



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés

Beramendi, María Celeste; Cosentino, Claudia Patricia

Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés

Praxis Educativa (Arg), vol. 23, núm. 3, 2019

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430006>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230306>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés

The voice of novices on the teaching of English pronunciation

Vozes noveles sobre o ensino da pronúncia do inglês

María Celeste Beramendi

Universidad de Mar del Plata, Argentina

celesteberamendi@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-72949034>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230306>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430006>

id=153161430006

Claudia Patricia Cosentino

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

claudicarp@hotmail.com

Recepción: 24 Abril 2019

Corregido: 30 Junio 2019

Aprobación: 24 Agosto 2019

RESUMEN:

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto 2018-2019 Estudiantes y docentes en contextos de formación II: Biografías escolares, narrativas y de diarios de reflexión. Un estudio interpretativo en la formación del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Su principal objetivo es interpretar cuáles son las representaciones sociales de una docente de inglés novel sobre la enseñanza de la fonética y la fonología al dar sus primeros pasos como docente universitaria. Para ello, consideraremos la voz de una docente graduada en el año 2014 del Profesorado de Inglés local, obtenida en una entrevista individual de corte biográfico narrativo. Intentaremos comprender cómo su biografía personal y profesional deja huellas memorables en la construcción de sus representaciones sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés, y cómo éstas influyen en la forma de pensar su práctica.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales, Enseñanza, Fonética y fonología inglesa, Huellas memorables, Enfoque biográfico narrativo.

ABSTRACT:

The present study is framed within the Project 2018-2019 Students and teachers within formative settings II: School biographies, narratives, and reflective journals. An interpretive study at English Teacher Education Programme, Universidad Nacional de Mar del Plata, located in the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC). Its main objective is to interpret the social representations of a novice teacher of English on the teaching of English phonetics and phonology, when taking her first steps as a university teacher. Therefore, we will consider the voice of a teacher, graduated in 2014 from the local English Teacher Education Programme, obtained from an individual narrative biographical interview. We will attempt to understand how her personal and professional biographies have left traces in the construction of her representations of the teaching of English pronunciation, and how these vestiges influence the way she reflects upon her own practice.

KEYWORDS: Social representations, Teaching, English phonetics and phonology, Memorable traces, Narrative biographical approach.

RESUMO:

Este trabalho enquadra-se dentro do Projeto 2018-2019 Estudantes e docentes em contextos de formação II: Biografias escolares, narrativas e de diários de reflexão. Um estudo interpretativo na formação do Professorado de Inglês da Universidade Nacional de Mar del Plata do Grupo de Investigações em Educação e Estudos Culturais (GIEEC). Seu principal objetivo é interpretar quais são as representações sociais de um professor de inglês novel sobre o ensino da fonética e fonologia ao dar seus primeiros passos como docente universitário. Para realizar isso, consideraremos a voz de uma docente graduada no ano 2014 do professorado de inglês local, obtida numa entrevista individual de tipo biográfico narrativo. Tentaremos compreender como sua biografia pessoal e profissional deixou impressões memoráveis na construção de suas representações sobre o ensino da pronúncia do inglês e como estas influenciam na forma de pensar sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais, Ensino, Fonética e fonologia inglesa, Impressão smemoráveis, Enfoque biográfico narrativo.

INTRODUCCIÓN

Lxs estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) o como lengua internacional (LI) adquieren diferentes conocimientos asociados con la gramática, el vocabulario, la escritura y la lectura comprensiva. Sin embargo, cuando consideramos el aspecto oral del idioma, es de general conocimiento, entre lxs profesores de inglés, el poco énfasis que se le da a la enseñanza de la pronunciación en el aula. Quizá, sea este uno de los factores del por qué alumnxs del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) encuentran mucha dificultad a la hora de cursar materias del campo disciplinar de la fonética y la fonología, ya que los contenidos que se enseñan y las habilidades que se espera lxs estudiantes desarrollen en las asignaturas en cuestión, son prácticamente inéditos para ellxs. Considerando que la enseñanza de la fonética y la fonología sigue siendo una parte importante de la formación de un profesional docente del idioma inglés que será el modelo de un aula en el futuro, se presenta la necesidad imperiosa de llevar a cabo una investigación rigurosa que indague e interprete las voces de lxs docentes del campo disciplinar en cuestión con respecto a su enseñanza a futuros formadores de inglés. Particularmente, en este caso, consideraremos la voz de una docente novel sobre la enseñanza de la pronunciación.

