

ISBN: 978-987-544-705-9

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS. SU VISIÓN A TRAVÉS DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO NARRATIVO

Cosentino, Claudia

UNMDP; GIEEC.

claudicarp@hotmail.com

Muñoz, Natalia

UNMDP; GIEEC

munoznatalia92@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se inserta en el nuevo proyecto 2016-2017 del Grupo GIEEC denominado *Estudiantes y docentes en contextos de formación Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la UNMDP*, y se sitúa en el marco de la enseñanza de la pronunciación del inglés. Tiene como intención principal hacer un primer análisis interpretativo de las narrativas de un docente del Profesorado de Inglés sobre la enseñanza de la pronunciación. Para este estudio se llevó a cabo una entrevista de corte biográfico narrativo al docente en cuestión, que permitió captar la riqueza y los detalles de asuntos meramente humanos que dieron forma a su biografía escolar y profesional. El juego dialógico que se establece y que da lugar a la construcción de comprensión y significado se basa en un diálogo del entrevistado consigo mismo y con el oyente, y surge como una manera de priorizar el yo dialógico y narrativo que permite en este caso, interpretar las acciones e ideas de los actores del ámbito educativo. El sustento teórico de esta presentación tiene su base en la investigación cualitativa de corte biográfico narrativa (Bolívar, Domingo 2001; Bolívar, 2004; Bolívar, Domingo, Fernández 2001)

Palabras clave: enseñanza - pronunciación del inglés - investigación biográfica narrativa

Introducción

Dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), los estudiantes adquieren diferentes contenidos gramaticales, recuerdan listas de vocabulario y escriben composiciones de diversos tipos (narraciones, descripciones, ensayos argumentativos, etc.). Además, desarrollan diferentes habilidades para leer comprensivamente y deben poner todos estos aspectos en conjunto para poder interactuar en situaciones comunicativas en forma escrita y oral. Pero cuando

la oralidad aparece en escena, los alumnos se encuentran con otro aspecto, que parece ser el más difícil de afrontar: la pronunciación.

No sería equivocado decir que, dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la pronunciación ha sido históricamente el aspecto más cuestionado y más ignorado, al punto que los profesores de inglés no suelen enseñar pronunciación al menos planificadamente. Cuando sí se hace referencia a este aspecto, es simplemente al corregir a los alumnos informalmente en las situaciones en que cometen algún error en su producción oral, sobre todo si afecta al significado. Este hecho se sustenta con una afirmación frecuentemente citada por varios especialistas en fonética y fonología, cuando se llama a la pronunciación *la cenicienta de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera* (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Dalton, 1997; Kelly, 1969); es decir la que nunca debería haber asistido al baile, demostrando fehacientemente el poco énfasis que se le da a la enseñanza de la pronunciación en las clases de inglés.

Es posible que dicho descuido de la enseñanza de la pronunciación sea uno de los factores del porqué los alumnos de los Profesorados de Inglés encuentren dificultad a la hora de cursar materias del campo disciplinar de la fonética y la fonología. Esto se debe mayormente a que los contenidos que se enseñan y habilidades que se espera los alumnos desarrollen en las asignaturas en cuestión son prácticamente inéditos para los estudiantes. A consecuencia de estos antecedentes, es un hecho que, si bien la investigación en el campo de la enseñanza de la pronunciación de inglés como lengua extranjera ha sido abordada desde diversos enfoques, falta aún mucho camino por recorrer cuando consideramos la investigación de la enseñanza de la pronunciación en la educación superior para futuros profesores de inglés.

Estas diferentes cuestiones, y considerando que la enseñanza de la fonética y la fonología sigue siendo una parte significativa de la formación de un docente del idioma como lengua extranjera (que será el modelo de un aula), presentan la necesidad imperiosa de llevar a cabo una investigación rigurosa que indague e interprete las voces de los actores docentes del campo disciplinar en cuestión.

