

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y ORALIDAD: EXPERIENCIAS EN FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA¹

Cardinali, Renata; Bina, Eugenia y Rotti, Ana Lucía

Facultad de Ciencias Humanas

RESUMEN

El ingreso a la Universidad se considera como un desafío para los estudiantes que egresan del secundario ya que requiere que se adapten a un nuevo medio. Esto implica el ingreso a una nueva cultura de relaciones sociales y culturales que se configuran de maneras particulares a partir del contacto con otros estudiantes universitarios, grupos de docentes, y nuevas formas de pensar. Transitar una carrera universitaria conlleva la apropiación de conocimientos complejos, la adaptación a un volumen de bibliografía creciente, a nuevos estilos de enseñanza y evaluación, así como a nuevas normativas y modos de funcionar institucional. En este sentido la alfabetización académica tiene un rol central, ya que incluye el conjunto de conocimientos, estrategias y herramientas que son necesarias para poder participar en una cultura particular y en una comunidad discursiva que tiene modos de ser y hacer que le dan un carácter propio. Este panorama adquiere características distintivas en carreras universitarias como el Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto que tienen como objetivo la formación de docentes y especialistas en una lengua extranjera. Teniendo en cuenta las características de las carreras, incluimos en la alfabetización académica, además de la lectura y la escritura, a la oralidad, lo que plantea un desafío aún mayor. Enfrentar esto en pandemia y modalidad de enseñanza remota es aún más complejo. Este trabajo tiene el objetivo de describir la experiencia de alfabetización académica en asignaturas del área de Fonética y Fonología Inglesa, y las adaptaciones y cambios realizados durante el primer cuatrimestre del 2020.

Palabras clave: alfabetización académica, oralidad, enseñanza superior, Lengua-Cultura extranjera

ABSTRACT

The first year at university is considered a challenge for students who graduate from secondary school since it requires them to adapt to a new environment and to everything that is involved in the university context. These adjustments imply being able to establish new social and cultural relationships shaped by contact with other university students, teachers and new ways of thinking. Being a university student involves acquiring complex knowledge and adapting to the amount of required readings, new styles of teaching and

¹ **PPI:** Barbeito, M., y Cardinali, R., PPI 2020-2022, *Discurso Oral y emociones en contextos académico-científicos*. SeCyT.

evaluation, new institutional rules and forms of participation. In this sense, the concept of academic literacy has a central role, since it makes reference to the knowledge, strategies and tools needed to be able to participate in a particular culture, considering that each discursive community has its own ways of being and doing. This has distinctive characteristics in programs such as the “Profesorado de Inglés” and “Licenciatura en Inglés” (Universidad Nacional de Río Cuarto) whose objective is to train of future teachers and specialists in English as a Foreign Language-Culture. Taking into account the characteristics of the programs, we include oral communication as well as reading and writing under academic literacy, which poses an even bigger but necessary challenge. This paper has the objective of describing the experience in academic literacy in the area of English Phonetics and Phonology and the adaptations and modifications proposed by the teachers during the first semester of 2020.

Keywords: academic literacy, oral communication, higher education, foreign language.

INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo el ingreso a la universidad se considera complejo porque implica la integración del ingresante a una comunidad discursiva particular (Carlino, 2011; Hermida, 2009; Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010) y es un tema que ha preocupado, y aún preocupa, a docentes e investigadores en distintas áreas. En parte esto es así porque esta integración supone la adquisición de diferentes modos de participar, con nuevos roles e identidades, utilizando el lenguaje de maneras específicas y propias de la comunidad discursiva académica lo que genera una tensión entre lo que el ingresante ha adquirido y conoce y las nuevas prácticas que le resultan ajenas y nuevas (Hyland, 2009). Tanto es así que ingresar a la universidad ha sido comparado con aprender el *oficio de estudiante universitario* (Vélez, 2005) y ha cobrado importancia ya que algunos autores resaltan que la falta de familiaridad con las convenciones de la nueva comunidad discursiva puede resultar en la pérdida de confianza del estudiante al punto de no lograr la construcción de una identidad académica propia (Bizzel, 1992 en John, 2009), lo que consideramos esencial para lograr que cada estudiante participe activamente no solo al inicio sino también a lo largo de toda la carrera.

