



NARRANDO DECISIONES QUE NOS ATRAVIESAN EN LA ELABORACIÓN Y DEFENSA DE UNA TESIS DOCTORAL

NARRATING DECISIONS THAT AFFECT US DURING THE WRITING AND THE DEFENSE OF A DOCTORAL THESIS

NARRANDO DECISÕES QUE NOS AFETAM NA ELABORAÇÃO E DEFESA DE UMA TESE DE DOUTORADO

Claudia Patricia Cosentino¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/xicsk67bx>

Resumen

Este artículo surge a partir de reflexiones que fueron la base de la defensa de mi tesis doctoral en la Universidad Nacional de Rosario titulada: *Las representaciones de profesores de fonética y fonología inglesa sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés. Un estudio interpretativo en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)*. En la misma, desarrollé un recorrido sobre las diferentes decisiones que tomé lo largo de su elaboración. Para tal propósito, presenté un relato cronológico de los momentos atravesados, donde se entrecruzaron las vivencias propias de mi vida personal y profesional con la escritura de la tesis. A través de la narración de cómo y por qué tomé esas decisiones de carácter teórico, conceptual, metodológico, léxico, ideológico y narrativo, se ponen al descubierto cuestiones propias de la práctica de un grupo de docentes que enseñan pronunciación en la UNMdP. Las voces de estxs profesorxs, tan acalladas por tanto tiempo, se escuchan por primera vez haciendo referencia a cuestiones controversiales dentro del campo disciplinar de la fonética y la fonología inglesa, abriendo puertas a nuevas formas de rupturizar sus prácticas docentes para mejorar la enseñanza de estas disciplinas.

Palabras clave: escritura y defensa de una tesis; decisiones; representaciones; enseñanza; fonética y fonología inglesa.

Abstract

This article is the result of reflections that served as the basis of the defense of my doctoral thesis at the National University of Rosario: *Phonetics and phonology teachers' representations on the teaching of pronunciation to future teachers of English. An interpretative study at the National University of Mar del Plata*. I designed my defense describing the different decisions I made chronologically, while writing my thesis. I also referred to the events lived during this process, when personal experiences blended with the writing. While narrating how and why I had made those theoretical, conceptual, methodological, lexical, ideological and narrative decisions, I could uncover some issues, specific to the practice of a group of teachers of phonetics and phonology at the National University of Mar del Plata. Their voices, that have been silenced for a long time, could be heard for the first time. They referred to controversial issues within the field in



question, and opened doors to new teaching interventions to break traditional teaching practice.

Clue words: Writing and defense of a thesis; decisions; representations; teaching; English phonetics and phonology.

Resumo

Este artigo surge de reflexões que serviram de base para a defesa de minha tese de doutorado na Universidade Nacional de Rosário intitulada: As representações dos professores de fonética e fonologia do inglês sobre o ensino da pronúncia aos futuros professores de inglês. Um estudo interpretativo na UNMDP. Nele desenvolvi um percurso pelas diferentes decisões que tomei ao longo de sua preparação. Para tanto, apresento um relato cronológico dos momentos atravessados, onde as experiências da minha vida pessoal e profissional se entrelaçaram com a escrita da tese. Através da narração de como e por que foram tomadas essas decisões de caráter teórico, conceitual, metodológico, lexical, ideológico e narrativo, revelam-se questões típicas da prática de um grupo de professores que ensinam pronúncia na UNMDP. As vozes desses professores, por tanto tempo silenciadas, são ouvidas pela primeira vez referindo-se a questões polêmicas dentro do campo disciplinar da fonética e da fonologia inglesa, abrindo portas para novas formas de desestruturar suas práticas docentes para melhorar o ensino dessas disciplinas.

Palavras-chave: decisões; redação e defesa de tese; representações; ensino; fonética e fonologia inglesa.

Introducción

La elaboración y defensa de una tesis doctoral devienen en momentos cruciales de gran tensión en la carrera y la vida de quienes están a punto de doctorarse. Porta y Aguirre (2020) sostienen que los caminos que lxs doctorandxs atraviesan en su formación de posgrado son diversos, dificultosos y activos, siendo la propia experiencia y la biografía personal lo que da forma a esos trayectos. Estxs autorxs se refieren a la escritura y la defensa de una tesis doctoral como travesía y viaje apasionante, el que lxs doctorandxs se embarcan hacia un horizonte deseado, atravesando momentos de entusiasmo, pasión y también de mucho agotamiento. Durante estas etapas, hay horas de lectura y escritura placenteras invertidas, lo que lleva muchas veces a postergar en cierto punto algunos aspectos de la vida diaria. Momentos de trabajo, de vida familiar y de esparcimiento se ven afectados durante este período causando muchas veces el aislamiento del doctorandx.

