verdad a través de todas las demás respuestas de la entrevista.

Por último, si el método adoptado ha sido el adecuado o no para alcanzar respuesta a las preguntas de investigación debo decir rotundamente que sí. La limitación no está tanto en el método sino en mi propia experiencia como investigador. Debo decir que si Miquel Llobera me ayudó a comenzar el camino, Cristina Ballesteros fue una de mis guías, junto con mis tutores Raúl Alfonso y Vicenta González. Por último, Joan-Tomàs Pujolà fue quien me hizo reafirmarme en la convicción de que el método cualitativo era el adecuado para lo que estaba investigando y que lo puramente cuantitativo servía de marco orientador y contextualizador. Por un lado, datos objetivos y observables sobre ciertas variables, en este caso sobre actividades para la enseñanza de la pronunciación; datos sobre el número de actividades, la tipología, la duración y el porcentaje sobre el total de la clase. La muestra de dichos datos en forma de tabla con diferentes colores ha sido totalmente clarificadora, mucho más que los datos en sí: las tablas aparecían prácticamente vacías de actividades en la totalidad de los informantes. La metodología cualitativa trata de encontrar la naturaleza profunda de las realidades, mejor dicho de las percepciones individuales de dicha realidad, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. Por ello, no se trata tanto de recoger sino de generar datos a través de un discurso narrativo.

Pero toda investigación tiene sus propias limitaciones derivadas del contexto de recogida de datos, de la capacidad de interpretación y análisis o de la posibilidad de llegar a conclusiones fiables. Aunque durante todo el desarrollo de mi estudio he ido identificando aquellos aspectos de difícil aclaración, creo que es el momento de reunirlos todos en el siguiente apartado, muy cerca ya de las conclusiones finales.

6.1.2. Limitaciones de la investigación y su alcance

Me gustaría destacar que, aunque este trabajo se enmarca dentro de la memoria final del máster que estoy realizando, me siento comprometido con el grupo de profesores objeto de estudio ya que soy el director académico de dicho departamento y mi objetivo final, que dejaré para una posible línea de investigación posterior, será diseñar un programa de formación que atienda las posibles necesidades y carencias que se detecten en el presente trabajo.

Soy consciente de que la interpretación cualitativa basada en las entrevistas precisa de un grado importante de experiencia por parte del entrevistador. Con frecuencia los entrevistados tienden a proteger su propia imagen y pueden llegar a decir afirmaciones que no sientan realmente. A este respecto se me plantea la duda de hasta qué punto debí informarles previamente sobre el objetivo último de la entrevista. De todos modos, el análisis de los cuestionarios anónimos me ha permitido triangular los resultados generales obtenidos.

En cuanto a la observación de clases, mis profesores están muy acostumbrados a que los observe (3 veces al año) ya que son observaciones de desarrollo y no de control. Ello ha facilitado el que no les intimidara tanto la grabadora: *“Esta clase fue grabada pero he de decir que en ningún momento ni mis estudiantes ni yo nos sentimos nerviosos, intimidados o amenazados por la grabación”* (Informante 2); Sin embargo, soy consciente de que una grabación en vídeo habría aumentado la ansiedad de todos los participantes aunque la imagen junto con el sonido me habría permitido un análisis más exhaustivo de los datos obtenidos.

Ha llegado el momento de responder a cada una de las preguntas objeto de mi investigación. Este punto será crucial a la hora de establecer finalmente mis conclusiones generales.

6.1.3. Respuestas a las preguntas de investigación

Responder a las preguntas de investigación iniciales para establecer posteriormente unas conclusiones finales me va a permitir adoptar una decisión acerca del futuro desarrollo profesional de los profesores del departamento que dirijo. Aunque no es el objetivo último de investigación de esta memoria sí es uno de los principales motores que han impulsado mi deseo de estudiar las creencias de los profesores con la intención de poder cambiar la actuación docente. Iré respondiendo a las preguntas en el mismo orden que las había formulado en un principio porque de alguna manera guardaban una cierta coherencia en el orden en que fueron presentadas.

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

Para la primera parte de la pregunta la respuesta es no. Ninguno ha relacionado la pronunciación como una de las subcompetencias a desarrollar dentro de las competencias orales de comprensión y expresión. En cuanto a la importancia de la pronunciación para el establecimiento de una adecuada comunicación, de alguna forma, debido a la gran experiencia de todos los profesores, entienden que pronunciar correctamente ayuda a expresarte adecuadamente y evita problemas de comunicación. En este sentido es muy curioso que tanto el informante 2 como el informante 5, al tomar conciencia durante la entrevista de este aspecto, mostraron su clara decisión de desarrollar aún más este aspecto dentro de sus clases. Esto demuestra que la concienciación es el principal motor para vencer la resistencia al cambio.

2. ¿Qué concepto tienen sobre la pronunciación española?

Casi todos los informantes usan de forma imprecisa términos que aluden a realidades diferentes: fonética, entonación, pronunciación. Los informantes 1, 2, y 5 identifican

fonética con pronunciación y sitúan aparte la entonación. La informante 3 engloba todo dentro de la fonética (sonidos, pronunciación y entonación) probablemente porque la clase opcional de la que se encarga por las tardes tiene un título equivocado: *clases de fonética* donde se trabajan todos los aspectos de la pronunciación (sonidos, acentuación y entonación). El único informante que los diferencia de forma adecuada es el 4º por estar más cercano a los cursos de formación de profesores.

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

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

Ninguno de los informantes llevó en su planificación actividades para la enseñanza de la pronunciación como lo demuestran sus diarios de clase y la inexistencia de actividades planeadas recogidas en las tablas de observación de clases. Los 4 primeros informantes piensan que los estudiantes pueden aprenderlo solos por su relativa facilidad. El quinto informante simplemente dice que desconoce qué actividades podría llevar al aula.

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

Simplemente no llevan a la clase actividades de pronunciación. Pero si las llevaran, como afirman en sus respectivas entrevistas, no sabrían cómo integrarlas y las incorporarían de forma variada. Los informantes 1, 3 y 5 lo harían como un complemento o actividad aparte. El informante 2 cree practicar pronunciación cuando los alumnos leen en voz alta. El informante 4 presenta modelos en audio “para que se acostumbren”. Eso sí, todos coinciden en hacer corrección fonética.

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

Para mí esta pregunta es clave en el desarrollo de mi investigación. Todos los participantes en este estudio han realizado un curso de formación de profesores donde se trata el tema de la enseñanza de la pronunciación. Todos los profesores analizados tienen una dilatada

experiencia como docentes y una titulación en Filología. Todos los informantes reconocen de manera explícita querer aprender nuevas formas, conocer nuevos materiales y desarrollarse en este ámbito del desarrollo de las competencias fónicas de los alumnos. Sin embargo, las presiones del contexto que obligan a dividir las clases en 2 bloques, con dos profesores distintos, no les parece lo adecuado para conseguir dicha mejora en su actuación profesional. Este es un punto muy importante de mi investigación sobre el que tendremos que reflexionar todos (director, jefes de estudio, formadores, profesores y alumnos) muy seriamente.

Pero qué dicen al respecto otras investigaciones acerca de creencias de profesores y de la enseñanza de la pronunciación. He de decir que no he querido ver con detalle hasta este momento el resultado concreto de dichas investigaciones para no correr el peligro de querer confirmarlas o llegar a conclusiones parecidas. Sí conocía la estructura general de dichas investigaciones pero quise reservar para este momento una lectura mucho más detallada. En cualquier caso, no ha estado en mi ánimo querer extrapolar mi estudio a otros contextos educativos aunque supongo que habrá muchos puntos de coincidencia.

6.1.4. Resultados de otras investigaciones pertinentes

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

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

Maximiano Cortés (2002) reconoce:

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

Pero, de todos los estudios consultados es de obligada mención la tesis doctoral de Lidia Usó Viciado con un título muy parecido al de la presente memoria: **“Creencias de**

los profesores de ELE sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación”. Desde un principio sabía de su existencia porque al ofrecer a mi tutor de memoria, Raúl Alfonso, el borrador de mi propuesta me habló de ella. Sé que llegó a consultarlo incluso con el director de la citada tesis, Francisco José Cantero, que le dijo que el enfoque era esencialmente distinto.

Ya desde el principio, en la introducción, la autora cita algunas de las creencias más recurrentes que pueden ser la causa de relegar la pronunciación a un segundo plano en las clases de lengua extranjera:

Creencias como que el español es una lengua fonética y, por tanto, es fácil de aprender; que lo que importa es tener una buena base gramatical y léxica; que la pronunciación es algo que se aprende sobre la marcha en el país de la lengua meta, o que es necesario ser especialista en fonética para enseñar pronunciación...son algunos de los prejuicios que han colaborado a que el tema de la didáctica de la pronunciación quedase relegado al olvido.

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

Se trata de una tesis muy bien documentada y recomendable para profundizar aún más en las creencias de los profesores. La diferencia con el enfoque de mi memoria, aparte de las lógicas diferencias entre una memoria de máster y una tesis doctoral, se centra en el contexto de estudio y el método de recogida de datos y análisis. Los informantes de la tesis son 46 alumnos de 3 promociones distintas de un máster semi-presencial de profesores de E/LE. La recogida de datos se hace a través de una tarea escrita respondiendo a preguntas acerca de la pronunciación y la posterior participación en un foro. Mientras el contexto de recogida de datos en mi memoria se enmarca en una escuela privada de idiomas con un departamento de unos 25 profesores que dan cursos intensivos de español de 20 ó 30 horas semanales. De modo que he podido triangular el análisis de los datos a partir de grabaciones de clases de distintos niveles de 5 profesores diferentes, junto con la grabación y transcripción de entrevistas semiestructuradas, así como documentos personales de reflexión docente como son los diarios de clase y el portafolio del profesor. Sin embargo, como hemos podido comprobar, hay gran coincidencia en los resultados generales. Es decir, la importancia de ciertas creencias de los profesores acerca de la naturaleza de la

pronunciación española y su forma de adquirirla, más que aprenderla, por parte de los alumnos.

