

RLA

CL ISSN 0033 - 698X

Vol. 33 - 1995

revista de lingüística teórica y aplicada



publicación
de la
facultad
de
educación
humanidades
y arte
universidad
de
concepción
CHILE

EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS DE PROFESORES DE INGLÉS EN CURSOS DE POSTGRADO¹

ADRIANA BOLIVAR
Universidad Central de Venezuela

1. INTRODUCCION

Aunque el objetivo principal de la Maestría en Inglés ofrecida por la Universidad Central de Venezuela no es el desarrollo de las destrezas lingüísticas en este idioma, porque el buen manejo del inglés hablado y escrito es un requisito de entrada, los estudiantes que se inscriben en ella a menudo manifiestan que su mayor interés es "mejorar el inglés". Muchos de estos alumnos sienten que, a pesar de haber obtenido un título en la especialidad, todavía tienen que lograr un nivel más alto de competencia comunicativa, porque su formación no fue suficiente o bien porque, después de graduados, dejaron de usar el inglés de manera regular.

A pesar de que sólo aquellos candidatos que demuestran un buen dominio del inglés hablado y escrito son aceptados en el curso, el perfil del alumno de la Maestría es heterogéneo en cuanto a competencia lingüística pues incluye en su mayoría hablantes no nativos venezolanos; luego hablantes no nativos de origen extranjero (argentino, italiano, francés, etc.), y excepcionalmente hablantes nativos (norteamericanos, trinitarios). No obstante, el objetivo de todos ellos es desarrollar destrezas académicas en el idioma inglés para poder ejercer mejor su profesión como profesores de esta lengua extranjera.

Puesto que la Maestría en Inglés de la Universidad Central se ha dictado enteramente o casi enteramente en inglés desde sus inicios en 1990, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Pueden los profesores de inglés, cursantes de un curso de postgrado, mejorar sus destrezas lingüísticas, con la simple exposición a este

¹ Este trabajo fue presentado como ponencia en las VII Jornadas Lingüísticas de la ALFAL, en el contexto de la XLIV Convención Anual de AsoVAC, celebrada en Coro, entre el 14 y el 18 de noviembre de 1994. Venezuela.

idioma durante dos años? ¿Cambiarán sus destrezas lingüísticas? ¿Cuáles son los cambios observables?

También nos hicimos otras preguntas que atañen más a la planificación de cursos de postgrado en inglés en Latinoamérica: ¿Cuáles son las ventajas de dictar el curso de maestría enteramente en inglés? ¿Es necesario que todas las asignaturas se enseñen en este idioma? ¿Podrían dejarse algunas en español?, y si es así, ¿cuáles?

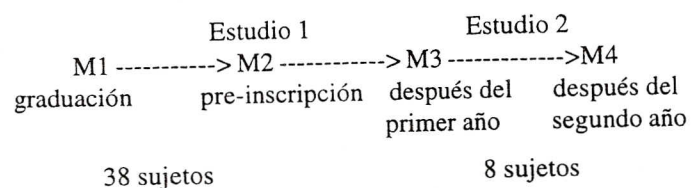
Nuestro problema entonces se ubica en el marco de los estudios sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas en inglés de hablantes no nativos (venezolanos en su mayoría en nuestro caso), con títulos universitarios en inglés, pero con carencia de exposición a esta lengua extranjera.

2. ANTECEDENTES

Existe una extensa bibliografía sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas, tanto maternas como extranjeras, como puede constatarse en recopilaciones ya publicadas (Ellis, 1985; Spolsky, 1989; Pino, 1994). Sin embargo, se ha dado muy poca atención a la ganancia o pérdida lingüística de profesores de inglés cuya lengua materna es otro idioma. Los estudios de Antonini y Jatar (1994), en un contexto similar al nuestro, constituyen una excepción que merece ser mencionada y comentada.