Personalmente, cuando comencé el camino de la elaboración de mi tesis asistí a una charla sobre experiencias de tesis que se habían doctorado, y una de mis docentes referentes comentó que para terminar una tesis había que tener cierto grado de aislamiento que nos permitiera encerrarnos en ese mundo que estamos creando. Porta y Aguirre afirman que “El tesisista, mediante la investigación sistematizada en la tesis doctoral, asume su carácter de investigador-autor de saberes nuevos” (2020, p.91). Mi experiencia personal durante este proceso me lleva a concordar con estos autores y también a reconocer que había mucho de verdad en lo que mi docente había dicho. Personalmente invertí varios años en la escritura de mi tesis en pos de construir nuevos conocimientos en mi campo disciplinar de experticia, sin disfrutar vacaciones, ya que



los recesos me permitían enfocarme sin interrupciones y podía concentrarme mejor. Aún recuerdo días enteros en los veranos de esos años, con temperaturas elevadas, en mi ciudad Mar del Plata, donde la playa fue un lugar que dejó de existir para mí en esos momentos.

Si bien este panorama no es ideal, cuando la tesis se termina y se entrega se siente un profundo alivio y orgullo personal muy difícil de describir, pero a la vez, sobrevienen otros momentos de gran tensión en la vida de quienes se quieren doctorar: esperar los dictámenes de lxs juradxs, preparar y defender la tesis. La primera intención al preparar una defensa es querer contar la tesis. Sin embargo, hay que considerar que el jurado ya la ha leído y ha elaborado un dictamen sobre la misma, por lo que se debe encarar una defensa sin relatar la tesis en sí, incluyendo respuestas o aclaraciones que los juradxs puedan haber expresado en sus dictámenes.

En el caso de mi tesis, pude construir nuevos saberes, y luego de haber pasado por esta instancia de querer contar el contenido de mi tesis, de haber recibido los dictámenes, y, junto a mi director trazar líneas generales a seguir para la defensa, me sentí por momentos absolutamente perdida y allí sobrevino la inspiración y decidí compartir con el jurado un recorrido cronológico de la elaboración de la tesis. Me propuse dar cuenta de las decisiones que fui tomando durante el proceso relatando lo que iba ocurriendo y vivenciando durante este período, incluyendo las justificaciones de algunas cuestiones que lxs juradxs me habían señalado en sus dictámenes. Así, fue que hice referencia a todos los apartados de mi tesis, pero no contando su contenido, sino mostrando el backstage de lo que me había pasado, en forma cronológica, mientras decidía qué incluir en cada capítulo.

Decisiones preliminares

Entre marzo y noviembre del 2014 cursé los seminarios correspondientes al doctorado, mitad en Mar del Plata y mitad en Rosario. Durante la cursada de los primeros seminarios del doctorado tuve que decidir sobre el tema, el problema, el título y las preguntas propias de la investigación. Estas cuestiones surgieron fácilmente como la continuidad de contenidos que había abordado en mi trabajo profesional de *Especialización en Docencia Universitaria* en el 2010 (Cosentino, 2018), que daban cuenta de la inquietud propia de enseñar pronunciación en el nivel superior. Esta cuestión siempre formó parte de una sincera preocupación personal y profesional, considerando que el rol de la pronunciación en la enseñanza del idioma muchas veces es muy relegado, y su enseñanza en este nivel, se presenta como una cuestión de controversia porque el ser inteligible y comunicarse sin problemas no es suficiente en este nivel superior en el que estamos formando profesionales docentes.

También surge en este momento la decisión de, por un lado, delimitar la población que iba a intervenir en la investigación que se redujo a cuatro docentes del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que accedieron generosamente a ser entrevistados, y, por otro lado, a formular las preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones de profesorxs de fonética y fonología inglesa del profesorado de inglés de la UNMdP sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés?
- ¿Cómo han influido las biografías personales y profesionales de lxs profesorxs en cuestión en la construcción de esas representaciones?



- ¿Cómo inciden esas representaciones en sus decisiones pedagógicas a la hora de pensar su práctica?

Decisiones metodológicas

Cursando los primeros seminarios para el doctorado, surgieron las decisiones metodológicas, entre mayo y julio del 2014. Interiormente, siempre supe que iba a seguir una investigación cualitativa de corte interpretativo, ya que la elección del subtítulo de mi tesis ya me lo estaba indicando. También era consciente del enfoque a seguir, enfoque biográfico narrativo, puesto que es la línea de investigación de los grupos a los cuales he pertenecido y pertenezco: Grupo de investigación en Educación y estudios culturales (GIEEC) desde el 2013 al 2016, y el Grupo de investigación en idiomas, educación y formación docente (GIEFOD) desde el 2016 hasta la actualidad.

En cuanto a los instrumentos, estos fueron seleccionados y desarrollados entre 2015-2018 cuando lleve a cabo el trabajo de campo propiamente dicho. En el 2015, realicé las entrevistas biográficas narrativas, que fueron grabadas, observé clases de lxs cuatro participantes, realicé entrevistas flash a lxs alumnxs al final de esas clases y volví a reunir a mis participantes en una entrevista focal a principios del 2018 para poner en tensión ciertas cuestiones que habían surgido en las entrevistas biográficas. Durante esos años también llevé a cabo el arduo trabajo de la desgrabación eterna de las entrevistas y el análisis de los planes de trabajo docente (PTD) de mis participantes. Simultáneamente, en este período se entrecruzaron cuestiones de índole personal como el nacimiento de mis nietos y la pérdida de seres queridos muy allegados, entre ellos mis padres, que de una manera u otra cambiaron prioridades y atrasaron la escritura de la tesis.