Creo que ha llegado el momento en el que es posible establecer unas conclusiones finales que, de alguna forma, se han ido ya recogiendo a lo largo de los apartados anteriores. Seguramente no aparecerá nada nuevo respecto a lo que ya se ha venido comentando. Pero se trata, precisamente de eso, de confirmar las posibles conclusiones a la que cualquier lector de este documento haya podido ir llegando. Sin embargo, quisiera abrir nuevos interrogantes al hilo de dichas conclusiones, ya que sospecho que algo más que prejuicios, algo más que experiencias pasadas influyen en la actuación de los profesores que he tenido la oportunidad de conocer mucho mejor, a pesar de haber estado con ellos tantos años. Sospecho que este no es el punto de llegada sino el punto de partida.

6.2. Conclusiones y nuevos interrogantes

Para concluir quiero ir al principio, al título, a los objetivos de investigación. En cuanto al título: “La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE” he de reconocer que ahora, con la distancia, lo veo demasiado ambicioso o pretencioso para lo que la realidad, luego, ha supuesto. De alguna forma contenía una trampa que ahora casi me da pudor reconocer: ¿La enseñanza explícita de la pronunciación? ¿Qué enseñanza? Acaso yo no había ya previsto esa situación tal y como comentaba en la presentación de los objetivos: “*Supongo que encontraré mucha corrección fonética a nivel de sonidos o palabras y pocas actividades relacionadas con la prosodia.*” Todo el estudio ha girado en torno a las causas de por qué no hay enseñanza explícita de pronunciación en las clases. He decidido dejar así el título para reconocer el cambio que ha operado en mí. Después de investigar sobre la dificultad que entraña para cualquier profesor tomar decisiones en el complejo mundo del aula sobra cualquier atisbo de ironía o prepotencia: ¿Acaso tantos profesores están equivocados? Me encantaría tener oportunidad en un futuro de enfocar esta investigación desde un nuevo punto de vista, desde el punto de vista de los alumnos, e investigar acerca de ¿Cómo aprenden los alumnos a pronunciar? Espero tener ocasión de investigarlo o encontrarme un trabajo parecido a este de algún compañero que haya tenido mayor acierto que yo. Y no lo digo con falso tono de humildad.

Todo cobra ahora una dimensión mucho más real y más compleja. También me gustaría cambiar algunas de las calificaciones vertidas al principio de este documento. Pero del mismo modo he querido dejarlas para ver el cambio operado en mí. Así, en el primer objetivo de los propuestos: *“Observar qué tratamiento dan a la enseñanza explícita de la pronunciación en sus clases”* comentaba seguidamente sin conciencia de lo que afirmaba: *“El primer objetivo es aparentemente fácil de verificar. Se trata de observar algunas clases de los profesores para ver en qué medida enseñan pronunciación.”* Debo decir que no ha resultado nada fácil escuchar con tanta atención tantas horas de clase. Tampoco es fácil diferenciar cuándo un profesor enseña gramática, léxico o pronunciación ya que todo va perfectamente integrado, aunque el profesor y el alumno no lo reconozcan así. Efectivamente no ha habido planeadas actividades exclusivamente de pronunciación para las clases analizadas. ¿Pero significa esto que no ha habido aprendizaje por parte de los alumnos?

Sobre el concepto de pronunciación y el de su enseñanza-aprendizaje parece que hay muchas coincidencias, no sólo entre mis informantes sino entre otros informantes de estudios similares. Tienen prejuicios similares y conocimientos, mejor dicho, desconocimientos, similares. ¿Pero podemos hablar de una clara conexión causa-efecto?

1. Todos creen que la pronunciación es fácil ¿y por eso no la enseñan? También es fácil para los alumnos aprender cierta gramática o léxico y, sin embargo, no se deja de enseñar.

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

Por último, y confieso lo que más me preocupa, cómo conseguir que los profesores se interesen más por la enseñanza de la pronunciación. ¿Bastan las palabras y las confesiones en una entrevista para cambiar su actuación? ¿Acaso no reconocemos muchas carencias personales del tipo, *“soy un despistado; lo pierdo todo; lo dejo todo desordenado...”* y

seguimos siéndolo hasta el fin de nuestros días. Me consta que muchos profesores han dicho “*tengo que hacerlo*” pero acaban haciendo lo de siempre. Me gustaría investigar qué ocurriría en los centros si el plan curricular propio incluyera los contenidos por niveles del componente fónico, carpetas por niveles con prácticas y actividades de pronunciación y tuvieran que incluir en el informe final que dan a los alumnos un capítulo dedicado a la pronunciación dentro de las competencias orales. ¿No sería esto un verdadero motor del cambio? Esta será la primera línea de investigación que llevaré a cabo en mi centro. Si descubro que se opera algún cambio significativo prometo escribir un artículo sobre ello.

Memoria terminada el 13 de junio (mi santo y mi cumpleaños) de 2009

7. Bibliografía

- Alfonso, R.** (2005): "Sobre el vocalismo y la pronunciación". *Revista Phonica*, vol.1.
- Alonso, E.** (1996): *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.
- Allwright, R.** (1998): *Observation in the classroom*. New York: Longman.
- Allwright, R. y Bailey, K.M.** (1991): *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballesteros, C.** (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años refuncionamiento de la ESO. Un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bartoli, M.** (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras". *Revista Phonica*, vol. 1.
- Bailey, K.** (1991): "Diary studies of classroom language learning. The doubting game and the believing game" en *Language acquisition and the second / foreign language acquisition*. Singapore: SEAMEO.
- Bailey, K. y Ochsner, R.** (1983): "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science" en Bailey, K.; Long, M.H. y Peck, S. (eds) 188-198
- Brown, G.** (1992): *Approaches to pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.
- Buendía Eisman, L.** (ed.) (1993): *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Cambra, M. y Pons, M.** (2006): "Interacción en el aula de acogida: Creencias de los profesores sobre el plurilingüismo en la escuela" en Anna Camps (coord.) *Diálogo de interacción en las aulas*. Barcelona: Graó
- Canale, M.** (1995) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en: Llobera, M. et al., *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Madrid, Edelsa, p. 63-81.
- Cantero, F.J.** (1998): "Conceptos claves en lengua oral" en Mendoza, A. (coord.) *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Cantero, F.J.** (2003): "La pronunciación en la clase de idiomas". *Revista Phonica*, vol.1.
- Carbó, C. et al.** (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación como primera lengua y como lengua extranjera" en ELUA, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*.

- Celce-Murcia, M. et al.** (1996): *Teaching Pronunciation: A referente for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- Cerrolaza, M y Cerrolaza, O.** (1999): *Cómo trabajar con libros de texto: la planificación de las clases*. Madrid: Edelsa.
- Coffey, A., y Atkinson, P.** (1996): *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cortés, M** (2002): *Didáctica de la prosodia del español: acentuación y entonación*. Madrid: Edinumen
- Cortés, M.** (2002): “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente” en red. Consultado en <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0202110065A.PDF>
- Instituto Cervantes** (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes** (actualmente en construcción): *Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm
- Consejo de Europa** (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes (2002). www.cvc.cervantes.es.
- Cortés, M.** (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Diderot, D.** (1995): *Oeuvres Complètes*, Paris: Hermann.
- Derwing, T. y Munro, M.** (2005): “Second Language AFCENT and Pronunciation Teaching: a research-based approach” en TESOL quaterly, Vol. 39, nº 3, septiembre 2005.
- Erlandson, D. A et al.** (1993): *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage
- Fernández, S.** (1996): *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández, S.** (1997): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- García, E.** (1996): “La toma de decisiones en el aula de Educación primaria y sus implicaciones para el profesor y para los alumnos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 1, 1997.
- Hymes, D.** (1971): "Competence and performance in linguistic theory" en *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Llisterri, J.** (2004): *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en ELE*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Llisterri, J.** (2007): “La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador” en Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 91-120.
- Madrid, D.** (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Martín Peris, E.** (1991): “La didáctica de la comprensión auditiva”. MarcoELE, revista de didáctica de ELE, nº 5, 2007.
- Masip, V.** (2000): *Gente que pronuncia bien*. Barcelona: Difusión.
- Mason, J.** (1996): *Qualitative researching*. Londres: SAGE
- Melero, A.** (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: C.U.P.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Nubiola, J.** (1999): *El taller de la filosofía*. Pamplona: Eunsa.
- Poch, D.** (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Poch, D.** (2004): “La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera” en red, consultado en <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/poch.shtml>
- Romero, C. y González, A.** (2002): *Para pronunciar*. Madrid: Edelsa.
- Seliger, H. W. and E. Shohami** (1989): *Second language research methods*. Oxford: University Press.
- Shavelson, R.J. y Stern, P.** (1981): “Research on teachers’ pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour” en *Research Review of Educational* 51: 455-98
- Shaw, I.** (1999): *Qualitative Evaluation*. London: Sage.
- Uso, L.** (2007): “Creencias de los profesores acerca de la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación” en red, consultado en http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/
- Vázquez, G.** (2000): *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA.** (1996): *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA.** (2000): “El desarrollo de la expresión oral en ELE” en revista Carabela, nº 47. Madrid: SGEL.
- VV.AA.** (2002): *Ejercicios de fonética*. Madrid: Anaya.
- William, M. y Burden, R.** (1997): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: C.U.P.
- Zanón, J.** (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

8. Anexos

He querido mantener la tipografía original usada por los informantes en sus portafolios respectivos.