REPRESENTACIONES SOCIALES

Durante las últimas décadas, las representaciones sociales (RS) se han convertido en uno de los temas que más investigaciones ha generado dentro del campo de la psicología social. En el presente trabajo, se considera la perspectiva de Serge Moscovici, valorado como el precursor de este concepto. Es en 1961, en su tesis doctoral *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, que este psicólogo social francés introduce el concepto de RS. Expresa que las RS son una forma específica del conocimiento que tienen como función la transformación de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Son actividades psíquicas por medio de las cuales los sujetos hacen perceptible la realidad física y social, pueden integrarse a un grupo o en relaciones de intercambio, y logran imaginar. Encarnan producciones colectivas que, al ser compartidas socialmente, exceden la conciencia individual, por lo que son conjuntos dinámicos, productores de comportamientos y relaciones con el medio. Las RS son sistemas de valores, nociones y prácticas que ayudan al individuo a moverse en el contexto social y material y dominarlo. Están compuestas de imágenes y de lenguaje ya que, como sostiene aclara Moscovici (1961), una representación social habla, nos deja ver, comunica, y da lugar a diferentes comportamientos. Considerando, entonces, sus ideas, la RS corresponde a un conocimiento de sentido común, que debe ser flexible, y ocupa una posición intermedia entre el concepto de lo real y la imagen que el individuo construye, entre conceptos sociológicos y psicológicos.

ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL INGLÉS

Indiscutiblemente, la enseñanza de la fonética y la fonología para adquirir una pronunciación precisa es uno de los más complicados, pero importantes, aspectos de la enseñanza del inglés. Muchas veces, no se considera que, en el proceso de comunicación, la pronunciación de aspectos segmentales (sonidos) y suprasegmentales (elementos prosódicos como la entonación, la acentuación, etc.) es de gran importancia ya que no puede haber comunicación sin una pronunciación precisa (Celce Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). Errores en la pronunciación de elementos segmentales y/o suprasegmentales pueden desorientar al receptor e interferir en la comprensión del mensaje. En la historia de la enseñanza de la pronunciación del inglés, distintos

enfoques de enseñanza la han abordado en formas diferentes, considerando estos aspectos segmentales y suprasegmentales en mayor o menor medida o priorizando uno más que el otro. Lo cierto es que, en la actualidad, la enseñanza de la pronunciación se aleja cada vez más de la dicotomía de los aspectos segmentales/ suprasegmentales, proponiendo encontrar un balance entre los dos.

Además, cabe considerar el hecho de que, hasta aproximadamente la década de 1990, lxs alumnxs de inglés aspiraban a comunicarse con nativxs de habla inglesa, quienes eran considerados como los dueños del idioma, guardianes absolutos de sus estándares, y jueces de las normas aceptables para su uso. Sin embargo, con el fenómeno popularmente conocido como la globalización, a comienzos de los 90, más el crecimiento de la comunicación internacional a través de internet, el rol tradicional del inglés, custodiado por sus hablantes nativxs, fue seriamente desafiado (Crystal, 2003). En un contexto global y post imperial, lxs hablantes del inglés superaron en número a aquellxs hablantes que tienen al inglés como lengua madre, dándolo como una lengua internacional (*English as an International Language (EIL)*) (Strevens, 1992; Jenkins, 2000; McKay, 2003). Una idea central de esta orientación es el hecho de que, como lengua internacional, el inglés no está ligado a ningún país o cultura en particular. En otras palabras, el inglés está desnacionalizado. El consenso general avala, entonces, una mirada hacia la comunicación intercultural, las interacciones internacionales y la inteligibilidad mutua (Acar, 2006).