Es importante destacar que la transición del nivel medio a la universidad no debe considerarse como el resultado de un proceso automático que todos los ingresantes viven de manera exitosa. Si bien para algunos esto es así, en la mayoría de los casos no lo es. Tampoco es una tarea simple porque implica involucrarse para comenzar a ser parte de las culturas disciplinares de la carrera elegida que, en la mayoría de los casos, le son desconocidas. Esto es así porque “aprender una disciplina involucra desarrollar una familiaridad con las formas de ser, pensar, escribir y ver el mundo de aquellos que son expertos en la disciplina” (Erickson, Peters & Strommer, 2006, p.122 en Hermida, 2009). Además, es necesario destacar que este proceso es largo, progresivo e implica el esfuerzo y compromiso sostenido tanto de los estudiantes como docentes del nivel superior. Por todo esto y, más que nunca en el contexto actual, consideramos acertado adherir a los enfoques de alfabetización académica que distribuyen la responsabilidad del proceso entre estudiantes, profesores, e instituciones, ya que la tarea merece un abordaje integral y esfuerzo cooperativo tal como lo manifiesta Carlino (2011). En marzo de 2020 el incipiente contexto de pandemia y el Aislamiento Social

Preventivo y Obligatorio (ASPO) que se decretó a lo largo y ancho de todo el territorio argentino precipitó y resaltó el carácter colaborativo demandado por el nuevo entorno. Rescatar y poner en valor el esfuerzo realizado para enseñar y aprender es uno de los principales objetivos del presente trabajo.

Los estudiantes universitarios, ingresantes y avanzados, iniciaron el primer cuatrimestre del año 2020, el año de la pandemia de COVID19, de manera accidentada con clases online, enseñanza remota, y tuvieron que hacerlo a la par de docentes que se vieron en la necesidad de realizar cambios de modalidad de enseñanza sin tiempo para planificarlo y prepararlo. Esta situación puso en evidencia falencias históricas y otras emergentes, además de profundizar problemas que deberemos enfrentar a futuro. En el informe de la Organización de las Naciones Unidas de agosto del 2020 (United Nations, agosto 2020) se describe un escenario en el que las pérdidas en aprendizajes son enormes en todos los niveles. Las dificultades que se mencionan son la falta de conectividad y equipamiento, la carencia de habilidades digitales que se necesitan para el aprendizaje virtual y remoto, y la deserción, lo que puede conducir a un incremento de 25% de estudiantes que no alcanzarán los niveles necesarios para participar de manera efectiva y productiva en su contexto social.

Desde esta perspectiva, y como hemos mencionado, creemos que el abordaje a esta problemática será efectivo si se logra la colaboración responsable de los estudiantes, docentes y la institución. Cuando ponemos nuestra mirada sobre el estudiante que ingresa, es importante remarcar lo difícil que es dimensionar la complejidad de este proceso ya que se sabe que no todos los estudiantes han tenido las mismas oportunidades de construir las competencias que se demandan en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitaria. Esto se debe, fundamentalmente, a que los mismos provienen de culturas académicas diferentes con distintos modos de funcionar y distintas convenciones. Los resultados de una encuesta realizada en 2013 con ingresantes a las carreras de Profesorado de Inglés y Licenciatura en inglés muestran que el 61% de los ingresantes manifestó haber estudiado inglés en la escuela primaria y el 100% manifestó haber tenido inglés en el nivel medio. Sin embargo, sólo el 12% había logrado un nivel que los preparaba para comunicarse en situaciones simples, lo que indica que estos estudiantes no poseen las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse en el nivel universitario como usuarios del inglés. Los resultados de los exámenes de diagnóstico del ingreso 2020, muestran que solo el 19% de los estudiantes tienen una competencia lingüística que le permita comunicarse en situaciones cotidianas de cierta complejidad. Esto quiere decir que el 81% no tiene la competencia necesaria para desempeñarse en inglés en el contexto académico. Estos datos cobran relevancia porque muestran las carencias de los estudiantes al inicio de su formación superior y ponen en jaque su progreso y rendimiento ya que se reconoce que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y gradual en el cual el estudiante necesita perseverancia, optimismo y resiliencia entre otras capacidades (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2016; MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019).

La situación de excepcionalidad que atraviesa a la población mundial en el año 2020 tiene un rol protagónico en la definición de las acciones a tomar en el plano educativo. En lo que respecta a la educación superior, el Consejo Nacional Interuniversitario destaca que ha puesto en marcha un Plan de Continuidad

Pedagógica (CIN, abril 2020). En momentos como estos, el rol de la institución y los profesores es central a los efectos de lograr la continuidad pedagógica y una exitosa integración y participación. Atendiendo a esto es imprescindible reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario y en este marco, propiciar experiencias de aprendizaje significativas y proponer prácticas de lectura, escritura, y oralidad a través de las cuales se pueda reflexionar, inferir y explicitar los valores y normas que caracterizan a cada comunidad académica discursiva.