8.1.1. Extractos del portafolio docente del informante 1



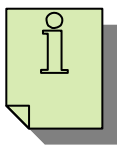
MI PORTAFOLIO PERSONAL DOCENTE

Autor: Informante 1

Fecha: 26/05/2009

Revisión: 2ª revisión

© Reyes Ortega Granadino y Antonio Orta Gracia



ÍNDICE

1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**
2. ***Curriculum vitae* comentado**
3. **Planificación general de mi desarrollo profesional**



1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**

Tras más de quince años dedicado a la enseñanza de idiomas creo que hay algo fundamental que, a veces, se obvia por evidente y es el ambiente de la clase. El alumnado debe sentirse relajado, a gusto en el aula donde todos tienen un propósito común, el aprendizaje del idioma; donde el error se ve como un elemento decisivo más para lograr el objetivo marcado y el/la compañero/a se convierte así no en alguien de quien recelar o a quién temer sino en un aliado/a fundamental con quien me río, estudio y comparto esta aventura de asimilar no solo una lengua sino la cultura en la que se fundamenta y de la que es fiel reflejo; donde el humor nos permite liberar la tensión que todo esfuerzo consciente por aprender conlleva; y donde, en definitiva, el alumnado se siente protagonista de su propio aprendizaje al realizar un papel activo en su propia formación . La clase, por tanto, debe estar diseñada en esta dirección, el profesorado debe ayudar a crear este ambiente, debe ser el *facilitador*, aquel que hace posible el objetivo antes mencionado dotando al alumnado de métodos, recursos y estrategias necesarios que le permitan el aprendizaje del idioma dentro de este ambiente distendido, divertido, cooperativo y de autodescubrimiento. Lo ideal sería que todo esto se pudiera realizar partiendo de lo general (métodos, procesos, recursos y estrategias aplicables a todos por igual)

para luego pormenorizar en las características peculiares de cada individuo, proporcionándole a cada uno aquello que más se ajuste a sus necesidades y aptitudes.

Existe multitud de enfoques que, al transcurrir de los años, han quedado obsoletos o desestimados por los estudiosos y teóricos de la enseñanza de segundas lenguas sin darse cuenta de que, muchas veces, el alumnado que nos llega es el resultado de esos mismos enfoques desechados y que por ello les resulta harto difícil integrarse dentro de un nuevo sistema que desconocen o no comprenden, temen o del que, incluso, desconfían. Nuevamente interviene el profesor quien debe ser conocedor de todos estos enfoques para poder así partir de una base común con el que el alumnado se sienta seguro y confiado para poco a poco facilitarle nuevos métodos más comunicativos y enfoques tales como el *Task Based Learning* (TBL) o enfoque por tareas, donde el mismo alumnado queda sorprendido de las capacidades que han descubierto en sí mismos y de que aprendizaje y diversión no estén reñidos e incluso puedan ir de la mano.

La planificación de la clase viene en gran parte determinada por los alumnos que la componen, desde la negociación de contenidos que, según el nivel que corresponda, se tratarán en el aula, hasta el enfoque metodológico que dependerá del tiempo de estancia de los alumnos, de sus necesidades, edad, número y preferencias. No obstante, y como ya he mencionado antes, la idea será ir facilitando nuevas estrategias y métodos de aprendizaje que nos lleven a un enfoque lo más comunicativo posible en el que los alumnos deducen la información (gramática, vocabulario, cultura, estrategias) como resultado de su trabajo colectivo, bien en grupos o en parejas, aplicando para ello todas las destrezas posibles. La figura tradicional del profesor y su clase magistral queda así desestimada, haciendo hincapié en su labor como facilitador.

En la actualidad seguimos el método aplicado en los libros de la colección Prisma que sigue los fundamentos del *Marco de Referencia Europeo Para la Enseñanza de Segundas Lenguas*. No obstante, la planificación de la clase se basa en la consecución de los objetivos antes mencionados con lo que el libro queda como soporte pero al que se le añaden actividades de refuerzo que lo complementan. Para ello tratamos de mantenernos al día en todo aquello que facilite o redunde en la mejora de la enseñanza del idioma. Así, sin renegar del uso de la pizarra, cintas de audio y video, retroproyectors y transparencias, fotos y tarjetas plastificadas, se va imponiendo cada vez con más fuerza el uso del CD tanto como soporte de audio y video como de CD Rom. Nos adentramos pues en las *TICS*, también conocidas como las aplicaciones que las nuevas tecnologías proporcionan al campo de la enseñanza, como el *power point*, *photoshop* o el uso de *Internet* como enorme banco de datos, fotos, documentos reales, la *Wikipedia*, el uso del correo electrónico, con la posibilidad de hacer correcciones y comentarios con hipervínculos que lo unen al *Blog* de clase y un largo etcétera.



2. *Currículum vitae* comentado

Cuando a los 17 años empecé a dar clases particulares de lengua española y de inglés, poco podía imaginarme que terminaría siendo profesor de lengua española para extranjeros. Lo que empezó siendo una forma de mejorar el peculio personal y familiar, se fue convirtiendo con el paso del tiempo en algo que me llenaba de satisfacción y contribuía a mi realización personal. No sería hasta 1995 que mi vida profesional daría un giro gratamente inesperado. Acabada la carrera de **Filología Inglesa**, me metí en los cursos de **doctorado** y empecé a interesarme por la literatura afroamericana contemporánea. Eso me llevó a solicitar y obtener una beca de lectorado en **la Universidad de UNC Chapel Hill** en Carolina del Norte donde no sólo hice varios cursos de postgrado y pude recopilar toda la información bibliográfica necesaria para mi **tesina** sino que, además, tuve la ocasión de formar parte de la plantilla de la universidad como **profesor de español**. Durante dos semestres fui responsable de cuatro clases de lo que allí se llamaba Español 23, algo equivalente aquí a un curso de español basado en el enfoque comunicativo donde a los alumnos se les suponía un nivel inicial B1-B2 e iban avanzando hasta un nivel C1. En la semana previa al comienzo del semestre se nos impartió un curso de adaptación pedagógica al entorno universitario americano que nos fue muy útil. Una experiencia inolvidable que hizo que me planteara por primera vez en serio la posibilidad de dedicarme a la enseñanza del español como lengua extranjera.

De vuelta a España por motivos ajenos a mi voluntad, la prestación social sustitutoria, decidí obtener el **CAP** a la vez que terminaba mis cursos de doctorado. Fue entonces, en 1997, que entré en contacto con el **Centro de Lenguas e Intercambio Cultural, CLIC**. Inmerso en un excelente ambiente de camaradería, con un peculiar aire de familia, mi adaptación a las clases multiculturales, con estudiantes de varios países, se realizó sin sobresaltos y a la perfección. Por aquel entonces carecíamos de un enfoque didáctico claro y cada uno hacía las cosas como mejor sabía pero, eso sí, cargados de entusiasmo y motivación. Un año más tarde, en 1998, la empresa decidió formar parte de International House y con ello nos comprometimos a asumir su método de enseñanza, por lo que hicimos el **Curso de Formación de Profesores de Español para Extranjeros IH**. Fue algo determinante para todos y, en especial, para mí que, de una vez por todas, me sentía un verdadero profesional de la enseñanza, ahora sí, dotado de las herramientas necesarias, estructuras y estrategias que me ayudarían a

seguir formándome y a avanzar en la enseñanza del español para extranjeros. Todo ello me sería de gran utilidad cuando en 2000 fui **Jefe de Estudios** de la filial que CLIC/IH Sevilla tenía en Isla Cristina, Huelva, durante los meses de verano.

Durante estos ya casi 12 años en CLIC/IH Sevilla, he entrado en contacto con diferentes métodos y manuales de español para extranjeros que con el tiempo quedaban obsoletos y eran reemplazados por otros, de los que siempre se aprendía y se salvaba algo digno de preservarse. Al mismo tiempo he ido reciclándome con mi asistencia a diversos congresos, tales como el **XV Congreso Internacional Expolingua** celebrado en **Madrid**, seminarios de formación interna y, en especial, con el **Encuentro práctico de profesores** que, anualmente, ha venido realizando CLIC International House Sevilla contando con la participación de eminentes estudiosos y autores de manuales y grupos de investigación del español como segunda lengua, y en los que he participado en la presentación de talleres.

Como curiosidad pero también como algo original que me llena de cierto orgullo, me gustaría mencionar la incorporación que he realizado de la música y el baile latino en las clases de ELE. Esta idea quedó expuesta en el taller que presenté en el **Encuentro práctico de profesores CLIC/IH Sevilla** en 2004, llamado ***“El secreto está en la salsa”***. La audición de música latina en el aula ELE no es nueva, lo que resulta innovador es que a ello se le unan pequeños interludios de 10 minutos de baile de Salsa, Bachata, Merengue y Cha-cha bien al principio o al final de algunas clases. Con estas miniclases fomento ese “ambiente” idóneo del que hablaba al principio de mi portafolio: los lazos de amistad se hacen aún más fuertes; el tratamiento del error como elemento básico de nuestro aprendizaje se ve de forma evidente cuando los alumnos se ríen de sí mismos, todos con todos, pero luego se dan cuenta de que han sido capaces de aprender con la inestimable ayuda de su compañero/a; aprenden a respetarse los unos a los otros y a trabajar en equipo para lograr un objetivo común; estudian una canción seleccionada previamente para provocar una respuesta ante un tema sociocultural que se trabajará en clase; hablan y viven la cultura hispana y además aprenden un baile que les abre las puertas a la socialización con el mundo hispano, ¿qué más se puede pedir?