Enfoque biográfico narrativo

Según Fernández Cruz (2008), el enfoque biográfico pone su mirada en el análisis de documentos personales, informes y narrativas que cuentan los momentos fundamentales de la vida de las personas. La particularidad del enfoque es que se centra en el conjunto de las experiencias vividas de un individuo. Los relatos de estas experiencias reconocen a los sujetos a través de una narración: la de sus actos en primera persona. La narrativa surge así, como una fuente de conocimiento que suministra una organización temporal y ordenada de las impresiones personales, que le da sentido a cada periodo de las vidas de los individuos. La historia de vida (life-history) es una elaboración hecha por biógrafos o investigadores de la vida de una persona o institución, que puede presentar diversas maneras de elaboración y análisis. Habitualmente, además del propio relato de vida, se tiene en cuenta documentación que tiene como meta mantener la objetividad al acercarse a una historia real a través de miles de materiales biográficos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En el caso del uso del enfoque biográfico narrativo en la investigación educativa, es necesario en un principio tener una visión evolutiva de la función docente (Fernández Cruz, 2008), que permita mirar a lo largo de su carrera y advertir cambios reveladores en el conocimiento y en el profesionalismo del docente. Estos cambios suceden como producto de la interacción de factores psicológicos, fisiológicos, afectivos y sociales producidos por los años de experiencia docente. A tal efecto, se toma una visión fenomenológica del crecimiento y la maduración del docente en todas sus dimensiones (moral, cognitiva, de capacidad de juicio reflexivo y enfoque de las preocupaciones profesionales). Se pone énfasis en una mirada al crecimiento profesional del profesor para integrarlo en el ámbito de lo personal.

Fernández Cruz (2008) sostiene que los resultados de sus investigaciones sobre este campo han permitido llegar a varias conclusiones. Primero, el supuesto individual del cambio docente, que presume que los docentes sufren a lo largo de su carrera cambios significativos en su personalidad y en su comportamiento profesional. Estos cambios no solo ocurren como respuesta a cambios extraordinarios en la vida de los profesores, sino que están insertos en el transcurso

normal de la carrera. Segundo, el supuesto cultural/particular del cambio docente que deja ver el centro educativo como contexto organizativo afectado por los cambios que les acontecen a los docentes a través del tiempo. Tercero, el supuesto universal/generacional del cambio docente, según el cual es posible ajustar las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional que originen una teoría del cambio docente. En este supuesto, edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligados y es posible, mediante la recopilación de historias profesionales, ajustar coincidencias en las trayectorias individuales que indiquen modelos comunes de desarrollo profesional haciendo trabajos transversales que crucen diferentes historias de vida. Por último, el supuesto metodológico del estudio del cambio docente. Las historias personales de la experiencia facilitan el marco bibliográfico para comprender el desarrollo profesional docente.

El uso de la narrativa en las historias de vida es inherente a la indagación bibliográfica y no es solamente que la vida en la enseñanza sea una historia contada, sino que la propia enseñanza es *una historia relatada* (Clandinin & Connelly, 1990). De ahí que Fernández Cruz (2008) sostenga que estamos frente a un enfoque dual, con la indagación y la intervención unidas en la misma acción basándose en una plataforma conceptual propia: la narratividad; y en la tradición metodológica de la investigación biográfica y autobiográfica, dando lugar a la denominación enfoque (auto) biográfico-narrativo.

La historia de vida se efectúa casi siempre en forma de relato oral, a solicitud de alguien, en una situación dialógica que cubre toda la vida del individuo y que comúnmente se centra en dimensiones temáticas específicas. Se usa como una técnica que le permite al investigador “penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 36), donde el entrevistado se convierte en co-investigador de su propia vida.