Cuando nos enfocamos en la alfabetización académica, observamos que distintos autores coinciden con el hecho de que el aprendizaje de lectura y escritura académica debe realizarse idealmente en el marco de cada disciplina de estudio (Carlino, 2005, 2011; Wingate, 2012). Si bien adherimos al rol que estos autores asignan a la lectura y la escritura en el acceso a la cultura disciplinar, en el caso específico de las carreras donde nos desempeñamos, el Profesorado y la Licenciatura en inglés, se plantea también la necesidad de que dichos estudiantes desarrollen de manera similar su competencia comunicativa en la expresión oral. El desarrollo de habilidades de comunicación oral es esencial en una amplia variedad de profesiones, pero resulta de extrema importancia para docentes e investigadores que se desempeñan en distintos contextos haciendo uso de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés. A pesar de esto, hemos notado que su abordaje y enseñanza han sido relegados en los contextos académicos, probablemente a razón de la centralidad que fueron adquiriendo el desarrollo de la lectura y escritura enmarcadas en lo que se ha denominado alfabetización académica en las disciplinas. Es posible que la falta de interés haya tenido su origen en la creencia de que la habilidad de comunicarse de manera oral es algo que se adquiere y desarrolla naturalmente. Cabe destacar que algunos autores han observado que las habilidades orales son deficientes o se constituyen en un obstáculo para interactuar con pares en eventos académicos o lograr la movilidad internacional que es tendencia en la actualidad, lo que nos presenta la necesidad de entrenar a los estudiantes y profesionales para el desarrollo de habilidades de comunicación oral que sean acordes a las demandas actuales (Aguirre, 2010; Avendaño, 2007; Emanuel, 2010; Mauranen, 2006; Solé, Teberosky & Castelló, 2012).

El contexto en el que enseñamos, aprendemos y trabajamos se caracteriza por reflejar el dinamismo del contexto mundial en el sentido que requiere de nuestra flexibilidad y trabajo colaborativo constante para poder mantenernos conectados a través de la comunicación y el conocimiento. Con esta mirada, el presente trabajo describe el esfuerzo y los alcances del trabajo de docentes y estudiantes universitarios en asignaturas del área de Fonética y Fonología que se dictan para las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Inglés (Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Río Cuarto) con el objetivo de desarrollar la lectura, escritura y oralidad. Todas estas habilidades son necesarias para participar activamente en la Lengua-Cultura extranjera (LCE) y para formar al futuro egresado en las competencias requeridas por su profesión.

PERSPECTIVA TEÓRICA

En este apartado nos referiremos a los conceptos de alfabetización académica, lectura, escritura y oralidad que son centrales en nuestro trabajo. El contexto actual de la pandemia interrumpió los procesos educativos a nivel mundial y dejó en evidencia las deficiencias y debilidades de los sistemas educativos en muchos países, lo que se prevé tendrá un efecto negativo en el desarrollo y los logros de largo plazo para muchos estudiantes en distintos niveles que verán sus aprendizajes escolares y formaciones laborales vulnerados por lo que hoy viven. Se habrán interrumpido procesos que necesitan años para lograr los resultados esperados. La alfabetización académica es uno de ellos ya que aprender y escribir requieren de experiencias prolongadas y participativas (Bazerman et al., p.57, 2016).

En este trabajo describimos lo realizado en distintas asignaturas del área de fonética y fonología inglesa que se dictan para los estudiantes inscriptos en las carreras Profesorado y Licenciatura en inglés con el objetivo de atender al desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, y oralidad en el marco de lo que se conoce como alfabetización académica. Como es evidente estamos extendiendo el concepto de alfabetización para incluir la oralidad. Este énfasis en el desarrollo de la expresión oral responde a la necesidad de los estudiantes de desarrollar habilidades y estrategias para comunicarse en contextos académicos, como todos los estudiantes universitarios, pero a la vez la necesidad de que desarrollen habilidades para poder comunicarse en contextos de habla cotidianos que son naturales en la lengua-cultura inglesa. Algunos autores como Aguirre (2010) y Biber y Conrad (2009) se han ocupado de la oralidad ya que advierten que los estudiantes tienen dificultades en el manejo de los discursos orales que son característicos del contexto áulico (como por ejemplo la reflexión sobre una lectura asignada, o la exposición de un tema) y contextos profesionales (como por ejemplo entrevistas laborales, y participación en reuniones de trabajo). Teniendo en cuenta la naturaleza y los objetivos de las carreras mencionadas, consideramos necesario que las distintas asignaturas hagan su contribución a la formación de un futuro profesional.