Dadas estas condiciones, ha sido inevitable que los objetivos tradicionales de la enseñanza de la pronunciación del inglés hayan sido cuestionados. Dos temas de debate han sido los principales: a) hasta qué punto es pertinente insistir con normas de pronunciación de una supuesta lengua madre a hablantes que probablemente se van a comunicar con hablantes no nativxs de inglés; y b) cómo promover estándares mínimos de inteligibilidad mutua sin recurrir al modelo del hablante nativx. Este debate se ha tornado mucho más arduo cuando se trata de la enseñanza del saber disciplinar específico, la fonética y la fonología, en los profesorados de inglés en la educación superior. Considerando que la instrucción de la fonética y la fonología debe ser parte esencial de la formación de un profesional docente del idioma inglés como lengua extranjera o internacional, se presenta la necesidad urgente de replantear las prácticas docentes en el campo disciplinar en cuestión.

ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

En este trabajo, partimos de la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones de profesores de Fonética y Fonología Inglesa del Profesorado de Inglés de la UNMDP sobre la enseñanza de la pronunciación? Así, teniendo como principal objetivo comprender cuáles son las representaciones de profesores de dicha área de la universidad mencionada sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés, y cómo inciden dichas representaciones en sus decisiones pedagógicas a la hora de pensar su práctica, se elige un diseño de la investigación cualitativa de corte interpretativo. Como afirma Vasilachis de Gialdino (2006), el fundamento de una investigación con este enfoque radica en la necesidad de comprender el sentido social de la acción en el contexto de la vida y desde la mirada de los participantes, y en generar una doble hermenéutica. Esta última idea implica que un doble proceso de interpretación existe en una investigación con esta perspectiva: primero, lxs actores sociales otorgan significado a su realidad y, luego, el investigador, al tratar de comprender esa realidad, le otorga su propia interpretación. Teniendo en mente esta idea, se puede afirmar que este trabajo se funda en un enfoque interpretativo ya que el docente entrevistado debió reconstruir las experiencias, percepciones y creencias que considera significativas, para luego ser reinterpretadas.

Así es que se elige un diseño de investigación cualitativa con un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Dicho enfoque hace referencia a las formas de construir sentido a partir de experiencias eventuales y personales por medio de la descripción y análisis de datos biográficos. Como explican los autores, desde esta perspectiva, que se inscribe en una metodología de corte hermenéutico, es

posible contar las propias vivencias y leer, en el sentido de interpretar, dichas experiencias a la luz de los relatos que los individuos narran. El fin es captar la riqueza y detalles de los significados manifiestos en sus voces.

Siguiendo esta línea, en este trabajo, se muestra un primer avance de una investigación¹, donde se toman partes de una entrevista biográfico-narrativa a una docente graduada en el 2014, que se desempeña desde el año 2015 como auxiliar docente en la cátedra Discurso Oral II, materia que pertenece al área de Fonética y Fonología, Habilidades Lingüísticas, del Profesorado de Inglés en la UNMdP. Esta docente novel, a quien nos referiremos por el nombre “Andrea”, tal como lo sugirió ella misma, fue incitada a reconstruir su historia de vida en una entrevista con un guión flexible que permitió reflexionar sobre diferentes etapas de su biografía – 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 conocer su voz sobre la profesión docente y la enseñanza de la pronunciación, particularmente.

ANÁLISIS

En este análisis preliminar, se consideran tres ejes de categorías generales para interpretar la narrativa de Andrea: las experiencias memorables vividas, la enseñanza de la pronunciación, y el pensar su práctica docente. Vale destacar que estos tres ejes, por supuesto, se entrecruzan a lo largo de la historia de vida, la biografía escolar y profesional de la entrevistada según se ven reflejados en la narrativa del docente.