La entrevista biográfica consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde el entrevistado refiere a eventos de su biografía (vida familiar, profesional, afectiva, etc.), todo dentro de un marco de intercambio abierto que lo lleva a penetrar en su vida a través de las

preguntas del investigador. Los sujetos entrevistados son incitados a reconstruir sus historias de vida, a través de diferentes cuestiones temáticas que van provocando que el entrevistado cuente su vida y donde la conversación se convierte en un instrumento de investigación. (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001)

Cuando la entrevista se planifica se deben tener en cuenta varios aspectos básicos. En primer lugar, la decisión de a quién/quienes se va a entrevistar de acuerdo a los objetivos de la investigación. Segundo, quién va a ser el entrevistador. Tercero, explicar cara a cara los propósitos de la investigación. Cuarto, tener un guión de entrevista que sirva de pauta, especialmente cuando se hace la entrevista a varios miembros de un mismo grupo. Quinto, crear un contexto adecuado para tener una situación de diálogo abierto y profundo; y por último, la ética del investigador acordando principios desde un comienzo, como: proteger y preservar la privacidad, los derechos e intereses; el anonimato o no del entrevistado, junto con el uso de los datos solo para fines de la investigación; el acceso y conocimiento del entrevistado a la misma y el compromiso del investigador de no evaluar o juzgar.

Análisis de la entrevista

Para el presente trabajo se llevó a cabo una entrevista de corte biográfico narrativo, en el marco de la enseñanza de la pronunciación, y dentro del nuevo proyecto 2016-2017 del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) denominado *Estudiantes y docentes en contextos de formación Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la UNMdP*.

La persona entrevistada es una docente del área de Habilidades Lingüísticasⁱ del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), quien se desempeña como Ayudante de Primera en una asignatura cuyos contenidos tienen que ver con los aspectos suprasegmentales de la lengua inglesa, como acentuación y entonación.

Para la entrevista se usó una adaptación de guión de entrevistaⁱⁱ biográfico-narrativa, que incluye preguntas sobre diferentes etapas de la vida de la entrevistada: sus primeros años y su biografía

escolar, su elección de estudio y duración de la carrera, el acceso a la enseñanza y el ejercicio de la profesión, y una serie de preguntas que apuntan a cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente y la enseñanza de la pronunciación.

Como primera aproximación al análisis global de la entrevista, para delimitar categorías se recurrió al uso de un biograma. (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). El biograma es un mapa de la trayectoria del entrevistado que contiene la cronología, los acontecimientos, la valoración y los comentarios que dejan ver la voz del entrevistado y permite representar la biografía personal y profesional, dejando al descubierto lo experimentado y los acontecimientos de relevancia vividos a lo largo de la vida y la carrera.

Se logró definir un conjunto de categorías que tienen que ver con los diferentes períodos cronológicos de su vida: los primeros años de la entrevistada, su experiencia viviendo en Estados Unidos (EEUU), su paso por la escuela primaria y secundaria, la elección de la carrera, sus años de estudio en la Universidad, su ingreso a la docencia, sus estudios de posgrado en EEUU y su acceso y trabajo actual en el Profesorado de Inglés de la UNMdP, así como cuestiones sobre la enseñanza de la pronunciación.

La narrativa de la entrevista biográfica resulta apropiada ya que las prácticas educativas suelen tomar la forma de relatos que rescatan la subjetividad de los actores. El discurso narrativo es fundamental para comprender la enseñanza y el aprendizaje ya que permite generar y reconstruir significados (Mc Ewan y Egan, 1998).

En este trabajo nos centraremos en dos categorías que permiten apreciar reflexiones significativas sobre la enseñanza de la pronunciación en el nivel superior: la experiencia de la entrevistada en EEUU y su práctica en la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés como lengua extranjera.

Experiencia en EEUU

Durante sus primeros años, entre 1980 y 1983, la entrevistada vivió en Estados Unidos con su familia. Recién en 2004 retornó para hacer sus estudios de posgrado en ese país. Estos eventos

son destacados por la misma entrevistada como momentos cruciales en su vida que influirían en muchas de sus futuras decisiones.