Alfabetización Académica: Lectura y Escritura

El concepto de alfabetización académica incluye el conjunto de conocimientos, estrategias y herramientas que son necesarias para poder participar en una cultura particular ya que cada comunidad discursiva tiene modos de ser y hacer que le dan un carácter propio. En un sentido amplio la alfabetización académica es definida como un proceso de conocimiento de las reglas de la producción del discurso para la inserción efectiva en una determinada esfera o actividad social o de una comunidad (Giménez, 2011). Es decir, tiene que ver con comprender y apropiarse de géneros que son utilizados en distintos contextos comunicativos. Carlino (2005) define a la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos para aprender” (p.13). El manejo de estas nociones y la utilización de estrategias se adquieren a lo largo de un proceso que impone demandas cognitivas y discursivas. En otras palabras, implica comprender que la formación universitaria demanda tareas y procesos de lectura y escritura

distintos a los del nivel secundario y además plantea la necesidad de convertirlos en objetivos de las distintas asignaturas, y explícitamente reconocer que son conocimientos que los estudiantes no adquieren en el nivel medio.

La lectura y la escritura están interconectadas y en contextos académicos en el nivel superior se encuentran en el centro de la actividad cotidiana, dentro y fuera del aula, ya que son actividades en la que se construyen sentidos con distintos potenciales y propósitos. Una definición de lectura adecuada es la que pone en evidencia que la lectura es una actividad social y cognitiva que realizamos con un propósito, o varios, para los que utilizamos una variedad de estrategias, habilidades, y procesos que se ponen en marcha para el logro de la lectura fluida. La lectura como proceso tiene una naturaleza compleja que puede describirse atendiendo a los propósitos, la definición de la comprensión lectora, y la descripción de los procesos involucrados (Grabe & Stoller, 2011). Los autores mencionan distintos propósitos de la lectura entre los que se encuentran buscar información, realizar una lectura rápida y de sobrevuelo, leer para aprender de los textos, también leer para integrar información, escribir, criticar, y para comprender. En lo que respecta a la comprensión lectora, la misma hace referencia a la habilidad de entender e interpretar la información de un texto y se puede explicar teniendo en cuenta los procesos de nivel inferior y de nivel superior. Los procesos de nivel inferior involucran procesos más automáticos y orientados a las habilidades como por ejemplo el reconocimiento de palabras, agrupamiento sintáctico, y reconocimiento de proposiciones. Los procesos de nivel superior hacen referencia a procesos que se apoyan en los conocimientos previos del lector y de las inferencias que pueda hacer. Ejemplos de los mismos son los modelos de formación de texto y situación, las inferencias, la dirección de la atención del lector, su motivación y actitud, y procesamiento estratégico.

Para nuestro contexto es importante destacar que la definición de lectura que consideremos debe incorporar una perspectiva de la misma que considere dos sistemas lingüísticos, español e inglés, que están en interacción permanente. Si bien se reconoce que existen diferencias entre la lectura en una lengua materna y una segunda lengua, las mismas suelen diluirse a medida que el lector avanza en el aprendizaje. La lectura en una segunda lengua combina los recursos de lectura disponibles para el lector y los transforma en un sistema de procesamiento de lenguaje dual. Los lectores de una segunda lengua desarrollan y conocen los recursos lingüísticos simultáneamente con el desarrollo de la comprensión lectora (Grabe, 2009). Por esto decimos que los buenos lectores son aquellos que comprenden lo que leen porque pueden utilizar distintas estrategias y habilidades para interconectar distintos eventos y lograr una representación coherente de los significados en el texto.

La escritura tiene un valor epistémico que debemos resaltar ya que puede ser “un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2004, p. 1). El desarrollo de esta habilidad tiene la capacidad de contribuir a que el escritor se focalice, transforme e integre ideas con el objetivo de construir significados, y promueva el pensamiento y el cambio. Es una herramienta esencial para que los estudiantes logren apropiarse del saber en el marco de las disciplinas. Por esto nos enfocamos en la *escritura basada en fuentes* (source-based writing) que hace referencia al acto de escribir sobre textos que han sido leídos, a partir de lo cual se espera que se construyan nuevos textos. Esta conexión se relaciona con la distinción entre dos formas de escritura: *narrar el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, que son actividades fundamentales en contextos académicos (Bereiter & Scardamalia, 1987, citado en Hirvela, 2016) y por lo

tanto tienen un rol protagónico en cualquier trayecto de alfabetización académica. Desde una perspectiva pedagógica, estas formas son importantes para que los estudiantes logren alcanzar el conjunto de conocimientos, estrategias y herramientas que serán de gran utilidad para su participación en una cultura particular.