En el periodo 2019 y principios del 2020, trabajé arduamente en los procedimientos de análisis, los criterios de validez, credibilidad y cristalización. Cabe aclarar que este marco metodológico se fue reconstruyendo y mutando a lo largo de toda la elaboración de la tesis, lo que me llevo a volver a él varias veces para modificarlo y completarlo a medida que la tesis avanzaba y se producían cambios significativos en la trama narrativa de algunos apartados de la misma que oportunamente mencionaré más adelante.

Decisiones teóricas y conceptuales

El marco teórico de mi tesis fue escrito entre los meses de julio a noviembre del 2019, después de varios años de lectura, siendo mi primera decisión tomar a la narrativa como base. Por el tipo de enfoque que iba a adoptar, había que abordar la narrativa desde diferentes ángulos, citando a sus más grandes exponentes, sugeridos por mi director y maestros: Jerome Bruner(1986, 1990,2003, 2013) quien toma a la narrativa como forma de conocer, Dewey (1972, 1997, 2008) quien no menciona a la narrativa en sí, pero con su teoría de la experiencia sostiene que esta es transformadora cuando cobra sentido a través de los relatos y permite ver a la narrativa como modo de compartir y co-construir experiencias. Finalmente, otro autor referente fue Ricoeur (2000, 2004) quien aportó sus conceptos de trama narrativa, historicidad, y el carácter temporal de la experiencia. Estos autores me dieron el cimiento teórico para el desarrollo de la tesis. En este capítulo también decidí seguir diferentes líneas de análisis, que describo a continuación:



- 1) *La narrativa como vehículo para interpretar historias.* En este apartado tuve en cuenta los aportes de Huberman (1998), Denzin(1989), Bertaux (1981) (1997) quienes fueron pioneros en considerar la importancia de la historia de vida de ciertos grupos sociales.
- 2) *Las historias de vida, las biografías escolares y las trayectorias profesionales en el campo educativo.* En esta segunda línea de análisis tomé a Lortie (1975), quien fue precursor en relatar la vida de los docentes; Goodson (2003) con sus aportes de otros aspectos del campo educativo; Connelly y Clandenin (1990, 1994, 2006) que introdujeron la indagación narrativa siguiendo a su mentora Elbaz (1981); Bolivar, Domingo y Fernández (2001) referentes indiscutibles de de la investigación biográfica narrativa y el Grupo GIEEC de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2003-a la actualidad) y el grupo GIIEFOD (2016 - a la actualidad), cuyos investigadorxs han hecho innumerables aportes a la investigación narrativa educativa en el nivel superior en Argentina.
- 3) *Historias de vida, historias de práctica docente.* En esta última parte cité a Caporossi (2009), Schön(1998), Perrenoud (2006), Sanjurjo (2009), quienes enfocaron las historias de vidas de docentes a sus prácticas.

Todas estas líneas de análisis, que pretendieron mirar a la narrativa desde diferentes perspectivas fueron enriquecidas con la cursada del *Seminario de Narrativas* que cursé a principios de 2019. Esta experiencia no solo me ayudo en la construcción de conocimiento sobre el tema, sino que también sirvió de guía para ordenar toda la lectura que había realizado sobre la narrativa y poder darle forma a mi marco teórico.

También en el año 2019, entre septiembre y diciembre, tomé varias decisiones conceptuales, que darían vida a mi marco conceptual. Mis maestros en el seminario de metodología, junto con mi director, me guiaron hacia las representaciones sociales, alejándome de mi idea preliminar de ir por el concepto de creencias, ya que me hicieron ver que las representaciones sociales le darían más soporte teórico a mi tesis. Mis referentes en este apartado fueron Serge Moscovisci (1961, 1979), y varios de sus seguidores Alfonso Pérez (2007), Perera (2005), Mora (2002), Jodelet (1986, 2005, 2011), Ibañez (1988) y Di Franco (2010). Si bien la teoría de las Representaciones Sociales es un tema muy abordado en la investigación educativa, no lo es así en el campo de la enseñanza del inglés, y mucho menos en la enseñanza de la pronunciación en el nivel superior. Viéndolo a la distancia y de una manera global, esta fue una de las mejores decisiones tomadas en la elaboración de mi tesis, ya que esta teoría me ayudó mucho en el análisis de mis hallazgos.

En este marco conceptual también hay apartados sobre las teorías de la buena enseñanza y los buenos profesores, Fenstermacher (1989, 2005), Litwin (2008) y Bain (2007); las cuales ya había abordado en mi trabajo profesional de la *Especialización en Docencia Universitaria* en 2010 (Cosentino, 2018). Tenía en claro que iba a pararme desde esa mirada respetuosa y positiva de mirar las buenas prácticas, porque estas constituyen mi filosofía de enseñanza y dan cuenta de mi ser docente. Además, también tomé de mi trabajo profesional los últimos apartados de este marco conceptual sobre las ciencias fonética y fonología, sus alcances y orígenes y cómo fue abordada la enseñanza de la pronunciación en los diferentes enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, segunda lengua y como lengua internacional, ayornando los contenidos.