Según la sociología de Bourdieu (2003), dentro del espacio social donde actúan los agentes sociales (el Profesorado en Inglés en este caso), éstos se distribuyen de acuerdo a diferentes formas y volúmenes de capitales que les permiten ocupar distintas posiciones y sirven para categorizarlos objetivamente. Esta categorización y distinción es lo que caracteriza al *habitus* y al espacio social. El *habitus* es un concepto de Bourdieu, que tiene que ver con un conjunto de estilos de vida, gustos y formas de pensar, actuar y sentir, que diferencia las posiciones de los agentes sociales. Estos agentes se agrupan en el espacio social de acuerdo a su *habitus*. El capital les permite a los individuos posicionarse y tomar posiciones: “constituye una especie de pasaporte social, mientras que su volumen se refiere a la dotación de este” (Sarasa, 2006, p. 152). Bourdieu (Sarasa, 2006) distingue cuatro formas de capitales: *capital económico* (factores de producción y bienes propios o heredados), *capital cultural* (en forma general se refiere al conjunto de calificaciones intelectuales incorporadas o institucionalizadas), *capital social* (conjunto de relaciones sociales de los agentes dentro del campo social) y el *capital simbólico* (el reconocimiento por la posesión de los otros tres capitales, incluyendo el crédito y prestigio profesional o académico). En el caso particular de este trabajo nos atañe el concepto de *capital cultural* en especial.

El *capital cultural* es aquel que se obtiene dentro del ambiente familiar y a través de la educación formal, supone la obtención de certificados y/o diplomas y títulos. Según Bourdieu (2003), la educación formal da por sentado un determinado capital cultural que se adecua a las exigencias del sistema educativo, lo que conlleva una gran desigualdad, en muchos casos, ya que no todos los agentes sociales tienen el mismo nivel de capital cultural.

A través de las experiencias de la entrevistada en EEUU, el hecho de haber adquirido la lengua naturalmente desde chica cuando vivió en ese país, y el haber obtenido su Master allí, hace que esta docente de inglés posea un capital cultural diferente al de otros profesores de inglés formados en el país. Esto la destaca dentro del espacio social del Profesorado de Inglés de la

ISBN: 978-987-544-705-9

UNMdP, porque si bien comparte el mismo habitus, su capital cultural la hace poseedora de una fluidez y una pronunciación quasi nativa, muy diferente a los otros agentes del mismo habitus.

Si bien han surgido otras tendencias que enfatizan la adopción de una perspectiva de la enseñanza del inglés como lenguaje de comunicación internacional, abandonando los tradicionales modelos de los hablantes nativos ideales (Crystal, 2003; Jenkins, 2000, 2003; Taylor, 2006), esta idea de admiración hacia los modelos nativos son recurrentes en algunas cátedras del Profesorado de Inglés en la UNMdP. Es por eso que, estas cuestiones de controversia, han encaminado a algunos profesores de Inglés a cuestionar el lugar que el utópico o mítico hablante nativo de inglés ha ocupado durante prácticamente siglos como modelo único a seguir.

La noción del inglés como lengua de comunicación internacional permite un desplazamiento hacia la idea de inteligibilidad en la pronunciación, un concepto clave que implica la producción de un discurso entendible más allá de errores de gramática, lengua o pronunciación. Es esta misma problemática la que ha impulsado la realización de este trabajo y que ha orientado la elección de la docente entrevistada para analizar su narrativa. La misma se expresa puntualmente en contra de la visión de enseñar y tener como objetivo que los alumnos desarrollen una pronunciación similar a la de los hablantes nativos de la lengua extranjera. Así lo deja evidenciar durante la entrevista, cuando afirma que:

(...) Viste como te hablan en la teoría, si entienden los sonidos. [...] Aunque no llegue a ser *native*, porque sabemos que no es el objetivo, ni P. tiene ese objetivo... que sean *native speakers*. Además, la realidad es así, no lo van a... en general, uno sabrá que tiene una habilidad particular de imitar acentos, como se encuentra uno en youtube, pero el resto de nosotros, los mortales no. ('M.', comunicación personal, 21 de abril de 2015, p. 2)

De esta forma se observa cómo el capital cultural de la entrevistada influye en su visión y decisión pedagógica. Deja bien en claro que no es su objetivo demandar de los estudiantes lo que no pueden brindar, al menos fácilmente, debido a cuestiones culturales.