Otra distinción importante con respecto a la escritura basada en fuentes y a la conexión entre la lectura y la escritura es la de *leer para escribir* y *escribir para leer*. La primera puede ser vista desde dos perspectivas, una hace referencia al momento en que los estudiantes leen con el objetivo de aprender sobre la escritura, por ejemplo, cuando son expuestos a un modelo para entender los pasos que debe tener su escrito. La segunda perspectiva está relacionada a la lectura para obtener más conocimiento sobre un tema con el objetivo de escribir sobre el mismo. Por otro lado, *escribir para leer*, implica una relación diferente entre la lectura y la escritura por medio de la cual la escritura es utilizada para darle sentido al texto y para mejorar las habilidades de lectura. Algunos ejemplos son la escritura de bibliografías anotadas y la toma de notas dentro y fuera de clase (Hirvela, 2016). En conclusión, mientras que *leer para escribir* es una práctica en la cual la lectura ayuda a la escritura y a su vez una mejor escritura es el fin principal, en la práctica denominada *escribir para leer*, la escritura es un apoyo a la lectura y una mejor lectura es el fin principal.

Oralidad

La lengua en su expresión oral es la forma más básica y esencial con la que los seres humanos cuentan para comunicarse. La adquisición de la misma se hace de modo natural en el caso de la lengua materna pero la situación es muy diferente cuando se trata de una LCE. Es importante tener esto presente cuando hablamos de su enseñanza y aprendizaje en nivel superior ya que es un desafío reconocido por muchos (Abid, 2018, Biber & Conrad, 2009).

Para comenzar, Avendaño (2007) define a la oralidad como “una actividad permanente que oscila entre las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales (saludos, despedidas, agradecimientos, presentaciones) y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados (conferencias, entrevistas, debates)” (p. 1). Desde una perspectiva similar, autores como Cross y Vilà (1999) hacen referencia a discursos formales autónomos y en situación que se encuentran entre los discursos escritos y las conversaciones espontáneas. Los *discursos autónomos* son monogestionados como la exposición de un trabajo o experiencia, han sido preparados con antelación, suelen ser sobre temas especializados, contener gran densidad informativa y caracterizarse por tener una estructura que se aleja de la conversación cotidiana. Por otro lado, los *discursos en situación* (una conferencia, una entrevista, un debate) son los que estos autores caracterizan por realizarse con interlocutores presentes que pueden interactuar con el enunciador y generar la necesidad de que el mismo ajuste su discurso en consonancia con lo que recibe de su audiencia.

Como ya mencionamos, la lengua oral es a la que primero accede el ser humano y es la que con el correr del tiempo y las experiencias educativas evidenciará una creciente complejidad a medida que se transitan

los distintos niveles educativos y se complementa con la expresión escrita. Uno de los objetivos más importantes de la educación formal es la de enseñar los registros que pueden no ser aprendidos fuera de la escuela. Según Biber y Conrad (2009), un *registro* es una variedad textual asociada a una situación particular de uso y a propósitos comunicativos específicos. Su descripción incluye tres componentes principales: el contexto situacional (por ejemplo, si el registro es oral o escrito, si es interactivo, etc.), las características lingüísticas (rasgos lexicales y gramaticales típicos) y las relaciones funcionales entre los dos primeros componentes.