Decisiones a nivel léxico e ideológico

A nivel léxico también debo mencionar la decisión de usar la primera persona plural en la mayoría de los apartados de la tesis, ya que la misma había sido la sugerencia en el seminario de escritura que había cursado en el doctorado. Su uso está asociado a la objetividad y a la claridad expositiva, a un discurso desapasionado y que esquivo el sesgo autorial. Sin embargo, por el tipo de enfoque biográfico, también surgió naturalmente la necesidad de escribir ciertos apartados, como los cierres de los capítulos y algunas partes de la conclusión, en primera persona, donde se involucraron sentimientos y emociones que requerían de una participación más personalizada.

Es necesario mencionar que la cursada del seminario de escritura fue realizada con mucha conciencia, ya que reconozco que debo trabajar más sobre mi español académico. Al terminar el secundario, ingresé al profesorado de inglés y durante quince años leí y escribí solamente en inglés. Aparte de empezar a especializarme en fonética y fonología, durante esos años, enseñé escritura académica en inglés. Debido a la exigencia laboral de tener que perfeccionarme, que conlleva participar en congresos y publicar en inglés, trabajar en contextos donde solo se hablaba en inglés, estuve años lejos de la lectura y escritura en español, habiendo podido retomarla recién en mis estudios de posgrado. Al finalizar mi secundario tuve que reconstruir una nueva identidad docente como profesora de inglés al hacer lecturas y escribir solo en el idioma extranjero, y al comenzar los posgrados debí entonces trabajar y desarrollar la identidad de investigadora que ahora si volvía a leer y a escribir en español académico. Es por esta dualidad que mi español académico puede parecer muchas veces como carente de ciertas características propias de esta forma de escritura formal en español, pero en realidad no es carencia, sino que está operando muy fuertemente el otro modelo, el de mi formación de grado, lo que obviamente no me exige de tener que mejorar ese aspecto. En dos de los dictámenes recibidos, se señalaron algunas cuestiones de mi español académico que justifiqué con anterioridad desde un lugar de honestidad, de aceptación y de aspiración de superación.

Otra decisión, a nivel léxico, fue optar por el uso del lenguaje inclusivo, cuestión que fue “criticada” en uno de los dictámenes aludiendo que con el uso del lenguaje inclusivo se me iba a dificultar la publicación de mi tesis. Mi explicación durante la defensa fue que en realidad se trataba principalmente de una *decisión ideológica*, ya que representa como soy y lo que pienso. También señalé que pertenezco a una universidad que tiene su propia guía de lenguaje inclusivo con una importante cantidad de alumnxs de inglés que lo usan y que son consejerxs en el Departamento de Lenguas Modernas o en el Consejo Superior, como los integrantes del grupo ASAP de nuestro departamento, que dan cuenta de estas nuevas identidades de generaciones que por fin disputan el poder y participan políticamente en la universidad, cosa que antes no ocurría con lxs alumnxs de nuestro profesorado. Ese grupo de alumnxs también ha creado un manual guía del uso del lenguaje inclusivo en inglés. En definitiva expuse que me muevo en este mundo inclusivo, y soy Argentina, siendo mi país uno de los que más ha tomado decisiones de amplificación de políticas públicas otorgando derechos para promover un abrazo a la aceptación de la diversidad (solo a modo de ejemplo, el DNI reconociendo al fin el género neutro justamente con la X). Creo que el uso del lenguaje inclusivo no se debe tratar solamente como una elección léxica, sino como la decisión de tratar de aceptar a la otra persona como es y cómo piensa. Freire sostenía que: “aceptar y respetar la

diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar” (Freire, 2014, p.113), estableciendo una verdad universal que no debería dejar lugar a disputas.

Decisiones durante la escritura de las historias de mis participantes

A fin de 2019, empiezan a gestarse las narraciones de las historias de lxs participantes, las cuales tienen títulos y subtítulos con divisiones cronológicas que sirvieron luego para la interpretación de los *entramados de vida y práctica* y los *ecos de representaciones*, que dieron forma a los hallazgos de mi tesis. Estas historias responden a la interpretación de dos de los instrumentos: las entrevistas biográficas y las entrevistas flash (EB y EF), respetando por sobre todo las voces de lxs participantes. Elegí estos instrumentos porque eran los que podían aportar datos más ricos al propósito de narrar estas vidas. Las Historias de Matías, Lara, PD y Andrea, nombres ficticios que lxs participantes eligieron para ser nombrados, me llevaron a comenzar a sentir una profunda implicancia en la investigación, a través de la cual surgieron los tramos etnográficos en los cierres de los últimos capítulos. Estas intervenciones más personalizadas y subjetivas me impulsaron a agregar un apartado sobre autoetnografía en el marco metodológico. A juicio de Holmes Jones (2015) los textos autoetnográficos buscan una autoinvestigación que denote el rol de autxr dentro de un contexto y que da lugar a una auto implicación. De esta manera me declaré abiertamente investigadora participante en el marco metodológico, reconociéndome parte de la situación, parte de este contexto, es decir, otra docente de fonética y fonología que transita los mismos caminos que estxs participantes. En estos tramos autoetnográficos, que fueron escritos a corazón abierto, entraron en juego emociones y sentimientos que me llevaron a expresarme en primera persona naturalmente, elección que se repitió en algunos de los apartados de las conclusiones.