En el **IX Encuentro Práctico de profesores CLIC/IH Sevilla** celebrado en 2009 realicé una ponencia sobre la aplicación de las nuevas tecnologías al aula que demuestra mi interés en este campo que se encuentra en continua expansión en todo el mundo y que todavía no conoce límites en cuanto su aplicación. Para junio de este año impartiré un curso de 15 horas en el País Vasco.



3. Planificación general de mi desarrollo profesional

Soy consciente de todo lo que aún me queda por aprender en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y sé que mis pasos deben encaminarse en esa dirección: ser profesor de español comercial, profesor o/y examinador de DELE, la formación de profesores e incluso la publicación de materiales didácticos. Todo ello sin olvidar las *TICS*, la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, a lo largo de estos años creo que he llegado a desarrollar un cierto don, el de poder establecer un vínculo muy fuerte con los estudiantes de ELE. La frontera entre el maestro y el alumno en algunas ocasiones queda sublimado por una relación de confianza, respeto y casi amistad que van más allá de las cuatro paredes físicas de la clase. Es un tipo de relación que se puede dar sólo en el aula ELE de una academia como CLIC, donde el profesorado no tiene ninguna relación de poder con el alumnado, no hay exámenes cuyos resultados tengan una especial repercusión en la vida del estudiante. Éste, en la mayoría de los casos, está ahí por voluntad propia y si sigue contigo es porque le agradas como profesor y te ganas su confianza y respeto de forma genuina, sin dobleces, sin intenciones veladas e interesadas. El ambiente que se crea en la clase es tal que me permite dar mil veces la misma lección y cada vez ésta resulta diferente y única debido a la calidad humana de los diferentes alumnos que la componen. Es un vínculo muy especial el que se establece y sé que será muy difícil de lograr fuera del aula ELE. Me he acostumbrado a tenerlo y no sé si me gustaría prescindir del mismo.

Lo ideal para mí sería poder compaginar mi actividad docente como profesor ELE a la vez que sigo completando mi formación en otros aspectos como la enseñanza del español comercial o la del DELE. Recientemente he tenido la oportunidad de ayudar a la formación de estudiantes de la Universidad Pablo Olavide, lo que ha hecho que me plantee la opción de la formación de profesores.

CLIC está siempre abierta a brindarnos la oportunidad de seguir con nuestra formación continua tanto dentro como fuera de IH y los jefes de estudio siempre están dispuestos a echarnos una mano, sólo depende de nosotros mismos.

En el **IX Encuentro Práctico de profesores CLIC/IH Sevilla** celebrado en 2009 realicé una ponencia sobre la aplicación de las nuevas tecnologías al aula que demuestra mi interés en este campo que se encuentra en continua expansión en todo el mundo y que todavía no conoce límites en cuanto su aplicación. Para junio de este año impartiré un curso de 15 horas en el País Vasco.

8.1.2. Diario de clase Informante 1

Fecha de la clase: 09/02/ 2009

Nivel: B2-C1 (empezando)

Aula: B4

Objetivo: La presentación de las perífrasis

El jueves 12 de febrero de 2009 se efectuó la grabación de una clase de ELE que yo mismo impartí para un grupo de 9 personas de nivel B2-C1 Avanzado. Ese día el objetivo principal era la presentación de "Las Perífrasis" aunque ya se había hablado un poco de ellas cuando estudiamos los usos de "las Formas No Personales del Verbo." Para ello se utilizó una tira cómica de Quino presentada viñeta a viñeta en la pizarra interactiva. Los alumnos debían describir lo que pasaba en cada una de ellas a fin de contextualizar e introducir el vocabulario necesario para la realización posterior de una actividad. El vocabulario nuevo era: globo, cordones, atarse, desatarse, decir piropos...

Posteriormente los alumnos debían recordar lo que se había mencionado en clases anteriores sobre las perífrasis, haciendo hincapié en su estructura.

Haciendo uso de la pizarra interactiva, bajo las viñetas aparecía otra versión de la historia dada cargada de perífrasis que los alumnos debían identificar y posteriormente subrayar en la pizarra. En el proceso se pudo ver como dos estudiantes (Lane y Thomas) que, en un principio no entendían lo que eran las perífrasis y por tanto no quisieron salir a la pizarra para identificarlas en un primer momento, terminaron comprendiendo su estructura e identificando algunas en la pizarra.

Cumplido mi primer objetivo, pasé a la segunda actividad, la estructura de las mismas (que los alumnos dedujeron del texto) y la clasificación de las perífrasis que ellos mismos habían localizado haciendo que dedujeran su uso del contexto. Posteriormente, en la pizarra apareció el esquema con los diferentes tipos de perífrasis y su uso con las formas no personales del verbo. Se les pidió que clasificaran las perífrasis del texto en el esquema proyectado en la pizarra.

Tras una explicación por mi parte pasamos a una serie de ejercicios que debían realizar en parejas para reforzar lo explicado anteriormente.

En todo este tiempo el uso de la grabadora no supuso ningún problema para los estudiantes ya que antes de empezar la clase les expliqué de qué iba el tema. En cuanto a mí, quizá tardé unos minutos en olvidarme de que mi voz se estaba grabando, después la clase la impartí como si no estuviera, incluso en una ocasión lo utilicé como elemento lúdico y animar a la clase (el problema del fluorescente).

8.2.1 Extractos del portafolio docente del informante 2



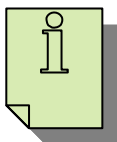
MI PORTAFOLIO PERSONAL DOCENTE

Autor: Informante 2

Fecha: mayo de 2009

Revisión: 3ª revisión

© Reyes Ortega Granadino y Antonio Orta Gracia



ÍNDICE

1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**
2. *Curriculum vitae* comentado
3. **Planificación general de mi desarrollo profesional**



1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**

Dentro de los diferentes métodos de enseñanza, creo que el enfoque por tareas es el más adecuado. Todo ha de ir encaminado hacia una tarea final. Sin embargo, pienso que todo paso es una pequeña tarea, un pequeño paso que debe ayudar, arrojar a la tarea final. Y digo esto porque a veces una tarea puede llevar implícita un tiempo del que a veces no disponemos, por eso esa pequeña tarea debe representar un pequeño objetivo en sí mismo. Sin embargo, no me gustaría que el profesor tuviera un papel demasiado destacable. El profesor, además de enseñar, debe enseñar a aprender, de manera que el profesor llegue a perder presencia dentro del aula. El profesor más allá de sus clases debe proporcionar máxima ayuda en su proceso de aprendizaje para facilitar la autonomía del estudiante. Como profesores debemos desarrollar en el aula un sistema integrado con un programa equilibrado en cuanto a destrezas lingüísticas que les dé la oportunidad de realizar exámenes dependiendo de sus necesidades con clases bien estructuradas y dirigidas. Hay que desarrollar la competencia comunicativa del alumno fomentando la participación activa para el desarrollo de nuevas aptitudes y capacidades con el objetivo de controlar con autonomía su propio aprendizaje.

La planificación de las clases deben basarse en las necesidades de los estudiantes y en sus diversos estilos de aprendizaje teniendo muy en cuenta el componente afectivo; un currículo en el que hay que fomentar la participación activa del estudiante. Para ello planifico mis clases con un programa de actividades y tareas aprovechando al máximo los

materiales de la escuela y los míos propios que ayude al estudiante en sus necesidades además de apoyar en lo máximo posible a aquellos estudiantes con fines específicos. Serán actividades comunicativas basadas en vacíos de información, interacción y construcción cooperativa del mensaje. Se ha de hacer un enfoque en el que se tenga en cuenta el diferente objetivo lingüístico y la adecuación sociocultural del estudiante. El componente cultural juega un papel fundamental de ahí que el aprendizaje de una lengua sea un proceso integrador que implique a la persona entera. No es posible usar un único método debido a la variedad y heterogeneidad de los estudiantes: edad, procedencia, expectativas, necesidades, estilos de aprendizaje, etc. Intento ofrecer a mis estudiantes un método integrador y adaptado en función de dichas variables y que así pueda llegar a un mayor número de estudiantes de manera eficaz.

La gramática, desde mi punto de vista, se me antoja fundamental, aunque es cierto que hay personas que tienen la capacidad de aprender una lengua sin necesidad de la misma, aunque son los menos. Y son ellos mismos los que le dan una gran importancia a la gramática. A partir de ahí todo es más fácil. Creo que es el aspecto más importante.

El vocabulario lo pueden aprender por ellos mismos, aunque no les voy a decir que no enseñe vocabulario. Todo aspecto gramatical necesita ser ejemplificado, de ahí la necesidad del vocabulario. Aunque a veces la gramática es sustituida por la función de la lengua, por el uso que los hablantes nativos hacen de ese uso, por tanto hay que darle su punto de importancia a la función, a veces estando incluso fuera de lo que es correcto o no gramaticalmente. ¿Qué podemos decir de las expresiones: "ya te llamaré" o "ahora después" ?

Pero una lengua no es nada sin la cultura, sin las costumbres. Para saber por qué una gramática es como es hay que conocer estos aspectos que muchas veces chocan con los de su propio país. Por eso a la hora de aprender una lengua todo está íntimamente relacionado. Incluso la planificación de las clases. En muchas ocasiones son los propios estudiantes los que la planifican. Es una planificación diaria, es una planificación variable. No creo que la planificación deba estar encorsetada a los objetivos y al tiempo. Los estudiantes son a veces los guías de la clase. Ellos son los verdaderos protagonistas en el aula. No hay ningún problema en que una planificación pueda ser dirigida hacia otro tipo de necesidades. Como profesor se deben conocer las posibilidades de los estudiantes dentro de cada nivel. Si una pregunta o duda deriva hacia algo que no estaba planificado, pero que está dentro de sus posibilidades, no hay que dejarla de lado, sino afrontarla. Así, el estudiante cobrará ese protagonismo que debe tener. Aunque es cierto, que el profesor, en todo momento, debe saber darle la importancia necesaria. Cualquier recurso puede ayudar al conocimiento de los estudiantes. En la variedad de recursos el estudiante valorará más el trabajo del profesor, pero con un uso coherente y no deshilvanado. Se debe llegar como fin a la auto-evaluación por parte del estudiante.