La entrevistada reconoce sus particulares habilidades para con la lengua, debido a la forma en que la incorporó por su experiencia en EEUU durante su infancia:

“Mis padres dicen que, en dos meses, como que, mi hermano y yo automáticamente... es un chip... como que fueron dos meses de absorción” (M., comunicación personal, 7 de abril de 2015, p. 2).

Es desde aquí que desprende, luego como profesional, que centrarse en obtener un acento nativo de hablantes extranjeros de inglés implica un desvío en tanto los estudiantes puedan comunicarse tanto con otros hablantes extranjeros como con hablantes nativos, siempre teniendo en cuenta que, en el caso de estar formando futuros docentes de inglés que serán modelos de una clase en un futuro no muy lejano, la pronunciación es una característica que deben perfeccionar para convertirse en profesionales de excelencia.

Su práctica docente en la enseñanza de la pronunciación

En lo referente a cómo la entrevistada encara su práctica, se puede evidenciar por sus dichos que enfatiza y sigue los lineamientos de la teoría de la buena enseñanza. Para Fenstermacher (1989, p. 158) la *buena enseñanza* tiene que ver por un lado con *acciones docentes* que estén basadas en *principios morales*. Estos principios morales son la base del profesor que muestra responsabilidad, respeto y buen trato a sus alumnos, y se caracteriza por sus actitudes justas y equitativas. Por otro lado, Fenstermacher también expresa que la buena enseñanza tiene un sentido epistemológico. Todo lo que el buen docente enseña debe ser *racionalmente justificable* y *digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda*. Años después, Fenstermacher, junto con Richardson (2005), agregan al concepto de buena enseñanza la idea de que el conocimiento que se enseña debe ser adquirido por los estudiantes a un nivel apropiado o aceptable, introduciendo así el concepto de *enseñanza de calidad* con sus dos sentidos: enseñanza como tarea, es decir que el docente intenta que el alumno aprenda; y enseñanza como logro, el alumno aprende lo que el docente enseña. Un tercer sentido involucra a la *enseñanza exitosa*, que fomenta y logra que el alumno adquiera el conocimiento que le transmite el docente. Estos

ISBN: 978-987-544-705-9

autores entienden que la *enseñanza de calidad* requiere no solamente prácticas docentes sino también acciones definidas que sustenten el aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, se trata de una combinación de la *buena enseñanza* con la *enseñanza exitosa*.

Durante la entrevista, la docente ha hablado sobre su propia práctica docente, desde la organización, hasta la evaluación a los estudiantes y la devolución que obtiene de ellos. En cuanto a la planificación, argumentó:

Tengo una lista de cosas, mi listado como lista de supermercado. (...) No lo hago *off the top of my head* ⁱⁱⁱ porque me puedo olvidar tranquilamente de cosas. Y más porque surgen los imprevistos del aula entonces, como los tiempos son muy acotados y no tenemos días y días para explayarnos yo, como soy yo, yo soy organizadita y tengo mucho para hacer, sino lo organizo y no me aseguro que en estas dos horas más vale que cubra esto porque sino... No llega el alumno. (Risas) Siempre pienso en ellos y eso sí me desespera un poquito. ('M.', comunicación personal, 21 de abril de 2015, p. 5)

Situando las necesidades de los estudiantes como prioridad a la hora de planificar, pone como meta ser ejecutiva para poder cubrir todo el contenido necesario. Ello da cuenta de sus principios morales, característicos de la buena enseñanza, con los que trata de ser justa con sus estudiantes para su beneficio. Esto es así también al momento de organizar el orden espacial de la clase:

Según la cantidad de alumnos y las comodidades del aula prefiero que estén en semicírculo para verlos a todos. Si no existe esa posibilidad porque es muy chica el aula y son demasiados chicos y no hay lugar, entonces me voy a quedar parada. No me siento si no los puedo ver a todos. Y si me siento es porque realmente estoy cansada. (Risas) ('M.', comunicación personal, 21 de abril de 2015, p. 5)

Se infiere que con este orden espacial intenta lograr la participación de todos los estudiantes. La entrevistada denota características de los buenos profesores, en tanto los profesores excepcionales que describe Bain (2004)^{iv} conducen al diálogo, interactúan con los alumnos y los dejan interactuar entre ellos, discuten problemas, verifican si comprenden, incluyen a todos, y

conducen a *problematizar*. Para Freire (1972) *problematizar* es una actividad mediante la cual se transforma la conciencia del mundo. En lugar de basarse en lo comunicado, en lo transferido, el *problematizar* se fundamenta en la comunicación y en el diálogo.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos, sostuvo que

El objetivo es (...) que aprendan, que recuerden lo que uno les... que sea memorable, buscar cosas que digan ‘ah sí, porque cuando hicimos tal cosa con M...’ Pero no por ‘M’, no que la referencia sea ‘M’, pero que recuerden eso que les quise enseñar. (‘M.’, comunicación personal, 21 de abril de 2015, p. 6).

Su accionar docente, entonces, es racionalmente justificable, ampliando sus dotes de buena enseñanza. Según Bain (2004) los mejores profesores establecen objetivos pensando en los resultados que esperan fomentar en sus alumnos. No se refieren a lo que los estudiantes deberían aprender sino a lo que los estudiantes deberían llegar a hacer intelectualmente. En palabras de Bain, “se preguntan si quieren que los alumnos recuerden, comprendan, apliquen, analicen, sinteticen o evalúen” (Bain, 2004, p. 63).

Para alcanzar sus objetivos, sobre todo en esta materia del área de habilidades lingüísticas, utiliza materiales de la vida real. En sus propias palabras:

Saco material de audio de series, películas, radio, de lo que sea de *native speakers*, y si bien soy, estoy, soy consciente de *lingua franca*^v y todo lo demás, uso *native speakers*, no uso... *native speakers* de donde sean, pero no uso un chino hablando inglés, un argentino hablando inglés, uso *native speakers*. (‘M.’, comunicación personal, 21 de abril de 2015, pp. 5-6)

De estos dichos se desprende la empatía que tiene la docente para con sus estudiantes. El hecho de buscar materiales que sirvan para su desarrollo de habilidades orales, habla de su visión de enseñanza plasmada en su práctica pedagógica. La coherencia entre lo que piensa y cómo actúa. Esto también tiene íntima relación con su capital cultural. Su historia como estudiante en distintos contextos, así como su trayectoria como docente, han moldeado su forma de pensar y realizar su labor. A su vez, esto denota otra característica del buen profesor. Según Bain (2004)

ISBN: 978-987-544-705-9

los mejores profesores desafían intelectualmente a los estudiantes. Los involucran en actividades provocativas que llevan a los alumnos a desarrollar estrategias meta cognitivas pudiendo llegar a reflexiones más profundas y a cuestionar y reconstruir sus propias concepciones. De esta lógica se deriva su visión de la pronunciación de inglés como lengua extranjera, en general, y de cómo la misma debe ser enseñada a los futuros profesores del idioma, en particular.

A la hora de evaluar a sus estudiantes, la docente comentó que realiza “prácticos grupales. Habitualmente grupales porque el problema, me gustaría hacerlos más individuales, el problema es que tenés que interrumpir el dictado de clase” (‘M.’, comunicación personal, 21 de abril de 2015, p. 6). Es decir, que debido a disposiciones ajenas a su decisión, opta por dicha metodología de trabajos prácticas.