El comienzo de los hallazgos

En enero de 2020, se empiezan a gestar los conceptos: *Entramados de vida y práctica* y *Ecos de representación*, que constituyen la columna vertebral de los hallazgos de mi tesis.



Fig. 1

En la figura n.º 1, que es la portada de mi tesis, plasmé la conjunción de las ideas principales de la misma. Se ve un entramado de cuadraditos tejidos al crochet, que es una de mis pasiones, y si bien a primera vista los cuadraditos son muy similares, en este tipo de tejido suele haber diferencia entre ellos, ya que son de distintos colores, a veces hay puntos de más o de menos, o, de acuerdo a la tensión del tejido, los cuadrados pueden ser más pequeños o más grandes, o la trama más ajustada o más suelta. Estos cuadraditos representan las vidas de mis participantes y de esta manera estos entramados de relatos comenzaron a mostrarme la similitud en la gran diferencia que



había entre estas vidas. Al escribir estos entramados tomé como hilo conductor las clases observadas y fue entretejiendo las historias de lxs participantes, los PTD y las EF lo que me permitió seguir conformando la trama narrativa. También se puede observar en la figura de portada, la representación gráfica de un eco sobre este entretejido, las historias de vida, las trayectorias escolares y profesionales y los sonidos que estos docentes enseñan. Esta metáfora de eco, pensada para tener relación con los sonidos, ya que se trata de una tesis que tiene que ver con la enseñanza de los sonidos del idioma inglés, me ayudó a terminar de comprender el concepto de representación. El eco, tal como la representación social tiene un origen, vuelve, reverbera e impacta en el aquí y ahora y vuelve a su origen. La representación se origina en algún momento de la historia de vida, o de la trayectoria escolar o profesional de una persona, siempre de forma social colectiva en relación con otra persona y se va reconstruyendo a lo largo de la vida, e impacta en el presente, en lo que somos, en lo que pensamos y en lo que hacemos. Nos transforma en las personas en las que nos hemos convertido. Esta metáfora reconstruye y ayuda a hacer visible el efecto de las representaciones en la práctica de estxs docentes que enseñan sonidos.

Decisiones en la conclusión

Preliminarmente, mi idea era muy *naive* porque pensé que iba a poder contestar mi primera pregunta sobre cuáles son las representaciones de este grupo de docentes de fonética y fonología de la UNMdP sobre la enseñanza de la pronunciación, haciendo una lista de las representaciones presentes en los relatos de lxs participantes. Sin embargo, la investigación me llevo a ver, como dijera anteriormente, la gran diferencia dentro de la similitud de estas vidas, llevándome a construcciones logradas para dar respuestas y aportar nuevas comprensiones dentro del campo disciplinar.

En enero del 2020 comencé a escribir las conclusiones de la tesis y tomé la decisión de presentar en una primera parte (*Parte I*) *las representaciones compartidas*, aquellas representaciones que había podido observar en todxs mis participantes, y *las representaciones propias*, aquellas representaciones que pude observar individualmente y que no se repetían en otrxs participantes. De esta manera logré responder mis preguntas, poniendo en diálogo los hallazgos con la teoría abordada en los marcos teóricos y conceptual y con otros conceptos teóricos que surgieron de los mismos nuevos saberes. En las resonancias de estos ecos con la teoría se produjeron los siguientes *hallazgos*:

✓ *Acento nativo como modelo, no como objetivo.* A través de sus relatos pude evidenciar como mis participantes rompen con mandatos preestablecidos que recibieron durante su formación de grado con respecto a tener que lograr la pronunciación de un hablante nativo. Lo primero que cuestionan a este respecto es de qué lugar es ese hipotético hablante nativo, ¿de Estados Unidos?, ¿de Inglaterra? ¿De Canadá?, mostrando la cantidad de acentos del inglés que existen, y la imposibilidad de enseñarlos todos. Si bien mis cuatro participantes llegaron a la conclusión que hay que enseñar un modelo de acento, los acentos más elegidos son el del inglés americano y el del inglés británico. En general, en los profesorados de inglés se elige la enseñanza del acento británico, que es el que encontramos en la mayoría de los libros de enseñanza de inglés y en los diccionarios en los que se muestra la pronunciación. Las opiniones de estxs profesorxs dan lugar a las distintas miradas sobre el acento nativo, con una fuerte tendencia a descolonizar la enseñanza del idioma, que son tratadas por los siguientes



autores: Avalos Rivera, y Corcoran (2017); Atkinson, (2014); Canagarajah, (1999, 2007, 2012, 2014); Pennycook, (2002, 2010). Phillipson, (1992); Kachru, (1992), Kumaravadivelu, (2001, 2003, 2016); Aliakbari, (2002); Holliday, (2011); Kramsch, (1995). Lxs participantes de mi tesis mencionan la figura del hablante nativo en los PTD actuales no como objetivo, sino como modelo y hablan de respetar la propia impronta del acento de lxs estudiantes, sin dejar de lado la exigencia y el compromiso de estar formando a futurxs profesionales docentes de inglés que serán modelos en sus futuras clases y que como tales deben dar lo mejor de sí en todos los aspectos de la lengua, incluida la pronunciación.