Antonini y Jatar (1994) toman de Clark (1982) el término "cambio" y lo usan, en vez de "suficiencia", para referirse a la pérdida y/o ganancia lingüística relacionada con la falta de exposición al idioma inglés. Su interés es similar al nuestro porque ellas han observado el caso de los profesores de inglés que cursan la Maestría ofrecida por la Universidad Experimental Pedagógica Libertador (UPEL). No obstante, debemos advertir que ellas estudian la ganancia y la pérdida desde un punto de vista puramente estadístico en base a la comparación de diferentes momentos antes y después del curso, mientras que a nosotros nos preocupa más la ganancia después de finalizar el curso y, sobre todo, el tipo de cambio lingüístico observado.

Antonini y Jatar (1994) realizaron dos estudios descriptivos con bases teóricas tomadas de Gardner (1982), para el concepto de cambios de suficiencia en el tiempo, y de Pino (1989), para la definición estadística de pérdida, retención y mejoría. Los estudios pueden representarse de la siguiente manera:



El primer estudio cubrió los momentos 1 y 2 (M1 y M2), mientras que el segundo tomó en cuenta los momentos M3 y M4. Se aplicó evaluación interna y externa para medir la pérdida, la retención y la mejoría en el lenguaje. El primer estudio fue de tipo cuasi-retrospectivo (Clark, 1982,) pues tomó en cuenta el momento en que los sujetos obtuvieron su licenciatura y el momento en que se pre-inscribieron en la Maestría. Para el análisis se tomaron en cuenta las notas obtenidas en la licenciatura y los puntajes obtenidos en la prueba de la pre-inscripción, la cual consistió en la elaboración de un ensayo, en una prueba de lectura, en una entrevista, y en una autoevaluación. El segundo estudio redujo el número de sujetos a 8, de los 38 iniciales, y la atención se concentró en los cambios después de la reexposición al idioma. Los cambios se midieron en el M3 de acuerdo con la elaboración de un ensayo, una entrevista y la autoevaluación. En el M4 se tomaron los puntajes obtenidos en un ensayo, en la entrevista, en una prueba de lectura y en la autoevaluación. Los resultados del estudio 1 indicaron que, después de varios años de falta de exposición al idioma, según la evaluación externa, hubo pérdida de suficiencia, mientras que, según la evaluación interna, hubo retención. Según lo expresado por Antonini y Jatar, esta diferencia de apreciación puede deberse al tipo de instrumentos utilizados o al hecho de que los sujetos pueden haber sobreestimado su nivel en el momento de la pre-inscripción.

Los resultados del estudio 2 indicaron que hubo retención en el tiempo, según la evaluación externa, pero mejoría, según la evaluación interna. En este caso, aparentemente, la diferencia se debió a un excesivo rigor de los jueces, quienes sabían que estaban evaluando a colegas.

Un dato muy importante de esta investigación es que los 8 sujetos del segundo estudio tenían un excelente promedio académico como alumnos de pregrado. Por esta razón, Antonini y Jatar concluyen que sus resultados parecen prestar apoyo a la "hipótesis del período crítico" (Pan y Berko-Gleason, 1986) y sostienen que los candidatos de postgrado en inglés que ingresan con un alto grado de suficiencia en el idioma tienen más posibilidades de mantenerla que los que no la poseen al ingresar a la Maestría. Además, sugieren que los procesos de cambios en la suficiencia y en la adquisición del lenguaje deberían verse como un mismo proceso, y plantean que debería darse atención no sólo a cuanto se pierde sino también a cuanto se aprende en momentos posteriores, y examinar las condiciones del aprendizaje.

La investigación de Antonini y Jatar tiene importantes implicaciones para la teoría de la adquisición del lenguaje, para la evaluación del aprendizaje, para el entrenamiento de profesores y para el diseño de programas, pero deja algunas preguntas sin responder. No menciona, cuales son los cambios que se dan y los que no se dan. No se refiere al problema de un curso de Maestría "enteramente" o "parcialmente" en inglés. No explica por qué los instrumentos no fueron totalmente satisfactorios.

Nuestro interés principal es averiguar cuáles son los aspectos del idioma

que pueden ser mejorados en un curso de Maestría y en qué medida se pueden mejorar. En esta ocasión, nos interesa ver los cambios que se observan en cuanto al manejo del registro académico: la comprensión del contenido y la redacción en estilo académico. También queremos averiguar sobre los cambios percibidos por los alumnos y conocer sus opiniones sobre la necesidad o no de continuar el curso de Maestría dictado enteramente en inglés.