En cuanto a las evaluaciones teórico-prácticas propias de la materia donde ella ejerce sostiene

Que por ahí es exigente. Es muy exigente. Que creo que los chicos no llegan preparados para lo que por ahí les exigimos, y esto, no por echar culpas a lo que está antes, sino simplemente o porque no vienen preparados, o nosotros exigimos lo que tal vez no hay que exigir, no lo sé. Siendo una materia tan teórica tal vez deberían tener más teoría antes, estar más expuestos a algo más teórico (Silencio. Mastica). Es una materia donde más, ya sabes, se mezcla lo lingüístico por un lado, lo teórico por el otro, que por ahí tienen el contenido pero no tienen el lenguaje o al revés y a veces es difícil, bueno ¿qué pones, qué primas en la balanza: el contenido, *el language*, o las dos cosas? Las dos cosas son importantes, tenes que hacerlas valer. (‘M.’, comunicación personal, 21 de abril de 2015, p. 7)

Se puede concluir que la posición y el beneficio del estudiante atraviesan su práctica docente. Reconoce las falencias dentro del sistema de evaluación, pero las reconoce desde la posición del alumno. Como los buenos profesores de Bain (2004), ella muestra una gran humildad al momento de evaluar, dejando muy en claro su intención de ayudar a aprender.

En base a las citas aquí desarrolladas, entonces, la docente entrevistada sigue los lineamientos de la buena enseñanza. Sus criterios de trabajo no están exentos a la elección de qué y cómo enseñar

a la hora de enseñar pronunciación a futuros profesores de inglés, y en cuanto a qué esperar de su producción oral.

Por último, cuando se la interrogó sobre su opinión acerca de qué acento del inglés se debía enseñar ella expresó

Lo más fácil es lo más clásicos, pero por el hecho de que es lo que más material se encuentra, porque es lo que más escuchamos, porque es la gente que más nos visita y en realidad lo que más nos visita es americanos con lo del Fullbright, casi nunca escuchamos acá *British speakers* a pesar de que mucho material lo usamos en británico. Este, e incluso ya decir británico, bueno, ¿británico de dónde? Británico inglés, ¿inglés de dónde? (...) Lo que pasa es que yo siempre digo “hay que mantenerse realista.” Es decir, creo que hay que apuntar hacia algo, por eso lo de *lingua franca core* muy lindo, todo muy divino, pero que no se aplica para mí para este contexto, es decir, para tus alumnos del instituto de inglés, para, que se yo, en general, todo bien, pero no para un profesor de inglés. Lo realista es que en el 99,9% de los casos el alumno no va a sonar como *native speaker* salvo que te vayas a vivir afuera, pases mucho tiempo afuera, o seas un gran imitador. Son pocos, yo habré conocido un caso, dos, que te dicen “no, yo nunca viví” y hablan que es una cosa que vos decís “este chico vivió afuera” y te dicen que no. Son muy pocos esos casos, pero no es la pretensión. De hecho, muchos chicos que son muy buenos o que te das cuenta que son extranjeros, pero son fluidos, tienen buen manejo de la gramática, buen, buena conversación, una pronunciación fluida. A mí con eso me basta. (‘M.’, comunicación personal, 21 de abril de 2015, p. 12)

Se desprende de esta última cita la distinción hecha por la misma entrevistada en cuanto a qué tipo de pronunciación obtener de los estudiantes en distintos contextos. En su narrativa resalta las limitaciones del *lingua franca core* propuesto por Jenkins (2000), aplicable, según su visión y experiencia, solo en instituciones privadas, no viéndola así pertinente a la formación de los profesores de inglés. Claramente deja ver que los aspectos que enseña, destaca y demanda a los

estudiantes de Profesorados de Inglés de la UNMDP son un buen manejo de la lengua inglesa, de su gramática, un buen nivel de conversación y una pronunciación fluida.

Consideraciones finales

Se resalta en este trabajo el uso del enfoque biográfico narrativo y el análisis del discurso narrativo de la entrevista realizada. La perspectiva biográfico narrativa ayuda a darle significado a lo sucedido o lo vivido y resulta apropiada para describir procesos educativos en los contextos de la enseñanza de la pronunciación del Profesorado de Inglés de la UNMDP.