En primer lugar, a partir del análisis de experiencias memorables de la recientemente graduada a lo largo de su trayecto escolar, observamos cómo su propio capital cultural construyó una representación sobre la enseñanza del inglés. Destacamos que entendemos el capital cultural según la sociología de Pierre Bourdieu (2003)². A través de las experiencias memorables relatadas por Andrea, el hecho de haber adquirido la lengua naturalmente desde chica en colegios bilingües, donde la enseñanza del inglés era de suma importancia, hace que esta docente posea un capital cultural diferente al de otros profesores de inglés formados en otras instituciones del país. Esto la destaca dentro del espacio social del Profesorado de Inglés de la UNMdP, porque si bien comparte el mismo *habitus*³, su capital cultural la hace poseedora de una fluidez y una pronunciación cuasi nativa, muy diferente a los otros agentes del mismo *habitus*. Debemos evaluar, entonces, cómo Andrea narra sus primeras experiencias en su biografía escolar:

Cuando llegué a Argentina en el 94, fui a una escuela bilingüe que tenía por mañana inglés y por la tarde, español. Y con profesores americanos. Fue una diferencia muy especial. Y después de ahí, en el año 2000, nos mudamos a Capital Federal y, ahí, terminé la secundaria en un colegio que era solamente en inglés, un colegio americano, para hijos de embajadores, gente que trabaja con el petróleo, gente con mucha plata en general. Gente que venía de paso al país. Entonces el calendario académico era como el de EE. UU. para que no perdieran clases. (Andrea, 2016)

Entendemos que, a través de estas experiencias tan diferentes a la de otros alumnos, Andrea construyó su propia representación de la tarea de enseñar donde describe a sus docentes como individuos apasionados por su tarea:

La parte de inglés era otro mundo porque eran también misioneros, personas que venían a estudiar, algo de teología, y eran todos de EE. UU., y tenían pasión por la docencia, y eso ahí me empezó a marcar, nos daban tareas que estaban al nivel de alumnos de EE.UU., no lo digo por decir que la educación argentina era mala, sino porque eran diferentes tipos de tareas, te preparaban para la universidad en EE. UU. Los que hablaban en inglés eran todos extranjeros y muchos no hablaban muy bien español. Entonces te educaban en cosas que acá en las escuelas no las dan y... mucha pasión (...). Mucha generosidad de parte de estos docentes, mucha paciencia. Pero lo que más recuerdo es el nivel. Ellos no bajaban a otro nivel porque vos no hablas inglés o por lo que sea. Ellos tiraban siempre arriba y te ayudaban a llegar (...), bien prácticos, que me marcaron y tenían pasión por lo que hacían. Estaban en otro país. No lo hacían por el dinero, porque el dólar estaba a uno... Lo hacían por amor a la profesión. (Andrea, 2016)

A partir de estas palabras, notamos cómo la entrevistada destaca, en estos docentes, sus intenciones de involucrar a alumnos en actividades que los enfrentaban a nuevos desafíos y que colaboraban generosa y pacientemente en su aprendizaje desde su propio rol de docentes apasionados. Andrea destaca, en este relato, las características del buen docente identificadas por el educador Martti Haavio, citado por Christopher Day (2006): la discreción pedagógica, con la que los buenos docentes utilizan la enseñanza más adecuada para cada alumno; el amor pedagógico, que tiene que ver con el instinto natural de cuidar, ayudar y proteger a los alumnos, y la conciencia vocacional por la cual el docente da todo de sí, encontrando en esta actitud gratificación interior y la finalidad de su vida profesional. Siguiendo esta línea, Andrea da un ejemplo para reforzar sus relatos:

Tuve figuras que me marcaron para querer ser docente. En particular, tuve una que tenía un doctorado en Literatura Comparativa. Ella era muy estricta y nos hacía escribir ensayos a nivel universitario de Literatura para comparar... Que, para mí, a veces agarro los ensayos de esa época y digo: “¿A ver, qué escribía?”, y mi nivel de inglés era bastante bajo, pero ella igual quería que compare, que haga el ensayo, que veamos el post modernismo en la literatura. ¡Y sí, increíble! Muy exigente, también, ella enseñaba arte y, además, apreciación del arte (...). Y vos mirabas las pinturas y te quedaba en la cabeza la información que ella te tiraba y también trabajaba apreciación de música. Te hacía escuchar música clásica, escuchar las distintas sinfonías. Era muy completo lo que te daba. (Andrea, 2016)