2. *Currículum vitae* comentado

Para verme en la situación de privilegio en la que me encuentro en estos momentos, con privilegio me refiero al hecho de que haya personas que quieran aprender mi lengua nativa, habría que remontarse a los dos últimos años de Bachiller. Allí mi profesor de literatura me hizo ver unas cualidades que antes nadie me había hecho ver. Y es que ciertamente, me había decantado más hacia la literatura que hacia la propia lengua, que es a la que me dedico ahora. De hecho, he de reconocer que desde entonces siempre tuve en mente escribir sobre mi vida, algo que empecé a llevar a cabo hace un par de años, aunque lo tengo un poco olvidado y no es más que cuando se sabe el final ya no tiene gracia. Algún día lo terminaré. Un sueño nunca debe ser abandonado.

Sin embargo, una vez pasada la temida selectividad me encaminé hacia la filología. Aunque antes de comenzar la rama de hispánicas quise hacer clásica e italiana diversas circunstancias me hicieron decantarme por hispánica. He de decir que la experiencia te da mucho pero la filología es una carrera que todo aquel que quiera enseñar E/LE debería cursar en alguna de sus ramas para conocer las entrañas de una lengua y saber enfrentarse a ella, que es a lo que ahora nos dedicamos.

Soy una persona inmensamente feliz por enseñar español. Todos los días aprendes algo nuevo además de encontrarme muchas veces en la duda de decir, cómo explico este problema. No es más que otro reto.

Cinco años de facultad, problemas antes de la misma y después para encontrar trabajo; la universidad no es más que un engaño del gobierno para tapar los problemas de desempleo. Con esto quiero decir que no fueron estos años lo que me llevó a ser profesor. De las más de treinta asignaturas estudiadas sólo un profesor me hizo despertarme a las siete de la mañana e ir a su clase. Y no sólo eso, sino sentarme en primera fila. Yo siempre me había sentado en última fila. Y además hacerle preguntas e interesarme por el estudio de la Historia de la Lengua. Un catedrático humano y no endiosado por la tarima.

Ya entonces, veía que la única salida era la enseñanza, así que para poder desempeñar ese papel tenía que hacer el CAP. Y fue ahí de donde viene mi vocación para la enseñanza. Durante ese período, más teórico que práctico, tuve la suerte de enseñar durante una sola clase práctica. Fue una clase sobre el Lazarillo de Tormes. Me lo pasé muy bien, conseguí su atención e interés. Durante el tiempo que vi a su profesor "enseñarles", y lo pongo entre comillas, vi a los alumnos hacer de todo menos atender. Pero lo más importante fue conseguir transmitirles lo

que había preparado en mis objetivos iniciales. Terminado el curso, intenté aprobar las tan conocidas oposiciones, pero todo estuvo muy justo de tiempo. En ese momento decidí hacer el servicio militar.

Para las siguientes oposiciones, preparamos un grupo de estudio pero nunca me llegué a presentar. Así que para darle una vuelta de rosca a mi vida decidí marcharme a Inglaterra. Allí estuve durante un año y medio y nunca más se me pasó por la cabeza dedicarme a la enseñanza. Y aunque en un principio lo que allí hice no tenía nada que ver con la enseñanza, sin embargo aprendí una lengua que se siempre se me había atragantado y que actualmente me ayuda en mi cometido, aunque no soy de los que piensa que el uso del inglés sea útil dentro del aula. Hay que hacer reflexionar a los estudiantes y hacerles ver que el español es lo más importante, es para lo que están allí. El uso del inglés debe ser utilizado en un caso extremo y cuando no interfiera el ritmo de la clase.

De vuelta en Sevilla estuve a punto de marcharme en la temporada de invierno a Lérida para dedicarme a la hostelería, que era a lo que me había dedicado en Inglaterra. Pero un mínimo detalle me hizo cambiar de opinión. En ese momento, perdí un poco el norte, pero uno de mis hermanos, que conocía a alguien en CLIC ih-Sevilla, me recomendó hacer el curso de formación de profesores de E/LE y ahí comenzó todo. Tras hacer el curso, febrero del año 2000, el 1 de marzo de ese mismo año me fui a Nerja para empezar a dedicarme a enseñar. Allí me dediqué a enseñar a todos los niveles al mismo tiempo de llevar a cabo de hacer los exámenes de los nuevos alumnos y organizarlos en diferentes grupos. Y desde un primer momento me sentí como si lo hubiera hecho toda mi vida. En septiembre del 2000 empecé en CLIC y ya van ocho años. No he perdido la ilusión de enseñar desde entonces y espero seguir así durante muchos años porque todos los días me enseñan algo nuevo y eso es como un cv diario que nunca debería faltar en las personas. Al principio comencé como asistente del programador cultural realizando visitas, enseñando la cultura a los estudiantes y excursiones a los alrededores de Sevilla. Ahora no sólo enseño todos los posibles niveles, sino que además me encargo de las clases de español comercial. De esta forma pude diversificar mi enseñanza y mis conocimientos, además de abarcar un mayor abanico de estudiantes y que al mismo tiempo se me presentaran más posibilidades. Además de este curso, no hay que olvidar las innumerables jornadas internas a las que asisto para poder seguir desarrollando mi labor adaptándome a las nuevas generaciones y a las nuevas tecnologías, algo en lo que espero poder seguir perfeccionando y asimilando.

Me considero una persona muy exigente y con ganas de aprender diariamente, de ahí que también esté interesado en todo el funcionamiento de la escuela para que me sirva a desarrollarme como persona y profesional. La experiencia acometida en CLIC me pide otros retos como es el de la coordinación dentro de un equipo diverso como es el propio grupo de profesores, administración, dirección y estudiantes, claro.



3. Planificación general de mi desarrollo profesional

No podemos encasillarnos en una sola forma de enseñar español. Quiero decir que la vida avanza, se moderniza y la enseñanza del español no lo iba a hacer menos. Cada día se intenta familiarizar al alumnado español nativo con la tecnología y eso quiere decir con los ordenadores. Todavía queda mucho por avanzar, pero son muchos los millones de euros que se invierten para que cada vez más alumnos tengan acceso a la tecnología.

Hemos de darnos cuenta que en nuestras aulas cada día los estudiantes son más jóvenes y eso implica que prácticamente han nacido con un ordenador debajo del brazo, pero incluso los de mayor edad de la comunidad europea, Asia o América nos superan a los españoles en este aspecto. Aún estamos retrasados en este ámbito pero eso no significa que nosotros tengamos que hacerlo. Al utilizar los ordenadores y los blogs como forma de trabajo podemos hacer que los alumnos que asisten a nuestra escuela se sientan más motivados por trabajar en un entorno familiar, un elemento de trabajo al que por generación pertenecen.

Las nuevas tecnologías están dentro de una metodología de trabajo que poco a poco están llegando a nuestros oídos, que empieza a sernos más familiar, pero aún no ha entrado en nuestras aulas o lo ha hecho de una forma testimonial. No hace ni una semana que me iniciaron en la elaboración de un blog. Creo que puede ser un comienzo, no es nada sofisticado y aparentemente fácil de utilizar, aunque aún no me he puesto manos a la obra, pero es un método, una posibilidad que no hay que desdeñar. Incluso sería una forma de auto-corrección, algo que no sería nuevo pero que quizás, como dije anteriormente, les haga sentirse un poco más integrados y motivados.

Es mi intención llevar a cabo algún curso que me sumerja más en este mundo y que de este modo pueda aprovechar todas las posibilidades que estoy seguro tiene esta nueva tecnología. Incluso en un futuro no descarto poder enseñar este nuevo segmento de la enseñanza tanto a compañeros como a futuros profesores. Ya me interesé por la enseñanza del español comercial, español como fin específico, curso que hice en septiembre del 2004 en Granada, y que abriera un abanico de posibilidades. Quería serle más útil a la escuela para la que trabajo al mismo tiempo de sentirme realizado en otros campos de la

enseñanza de E/LE. Y estoy seguro que todavía podré abarcar más campos. La perfección de este campo específico, el comercial, así como una mayor inmersión en las nuevas tecnologías me harán estar más preparados para las necesidades de los alumnos y las nuevas generaciones inmersas en el mundo de internet.

Me considero una persona muy exigente y con ganas de aprender diariamente, de ahí que también esté interesado en todo el funcionamiento de la escuela para que me sirva a desarrollarme como persona y profesional. La experiencia acometida en CLIC me pide otros retos como es el de la coordinación dentro de un equipo diverso como es el propio grupo de profesores, administración, dirección y estudiantes, claro.

Ahora se me presenta una nueva oportunidad, ser jefe de estudios. Tengo puesta mucha ilusión en ello. Me encuentro preparado y motivado. Es un nuevo reto en el que estoy dispuesto a poner lo mejor de mí. Ideas, coordinación y un ambiente adecuado para que todo vaya en beneficio de la escuela.

8.2.2. Diario de clase del Informante 2

Fecha de la clase: 10/02/ 2009

Nivel: A1

Aula: C11

Objetivos: expresar acciones habituales y conocer a los compañeros.

Esta clase estaba dividida en dos partes: corrección de ejercicios y presentación en pizarra de los marcadores de frecuencia del presente de indicativo.