✓ *Enseñanza apasionada como disparador de buenas prácticas.* Este hallazgo se sostiene en diálogo con conceptos de Day (2006), con los profesores memorables de la colección pasiones, producciones del grupo GIEEC (2014, 2015, 2018). Por medio de los relatos de los participantes se reconocen características del docente apasionado que dan lugar a la buena enseñanza de la fonética y la fonología dejando ver docentes con características de los profesores extraordinarios que Ken Bain (2007) describe en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*.

✓ *Representaciones compartidas y representaciones propias.* Estas representaciones son las que han dejado ver la similitud dentro de las grandes diferencias entre ellxs. Aquí el diálogo con la teoría se da con los diferentes capitales culturales entre los participantes, las miradas sobre el acento nativo, la categoría de maestros memorables que dejan huella, que dan lugar a las características de buenas prácticas y buena enseñanza, entretejiendo con los conceptos de Fenstermacher (1989, 2005). Surge también la reflexión como disparador de enseñanza apasionada analizada a través de los postulados de Bruner (2013).

✓ *Representaciones sociales construidas a través de experiencias o en relación con maestrxs memorables.* Todas las representaciones interpretadas en esta tesis tienen el origen en experiencias propias o construidas en relación con maestrxs memorables que dejaron huellas. Todos ellxs nombran docentes memorables que lxs marcaron de diferentes maneras, que dejaron legados que quieren continuar, a lxs que quieren imitar, a lxs que admiran. Una vez más se rescata siempre la categoría de maestrxs memorables, tan profundamente trabajada por el grupo GIEEC.

✓ *Representaciones sociales que inciden en cómo estxs docentes piensan su práctica.* En este reflejo de las representaciones surgen cuestiones propias de la práctica misma: desde como conciben su PTD, como lo adaptan a sus clases, como llevan a cabo la clase con: la clase magistral, la importancia de la pregunta, el uso del debate (Sanjurjo, 2009), el rol de la investigación y donde también se evidencian, como había mencionado anteriormente las:

✓ *Características de los buenos profesores.* En este aspecto entran en juego conceptos generales de Fenstermacher (1989, 2005), Day (2006) y Bain (2007) que vuelven a la enseñanza apasionada, con docentes que denotan responsabilidad, organización, experticia, preocupación por llegar a lxs estudiantes, estimulan aprendizaje reflexivo, llevan a sus estudiantes al debate, llevan a cabo prácticas provocativas para desarrollar el pensamiento crítico, respetan a sus alumnxs, lxs incentivan a investigar, agradecen, toman las oportunidades y democratizan su práctica.

Durante marzo de 2020, el comienzo de la pandemia, me encuentra escribiendo la parte II de mi tesis, donde decidí incluir el relato de mi propia historia. En esta



instancia me di cuenta de que faltaba mostrar mi voz de investigadora participante, declarada en el marco teórico, y mostrar claramente que yo también soy parte de este contexto de docentes que enseñan sonidos, y comparto muchas de las ideas que ellos expresaron en esta tesis.

Mi tesis concluye con un *poema auto etnográfico performativo* que surge como idea en el seminario de narrativas (Wyatt, 2016). Este poema hecho con dichos de los participantes, da lugar a una performance artística, que implica narrar a través de la poesía como vehículo creativo y transformador de ser y conocer, y que potencia, no solo la reflexión, sino también posibilita el afloramiento de emociones develando sentimientos profundos y medulares, que han sido poco explorados en las prácticas docentes.

Decisiones sobre las limitaciones y aportes

En este apartado se pusieron en juego, por un lado, el aceptar las posibles debilidades de mi tesis, ahora hecha realidad, que me llevo a tener que tomar distancia para ser lo más imparcial posible. Por otro lado, el tener que (re)pensar los posibles aportes también me instó a optar por una mirada más objetiva para realmente ver el alcance que podía tener el contenido de mi tesis. A continuación listo las limitaciones y los aportes de mi tesis doctoral:

Limitaciones

✓ En primer lugar puede representar una limitación en sí misma el mismo posicionamiento epistemológico que sigue uno de los principios básicos del enfoque biográfico narrativo, que indica que se pretende interpretar desde la comprensión particular y profunda de historias de personas comunes, que pueden ser complejas en sí mismas, únicas, irrepetibles, que se relacionan en un entramado social y cultural complejo (Bolívar & Domingo, 2006). Aun así, se debe considerar que este enfoque está lejos de llegar a conclusiones generales sobre mi tema, de dar resultados cuantitativos, establecer paralelismos, comparaciones o mucho menos esbozar críticas.