Cuando consideramos el lenguaje académico propiamente dicho, los registros orales y escritos presentan diferencias significativas. Con el objetivo de caracterizarlos Biber y Conrad (2009) estudiaron los registros más comunes en el ámbito universitario utilizando la metodología de lingüística de corpus y el enfoque multidimensional. Sus resultados revelaron una serie de rasgos lingüísticos que son de alta frecuencia y son propios de algunos registros e identificaron otros que son comunes a varios registros. Los autores encontraron que lo que genera las mayores diferencias lingüísticas entre los registros académicos analizados es el hecho de ser orales o escritos, y es esta diferenciación la que tiene mayor incidencia en su realización, más que su propósito comunicativo, o el grado de interacción que involucran. A partir de esto, entendemos que para que un estudiante pueda manejar los géneros y registros orales académicos y ser un hablante capaz de utilizarlos deben tener exposición sistemática a los mismos, la posibilidad de observar sus características y participar activamente haciendo uso de ellos ya sea en contextos reales o contextos áulicos que ofrezcan una oportunidad de práctica. Es importante reconocer esto y ofrecer la posibilidad de análisis, aprendizaje y uso de modo sistemático de los géneros orales que serán centrales a la carrera y profesión de manera similar a lo que se pretende para la enseñanza de la escritura. Es evidente la tendencia a fortalecer las habilidades de producción escrita en desmedro de las de producción oral al desconocer los saberes que implica poder participar de manera efectiva en situaciones de comunicación oral como estudiante y luego como profesor o investigador. En el caso de nuestros estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en inglés, los géneros son parte de la lengua que están adquiriendo y a la vez de su preparación para la profesión en la que se desempeñarán, lo que plantea un nivel de dificultad mayor al que pueda encontrarse un estudiante universitario que ya es competente en su lengua materna.

Experiencias de Lectura, Escritura y Oralidad en las Asignaturas del Área de Fonética y Fonología Inglesa

Introducción a la Fonética

Esta asignatura se dicta durante el primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en inglés con un número aproximado de 60 inscriptos. La asignatura se organiza en tres áreas, a saber, pronunciación y entonación, dictado y transcripción de símbolos fonemáticos, y ^[OBJ.].

El nivel de competencia lingüística de este grupo se ubica entre los descriptores A1 y B1 del CEFR (denominado así por su nombre en inglés, Common European Framework of Reference for Languages) lo que permite suponer que no cuentan con la competencia necesaria para tener autonomía de trabajo en la

lengua extranjera que es la lengua de instrucción. Esto plantea una dificultad que se suma a aquellas con las que se encuentra la mayoría de ingresantes universitarios por lo que un abordaje enmarcado en la alfabetización académica y el desarrollo de la oralidad se hace imprescindible. Durante gran parte del primer cuatrimestre del ciclo 2020 se propusieron actividades de exploración del sistema de la lengua oral a los efectos de concientizar sobre este modo de comunicación que es tan natural en su lengua materna y tan complejo de aprender en la lengua extranjera. Se buscó propiciar situaciones a través de las cuales los estudiantes pudieran comenzar a conocer y ser conscientes de los géneros orales que los usuarios de una lengua tienen a disposición para interactuar y construir significados. Ejemplos del tipo de géneros que se incluyeron fueron, entre otros, la conversación informal, la anécdota, la poesía, y la narración.

En lo que respecta a la lectura, se ofreció a los estudiantes textos específicos de la disciplina que son graduados por su complejidad. Inicialmente, sólo se puso a su disposición material realizado por el equipo de cátedra que se presentó previamente en clase, a lo que paulatinamente se le agregaron definiciones de términos técnicos extraídas de los libros de los autores seleccionados. Finalmente, se les propuso la lectura desde los autores seleccionados en temas previamente explorados. Esta lectura se inició en clase y fue guiada con una serie de actividades. En lo que respecta a la escritura, es reproductiva en esta etapa y tiene el objetivo de narrar el conocimiento y ser de utilidad para aprender a leer en la disciplina. Uno de los objetivos de estas actividades fue generar los conocimientos previos en el campo específico de la fonética y fonología que servirán de base para avanzar en el aprendizaje en las otras materias del área. Además del aprendizaje de vocabulario técnico y específico del campo que contribuirá al desarrollo de las habilidades de lectura de nivel inferior que, a su vez, serán necesarias para el desarrollo de las habilidades de nivel superior.