Con este ejemplo, queda demostrado cómo a través de su narración se evidencian ciertas características de docentes memorables que le ayudarían a Andrea a la construcción de su propia representación de un buen docente, tal cual lo describe Ken Bain (2004) cuando sostiene que los docentes memorables de su investigación creaban un entorno para el aprendizaje crítico natural. Natural porque los estudiantes se encuentran con las destrezas, actitudes e información que están tratando de aprender inmersas en tareas que encuentran fascinantes, tareas auténticas que despiertan la curiosidad y se tornan interesantes, y crítico porque los alumnos aprenden a pensar críticamente, a razonar a partir de evidencias, a examinar la calidad de sus conclusiones y a mejorar a la vez que piensan. Estos docentes, tal como la docente que dejó huellas en Andrea, animaban a los estudiantes a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, pero nunca solo a escuchar y recordar.

Por otra parte, su capital cultural obtenido a lo largo de su biografía escolar y académica también le permitió construir su representación de la buena enseñanza de la pronunciación. Haciendo referencia a sus docentes durante la escuela secundaria, Andrea sostiene: “Me sirvió mucho ya que yo estoy siguiendo esa área en la materia Discurso Oral II. (...) Yo ya tenía ese ritmo, yo lo había adquirido. Como docente, me dio las herramientas cruciales”. Se evidencia, así, que Andrea reconoce, ella misma, cómo sus experiencias en su biografía escolar tuvieron una enorme influencia en la construcción de sus representaciones sobre la tarea de enseñar.

De la misma forma, la entrevistada resalta lo aprendido en la mencionada cátedra del nivel académico para crear su propia representación de la enseñanza de la pronunciación que, posteriormente, pudo trasladar a su propia práctica:

Porque IDO II, me presentó el patrón de acentuación en inglés. Eso para mí es crucial, no sólo para la pronunciación, sino también para la comprensión de los alumnos. (...) Cuando cursé IDO II, que habrá sido en 2012, yo cursaba acá, me iba a mi casa y enseñaba en mi casa lo que había aprendido ese día acá. Cumplía doble función: ayudaba a mis alumnos y me ayudaba a mí a explicarlo y para el día del examen no tenía prácticamente que estudiarlo. Y para mí era genial eso: ver cómo lo que yo iba aprendiendo, lo podía ir bajando; y la reacción de mis alumnos (...), la alegría que te produce decirles: “¡lo lograste!”. (Andrea, 2016).

Así mismo, es en su propia práctica donde se reconocen ciertas huellas de aquellas experiencias memorables que le permitieron construir su propia representación de la enseñanza y, específicamente, de la buena enseñanza de la pronunciación. Ella destaca la alegría que le producía comprobar que sus alumnos aprendían, dando cuenta de lo que Day (2006) destaca cuando describe a los docentes apasionados como poseedores de cualidades internas, como la de empeñarse en alcanzar la excelencia propia y la de sus alumnos; la

preocupación y la fascinación por el desarrollo y un compromiso profundo de dar todas las mayores oportunidades a cada alumnx. Day sostiene que la buena enseñanza tiene que ver con estos valores y fines morales de los profesorxs, de sus actitudes frente al aprendizaje de los estudiantes, su preocupación y compromiso de ser lo mejor posible en todo momento, siempre en beneficio de sus alumnxs, teniendo estas características una relación directa con su entusiasmo y su pasión. Andrea, a través de su narración, nos deja ver cómo ha tomado de estos docentes estas características para construir su propia representación sobre la buena enseñanza de la pronunciación, que la ha convertido en la docente que es en la actualidad.

En cuanto al tercer eje de análisis, el pensar su práctica, la docente novel relata sus experiencias como tal y deja entrever cómo sus representaciones sobre la enseñanza de la pronunciación, construidas durante su trayecto escolar junto a sus referentes memorables, tienen aún influencia en su forma de pensar la práctica:

Me cuesta, a veces, cuando tenés que corregir al alumno. Me cuesta mucho. (...) Yo trato de decirles primero lo bueno y después lo malo, buscar alguna manera de decirles: “casi lo logras”. (...) Trato de hacerlo con un chiste, tratando de hacerlos reír. Para mí es muy importante la confianza que tiene el alumno en sí mismo. Sin confianza, no va a llegar a ningún lado. Trato de darles actividades que sean motivadoras. Por ejemplo, una película, algo para que se rían, que se distiendan. Trato de, todo el tiempo, ponerles en foco: “ustedes son futuros docentes”. Y esto es lo que hicieron conmigo, y eso, creo que, por ahí, ayuda a motivar. Para mí, el alumno me hace un buen docente. No soy una buena profesora por mí, en mi concepción depende de cómo le llegas a los chicos. (Andrea, 2016).