3. METODOLOGIA

3.1. Los sujetos

Los sujetos de nuestro estudio fueron 15 estudiantes de la Maestría en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera, quienes habían completado los dos años de escolaridad exigidos por dicho curso. Perteneían a dos grupos diferentes, uno que comenzó en 1990 y terminó en 1992, y otro que empezó en 1992 y terminó en 1994. El primer grupo incluía 7 sujetos y el segundo 8. Estos sujetos fueron elegidos al azar de un grupo mayor, siguiendo el criterio de que debían ser estudiantes que hubieran presentado todas las pruebas en el proceso de admisión y que hubieran estado presentes el día en que se les hizo la prueba escrita (sin avisar) al final del curso de maestría.

Los sujetos eran todos profesores de inglés y, con una excepción, hablantes no nativos del idioma. Es importante mencionar que todos estos estudiantes llevaron a cabo sus estudios ejerciendo, al mismo tiempo, sus tareas como profesores a tiempo completo durante el día. El primer grupo cursó un total de 39 créditos y recibió la instrucción totalmente en inglés, con excepción de algunas charlas dictadas en español por invitados especiales. El segundo grupo cursó 36 créditos y recibió los tres seminarios de investigación en español, pero tuvo mayores oportunidades para hacer presentaciones orales y trabajos escritos en todas las asignaturas. En ambos casos se favoreció el uso del inglés tanto en situaciones de aula como fuera de ella.

Sobre la base de su curriculum académico durante el curso, los sujetos fueron catalogados como sobre el promedio (SP), promedio (P) y bajo el promedio (BP), tomando en cuenta la escala de 1 a 20 para determinarlo. Los alumnos SP obtenían notas entre 17 y 20; los P entre 14 y 16, y los BP entre 10 y 13. La descripción de cada sujeto en estos términos puede verse a continuación:

Grupo	Sujeto	Curriculum Académico
1	1	BP
	2	P
	3	SP
	4	BP
	5	SP
	6	P
	7	SP
2	8	BP
	9	P
	10	P
	11	SP
	12	P
	13	P
	14	BP
	15	SP

Esto significa que estudiamos el comportamiento de 5 SP (33%), 6 P (40%) y 4 BP (27%).

3.2. Instrumentos y Procedimientos

3.2.1. La tarea escrita

Consideramos que los sujetos deberían realizar una tarea lo más auténtica posible, relacionada con las actividades regulares de la Maestría. Puesto que la lectura de bibliografías especializadas y la redacción de resúmenes e informes sobre las lecturas es una actividad obligatoria, se pidió a los sujetos de cada grupo que leyeran un extracto de un libro recomendado en la bibliografía y escribieran un corto resumen. Ambos grupos hicieron esto, con el mismo texto, al inicio y al final del curso, después de dos años de estudios. El grupo I leyó una página y media de Brown y Yule 1983, la sección titulada "On data" en las páginas 20 y 21. El grupo II leyó casi dos páginas de Saville-Troike 1989, parte de la página 14, la página 15 y parte de la 16, la sección titulada "Communicative Functions".

A los sujetos del grupo I se les pidió que leyeran y contestaran dos preguntas: "What does the text say?" y "What do you think?", pero sólo se tomó en cuenta la respuesta a la primera pregunta. Al grupo II se le pidió que respondiera una pregunta: "Summarize the information". Se hicieron preguntas diferentes con el propósito de observar si la formulación de la pregunta tendría algún efecto en la producción del texto. Nótese que la segunda es un poco más explícita en cuanto al tipo de texto que debía elaborarse.

3.2.2. La autoevaluación

Al final del cuarto semestre los sujetos evaluaron los textos que produjeron en los dos momentos del curso, en la preselección y en el último semestre. No se les pidió que se asignaran puntajes sino que identificaran y describieran los cambios observados en cuanto a: contenido, estructura y organización, gramática, vocabulario, estilo, deletreo y puntuación. Se esperaba que respondieran en dos partes. Primero, si notaban o no cambios. Segundo, que explicaran los cambios con ejemplos de sus propios textos. Esta evaluación nos sirvió para obtener los datos sobre el tipo de cambios y también sobre el desarrollo de la capacidad analítica de los sujetos.

3.2.3. La evaluación de los jueces²

Se pidió a tres jueces, todos miembros del comité académico de la Maestría y profesores de planta del curso, que evaluaran los textos producidos en los dos momentos. Se dio a cada juez una carpeta que contenía las fotocopias de los textos de ambos grupos. Se les pidió que respondieran un cuestionario y que tomaran notas para cada sujeto³. El cuestionario incluía exactamente los mismos ítems que

² Deseo expresar mi agradecimiento más sincero a Anica Markov, Rebecca Beke y Mark Gregson por haber leído cuidadosamente los 30 textos producidos por los sujetos y por haber hecho una evaluación detallada y minuciosa.

³ El cuestionario entregado a los jueces incluía tres partes, precedidas por una breve introducción:

1. Take group I first and read the text the students had to read.
2. Read the summaries of the students in chronological order, that is, 1990/1992.
3. For each student in each group answer the following questions:
 - (a) Are there any noticeable changes? Yes.... No...
 - (b) If yes, which are they?
 - i) content
 - ii) structure and organization
 - iii) grammar
 - iv) style
 - v) punctuation and spelling
 - vi) others

los estudiantes habían evaluado. Las categorías de análisis fueron previamente discutidas con los alumnos y definidas, de manera tal que existiera acuerdo sobre lo que se estaba evaluando. Se acordó que *contenido* se refería a "lo que trata el texto" y que podía medirse en términos de proposiciones (van Dijk, 1980; van Dijk y Kintsch, 1983); *estructura y organización* se refería a la coherencia global y local y también al patrón retórico o superestructura, identificable a través de señales de cohesión y coherencia; *gramática* significaba orden de palabras y estructura de la oración; *vocabulario* se refería a cantidad y calidad de palabras; *estilo* tenía que ver con las preferencias personales y con las señales de compromiso o alejamiento del texto, y *deletreo y puntuación* indicaba el apego o no a las convenciones establecidas. Los estudiantes fueron expuestos durante dos años a suficiente teoría que les permitiría hacer un buen análisis.

De los tres jueces, los jueces 1 y 3 eran hablantes multilingües, que hablaban cada uno más de cuatro idiomas, mientras que el juez 2 era un hablante bilingüe. Todos entregaron los cuestionarios tal como se les pidió.

3.2.4. La entrevista semi-estructurada

Se entrevistaron 14 de los 15 sujetos con dos propósitos⁴: 1) corroborar la información proporcionada por ellos mismos en la autoevaluación de la tarea escrita, y ampliar la información sobre los cambios observados en otras áreas, y (2) conocer la opinión de los sujetos sobre la necesidad o no de continuar el curso de maestría enteramente en inglés. Se les hicieron tres preguntas a cada uno de los sujetos:

1. Do you think you improved your English during the Master's course?
2. What changes did you observe between the beginning and the end?
3. Would you recommend the course to continue entirely in English or would you allow for some courses in Spanish? If so, which?

Los sujetos fueron entrevistados en diferentes momentos, según las disponibilidades de tiempo, y no tuvieron la posibilidad de preparar las respuestas.

4. LOS CAMBIOS LINGÜÍSTICOS EN LA TAREA ESCRITA

4.1. La visión de los sujetos

Los cambios observados por los sujetos de ambos grupos se resumen en las tablas 1 y 2 más abajo. Usamos los símbolos **M** para *mejoría*, **PI+** para

⁴ Sólo se entrevistaron 14 de los 15 sujetos pues fue imposible localizar a uno de los sujetos del primer grupo.

permaneció igual (bueno o relativamente bueno), y **PI-** para *permaneció igual* (mal o bastante mal).

TABLA 1: Visión de los sujetos del grupo I

Sujeto-	contenido-	estr/org-	gram-	vocab-	estil-	del/punc.
1	M	M	PI+	M	M	M
2	PI+	M	PI+	M	M	PI+
3	M	PI+	PI+	M	M	PI+
4	M	M	M	M	M	M
5	PI+	PI+	PI+	M	M	PI+
6	PI+	M	M	M	M	M
7	PI+	PI+	M	M	M	PI+

Nótese que en los aspectos correspondientes a vocabulario y estilo el 100% de los sujetos de este grupo observó mejoría, mientras que en contenido sólo el 42.8% consideró que hubo mejoría, ya que al 57.1% le pareció que permanecieron igual. En cuanto a la columna de estructura y organización, el 57% de los sujetos observaron mejoría y el 42.8% notaron que permanecieron igual. La gramática y la puntuación y el estilo, al parecer, no cambiaron significativamente puesto que según 42.8% de los sujetos hubo mejoría mientras que para el 57.1% no hubo cambios considerables. Todos los sujetos informaron sobre la incorporación de nuevas palabras de las diferentes especialidades así como sobre el uso de mayor cantidad de conectores y marcadores de discurso. En cuanto al estilo, observaron un mayor sentido de ser "autor" y más compromiso con lo expresado.

El cuadro obtenido con los sujetos del grupo II es un tanto diferente, como se puede ver en la tabla siguiente

TABLA 2: Visión de los sujetos del grupo II

Sujeto-	contenido-	estr/org-	gram-	vocab-	estil-	del/punc.
8	M	M	M	M	M	PI+
9	M	M	PI+	M	M	PI+
10	M	M	M	M	M	PI+
11	M	M	PI+	M	PI*	PI+
12	M	M	M	M	M	M
13	M	M	M	M	M	PI+
14	M	M	M	M	M	NR
15	PI+	M	M	M	M	PI+

Aquí se observa que todos los sujetos del grupo (100%) están de acuerdo en que mejoraron en cuanto a estructura y organización y a vocabulario, mientras

que el 87.5% nota cambios significativos en el contenido y en el estilo. De hecho, en estas columnas se encuentra que un solo sujeto es la excepción, ya que el sujeto 15 piensa que permaneció igual en cuanto a contenido. El sujeto 11 presenta una explicación que no permite clasificarla como PI+ o PI- pues se trata de un caso especial de excesiva conciencia lingüística (véase la sección 5 más adelante).

Es interesante notar que este grupo considera que hubo bastante mejoría en gramática (75%), lo cual marca una diferencia con el grupo I. La puntuación y el deletreo tienden a permanecer igual en este grupo, aunque hubo un sujeto que no respondió (14). Las diferencias entre los dos grupos son importantes porque el grupo II percibe mayor mejoría en todos los aspectos. Ambos grupos concuerdan en que mejoraron su vocabulario, lo cual parece reforzar la opinión de Ervin Tripp (1978) de que los sujetos adultos en procesos de adquisición de lenguaje tienden a concentrarse en las palabras nuevas. Sin embargo, vale la pena destacar que en ambos grupos los sujetos también dan atención a la estructura y a la organización del texto, al igual que al estilo. Esto nos lleva a pensar que éstas son las áreas que pueden mejorarse en un curso de postgrado gracias a la exposición al lenguaje académico. Pero es necesario reflexionar sobre el hecho de que la gramática no parece ser uno de los aspectos que mejora fácilmente.

4.2. La visión de los jueces

En general, la evaluación de los jueces tiende a coincidir con la de los sujetos en ambos grupos. De hecho, los jueces también perciben mayor mejoría en el grupo II. No obstante, los jueces no siempre están de acuerdo con las evaluaciones individuales. También muestran desacuerdo entre ellos. La tabla 3 muestra la visión de los tres jueces para cada sujeto en el grupo I. Hemos agregado el símbolo MP (mejoría parcial) debido a que, en opinión de los jueces, a veces hubo cambios notables en algunos aspectos pero no en otros.

TABLA 3: Visión de los jueces sobre el grupo I

Sujetos	Juez 1	Juez 2	Juez 3
1	PI-	M	M
2	M	M	M
3	M	M	PI-
4	PI-	M	MP
5	PI+	PI+	MP
6	MP	MP	MP
7	PI+	M	M

Lo primero que notamos en esta tabla es que el juez 1 otorga menos mejoría que los otros dos jueces. Si sumamos todos los M y los MP tenemos que el juez 1

otorga 45% de progreso, mientras que los otros dos llevan la cifra a 85%. Es interesante observar que el juez 1 no ve mejoría en los dos sujetos que fueron catalogados como BP (bajo promedio: 1 y 4) y que no encuentra cambios considerables en los sujetos denominados SP (sobre promedio: 5 y 7). Los jueces 2 y 3 concuerdan en que 6 de los 7 sujetos mostraron mejoría, ya sea total o parcial y dan un menor porcentaje a PI (permanecieron igual: 15%). Todos los jueces están completamente de acuerdo en dos casos, en cuanto a la mejoría del sujeto 2 y a la mejoría parcial del sujeto 6. El acuerdo recae sobre dos sujetos que fueron catalogados como P (promedio). Vale la pena señalar que el juez 1 tiende a estar de acuerdo con la autoevaluación de los alumnos de este grupo.

La tabla 4 que sigue presenta la evaluación de los jueces sobre el grupo II.

Tabla 4: Visión de los jueces sobre el grupo II

Sujetos	Juez 1	Juez 2	Juez 3
8	PI-	MP	PI-
9	M	M	M
10	M	M	PI-
11	MP	MP	MP
12	M	M	MP
13	M	MP	M
14	MP	MP	PI-
15	M	PI+	M

En este grupo todos los jueces observaron más cambios favorables que en el primer grupo. Todos los jueces otorgan un porcentaje mayor de mejoría. Los jueces 1 y 2 la notan en 7 de los 8 sujetos (87.5%), mientras que el juez 2 la observa en 5 de los 8 (62.5%). En esta oportunidad los jueces 1 y 2 están de acuerdo, pero no así el 3, quien nota menos cambios favorables. Todos los jueces, sin embargo, concuerdan totalmente respecto a dos sujetos, el 9 para mejoría y el 11 para mejoría parcial. En el primer caso es un estudiante promedio y en el segundo uno sobre el promedio.

Nos parece que los datos obtenidos en ambos grupos ameritan una mayor atención a la evaluación de los jueces en relación con el promedio académico de los estudiantes. Notamos que todos los alumnos catalogados como SP (sobre el promedio) muestran M (mejoría) o PI (permaneció igual) (sujetos 3, 5, 7, 11, y 15), y que los sujetos considerados P (promedio) demuestran M o MP (sujetos 2, 6, 9, 10, 12, y 13), mientras que los BP (bajo promedio) obtienen MP o PI. Esto parece indicar que los cambios tienden a darse en los estudiantes P, ya que los SP y BP tienden a permanecer igual. Aparentemente, existe una relación entre el rendimiento de los estudiantes y sus posibilidades de mejorar en cuanto al uso del inglés. Los estudiantes SP, con un buen rendimiento, tenderán a mantener su buen

dominio del idioma, los P tenderán a mejorar, pero los BP mejorarán sólo en raros casos, tal como el sujeto 1 en el grupo I y, aun así, sólo parcialmente.

5. LOS EFECTOS DEL ANALISIS LINGUISTICO

Los sujetos de ambos grupos presentaron suficiente evidencia sobre el desarrollo de sus destrezas analíticas cuando evaluaron los textos que produjeron al empezar y al terminar el curso. Sin embargo, es importante evaluar los efectos del proceso analítico en que se vieron envueltos los sujetos. Primero debemos ver los casos extremos, tal como se dio en los sujetos 4 y 11. El sujeto 4 (BP) es tal vez la única persona que demostró una gran pobreza analítica pues no pudo definir bien las categorías y presentó explicaciones confusas. Es el caso de un estudiante que muestra cambios en la gramática pero no en contenido o estilo, como la mayoría de los sujetos. El sujeto 11 (SP), por el otro lado, parece un caso digno de estudio pues, siendo uno de los mejores sujetos en cuanto a rendimiento durante el curso, fue evaluado por todos los jueces sólo con MP (mejoría parcial) debido al hecho de que no produjo un resumen, como se le había pedido, sino que escribió un texto en el estilo de un ensayo. Nuestra explicación es que se trata de un caso de extrema conciencia sobre cómo se construyen los textos, cómo se presenta la información, además de un deseo de mostrar el conocimiento lingüístico adquirido. De esta manera, el sujeto ignoró la exigencia, perdió espontaneidad y perdió de vista el objetivo comunicacional. En todos los otros casos, especialmente en los estudiantes P, el desarrollo de las destrezas analíticas contribuyó a mejorar los textos en varios aspectos. Los textos producidos por los sujetos 1, 2, 6, 12 y 13 representan buenos ejemplos⁵. El sujeto 1 mejoró notablemente el estilo; el 2 "casi todo"; el 6 cambió totalmente la organización aunque otros aspectos permanecieron igual; el 12 y el 13 produjeron textos más coherentes y precisos.

6. OTROS CAMBIOS Y EL PAPEL DE LA INSTRUCCION EN INGLES

El análisis de la entrevista semi-estructurada nos dio información sobre el orden de relevancia de los cambios observados por los estudiantes, y sobre el papel de la instrucción en inglés. Utilizamos como criterio para definir la relevancia el orden de la información, vale decir, se consideró más relevante aquello que era mencionado en primer lugar.

La respuesta a la pregunta 1 (Do you think you improved your English?) obtuvo un "YES" enfático en todos los casos, excepto en uno (sujeto 9) que utilizó

⁵ La descripción lingüística de los textos producidos por los estudiantes antes y después de la Maestría es objeto de otro estudio. Dicha investigación toma cada uno de los aspectos evaluados en esta oportunidad y ofrece la evidencia cuantitativa que complementa los hallazgos presentados aquí.

otro tipo de entonación indicativo de duda. En opinión de este sujeto, su mejoría se detuvo después del primer año de estudios.

La respuesta a la pregunta 2 (What changes did you observe?) nos dio una variedad de secuencias, oscilando entre dos y seis tipos de cambios. Los cambios observados en primer lugar se pueden describir a continuación en orden de frecuencia:

- a. lenguaje académico oral y escrito (4)
- b. fluidez (3)
- c. vocabulario (2)
- d. toma de conciencia lingüística (psicolingüística y sociolingüística) (2)
- e. comprensión oral (1)
- f. pronunciación y entonación (1)
- g. destrezas de lectura (1)

Como puede observarse, la simple exposición al idioma inglés durante dos años conduce a la mejoría de aspectos fundamentales para el ejercicio de la profesión. El manejo del registro académico es clave para poder leer y mantenerse en contacto con el lenguaje especializado; la fluidez en el habla es fundamental para la docencia en el aula; el aumento de vocabulario es clave; la toma de conciencia lingüística, psicolingüística y sociolingüística ayuda a percibir y comprender mejor los fenómenos relacionados con el aprendizaje y el uso del idioma en diversos contextos. Todos los otros aspectos son relevantes para cualquier profesor de lenguas. Debemos destacar que todos los sujetos, en algún momento de la entrevista, manifestaron haber logrado mayor confianza en sí mismos y en el uso del idioma.

En cuanto a la tercera pregunta en la entrevista (Would you recommend the course to continue entirely in English or...?) 11 de los 14 sujetos respondieron que preferían el curso "enteramente" en inglés, incluso los seminarios de investigación que culminan en la presentación de un trabajo de grado en español. Un sujeto sugirió que el trabajo debería escribirse en inglés a pesar de que la Constitución Nacional declara al español como lengua oficial. Los tres sujetos que estuvieron de acuerdo con que el curso de Maestría podría ser "casi enteramente" en inglés manifestaron que los seminarios de investigación serían los únicos cursos que aceptarían en español debido a que les ayudan a manejar la terminología y a escribir mejor en su propio idioma. En general, los tres expresaron que un poco de español "no haría daño" siempre que se restringiera a materias generales.

Por otra parte, aquellos que apoyaron el sistema de "todo en inglés" sustentaron sus opiniones apelando a las dificultades para salir al extranjero dada la actual situación económica del país; la necesidad de estar expuestos al idioma y la necesidad de adquirir confianza en sí mismos. El argumento más usado fue la propia experiencia y el progreso desarrollado durante los dos años del curso de Maestría.

7. CONCLUSIONES

Nuestra primera conclusión es que la simple exposición al idioma durante dos años, de manera sistemática, contribuye al mejoramiento de las destrezas lingüísticas de los profesores de inglés. Hemos descubierto que se puede mejorar considerablemente la cantidad y la calidad del vocabulario, que se puede tomar conciencia sobre la estructura y organización de un texto y mejorarlo, que se puede adaptar el estilo y reportar los contenidos de manera más precisa. También hemos encontrado que, aparentemente, la gramática, es un nivel que no mejora con la misma facilidad que el vocabulario. Por lo tanto, vale la pena preguntarse cuáles son las implicaciones de este hallazgo, tanto para el diseño de pruebas de selección como para su enseñanza en la Maestría.

Una segunda conclusión es que debería darse especial atención a los estudiantes con un rendimiento promedio. Ya hemos notado en los procesos de selección de candidatos que es casi imposible aceptar estudiantes con excelente promedio solamente, puesto que, si éste fuera el caso, no tendríamos alumnos suficientes para cubrir los cursos. La realidad indica que nuestros egresados universitarios a menudo traen fallas desde el pregrado y todavía más en el caso de profesores de inglés que no han tenido la oportunidad de estudiar en el extranjero. Nuestra investigación muestra que son precisamente estos estudiantes, altamente motivados, los que tienden a mejorar. Por lo tanto, habrá que ofrecerles todavía más posibilidades de perfeccionamiento durante el curso de Maestría.

Las demás conclusiones tienen que ver con los requisitos de la prueba de selección y con el uso del español en la Maestría. Al parecer, el hecho de que la gramática tienda a mejorar menos sugiere que las próximas pruebas de selección tendrán que poner mayor atención sobre este punto. Sería conveniente establecer requisitos mínimos en cuanto al uso adecuado de la gramática hablada y escrita. En relación al uso del español, parece que no tiene efectos negativos en los estudiantes siempre que no se exceda el límite de no más de tres asignaturas en el idioma materno en todo el curso durante los cuatro semestres.

Finalmente, deseamos hacer algunas recomendaciones para investigaciones futuras sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas de profesores de inglés en cursos de postgrado. Creemos que la investigación debe continuar tomando en cuenta variables sociolingüísticas como sexo, estrato socioeconómico, educación recibida y nacionalidad, para poder explicar mejor el desarrollo de los estudiantes y buscar maneras de ayudarlos según las características individuales. También debería agregarse una fase experimental en la que se analice nuevamente el efecto de la simple exposición al idioma inglés, pero en relación con los métodos de enseñanza empleados por los docentes en las diferentes asignaturas, es decir, observar por ejemplo de qué manera influyen las presentaciones orales o la elaboración de informes en el desarrollo del idioma. Además, deberían compararse

los resultados obtenidos con alumnos sometidos a la simple exposición con otro grupo al que se le dé un entrenamiento formal en lectura y escritura académica en inglés ya sea antes de ingresar o paralelamente con las otras materias. Esto nos permitiría averiguar si es necesario o no ofrecer cursos de nivelación o preparatorios para ingresar a la Maestría y también garantizar un mejor nivel académico en general.

REFERENCIAS

- Antonini, M.M. y A.T. Jatar (1994). "Cambios en la Suficiencia de Profesores de Inglés". En *Lenguas Modernas*, Vol.21 1994 (en prensa).
- Brown, G. y G. Yule (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J.L.D. (1982). "Measurements Considerations in Language Attrition Research". En Lambert, R. y B. Freed (Comps) *The Loss of Language Skills*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Pan, B. y Berko-Gleason (1986). "The Study of Language Loss: Models and Hypotheses for an Emerging Discipline". En *Applied Psycholinguistics* 7: 193-206
- Pino, J. (1989). *A Study of Children's Language Proficiency Change Overtime*. Tesis doctoral. Universidad de Indiana. Bloomington, U.S.A.
- Pino, J. (1994). "Language Learning and Forgetting". Manuscrito. Universidad Simón Bolívar.
- Saville-Troike, M. (1982-). *The Ethnography of Speaking*. Oxford: Basil Blackwell.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.