Fonética y Fonología I

En relación a la Fonética y Fonología Inglesa I, que se encuentra en el primer cuatrimestre de 2do año, se hicieron varios cambios y modificaciones en el dictado de la materia para poder acomodarse a esta nueva modalidad de clases remotas. El dictado de la materia se dividió en tres secciones: conceptualización teórica, dictado fonemático y práctica oral. En cuanto a la sección teórica, se diseñaron guías de estudio para cada tema, que requerían que los estudiantes dieran lectura con anterioridad a la clase teórica los autores asignados y completaran estas guías en forma individual. Al finalizar la clase teórica semanal, los alumnos tuvieron la opción y oportunidad de hacer las modificaciones que consideraron necesarias y entregar las guías completas a través de la plataforma Google Classroom. Es relevante aclarar que Fonética y Fonología 1 es la primera asignatura del área en la que los estudiantes deben estudiar marcos teóricos, una tarea que resulta de alta complejidad para estudiantes cuya lengua materna no coincide con la lengua de las fuentes bibliográficas ni la de instrucción. Esta es una situación problemática que ha sido descrita por otros autores como Erickson, Peters y Strommer (2006, en Hermida, 2009). Además, en cuanto al nivel de competencia lingüística de este grupo se ubica entre los descriptores B1 y B2 del CEFR lo que permite suponer que cuentan con autonomía de trabajo restringida. Por tal motivo, se decidió solicitar a los alumnos que realizaran las lecturas y actividades de comprensión de manera autónoma antes de asistir a clase y se

les solicitó la entrega de su trabajo varias horas después de la clase teórica. Esto se fundamenta en el hecho de que en las clases se explicaban los conceptos, se respondían a las dudas que los estudiantes manifestaban y se interactuaba con los estudiantes para conocer cuánto habían comprendido sobre los temas asignados. En este sentido, la lectura autónoma previa a la clase con el apoyo de las guías de lectura se propuso como una forma de adquirir nuevos conocimientos sobre los temas presentados, también como una alternativa para afianzar conocimientos previos que podrían ser luego utilizados en la redacción de las respuestas a las preguntas planteadas en las guías y, finalmente, para completar actividades de naturaleza más práctica. Esto está enmarcado dentro de la propuesta de Hirvela (2016) descrita anteriormente, la escritura basada en fuentes, en cuanto a que estas actividades permiten al estudiante narrar el conocimiento y compartir lo que ha aprendido para que pueda ser monitoreado por el docente. En estas guías se solicita a los alumnos que lean sobre un mismo tema de diferentes fuentes, y que puedan comparar conceptos, resumir y sintetizar los temas leídos. Por ejemplo, en la guía número 2 los alumnos completaron las siguientes actividades:

1. *“Read from the required reading and draw a chart comparing Phonetics and Phonology”*
2. *What is the connection between Phonetics and other areas of linguistics such as morphology, syntax, pragmatics and sociolinguistics? Can you provide different examples from the one in the book?*
3. *What is “phonotactics”? Provide three examples of phonotactic rules (one can be about Spanish)*
4. *Define “phoneme” and “allophone”. Imagine a visual representation of both and draw an image.*

Los ejemplos muestran que en esta asignatura se comienza a promover el uso de fuentes y la transformación de conocimiento a partir de las lecturas que se complementan con las discusiones áulicas.

Estas actividades prepararon a los estudiantes para la evaluación de los conocimientos teóricos de manera oral tanto en los exámenes parciales como en el examen final. En los mismos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: uso correcto del metalenguaje específico de la disciplina, entonación y producción de sonidos individuales, claridad y comprensión del contenido teórico.

Fonética y Fonología III

En el caso de la Fonética y Fonología Inglesa III, que se encuentra en el primer cuatrimestre de 3er año, se observó una mayor autonomía por parte de los estudiantes como así también un número de cursantes notoriamente menor al de los primeros años. Esto permitió a las docentes hacer seguimiento casi personalizado del trabajo de los estudiantes y maximizar el tiempo de clases para explicaciones de índole teórico y para práctica oral en pares. El nivel de competencia lingüística de este grupo se ubica entre los descriptores C1 y C2 del CEFR lo que permite suponer que cuentan con autonomía de trabajo.

En relación a las actividades de alfabetización académica, al ser la última asignatura del área que los estudiantes cursan, nos enfocamos en el desarrollo de los procesos de lectura del nivel superior. Más precisamente, se focaliza en la síntesis de la información y utilización apropiada del metalenguaje en lo que se refiere a los conceptos teóricos. Esto es posible ya que los procesos de nivel inferior se han consolidado y se realizan de modo automático como corresponde para una lectura fluida.

Las formas metodológicas incluyen un primer momento, donde el docente presenta y explica el tema, proveyendo conceptos teóricos y ejemplos. Al finalizar la clase, se requiere que los estudiantes consulten la bibliografía sugerida (capítulos de libros de autores reconocidos en el campo disciplinar de la fonética y fonología) y se proveen guías de lectura con las que los estudiantes leen para escribir y definir conceptos, sintetizar información de diversas fuentes y utilizar el metalenguaje de la disciplina. En otras palabras, se promueve la escritura en base a fuentes bibliográficas con el objetivo de que escriban para leer lo que servirá de apoyo para que puedan expresarse de manera oral cuando posteriormente en clase se realice una puesta en común de las respuestas a las guías - actividad que es de utilidad para el desarrollo de la oralidad.