A través del análisis de la narrativa de las categorías seleccionadas para el análisis en este trabajo se concluye, entonces, que a pesar de que el capital cultural de la entrevistada da cuenta de una formación de peso en un país de habla inglesa (EEUU), incluyendo los primeros años de su vida y su título de magíster, la docente razona sobre las realidades de sus alumnos en la UNMDP y las compara con su experiencia en el exterior. Considerando esto es que establece objetivos realistas para que sus estudiantes alcancen y puedan así desarrollar una pronunciación de la lengua extranjera que los convierta en buenos profesionales y no en nativos de esa lengua, por considerar este objetivo un imposible. Además, el análisis de sus dichos nos permitió también dar cuenta de muchos aspectos de su práctica en la enseñanza de la pronunciación que denotan las características de buena enseñanza según la teoría de Gary Fenstermacher (1989) y de los buenos profesores de Ken Bain (2004).

El compromiso y la ética de querer producir cambios en la enseñanza de la pronunciación de inglés en el nivel superior, con toda la controversia que esto conlleva, es lo que nos ha decidido a encarar esta investigación y escribir este primer análisis. Escuchando lo que colegas tienen para contar de sus experiencias y su práctica, es como se puede ir construyendo nuevos conocimientos en el campo disciplinar en cuestión y abandonar las prácticas tradicionales. Paulo Freire (2002) dice que la decisión implica ruptura y ésta no siempre es fácil de ser vivida, y somos conscientes que aún falta un largo camino para recorrer y llegar a aceptar cambios. Pero somos optimistas porque el haber realizado este trabajo representa el pequeño gran paso que nos indica que este es

el camino correcto, y que ya se comenzó a transitar, en pos de mejorar la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en el nivel superior.

Referencias

- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual- Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Quadrata.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20(3).
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, D. (1997). Some Techniques for teaching pronunciation. *The Internet TESL Journal*. Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>
- M. (2015, 7 y el 21 de Abril). Entrevista de corte biográfica narrativa a M. Entrevistador: Cosentino, Claudia. Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I* (pp. 150-181). Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. and Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, 1, pp. 186-213.

ISBN: 978-987-544-705-9

Fernández Cruz, M. (2008). La investigación (auto) biográfica narrativa en el desarrollo profesional docente. En Porta, L y Sarasa, M.C. (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.

Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A resource book for students*. New York: Routledge.

Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching*. New York: Newbury House Publishers.

McEwan, H.; y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sarasa, M.C. (2006). Una aproximación a la docencia universitaria desde la óptica de Pierre Bourdieu. En Porta, L y Sarasa M.C. (comps), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Taylor, L. B. (2006). The changing landscape of English: Implications for language Assessment. *ELT Journal*, 60, PP. 51–60.

ⁱ Según la OCS N° 1616/99 el curriculum del profesorado de inglés de la UNMdP consta de cuatro áreas curriculares: de *Fundamentos Lingüísticos*, de *Habilidades Lingüísticas*, *Área Cultural* y de *Formación Docente*.

ⁱⁱ Para esta entrevista se reformo el guion de entrevistas biográficas que se usa en el grupo de investigaciones en educación y estudios culturales (GIEEC, OCA 1024/ 06) de la UNMdP, dirigido por el Dr. Luis Porta

ⁱⁱⁱ Expresión que significa “de memoria”

^{iv} Ken Bain tras quince años de observación e investigación sobre la actuación de casi un centenar de docentes de diferentes universidades en los Estados Unidos, llegó a describir criterios que usó para identificar a los mejores profesores universitarios y volcó esta experiencia en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2004)

^v La propuesta de Jenkins (2002) de establecer un núcleo fonológico base para el inglés no ya como lengua extranjera, sino como lengua franca. El llamado *Lingua Franca Core* (the ‘LFC’) refiere a una lista de características de pronunciación de sonidos y patrones de acentuación y entonación que son cruciales y que se deben producir con exactitud para que el mensaje sea inteligible.