Así, durante la corrección de los ejercicios se hizo una revisión de los diferentes grupos irregulares en el que los estudiantes tenían que clasificar los verbos según la irregularidad que presentaban, bien vocálica o de primera persona irregular o bien verbos con más de una irregularidad. En la segunda parte de la clase los estudiantes fueron dando por sí mismos los marcadores ya que en la clase hay estudiantes de diferente nivel que ya los conocían. De este modo, a estos estudiantes les sirvió como revisión y se sintieron partícipes de un aspecto gramatical nuevo para otros. Al mismo tiempo colaboraron en la comprensión de estos marcadores con aquellos estudiantes, que como dije, no los conocían. Esta presentación se realizó a través de actividades que realizaban en su tiempo libre y que a diferencia de “un día normal” no realizan todos los días y que por lo tanto les ayudó a ver la frecuencia de una actividad al tiempo que veían el uso del presente como hábito. Una vez fijadas estas actividades buscamos las diferentes posibilidades para preguntar la frecuencia de una actividad: “¿Con qué frecuencia...?”, “¿Cuántas veces...?”. Ahora la actividad iba encaminada a la práctica de las personas “Yo”, “Tú” y “Él/Ella”. Por un lado se preguntaron entre todos ellos la frecuencia de las actividades anteriormente fijadas en la pizarra, personas “Yo” y “Tú”. Mientras, me encargaba de corregirles tanto la pronunciación como el posible error de sujeto. Para terminar, los estudiantes de una forma libre preguntaron a un compañero por la frecuencia de actividad de un tercer compañero, persona “Él/Ella”. En este momento hubo un momento en el que alguno de los estudiantes me sorprendió. Y es que no todos habían podido completar el cuadro con todas las actividades de los compañeros. De modo que al preguntarles por la frecuencia de una actividad de otro compañero que no tenían usaron su creatividad para no sólo contestar “no lo sé”, sino ser capaces de completar su respuesta con: “pero + nombre del compañero + otra acción + frecuencia”. Digo que me sorprendieron porque es algo que normalmente tengo preparado en la pizarra para que no se queden con un simple “no lo sé” y que así vayan más allá en su práctica.

Esta clase fue grabada pero he de decir que en ningún momento ni mis estudiantes ni yo nos sentimos nerviosos, intimidados o amenazados por la grabación. No hubo ningún tipo de influencia. Sí al principio cuando les dije que iban a ser grabados, pero cuando les comenté que sus voces no podían ser grabadas por la distancia se relajaron completamente y actuamos con total naturalidad y normalidad, sin influencia como dije del agente externo. Quizás la grabación diga algo distinto una vez que se escuche.

8.3.1. Extractos del portafolio docente del informante 3



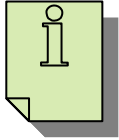
MI PORTAFOLIO PERSONAL DOCENTE

Autor: Informante 3

Fecha: 11/05/2009

Revisión: 2ª revisión

© Reyes Ortega Granadino y Antonio Orta Gracia



ÍNDICE

1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**
2. *Curriculum vitae* comentado
3. **Planificación general de mi desarrollo profesional**



1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**

¿Cómo aprenden mejor los alumnos?

En mi opinión cada alumno aprende de una manera diferente, el profesor ha de observar esto y fomentar en cada alumno su forma de aprendizaje. Claro cuando se tiene un grupo de alumnos el profesor ha de intentar usar diferentes tipos de aprendizaje. De todos modos lo más importante para aprender es querer aprender, es decir, estar motivado e interesado.

¿Cuál es el papel del profesor?

El papel del profesor es el de conductor, facilitador del aprendizaje de los alumnos. Así ha de orientar, motivar y facilitar. Ha de estar cercano al alumno. Ha de ser observador para detectar problemas en el proceso y ha de estar formado y capacitado para resolver las dificultades dentro del aula. Y además el profesor ha de ser "oreja", como escuché no hace mucho, ha de saber escuchar a sus estudiantes.

¿Dentro de qué enfoque o método te situarías?

El enfoque sería comunicativo, es fundamental en nuestro tipo de enseñanza que el alumno se exprese en otra lengua diferente a la suya. Para ello se pueden emplear diferentes métodos, dependiendo del momento dentro del proceso aprendizaje en el que estemos o del alumnado con el que estemos trabajando: deductivo, inductivo, por tareas, por destrezas,

¿Cómo planificas una clase?

A la hora de planificar mi clase, tengo en cuenta primero el tipo de alumno con el que me enfrento y sus necesidades de aprendizaje. También el tiempo del que dispongo para cumplir mis objetivos. Mi planificación es semanal y diaria. Así a comienzo de semana discuto con mis alumnos mis objetivos de la semana y mi planificación, y cada día voy adaptando la planificación según los objetivos alcanzados y necesidades que se hayan presentado a lo largo de la clase.

¿Qué recursos suelo usar?

Me gusta cambiar de recursos, así uso los manuales, mis fotocopias, a veces transparencias, cds, dvd y si dispongo de la pizarra interactiva todos los recursos que puedo explotar de ella.

¿Qué tipo de interacción fomento en la clase?

Fundamentalmente la interacción alumno-alumno, así intento que entre ellos se expliquen y ayuden para que el profesor no sea el protagonista de su proceso de aprendizaje.

¿Qué suele primar en mis clases: gramática, vocabulario, funciones, destrezas, cultura, estrategias...?

Depende del tipo de clase que esté impartiendo, pero procuro que todo vaya junto: la gramática tiene un vocabulario que permite realizar una función que se aprende mediante alguna destreza. Y claro si puedo añadir algún elemento cultural mejor, así intento buscar ejemplos con carga cultural. Estrategias todas las que puedo, pero una fundamentalmente la de escuchar y conocer al alumno.



2. *Currículum vitae* comentado

Para comentar mi currículum voy a basarme en las preguntas-guías que me servirán de guión.

¿Cómo llegué a ser profesor?

En casa somos tres hermanos, dos chicos (uno mayor y otro menor que yo) y yo. Así que recuerdo mi infancia rodeada de indios y vaqueros, pelotas, coches, de alguna muñeca y de nuestra pizarra. Mi hermano menor y yo nos pasábamos horas jugando a que yo era su profesora y él mi estudiante (a veces buen estudiante y a veces bastante malo). Así pues desde bien pequeña yo ya quería ser “maestra”, porque me gustaba escribir en la pizarra y explicar. Después del instituto y de pasar la selectividad, tenía claro que quería enseñar. En un primer momento pensé en la “educación especial” pero no sé por qué, el día de marcar la casilla marqué Filología. Desde el primer año de carrera tuve contacto con la enseñanza, ya que comencé a trabajar como profesora de apoyo en una academia. Allí me di cuenta que mi vocación era la enseñanza. Me gustaba todo: enseñar a niños, preparar a los adultos para el acceso, preparar a los jóvenes para la selectividad... Disfrutaba tanto dando las clases, que a veces olvidaba que debía de terminar la carrera, cosa que tuvo muy preocupados a mis padres una larga temporada.

Cuando cursaba tercero de Filología Española, entré en contacto con Sevilla-Acoge y me di cuenta que el contacto con otras culturas y la enseñanza de mi lengua a otros todavía me gustaba más. Así que decidí marcharme fuera para explorar nuevos campos. Solicité algunas becas, y conseguí una a Alemania donde terminé mi carrera y comencé a trabajar como profesora en la Universidad. Durante esos años fue cuando descubrí lo difícil y apasionante de ser profesor. Me gustan los retos y esta profesión tiene muchos.

¿Desde cuándo sentí esta vocación?

Como he explicado anteriormente, mi vocación viene desde pequeña, recuerdo más mi pizarra que cualquier muñeca. “¡Mamá yo quiero ser “maestra”!”, dije siempre a mi madre.

¿Qué información personal no confidencial puedo incluir?

He tenido la suerte que en mi vida personal siempre he coincidido con personas que también amaban y aman la docencia, algo que todavía me ha impulsado más a este trabajo.

¿Qué breves comentarios puedo hacer de mi paso por la facultad?

Mi paso por la facultad como he dicho anteriormente tiene dos momentos muy diferentes:

- los primeros tres cursos que los hice en Sevilla. Durante este tiempo como la mayoría de estudiantes, me dediqué a estudiar muchísimo y a disfrutar de la vida universitaria: lecturas poéticas en el césped de la Universidad, asistencia a conferencias de personalidades de la lingüística y la literatura, barriladas con los compañeros... En este tiempo mi contacto con la docencia era a través de mi trabajo, porque la mayoría de las clases eran demasiados teóricas y frías, y no me ayudaban a formarme como profesora.
- Los dos últimos cursos en Alemania. Esto ha sido lo mejor que he hecho en mi vida. Porque durante ese tiempo no solo crecí como persona (aprendí otra lengua, cultura, la independencia....) sino como docente, ya que conocí a grandes profesores que me enseñaron lo bonito de este trabajo.

¿Recuerdo algún profesor o experiencia educativa que me sirviera como modelo?

Recuerdo muchos profesores. Del colegio recuerdo a Mari Carmen, siempre con una sonrisa en los labios y una dulzura increíble. Siempre me sentía bien cuando ella nos enseñaba.

Del Instituto recuerdo a Luisa, nuestra profesora de latín con sus tebeos en latín y sus ejercicios "raros" para enseñarnos las declinaciones, de un lado para otro sin sentarse ni un minuto en clase. También recuerdo a Rocío nuestra profesora de griego, siempre contando historias de dioses y diosas que después nosotros mismos podíamos leer si hacíamos los ejercicios. Y claro tampoco puedo olvidar a Lobillo, de Historia, todo los días cargado con el periódico y pretendiendo que nosotros hablásemos de la relación de la historia que nos enseñaba y las noticias de los periódicos. Y no puedo olvidar a Jorge, nuestro profesor de teatro, con quien aprendí a sacar fuera mi yo, a aceptar mi cuerpo y explotar mi expresividad.

En la universidad a quien destaco es a Alf Monjour, el que fue mi jefe y maestro en los años que trabajé en Alemania. El me enseñó la cercanía con los alumnos, la preparación para dar clases, la evaluación justa, la exposición de contenidos,

Y claro la enseñanza de los profesores de Clic durante el curso de formación. Durante ese curso me di cuenta de todo lo que me quedaba por aprender, de todo lo que había que trabajar y de lo bonito que era enseñar.

¿Cuáles son los puntos de inflexión cruciales en mi vida profesional?

Bueno yo destacaría varios puntos porque en mi vida han existido grandes cambios:

- mi experiencia como docente antes de terminar la carrera.
- Mi trabajo como profesora de lingüística y lengua española en Jena (Alemania) durante dos años y medio.
- Mi trabajo en Clic-Sevilla después de volver de Alemania.
- Mi trabajo como tutora en cursos de teleformación durante dos años.
- Mi vuelta a Alemania pero a la Universidad de Duisburg-Essen como profesora de lengua y lingüística española.
- Mi vuelta a clic desde abril 2007.

¿Además de cómo profesor, qué otra visión tengo de este sector: coordinador, márketing ...?

Bueno además de profesora, en el tiempo de Alemania, ayudé a mi jefe, que era director del Departamento de Español, en las tareas de organización del Departamento: organizamos congresos, conferencias, fiestas con los estudiantes, ayudamos a los estudiantes con las becas y los intercambios, etc. Una labor que me permitió entender más de la organización de la universidad y especialmente la del Departamento. Cuando trabajé como tutora en teleformación, también me encargué de coordinar los cursos, y formar a otros profesores. Este trabajo me permitió ver otra perspectiva nueva. La formación a distancia es complicada y hay que trabajar también mucho.

¿Qué otras aficiones complementan mi actuación profesional?

Mi afición principal es la gente, soy lo que se llama una "callejera": me encanta tomar café, ir al teatro, cine, parque Me gusta relacionarme con otros y conocer personas nuevas y eso creo que me ayuda mucho en clase a la hora de relacionarme con los alumnos.



3. Planificación general de mi desarrollo profesional

En mi futuro más inmediato me gustaría conocer mejor las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas. Sobre todo, debo ponerme al día en el uso de las pizarras interactivas y en la web 2.0. Actualmente disponemos en la escuela de 15 pizarras interactivas y hay que saber sacarles el mayor partido posible sin renunciar a la interactividad necesaria en la clase.

8.3.2. Diario de clase Informante 3

Fecha de la clase: 11/02/ 2009

Nivel: A2 (empezando)

Aula: B4

Objetivos de esta sesión:

- Introducir el tema 2 (aula 2): “Hogar, dulce hogar”
- Presentar vocabulario y expresiones relacionadas con la vivienda
- Trabajar el vocabulario mediante tareas realizadas de manera individual, en parejas, en grupo y en plenaria

Comentarios:

He llevado a cabo los objetivos que tenía planificados para esta sesión. En general, los alumnos han participado en la clase y han realizado las tareas propuestas, aunque al proponer unas de las actividades (imaginar el estilo de casa de cada uno de sus compañeros de la clase) algunos de los alumnos no se han mostrado tan receptivos como yo esperaba a la hora de realizarla. Sin embargo, al final, la actividad se ha realizado y se ha conseguido el objetivo planificado.

Durante la clase, llevar la grabadora en general no me ha afectado mucho (al menos eso creo yo), ya que durante gran parte del tiempo he olvidado que la tenía. No obstante, en algunos momentos me he dado cuenta que se estaba grabando la clase y he intentado corregirme por lo me ha desconcentrado algunos instantes creándome un poco de inseguridad. También me ha desconcertado un poco no saber el motivo de la grabación y lo que se iba a observar en ella: los contenidos, los objetivos, las actividades, la forma de hablar, etc. A pesar de todo, creo que no me ha puesto mucho más nerviosa que en las ocasiones en que he sido observada dentro del aula.

8.4.1. Extractos del portafolio docente del Informante 4



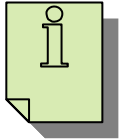
MI PORTAFOLIO PERSONAL DOCENTE

Autor: Informante 4

Fecha: 12 /10 /2008

Revisión: 2ª revisión

© Reyes Ortega Granadino y Antonio Orta Gracia



ÍNDICE

1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**
2. ***Curriculum vitae* comentado**
3. **Planificación general de mi desarrollo profesional**



1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**

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

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

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

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

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



2. *Currículum vitae* comentado

En mi caso la docencia, no fue una vocación exactamente, sino uno de los posibles medios de subsistencia. Lo que si recuerdo es que, desde muy joven, siempre me he sentido muy atraído por el mundo de la comunicación y en un principio mi objetivo fue el periodismo. Diferentes contratiempos, me hicieron cambiar de rumbo y en 1990 comencé mis estudios de **Biblioteconomía y Documentación en la Universidad de Murcia**. Este primer acercamiento al mundo universitario, me hizo ver por dónde no iría mi carrera laboral, pero al mismo tiempo me enseñó el valor de algo en lo que descansa nuestro mundo: la información.

En 1993 ante las escasas perspectivas laborales de mi recién terminada diplomatura, decidí aprovechar la oportunidad que me brindaba la universidad de continuar mis estudios, e inicié uno de los ahora extinguidos "cursos puente" para estudiar **Filología Hispánica en la Universidad de Granada**. Este periodo, lo recuerdo como una etapa de crecimiento a todos los niveles y uno de los momentos de mayor nivel de aprendizaje de mi vida, porque aprendí no sólo de cuestiones filológicas sino también de aspectos bastante más mundanos. Durante esta época trabajaba poniendo copas en lo que fue mi primera actividad de cara al público, y de esta experiencia saqué dos conclusiones: que para algunas personas es bastante duro ganarse la vida y que en el futuro intentaría no volver a trabajar en el mundo de la noche.

En 1998, durante unas vacaciones en Cádiz, visité a un amigo que trabajaba como profesor de español, fue la primera vez que entré en una escuela de español y algo se activó dentro de mí, con esa posibilidad no había contado, las clases de español parecían un entorno ideal para desarrollarse profesionalmente.

A la vuelta de mis vacaciones envié cartas a casi todas las escuelas de España y, casualidad o no, en menos de un mes recibí una llamada de la misma escuela que yo había visitado ese verano; así fue como empecé a trabajar en el **Estudio Internacional Sampere en El Puerto de Santa María**. Aquel fue mi primer acercamiento al mundo laboral y recuerdo el primer año de docencia como una de las experiencias más intensas de mi vida laboral, no sólo tuve que reflexionar intensamente sobre mi lengua materna sino que también me tuve que familiarizar con un entorno que hasta ese momento me era ajeno, el aula E/LE. En esta etapa fue cuando fui más consciente del

carácter polivalente del profesor de E/LE que es guía, animador cultural, psicólogo, intérprete, trasmisor de cultura, preparador de examen...

Tras más de un año de clases observé la posibilidad de aprender formalmente lo que llevaba practicando durante meses, busqué información sobre los cursos que se ofrecían y me decidí por el de IH. Realicé el **Curso de Profesores de Español de IH Sevilla** en 1999 y esta experiencia transformó mi percepción de las clases de E/LE. Aquel curso supuso para mí, una transformación importante de mi apreciación del aula; restó importancia a aspectos que eran para mí relevantes en exceso, clarificó determinados conceptos, y me hizo prestar atención a cuestiones que estaban siendo descuidadas consciente o inconscientemente.

El curso también me puso en contacto con el centro que lo impartía, y tras finalizar mi contrato en el anterior centró, en septiembre del año 2000 se inauguró mi relación laboral con **CLIC IH Sevilla**.

La relación con este centro ha sido la que más me ha hecho crecer profesionalmente desde que comencé; en CLIC han aumentado mis conocimientos, he perfeccionado técnicas, he buscado diferentes caminos de especialización (preparación DELE, clases de cine), he aprendido a valorar la cooperación e identidad con un proyecto; pero también he dejado atrás cierta visión romántica de la enseñanza que creo que todo profesor principiante posee. Lo más importante de todo es que, creo que en estos años he adquirido la capacidad para entender y valorar mi labor profesional.

Durante este periodo debo destacar dos experiencias que han sido especialmente importantes.

Por un lado, el paréntesis que supuso mi experiencia como **jefe de estudios de la escuela Abanico** entre abril y agosto de 2003. La experiencia fue un reto a todos los niveles pues no sólo tuve que seguir ejerciendo la labor docente, sino que también debía coordinar un equipo de profesores. Fue una labor muy gratificante y que me hizo ganar en autonomía y resolución ante las dificultades.

En otro orden de cosas, en el ámbito académico, entre 2004 y 2005, llevé a cabo la realización del **Máster de Formación de profesores de español como lengua extranjera de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla**. La realización del Máster supuso una continua búsqueda del equilibrio entre mi experiencia práctica y los conocimientos que estaban siendo formalmente adquiridos, me abrió el camino hacia nuevas perspectivas teóricas y asentó muchos de los conocimientos que había asimilado de forma intuitiva.

La realización de la **memoria final** de este curso, centrada en el ámbito de la Pragmática y titulada **“Estrategia pragmáticas atenuadoras en el aula de E/LE”** me ofreció la posibilidad de conciliar aquello que había resultado todo un desafío a lo largo de la realización del mismo: llevar alguno de esos aspectos teóricos al aula y realizar una propuesta didáctica de clara orientación práctica.



3. Planificación general de mi desarrollo profesional

Respecto al área mi formación, llevo tiempo observando la posibilidad de completar mi formación con un doctorado y este curso estaré matriculado en uno de los programas que oferta la Universidad de Sevilla, todavía debo decidir mi área de investigación aunque creo mi tendencia es hacia el área de la pragmática y las competencias orales, me parece un reto combinar la labor docente con la realización del mismo.

Respecto a mi labor profesional, no me veo desvinculado de la docencia, pero si desarrollando mi labor profesional en otros ámbitos. En general hay tres áreas relacionadas con la enseñanza del idioma que me interesan como profesional.

Una de ellas es el *e-learning*, considero que, en nuestro actual entorno es un medio más, y que no está lo suficientemente explotado por las empresas; creo que las posibilidades que ofrece son prácticamente inagotables, desde preparación de alumnos para exámenes hasta seguimientos posteriores a la realización de un curso o la posibilidad de consultar dudas *en línea*.

Uno de mis proyectos sería realizar un curso de preparación de cursos de este tipo.

Otro terreno interesante es el de la publicación de materiales, aunque soy consciente de que el mundo editorial es complicado y muy competitivo, creo que un profesor que ha accedido a diferentes métodos y que ha tenido oportunidad de probarlos con diferentes alumnos, tiene un bagaje realmente valioso a la hora de la creación y selección de materiales.

Otro de los aspectos de E/LE que me interesan es la coordinación de un equipo humano; considero que el organizar y facilitar la labor del profesorado es una vertiente diferente a la docente, pero que te ofrece la posibilidad de invertir y rentabilizar lo aprendido en este entorno laboral. Después de mi experiencia en estas funciones, creo que sería capaz de realizar un trabajo como éste, aunque soy consciente de que se trata de un entorno muy diferente y para el que tendría que entrenarme en otras facetas profesionales.

8.4.2. Diario de clase del Informante 4

8.4.2. Diario de clase del Informante 4.

Fecha de la clase: 10/02/ 2009

Nivel: A1

Aula: B5

Objetivos: Ser capaz de conocer los gustos y preferencias de sus compañeros acerca de su tiempo libre.

En la clase de hoy se han logrado los objetivos propuestos, aunque la tarea final de la primera clase se tuvo que realizar al principio de la segunda.

Esto ocurrió porque tuve que añadir una tarea posibilitadora extra ya que yo contaba con que los estudiantes conocían ya algo del verbo gustar (del curso intensivo); durante la presentación me di cuenta de que necesitaban algo más de práctica.

Creo que la clase se ha desarrollado más o menos como siempre, aunque en algún momento he subido el tono cuando me he acordado de la grabadora, pero en general, me he olvidado del aparato.

8.5.1 Extractos del portafolio docente del Informante 5



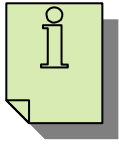
MI PORTAFOLIO PERSONAL DOCENTE

Autor: Informante 5

Fecha: 22/05/2009

Revisión: 2ª revisión

© Reyes Ortega Granadino y Antonio Orta Gracia



ÍNDICE

1. **Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje**
2. ***Curriculum vitae* comentado**
3. **Planificación general de mi desarrollo profesional**



1. Mi filosofía del proceso de enseñanza-aprendizaje

Yo pienso que el mejor modo de aprender es el que permite que los estudiantes sean los actores de su propio aprendizaje, siendo el papel del profesor el de mediador-conductor que crea los elementos indispensables para que pongan en práctica todos los aspectos lingüísticos y culturales impartidos en el aula.

Haciendo una revisión histórica de los métodos de enseñanza, se puede observar que cada uno de ellos tenían algo positivo y válido en el momento en que se desarrolló. Hoy en día la mayoría de los profesores de ELE, usamos un método ecléctico que nos permite coger aquellos aspectos más comunicativos y aplicarlos a la realidad del aula y a los nuevos enfoques por tareas que se están desarrollando en la actualidad.

Las clases las planifico primero haciendo un análisis de la situación general de la clase, es decir, observando aspectos como el nivel determinando así, qué contenidos se deben tratar en clase y por otro lado, atendiendo a las necesidades individuales de cada estudiante, teniendo en cuenta cuáles son sus intereses, para qué necesitan español, cuáles son sus prioridades, de modo que lo que se aprenda en clase sea significativo para todos los integrantes del grupo.

En cuanto a los recursos que suelo utilizar diría que todos los que permitan la consecución de los objetivos de la clase. En cuanto a que son herramientas que favorecen el proceso de aprendizaje. Esos

recursos irían desde la utilización de un libro de clase, audiciones, trabajo en parejas, tareas y destrezas comunicativas... Para mí es muy importante que en el aula se desarrollen todos los recursos de que se disponga y que se haga en un ambiente cómodo, que propicie la producción oral, donde se desmitifique el error y el estudiante desarrolle las estrategias que favorezcan su proceso de aprendizaje y le haga avanzar en el conocimiento del idioma.

Con respecto a la interacción en clase para mí cualquier forma es buena, ya sea en parejas o en grupo siempre y cuando se cumpla el objetivo de la actividad en particular o de la clase en General.

En conclusión, en mis clases no hay prioridades, sino más bien una mezcla de todos los contenidos ya sean funcionales, culturales, léxicos o gramaticales, pues todos deben estar interrelacionados pues la enseñanza de un idioma no debe ser algo segmentado, sino algo auténtico y que está en relación con todo lo que nos rodea.



2. *Currículum vitae* comentado

Me parece muy interesante que nos hagamos esta pregunta porque quizás de otro modo no me hubiera parado a reflexionar sobre ello. En realidad desde siempre he tenido facilidad para contactar con la gente y el trato directo con personas es algo que me gusta. Creo que esta habilidad me puede venir un poco de familia pues todos sus miembros son en general es muy extrovertidos pero también es algo que viene determinado por el carácter.

A pesar de que todo lo anteriormente dicho ayuda, creo que ser profesor tiene mucho de vocacional, en mi caso sí es así siempre me ha gustado enseñar, aunque mi carrera profesional no ha desarrollado desde el principio en este ámbito.

Cuando terminé mis estudios como profesora de Educación infantil en la Universidad de Sevilla, mi preocupación inmediata era encontrar un trabajo, que permitiera ayudar en la economía familiar. Tras trabajar en trabajos temporales de diferentes características y sin relación con mis estudios, entré a trabajar como secretaria en la dirección de obra del Centro Comercial Los arcos de Sevilla, que fue el primero con las características compra-ocio en Sevilla. Finalmente acabé siendo adjunta a dirección en dicho centro comercial, desarrollando labores de Marketing u trato con clientes entre otros...

Esta experiencia me ayudó mucho en el aprendizaje de las relaciones personales en el mundo laboral, aquí aprendí muchos conocimientos de "psicología de la vida" tanto negativos como positivos, que me han ayudado mucho en mis experiencias vitales posteriores. Dándome una visión más amplia y diferente sobre el mundo laboral y las relaciones interpersonales, pues conocí muchas personas de otros países y de profesiones y estatus sociales diferente al mío. También en este trabajo tuve la posibilidad de viajar, a otras ciudades españolas.

Antes de ser profesora en Clic, había tenido alguna incursiones en el mundo de la enseñanza cuando estaba haciendo las prácticas en la universidad: en un centro de Adultos y en un centro infantil, pero fue en CLIC donde me he desarrollado plenamente como profesional en este campo.

Durante los años en la Universidad, tenía la idea de que aprendía a veces y otras no, para mi fueron muy importantes las clases de didáctica que en otras carreras no se imparten por ser más teóricas.

Resumiendo eso es lo que destacaría más positivo de los estudios de Magisterio.

En cuanto a los puntos de inflexión profesional decir que realizar mi curso de International House, me ayudó mucho a clarificar ideas y conceptos y también sirvió para aunar criterios de actuación entre todos los profesores de la escuela.

Así mismo en el 2005 he realizado un Master en Didáctica de Español para extranjeros, de dos años de duración en La Universidad Pablo Olavide de Sevilla que tras gran esfuerzo ha merecido la pena. Ha supuesto un reto personal y profesional en la consecución del deseo de mejorar mi formación. La memoria final de Master se titula "Análisis pragmático y revisión de libros de textos de ELE."



3. Planificación general de mi desarrollo profesional

A mi me gustaría completar mis estudios con una Licenciatura. Llevo tiempo pensándolo, pero debo encontrar el momento adecuado. He hecho un Máster de ELE, así que estoy en la buena dirección.

Actualmente asisto a clases de inglés y estoy trabajando para mejorar y alcanzar un buen nivel, dentro de esta disciplina. Más adelante no descarto empezar a estudiar otro idioma quizás italiano o alemán.

En cuanto al desarrollo profesional creo que es muy importante estar predispuesta a todo lo que supone un reto y un avance. Por mi experiencia en otras situaciones de la vida, me veo capaz a la hora de emprender nuevos proyectos y nuevos esfuerzos.

Para mi es muy necesaria la realización de cursos que puedan ser útiles a la hora de mejorar nuestro trabajo en el aula así como la calidad de la enseñanza.

8.5.2. Diario de clase del Informante 5

Fecha de la clase: 11/02/ 2009

Nivel: B1(empezando)

Aula: B4

Objetivos: Ser capaces de opinar acerca de problemas sociales de actualidad justificando la argumentación.

El objetivo de la clase era explicar el presente de subjuntivo. Lo hice por el libro Aula 4. Ya había introducido un poco el día anterior, y habíamos hablado sobre las reivindicaciones y manifestaciones sociales. Hice la audición, y resulto bien porque mis alumnos están acostumbrados a la dinámica de la audición porque las hago normalmente en clase. Luego había que decidir si los problemas que escuchamos en la audición eran justos o no. Lo hicieron por pareja y luego en plenaria.

Tanto mis alumnos como yo nos sentimos bien en la clase y aunque yo tenía el micrófono la situación fue cómoda en todo momento, rápidamente me acostumbré.