✓ Otra limitación puede ser la pequeña población que se tomó en cuenta para esta tesis. Según lo plantean Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se corre el riesgo de sesgar la visión total de un aspecto cuando se trabaja con historias de vida individuales. Sin embargo, estos mismos autores señalan que el interés de este enfoque no es la generalización de los casos, sino, como sostuviéramos anteriormente, interpretar los significados singulares de determinados casos que aporten datos que puedan servir de sostén teórico para ser aplicados a otros similares para hacer algún tipo de generalización. También esta pequeña población se debe a que los profesoras de fonética y fonología de esta universidad somos pocos.

Aportes

✓ *Apertura del campo de la fonética y la fonología a la investigación biográfica narrativa.* Esta investigación demuestra la posibilidad de investigar en este campo desde un enfoque biográfico lo que resulta innovador porque no hay investigaciones desde estos enfoques, ni aun mucha investigación cualitativa, ya en el campo de la fonética y la fonología es muy común la investigación cuantitativa.



- ✓ *Contribución al campo específico de la fonética y la fonología.* La gran contribución se da al haber ofrecido como novedad el escuchar las voces de los profesores del área y lo que tenían para decir sobre la enseñanza de las disciplinas que les compete, dejando al desnudo y poniendo en debate candente cuestiones controversiales que deben ser discutidas, y por qué no a través de investigaciones con este enfoque biográfico
- ✓ Otro aporte novedoso son los conceptos que surgieron del análisis de las historias de vida de estos profesores: *entramados de vida y práctica y de ecos de representaciones*. Estos conceptos inéditos pueden dar lugar, o servir de punta pie para futuras investigaciones en mi área disciplinar siguiendo estas líneas de investigación.
- ✓ *Contribución al Campo de la Teoría de las representaciones sociales (TRS).* Como se mencionara anteriormente, si bien el campo de la TRS ha sido muy abordado, no hay investigaciones sobre la enseñanza de la pronunciación desde esta mirada.

Decisiones que se vienen....

Luego de un arduo trabajo al elaborar esta tesis doctoral y de haber llegado a hallazgos prometedores, es mi deseo poder abrir las puertas a *futuros debates sobre la enseñanza de la pronunciación*, dejando atrás los mandatos preestablecidos. El sociabilizar esta tesis con colegas, presentarla en congresos, tener la oportunidad de publicarla puede llevar a conformar una vigilancia epistemológica y formar una comunidad científica pedagógica de profesorxs de fonética y fonología. El objetivo entonces sería exponer y discutir nuestras propias producciones, debatir, motivar investigaciones que busquen rescatar las voces de lxs docentes de fonética y fonología, que han estado muy acalladas, y recoger sus representaciones sobre la enseñanza de nuestra disciplina para aportar nuevas transformaciones de nuestras prácticas, favoreciendo de ese modo un mutuo enriquecimiento.

Otra inminente decisión es la de *enseñar pronunciación desde la virtualidad* que conlleva inquietudes de lo que vino para quedarse, como consecuencia de la pandemia y que nos atraviesan constantemente. Escribí la última parte de mi tesis durante el comienzo del aislamiento, justo cuando comenzaba el año lectivo en la universidad y nos cuestionábamos si iba a ser posible enseñar pronunciación on line. Creo personalmente que fue posible y que lo hicimos muy bien, aunque obviamente debo reconocer que nada reemplaza a la clase presencial y el contacto humano con nuestrxs alumnxs. Sin embargo, también considero que algo hay que hacer con lo que aprendimos y vimos que da resultado. Maggio (2021) en su libro *Educación en pandemia* dice: “2020, que va a ser recordado como el año en el que extrañamos vernos en el mundo físico, pero también como aquel en el que aprendimos a encontrarnos en el mundo virtual” (p. 201), y esta experiencia la debemos tomar como educativa para aplicarla a futuras experiencias virtuales. Maggio también sostiene que es nuestra misión como formadores “transformar de modo esperanzado un presente que pide a gritos enfoques diferentes” (p. 87). Vivimos en un mundo diferente donde nosotros también mutamos y no podemos ofrecer los mismos enfoques de siempre. Firmemente, creo que se vienen vientos de cambios y decisiones profundas, algunas de las cuales, sin duda, están moviéndose en torno a la educación virtual. A modo de emprendimiento personal he desarrollado en el último año una página de Instagram para enseñar pronunciación on line, *@itsoundsenglish*, a través de la cual he impartido talleres y he llegado a diferentes



lugares de nuestro país, y del exterior, descubriendo y reafirmando lo expuesto en mi tesis sobre la controversialidad de la pronunciación y la necesidad candente de perfeccionarla. Ofreciendo esta oportunidad virtual, colegas y estudiantes avanzados, que no tienen oportunidad de llegar a la ciudad capital, donde generalmente se ofrecen cursos de perfeccionamiento, han podido acceder a estos talleres, confirmando la relevancia de la enseñanza virtual en estos nuevos tiempos.

Consideraciones finales

A lo largo de mi propio trayecto profesional de posgrado he tomado muchas decisiones que han llevado a rupturizar ideas y prácticas. Durante la elaboración de mi tesis y su defensa también he tenido el placer de escuchar a mis colegas, romper con viejas tradiciones para optar por nuevas formas de abordar la enseñanza de la pronunciación. Tal cual lo expresa Freire en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*: “Decisión es ruptura, no siempre fácil de ser vivida” (Freire, 2008, p. 80). Realmente debo admitir la veracidad de esta frase, porque rupturizar es producir cambios, que no siempre son deseados y muchas otras veces resistidos. Pero después de este largo recorrido, estoy convencida que hay esperanza y lugar para cambios productivos en nuestro campo disciplinar.