En cuanto a la alfabetización académica en relación a los registros propios de la disciplina y del futuro desempeño profesional, se analizan los rasgos característicos de discursos, conversaciones, cuentos y narraciones. Este análisis tiene el objetivo de avanzar en el reconocimiento de sus características como así también proponer instancias de experiencias en las lecturas de los mismos. Idealmente un profesor o licenciado deberían contar con amplio conocimiento y práctica en distintos discursos de la vida cotidiana como de la vida académica.

REFLEXIONES y PROYECCIONES

En los últimos 10 años, las cátedras de fonética y fonología inglesa del Profesorado y Licenciatura en inglés han intentado dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, en cuanto al oficio de aprender a ser estudiante universitario y en cuanto a la alfabetización en relación a la disciplina. Para ello se ha trabajado de manera sistemática para el desarrollo de la lectura y escritura y en la concientización acerca del valor de la oralidad. En el año 2020, a estos desafíos se sumó el aprender y enseñar en pandemia, lo que impulsó la realización de ajustes de lo existente, implementación de nuevas metodologías, y nuevos modos de relacionarnos con nuestros estudiantes y con la enseñanza y el aprendizaje. La experiencia nos permitió repensar la alfabetización académica y el desarrollo de la oralidad mediada por la tecnología en el aula para la enseñanza de fonética y fonología. Desde la perspectiva de las docentes, observamos que nos permitió realizar un seguimiento más personalizado de las producciones escritas y orales de los estudiantes. Desde la perspectiva de los estudiantes, principalmente los de los primeros años, pudimos observar que requirieron de mucha asistencia para utilizar la tecnología de modo útil para sus aprendizajes. A pesar de las dificultades consideramos que muchas de las nuevas formas de aprender a leer y escribir dentro y fuera del aula virtual van a tener su propio espacio cuando volvamos a las clases presenciales.

Desde hace tiempo las docentes del área hemos trabajado en articulaciones, pero las mismas se concentraron en los conceptos centrales y específicos del área. A partir de las experiencias que compartimos en el ciclo 2020 nos planteamos pensar en articulaciones para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad que se planifiquen para esta área específicamente desde la etapa de ingreso y que involucre asignaturas de años más avanzados.

REFERENCIAS

- Abid (2018). Indonesian Pre-Service English Teachers' Perceived Challenges in Improving English Oral Communication Skills. *JEELS*, 5(2), 147-170.
- Aguirre, L. (2010). La oralidad en el ámbito universitario. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XI (13), 13-202.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común*, 3(6), 132 - 137.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Biber, D. y Conrad S. (2009). *Register, Genre, and Style*. UK:Cambridge University Press.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. En Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). *Las universidades argentinas frente a la pandemia del COVID 19*. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>
- Cross, A. y Vilà, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Revista Textos*, 22.
- Emanuel, R. (2011). Critical Concerns for Oral Communication Education in Alabama and Beyond. *Education Research International*. doi:10.1155/2011/948138
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching reading*. (2nd ed.) London and New York: Routledge.
- John, S. (2009). Using the revision process to help international students understand the linguistic construction of the academic identity. En M. Charles, D. Pecorari, y S. Hunston (Eds.), *Academic Writing. At the interface of corpus and discourse* (pp. 272- 290). New York: Continuum International Publishing Group.
- Hermida, J. (2009). The Importance of Teaching Academic Reading Skills in First-Year University Courses (June 14, 2009). Disponible en: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1419247> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1419247>
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading & writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic Writing. *ELT Journal*, 56 (4), p. 351-358.

- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a global context*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K. (2009) *Teaching and Researching writing*. (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Mauranen A. (2006) *Spoken Discourse, Academics and Global English: a Corpus Perspective*. En Hughes R. (Eds) *Spoken English, Tesol and Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262-274.
- Mendoza, M. A. y Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes No.33*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2010, 85 -97. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/757/731/>
- Council of Europe (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I., Teberosky, A. y Castelló, M. (2012) *Academic communication strategies in post-graduate studies*. En C. Thaiss (Ed.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press.
- United Nations (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. Recuperado de: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-ntent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de cuadernillos para pensar la enseñanza universitaria*, 2(1).
- Wingate, U. (2012). Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A ‘literacy’ journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 26–37.