Siguiendo sus palabras, notamos cómo ella piensa en la propia práctica y cómo define como fundamental la llegada a lxs alumnos, no sólo para motivar a lxs estudiantes a que alcancen los objetivos planteados, sino también para autoevaluar la propia tarea de enseñar, aspectos que ella destacaba en sus profesores memorables. Se evidencia, en el relato de Andrea, su entusiasmo por enseñar y su preocupación para que lxs alumnxs aprendan. Tal como sostiene Day (2006), en el trabajo docente se destacan las emociones, lo que convierte al docente en un ser apasionado con sus propias creencias, preocupado por sus alumnos y que transmite en su práctica un alto contenido emocional ayudando alxs estudiantes a alcanzar altos niveles de comprensión en sus procesos de aprendizaje.

CONCLUSIONES FINALES

Day (2006) afirma que “los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo (pág. 48)”. Y esto varía de acuerdo con el periodo profesional en el que se encuentra el docente, ya sea al comienzo de su carrera, en el momento en que se estabiliza –donde enfrenta nuevos retos y preocupaciones, se perfecciona y sigue desarrollándose–, y en los últimos años de su carrera. Según Day (2006), todo docente aspira a dejar huellas en sus alumnos, y esto depende de su tacto pedagógico, su conocimiento de las situaciones y de su inteligencia emocional.



Sin Título

Pintura

Laura Beckman

Justamente, a lo largo de la entrevista, hemos podido reconocer en Andrea a una docente apasionada por su campo disciplinar y por la enseñanza en general, que ha sido capaz de abrirnos las puertas de su vida narrando sus experiencias memorables a lo largo de su trayecto escolar y profesional. Así, se ha reflexionado sobre cómo estas representaciones tienen, hoy en día, una gran influencia en la forma de pensar su práctica. Esto es, en definitiva, lo que la ha convertido en la profesora que es en la actualidad: una docente novel que logra, a través del relato de sus experiencias, sobre los objetivos, los procesos, contenidos y metas alcanzadas de su trabajo, reflexionar sobre su práctica, cuestionarla y transformarla de forma positiva para ayudar a sus alumnxs a lograr mejores niveles de comprensión y, en su caso específico, a mejorar su pronunciación de la lengua inglesa.

REFERENCIAS

1. Acar, A. (2006). Models, Norms and Goals for English as an International Language Pedagogy and Task Based Language Teaching and Learning. *The Asian EFL Journal*, 8(3) 174-191 . Recuperado de http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_aa.php.
2. Andrea. (2016). *Entrevista en persona*. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
3. Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.
4. Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
5. Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual- Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Quadrata.

6. Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other language*. Cambridge: CUP.
7. Clark, J. y Yallop, C. (1995), *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Oxford: Blackwell.
8. Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
10. Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.
11. McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.
12. Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: FEU.
13. 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*. 149-182. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
14. Strevens, P. (1992). English as an international language: directions in the 1990s. En Kachru B. B., *The other tongue: English across cultures*. 27- 55. Urbana: University of Illinois Press.
15. Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (comp), *Estrategias de Investigación cualitativa*. 23- 60 Barcelona: Gedisa.

NOTAS

- 1 Esta investigación se desarrolla dentro del Proyecto 2018-2019 Estudiantes y docentes en contextos de formación II: Biografías escolares, narrativas y de diarios de reflexión. Un estudio interpretativo en la formación del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC).
- 2 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 (Sarasa, 2006).
- 3 El habitus es un concepto de Pierre 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 le permite a los individuos posicionarse y tomar posiciones: “constituye una especie de pasaporte social, mientras que su volumen se refiere a la dotación de éste” (Sarasa, 2006, p. 152).