Al final de mi tesis describo como somos lxs profesores de fonética y fonología diciendo que “somos humanos, somos docentes que enseñan sonidos, somos poseedores de distintos capitales culturales unidos por características de los buenxs docentes, atados a estos presupuestos tradicionales que pretendemos cambiar poniendo nuestra propia impronta, con representaciones compartidas y propias, y estamos preparadxs para el cambio en pos del éxito académico de nuestrxs estudiantes” (Cosentino, 2021). Para concluir recurro una vez más a Freire cuando sostiene que “ser en el mundo es transformar y retransformar el mundo, no adaptarse a él” (2015, p. 44).

Nuestra mayor responsabilidad como educadores es intervenir en el mundo y transformarlo. En nuestro caso, como profesorxs de inglés, formamos profesionales de excelencia en la enseñanza del idioma, con un buen manejo de la lengua, con un vocabulario suficiente y sofisticado para poder expresarse correctamente en forma escrita y oral. Desde nuestro humilde lugar de profesorxs que enseñamos pronunciación, ayudamos a que estos futurxs docentes adquieran una excelente dicción que los haga dignxs graduadxs de nuestra querida Universidad Nacional de Mar del Plata.

Referencias bibliográficas

- Aliakbari, M. (2002). Linguistic imperialism, linguistic democracy and English language teaching. In *Proceedings of the International Conference on Information Technology and Universities in Asia*. Chulalongkon University Press, Bangkok, Thailand
- Atkinson, D. (2014). Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to second language acquisition. *Language Teaching*, 47, 467-483.
- Avalos-Rivera, D., & Corcoran, J. (2017). Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1117-1141. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14054387006>



- Alfonso Pérez, I. (2007). La teoría de las Representaciones sociales. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.
- Bertaux, D. (1981). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *Cahiers Interantionaux de Sociologie*, Vol. LXIX. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan Université.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *FQS Forum Qualitative Social Research*. Vol 7(4). Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge. MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord) *Los dispositivos para la formación en las prácticas docentes*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The modern language journal*. 91, 923-939.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*. 5(4), 767-785.
- Connelly, F. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative enquiry. *Educational Research*. Vol 19 (5), 2-14
- Connelly, F. & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*. Vol 21 (1), 145-158
- Connelly, F. & Clandinin, D.J. (2006). Narrative Inquiry. In Green J.L. , Camilli G. & Elmore P.B. (Eds). *Handbook of complementary methods in education research*. 477-487. Mahawah, NJ: Laurence Erlbam.
- Cosentino, C. P. (2018) *La buena enseñanza de la pronunciación del inglés en la UNMdP*. Latvia European Union: Editorial Académica española. ISBN 978-620-2-13357-9.
- Cosentino, C.P. (2021). *Las representaciones de profesores de fonética y fonología inglesa sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés. Un estudio interpretativo en la UNMDP*. Tesis doctoral en Humanidades y Artes con Mención en Educacion. UNR.



- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dewey, J. (1972). *My pedagogic creed (the early Works) Vol. V*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touch Stone publications.
- Dewey J. & Dewey E. (2008). *Schools of To-morrow*. Mineola: Dover Publications Inc.
- Di Franco Franco, M.G. (2010). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. (Tesis de maestría). Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record* 1, 186-213.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de investigación educativa. Vol (8) 019*. Mexico D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. SAGE Publications Ltd. DOI <http://dx.doi.org/10.4135/9781446269107>
- Holmes Jones, S. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación cualitativa. Vol IV*. Buenos Aires: Gedisa
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. & K. Egan K. (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As.: Amorrortu
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 469-494. España: Paidós.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petropolis: Editora Vozes.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Trad. Ma Matilde Balduzzi. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones* 21 133-154. ISSN 151519485
- Kramsch, C. (1995). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*. 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*. 22(4), 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2016) The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-84.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.



- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. C.A.B.A: Paidós.
- Mora, M. (2002). *La teoría de la Representaciones sociales de Serge Moscovisci*. Athenea Digital 2 Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora> .
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Perera Perez, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales*. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: OUP.
- Porta, L. & Martínez, C. (2014). *Colección Pasiones: Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L. & Martinez, M.C. (2015). *Pasiones. Cristina Piña*. Mar del Plata: UDEM
- Porta, L. & Alvarez, Z. (2018). *Pasiones: Maria Cecilia Colombani*. Mar del Plata: UDEM.
- Porta, L; Aguirre, J (2020). “La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales”. *Revista Educación. Año XI (19)*, pp. 89-108
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Bues Aires: Siglo noXXI.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ed
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Wyatt, M. 2016. Expressing research experience through pattern poetry. *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal*, 20, pp. 51–59.

Notas

¹ Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación, Especialista en docencia universitaria (UNMdP), Profesora de ingles (UNMdP) Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación.