

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

"INTERNALIZACION DE UNA LENGUA EXTRANJERA
PARA FINES ESPECIFICOS A NIVEL UNIVERSITARIO"

INFORME FINAL

Dirección

Prof. Efraín Davis

Equipo de Investigación

Prof. Graciela Malevini

Prof. Patricia López

Prof. Ana Bidiña

Tiempo previsto de ejecución del Proyecto

Marzo 1996 a Marzo 1998

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN, P. 3

METAS, P. 8

VARIABLES INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-

APRENDIZAJE , P. 9

MARCO TEÓRICO, p. 11

El estilo cognitivo, p. 20

LA PROPUESTA DIDÁCTICA, p. 28

ESTUDIO DESCRIPTIVO EXPLORATORIO DE COMPETENCIAS , p. 31

A- La experiencia en lengua materna, p. 31

B- La experiencia en la lengua meta, p. 37

Comparación y síntesis de las experiencias, p. 38

Requerimiento del mercado laboral, p. 40

GENERANDO TEORÍA SUSTANCIAL:

DISEÑO DE UNA MATRÍZ BILINGÜE, p. 41

CONCLUSIONES, p. 43

TRANSFERENCIAS Y/O EXTENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, p. 45

BIBLIOGRAFÍA GENERAL, p. 47

ANEXOS, p. 49

INTRODUCCIÓN

¿Qué ocurre cuando se pretende lograr la internalización de una lengua extranjera (inglés) en alumnos de la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Matanza? Ésta fue la pregunta con que iniciamos nuestra investigación.

La **Internalización de una Lengua Extranjera para fines específicos** pide un esfuerzo importante de los actores involucrados (alumnos) quienes se encuentran en situación exolingüe, es decir que la lengua de comunicación del país en que viven (Español) es diferente. Además la práctica fuera del entorno áulico es escasa y, en algunos de los casos, nula, pues los contactos con locutores nativos ingleses son poco probables.

El medio obligado del que se vale el profesor en clase es entonces, la simulación, o sea, una reconstrucción imaginaria de situaciones comunicativas reales. Es solo en este ámbito, circunstancialmente en otro, que el alumno puede poner a prueba sus HIPÓTESIS respecto de la lengua que está aprendiendo, aceptándolas, corrigiéndolas o rechazándolas.

Cuando la internalización de una lengua es concebida como una actividad de orden meramente cognitivo de tratamiento de datos y de formación de hipótesis por parte del aprendiz, Corder considera las fases idiosincrásicas sucesivas como planteamientos de hipótesis erróneas. Sostiene que en la elaboración de las mismas han intervenido, de algún modo, tanto la lengua materna como otros factores: a) conocimiento de otras lenguas, b) mecanismos cognitivos anteriores de orden inter o intra-lingüísticos, y c) la inteligencia.

Se entiende que una hipótesis es considerada errónea para el que aprende, cuando ésta se juzga de acuerdo con la representación que el individuo tiene de la lengua meta. En el momento de internalizar nuevos datos es él quien los confronta en la interacción permitiéndole así, formular nuevas hipótesis más ajustadas a la que posee del sistema de la lengua a aprender.

Tomamos en consideración, además, el pensamiento de Widdowson quien postula que construimos nuestro discurso no solo a partir del conocimiento preexistente sino que creamos el discurso y, generándolo, construimos nuevas reglas (hipótesis). Entendemos así que la internalización de una segunda lengua es el resultado del desarrollo de la capacidad de dar sentido a la interacción comunicativa en todos y cada uno de los procesos situacionales, más los ajustes que los interactuantes realizan durante dichos procesos.

Es así que considerando como válido este enfoque del aprendizaje, entendemos que la adquisición de un idioma es un proceso de construcción de hipótesis consecutivas confirmadas, corregidas o rechazadas en toda interacción comunicativa, donde intervienen, para su elaboración, el bagaje lingüístico, conceptual, afectivo, ideológico, procedual que el alumno posee permitiéndonos juntamente con su inteligencia, organizar el universo lingüístico que recibe, trabaja y produce.

Desde este punto de vista y contrariamente al pensamiento estructuralista, la lengua materna no sería un obstáculo para aprender una segunda lengua, sino una fuente importante de construcción de hipótesis lingüísticas (semánticas, morfosintácticas y fonológicas) o pragmático-discursivas (actos del habla, organización del discurso, situaciones conversacionales, etc.).

Del cotejo de resultados con los logros obtenidos en áreas afines, en particular la adquisición de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras surgirán similitudes y diferencias como aportes significativos en lo que se refiere a la internalización lingüístico-discursiva en general. Existen estudios translingüísticos que nos revelan fenómenos de enseñanza-aprendizaje comunes a aprendices con lenguas fuente y meta diferentes.

Esta reflexión como parte de nuestra investigación no surge solo de las técnicas externas de enseñanza sino también del estudio de los diferentes elementos interactivos interviniendo

tes en el proceso: profesor-alumno, soportes tecnológicos-estrategias, proporción número de alumnos-profesor, competencias lingüísticas internalizadas - a internalizar, etc.

Cabe señalar que nuestro trabajo ha tenido relativamente en cuenta el estudio de técnicas de enseñanza, entendemos que un conocimiento acabado de los procesos de internalización de un idioma podría tener incidencia de alguna manera, tanto en los aspectos organizacionales y en el contenido de los materiales usados en el circuito didáctico (textos, videos, CD, filminas, cassettes, etc.) como en las actividades de las clases (interacciones situacionales, aplicación de estrategias discursivas, simulaciones, etc.).

Estos fenómenos fueron observables en los grupos de estudio, de ahí la necesidad de incluir a la **inteligencia** en nuestro circuito.

Los objetivos principales fueron, por un lado, construir nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje con una reflexión crítica, y, por otro lado, profundizar en líneas de investigación, que acompañaran el proceso de transformación.

Para ello, trabajamos en dos sentidos:

1- En la realización de un primer diagnóstico de las competencias orales y escritas de los alumnos. Las dificultades halladas se sintetizan en dos ítemes: preparación previa de los alumnos y existencia de errores conceptuales importantes.

Consideramos entonces que el problema más importante a resolver era la existencia de medios pedagógicos adecuados para acceder a aprendizajes significativos y producir desarrollo suficiente de las competencias lingüísticas requeridas por el mercado laboral.

2- En el establecimiento de las variables involucradas en ese proceso: los contenidos curriculares, el aprendizaje de una disciplina y la práctica de la enseñanza. Recorrimos aquellas teorías que de un modo u otro podían iluminar estos aspectos e hicimos una evaluación crítica. Entre ellas: Teoría de las múltiples inteligencias, Mapas conceptuales, Mapas de

conocimiento, Técnicas matriciales, Teoría de la contingencia, Modificacionismo, Teoría Triárquica.

Con este material estuvimos en condiciones de iniciar la elaboración de la teoría sustancial, que consideraría los siguientes postulados:

- La internalización de una segunda lengua es el desarrollo de la capacidad de dar sentido a la interacción comunicativa en todos los procesos situacionales, más los ajustes que los interactuantes realizan durante dichos procesos.
- La adquisición de un idioma es un proceso de construcción de hipótesis consecutivas confirmadas, corregidas o rechazadas en toda interacción comunicativa, donde intervienen el bagaje lingüístico, conceptual, afectivo, ideológico, procedual que el alumno posee permitiéndole juntamente con su inteligencia, organizar el universo lingüístico que recibe, trabaja y produce.

Del análisis de las distintas teorías y metas alcanzadas, aplicables al campo del aprendizaje de una lengua extranjera, presentaremos junto con teoría sustancial un camino óptimo para el desarrollo del potencial cognitivo conducente a lograr la deseada internalización.

Es uno de los objetivos de nuestra investigación entonces generar teoría sustancial y formal, mediante la integración, organización y clasificación para transformar a los hallazgos aislados en hallazgos significativos. La teoría se definirá así como un conjunto de conceptos, definiciones y proposiciones que presenta una visión sistemática de los fenómenos estudiados, especificando las relaciones entre las distintas variables, con el propósito de explicar dichos fenómenos. Será a través de la teoría como intentaremos resumir la información previa respecto de la asimilación de una lengua extranjera para fines específicos, prediciendo posibles fenómenos subsiguientes. Asimismo, sólo mediante la teoría del aprendizaje de una lengua podríamos explicar las relaciones existentes entre la velocidad

y eficacia de la requerida asimilación y variables tales como motivación, pragmática, entre otras.

Hasta el momento, la internalización de la lengua implicaba en muchos casos un ejercicio repetitivo en el que se aceleraba la llegada al denominado "techo lingüístico".

En la búsqueda de opciones diferentes para revertir las modalidades convencionales que condicionan al docente, llegamos a la Teoría de la contingencia (Fiedler y Chemers, 1995). Esta teoría postula que en un entorno estable lo mejor que se puede hacer es organizarse para la eficacia y en un ambiente incierto organizarse para la innovación. La conjunción innovación y eficacia permitiría dar como resultado un cambio radical en los estilos de trabajo en una visión innovadora del aprendizaje de la lengua y del esfuerzo (eficacia).

Para introducir el cambio, nos apropiamos del término "Reingeniería", utilizado en el campo de los negocios. Nos propusimos empezar de nuevo y no realizar cambios incrementales que dejen intactas las estructuras básicas, ni remendar lo existente, sino abandonar los procedimientos establecidos hace tiempo. "Reingeniería es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos, para tratar de alcanzar mejoras importantes." (Hammer, M. y Champy, J.).

METAS

Las metas propuestas en el trabajo de investigación fueron:

- * Analizar sistemáticamente procesos de aprendizaje que conllevan a una adecuada internalización de la lengua extranjera.*
- * Contribuir a la transformación de la concepción, tradicionalmente aceptada, que entiende al aprendizaje de un idioma como un ejercicio repetitivo y estereotipado.*
- * Generar teoría sustancial, relacionada con el área concreta de indagación.*
- * Generar teoría formal, realizando aportes teóricos.*

El desarrollo de las distintas etapas del plan de trabajo condujo a la indagación de fuentes a través de un conjunto de líneas teóricas que conllevaron a la discusión y análisis de diferentes puntos de vista propios de la temática que nos ocupa.

Asimismo, la exploración y análisis de la bibliografía permitió definir como necesidad la producción de teoría tanto sustancial como formal actualizada, contextualizada y particularizada.

Se realizaron ejercitaciones diagnósticas que nos permitieron explicitar las competencias de comprensión y producción textual con las que los alumnos llegan a la universidad, como así también observar las competencias adquiridas o modificadas de los alumnos de segundo año, una vez cursados los dos niveles de inglés que exige la carrera de Comunicación Social.

Iniciamos también la búsqueda de las competencias requeridas por el mercado laboral. diseñando encuestas dirigidas a profesionales de la comunicación que se desempeñan en diferentes ámbitos de modo de proponer, con esos resultados, procesos de aprendizaje que conlleven a una adecuada internalización de la lengua.

Apuntará a medir capacidades en la Cátedra de Inglés, como así también qué capacidades específicas se han desarrollado en el trabajo áulico y cuáles sería óptimo desarrollar. De este modo permitirá el diseño de estrategias que provean a los alumnos de instrumentos pertinentes para lograr una mejor internalización, y contribuir a la calidad educativa en el nivel universitario.

VARIABLES INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Contenidos curriculares

En este campo aparecen, en primer lugar, desarrollos elaborados desde la didáctica, fundamentalmente, desde la teoría del curriculum. Dentro de esta corriente surgen visiones instrumentales que encaran el problema de los contenidos desde el punto de vista de su organización y secuenciación, determinando formas que se consideran adecuadas para la enseñanza. Pero también se encuentran visiones críticas provenientes de la sociología del curriculum, que intentan transparentar cómo los procesos de selección y organización curricular involucran decisiones ideológicas, éticas y políticas.

- Aprendizaje de una disciplina

Con respecto a este tema, se consideraron los aportes que se vinculan con preocupaciones específicas acerca del aprendizaje de una disciplina como el inglés con las formas en que la misma se podría enseñar en la carrera de Comunicación Social. Aproximaciones al aprendizaje de las disciplinas con marcado énfasis en los aspectos estructurales y técnicas de análisis y resumen.

- Práctica de la enseñanza

Se planteó cómo se logra la comprensión. Es la confrontación directa con aquellos conceptos primitivos o intuitivos contemplando además las relaciones entre los diferentes modos de representación como se logra una comprensión genuina. Aquí es necesario ejercer un control epistemológico que permita identificar las circunstancias en las que los concep-

tos primitivos deben ser reestructurados mediante procesos de cambio cognitivo (ciencia cognitiva).

El enfoque cognitivo es históricamente novedoso porque rompe con la tradición teórica y experimental arraigada particularmente en la psicología norteamericana. Rechazó el sensismo, circunscribió el asociacionismo, puso en evidencia la artificialidad del objetivismo más radical y postuló la eficacia causal de la mente.

MARCO TEÓRICO

En la búsqueda de generación de teoría sustancial respecto del proceso de internalización de una lengua extranjera para fines específicos, en la etapa de análisis, se reconsideró y profundizó en diferentes teorías.

- Teoría de las múltiples inteligencias (Gardner, 1991)

La inteligencia es una competencia humana que domina un conjunto de habilidades para la solución de problemas y domina la potencia para encontrar o crear problemas. Gardner identificó siete inteligencias, dominios posibles de competencia intelectual en los individuos, que pueden desarrollarse si se encuentran disponibles los factores estimulantes apropiados.

Estas siete inteligencias no deben pensarse como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial. Ellas son:

- 1- inteligencia lingüística
- 2- inteligencia musical
- 3- inteligencia lógico-matemática
- 4- inteligencia espacial
- 5- inteligencia cinestésico-corporal
- 6- inteligencia interpersonal
- 7- inteligencia intrapersonal

En la investigación, advertimos que existen operaciones cognoscitivas de nivel superior que, la teoría de las Múltiples Inteligencias no puede explicar en su estado actual de desarrollo. Estas son la originalidad y la capacidad metafórica o analógica. Esta es la más difícil de explicar en términos de la MI y es resistente a ser identificada como otra

“inteligencia” más. En un futuro, puede quizás tener sentido agregar habilidades o capacidades más generales a esta teoría, como lo ha hecho Fodor con su postulación de un procesador central. Rechaza la postulación de facultades horizontales, como la memoria, que puedan operar a través de los dominios. Todas estas dificultades se derivan de su concepción atomista y funcionalista que se ciega a la consideración de la unidad del intelecto y de la naturaleza de la persona humana, y que se revela contraria a la pretensión de ser una teoría explicativa total de la cognición. Además de la discutible propiedad de los criterios selectivos -donde se mezclan hechos no totalmente explicados y teorías con sustento experimental deficiente-, cada “inteligencia” identificada merecería un examen crítico atento, dado que confluyen varios elementos impropriamente ‘recortados’ que sólo pueden ser realmente justipreciados en otro tipo de análisis. Al respecto, creemos oportuno destacar que el planteo teórico de las Múltiples Inteligencias fragmenta o pulveriza la unidad del sujeto que es obra de su núcleo espiritual consistente en el intelecto y la voluntad, desembocando paradójicamente en una propuesta de unificación en el plano educativo.

En una consideración intrasistemática, Gardner evita la consideración de las interacciones y del operar sinérgico de las “inteligencias”, y es por eso que no se atiende a los pasajes de una inteligencia a otra, es decir no plantea sus relaciones (interacción, subordinación, etc.). En esto es similar a los planteos factorialistas de la inteligencia, más aún si se tiene en cuenta su definición de inteligencias como “construcciones ficticias”.

Es la función simbólica la que nos da una idea sobre la naturaleza de la inteligencia, que va más allá de lo empírico, universaliza y suplanta. A propósito de esta incidencia Nelson Goodman, a quien Gardner menciona como su mentor, es incuestionable por sus ideas filosóficas que han influido en los procesos cognitivos en general. El intento de Gardner

de caracterizar las diferentes modalidades de funcionamiento mediante las cuales la inteligencia se expresa, tiene raíces profundas en Goodman. Esencialmente, su afirmación principal es que las mentes se especializan para dedicarse a las formas verbales, matemáticas o espaciales de elaboración de mundos, basándose en los medios simbólicos proporcionados por las culturas que se especializan en sus preferencias por diferentes clases de mundos.

Mediante nuestra investigación procuramos proyectar derivaciones educativas significativas y novedosas emergentes de la teoría de las Múltiples Inteligencias, y concluir verificando si la consideración de dicha teoría es aplicable en forma sustantiva a la internalización de una lengua.

- Mapas de conocimiento (Mc Cagg y Dansereau, 1991)

Partiendo del concepto de mapa conceptual de Novak y Gowin como recurso esquemático que tiene por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, surge el instrumento de aprendizaje denominado knowledge map (mapa de conocimiento) o k-map, desarrollado por Mc Cagg y Dansereau.

El k-map es una presentación gráfica bidimensional de la información ensamblada en forma de nodos que contienen las ideas principales y lazos que especifican las relaciones entre los nodos, englobando tres categorías: dinámicas, estáticas y elaborativas.

Como resultado de varias investigaciones, se determinaron los efectos positivos en el rendimiento académico del uso de técnicas por parte de los estudiantes, aunque estos resultados difieran en su proporción dependiendo de la disciplina en estudio. Entre esos efectos se encuentran los independientes e interactivos en la adquisición de saber técnico de los

mapas de conocimiento, más la estrategia de cooperación en base a un guión propuesto por el docente como modelo (scripted cooperation). Los resultados determinan que los conocidos K-maps en el área de idiomas aumentan la retención de información en comparación a los textos, especialmente refiriéndonos a las ideas principales e intermedias y no surgen diferencias significativas entre el aprendizaje cooperativo y el individual.

A. O'Donnell (1994) comprobó que los alumnos que desarrollan sus propios mapas de los textos tienen un mejor desempeño que los que utilizan sus propios métodos inestructurados. La estructura de mapa no difiere en muchos aspectos respecto de lo que en el ámbito computacional se da en llamar HIPERTEXTO (diseño de lectura no secuencial basada en el esquema de nodos y links), estrategia motivadora usada frecuentemente para las investigaciones como recurso de análisis de fuentes.

Para la lectura comprensiva de textos algunas ventajas serían:

- ⇒ Ayudan a la internalización de la información ya que implican estructurar el conocimiento en forma similar o comparable con la memoria de largo plazo.
- ⇒ Su uso resulta también en la activación de los sistemas de procesamientos verbales.
- ⇒ La macroestructura de la información se vuelve más asequible en un mapa que en una presentación textual tradicional del material.
- ⇒ Las relaciones entre los conceptos son más viables en una disposición bidimensional (mapa) o multidimensional (hipertexto).
- ⇒ La complejidad sintáctica de la información se reduce por el formato activo y declarativo de la información. La proposición nodo-enlace es comparable a una simple sentencia declarativa.

Algunas desventajas serían:

- Poco determinante como herramienta de aprendizaje para alumnos con competencias lingüísticas orales avanzadas.
- El costo en tiempo instructivo de enseñanza a los alumnos para producir un K-maps, puede volverse prohibitivo.

No se ha producido aún fundamento teórico sobre la propiedad de las categorías relacionales que se postulan pero sí se ha hecho referencia respecto de su efectividad con alumnos universitarios.

- Técnicas matriciales (Amiran, Jones y Fridell, 1980)

Esta técnica ayuda a organizar un conjunto de información con el propósito de hacer comparaciones sistemáticas. Es aplicable a la información que puede ser simultáneamente clasificada a lo largo de dos dimensiones. Su utilidad reside en la realización de comparaciones entre un conjunto de categorías.

Teniendo en cuenta que un organizador estructural (structural organizer) consiste en pautas sobre la organización de un texto expositivo y una grilla a ser completada, tomamos el diseño matricial ANSI de Constantino (1990). La característica de esta técnica consiste en la disposición bidimensional de la información en una tabla, grilla o matriz de acuerdo con consignas impartidas por el profesor. Es aplicable a la información que puede ser clasificada simultáneamente a lo largo de dos dimensiones, donde se pueden realizar comparaciones entre un conjunto de categorías, denominándose las normalmente como clasificaciones de "nombre-atributo". Las últimas versiones de matrices han expandido su estructura espacial para poder así, contener mayor cantidad de elementos. Pueden ser de cuatro tipos:

- Identificación de patrones y tendencias en una fila o columna.
- Análisis de los factores implícitos.
- Predicciones basadas en ellos.
- Análisis causal o interpretación de los mismos.

Fue observable que el uso de matrices para organizar la información favoreció la tarea en los siguientes aspectos:

* la organización matricial contribuyó a un mejor análisis situacional por parte de los alumnos, permitiéndoles mirar a través de las categorías de tal manera que los patrones y las relaciones subyacentes se vuelven fácilmente notables.

*se pudo verificar con facilidad que muchas experiencias de la educación formal consisten normalmente en la realización de comparaciones sistemáticas, y que la mayoría de los libros de textos, especialmente técnicos, contienen una estructura subyacente de nombre-atributo, estructura que debe supuestamente ser internalizada por los alumnos para comprender y retener la información en determinadas áreas del saber.

*la información ordenada ha demostrado ser mas fácil de entender y recordar que la que no lo es. Todos estos efectos positivos en el proceso connotan su importancia como estrategia de aprendizaje, es así que nuestra intención se basara en la producción de nuestro propio diseño de matriz como facilitador metodológico.

- Maduracionismo y Modificacionismo

En la teoría de Gardner se halla propuesta inequívocamente la superación de una de las manifestaciones más importantes de los enfoques psicobiológicos del intelecto: el maduracionismo, que sostiene que la experiencia subjetiva puede modificar sólo en mínima parte

el desarrollo cognitivo ya que el mismo obedece a leyes biológicas ligadas a la evolución del organismo. Ésta se observa en fases estructuralmente definidas, como las de la teoría piagetiana. Actualmente, un enfoque que se está imponiendo gracias a los hallazgos de la investigación predominantemente experimental en psicodidáctica es el "modificacionista". En él se sostiene que el desarrollo cognitivo es en gran parte controlado por el aprendizaje. Todo pareciera indicar que la adquisición de las diversas competencias, en el caso que nos ocupa la lingüística, no sucede sobre la base de estadios preconstituidos, sino a lo largo de un **continuum** cuantitativamente diferenciado, en el que los factores en juego son los procesos de aprendizaje. Este enfoque constituye el punto de partida para el programa de "enriquecimiento instrumental" propiciado por Reuven Feuerstein, quien realizó tres conceptualizaciones teóricas importantes: *la modificabilidad cognitiva, el mapa cognitivo del acto mental, la experiencia mediada en el desarrollo cognitivo.*

La noción de intelecto del programa de Enriquecimiento Instrumental pregonado por Feuerstein se puede ubicar en el enfoque del procesamiento de la información, con un esquema simple de entrada, elaboración y salida, y con un repertorio de operaciones que van desde la adquisición, discriminación o análisis de la información, hasta las más complejas. No obstante, no hay teoría explícita de las funciones de la inteligencia que permita comprender la fase de elaboración de la información y también la especificidad e interrelaciones de las operaciones consideradas, que no pueden reducirse a una mera diferenciación cuantitativa de mayor o menor complejidad. La teoría de la modificabilidad parece tomar en cuenta fundamentalmente que la influencia del medio, natural o controlado, determina exclusivamente el desarrollo cognitivo. Rechaza la existencia de ciertas capacidades innatas inmutables como determinantes primarios del desempeño intelectual (Nickerson, 1990). La inteligencia es aquí considerada como un proceso dinámico autorregulatorio

que responde a la intervención ambiental externa (Feuerstein, 1980).

Esta posición se enfrenta al determinismo biológico gardneriano. No obstante, en la visión de Gardner es posible encontrar elementos equilibradores culturales, y en Feuerstein justificación empírica provista también por la investigación neuropsicológica que evidencia la influencia estimulante del ambiente.

La idea, a través de nuestra investigación, es hacer consciente la adquisición (meta-aprendizaje) de herramientas cognitivas que serán utilizadas, vía la experiencia mediada, para afrontar los contenidos curriculares propios de la lengua extranjera para fines específicos.

- Teoría Triárquica

Reuniendo lo mejor de las teorías previas e incorporando nuevos elementos, R. Sternberg postula una teoría de la inteligencia sobre la que se ha diseñado un modelo instructivo que se concreta en un programa de desarrollo intelectual para estudiantes universitarios.

Cada parte de la teoría se desglosa en:

Subteoría Contextual: Esta recalca las funciones de adaptación, selección, y configuración o formación del medio en la consecución de un ajuste con el entorno. Resulta sumamente útil para contrarrestar la reducción de la inteligencia a lo que miden los tests y el criterio de pronóstico derivado de los mismos, y para no olvidar el comportamiento inteligente "real", que se manifiesta en situaciones reales, por lo que la enseñanza de la lengua para fines específicos debe apuntar a reflejar actos de habla propios de la vida diaria y no situaciones artificiales.

Subteoría Experiencial: Esta subteoría se ocupa fundamentalmente de momentos en la

experiencia de una persona con una situación que son los de mayor relevancia para conocer el papel de la inteligencia en la interacción o influencia mutua entre la persona y el cometido o situación. Estos niveles son: de novedad relativa y de automatización (al pasar del procesamiento de la información en forma consciente y controlada a una forma inconsciente).

Subteoría Componencial: Se ocupa de los mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo el comportamiento inteligente, que reciben el nombre de componentes. Un componente es un proceso elemental de información que opera sobre representaciones internas de objetos y símbolos. Según la función los componentes pueden clasificarse en metacomponentes. Sternberg caracteriza a los metacomponentes como procesos ejecutivos o evaluativos de orden superior utilizados para planear lo que se va a hacer, controlar lo que se está haciendo y evaluarlo después de realizarlo.

Los componentes de adquisición del saber, utilizados para aprender nueva información declarativa, son tres:

- A.- Codificación selectiva
- B.- Combinación selectiva
- C.- Comparación selectiva

Pueden concebirse como habilidades de descontextualización verbal, dado que la información lexical adquirida en el idioma extranjero es tomada en su mayoría del contexto y no por medio de instrucción directa. Estos procesos se activan al enfrentarse los alumnos con la novedad. La codificación selectiva implica separar información relevante de la irrelevante para propósitos determinados. Este es un proceso de identificación analítica que tiene su correlato si se trata de la comprensión verbal (Sternberg, 1985).

La Combinación Selectiva implica combinar la información codificada de tal manera que

forme un todo integrado y plausible, conformando un proceso de síntesis e implica, necesariamente, la operación 'contrastiva'.

Pero es sólo mediante la 'Comparación Selectiva' que es factible relacionar la información nueva con la obtenida en el pasado. En cuanto a la información verbal, ésta está representada por un modelo tipo red con el concepto en el 'centro' y cuyos nodos tienen asociados tanto un atributo como una identificación del atributo como algo que es necesario, suficiente o característico del concepto y características que se comparan entre el esquema conceptual recientemente adquirido y el esquema conceptual poseído. La comparación es la operación básica. Se da por supuesta una adquisición del nuevo concepto como suma de atributos que son comparados con atributos de conceptos poseídos para identificar el nuevo.

Este modelo de proceso puede considerarse no acabado y es factible de ampliación con mayor interacción respecto de la teoría del aprendizaje a partir del contexto.

EL ESTILO COGNITIVO

Tomamos el concepto de estilo ligado a lo dinámico procesual, en su definición de Witkin y Goodenough, como 'forma de moverse hacia una meta', a diferencia del de aptitud que se refiere a la consecución de resultados en cuanto a objetivos concretos.

No obstante, los estilos cognitivos constituyen variables del proceso y afectan el desarrollo de los patrones de aptitud en las competencias interpersonales y en las habilidades de reestructuración cognitiva.

Por ser concebidos como expresiones de estas aptitudes podemos considerarlos como modos característicos de procesamiento de la información.

La teoría de Witkin de Dependencia-Independencia respecto del campo toma a esta relación como 'un proceso variable que representa el grado de funcionamiento autónomo en la asimilación de la información a partir del yo y del campo estimular'. En lo que se refiere a su impacto en el rendimiento, en algunas materias el estilo cognitivo juega un papel importante más allá del aporte de la inteligencia como es comúnmente medida. (Farr y Moon).

Al analizarse la relación existente entre la Dependencia-Independencia de campo y su relación con la manera de manipular las tareas de adquisición de conceptos se concluyó que la reestructuración del procesamiento lingüístico profundo está relacionada con la reestructuración en el dominio visoperceptivo (Witkin y Goodenough), encontrándose también aptitud de reestructuración cognitiva en el funcionamiento espacial y verbal.

Del estudio de Witkin se podría hipotetizar que "la competencia en dimensiones de reestructuración cognitiva puede mejorarse mediante programas educativos adecuadamente diseñados". A tal fin hemos intentado en el curso de nuestro trabajo de poner a prueba este concepto.

Correlación entre el concepto de Dependencia-Independencia de campo y lo estudiado por Bruner

Witkin sostiene que los antecedentes del concepto Dependencia-Independencia de Campo pueden encontrarse en los estudios de Bruner, quien concebía a la percepción como "elaboración de la información" en la que tienen influencia factores internos al individuo y no como mera y determinante estimulación de los sentidos por los influjos externos. Encontramos, asimismo, correlación con lo ya tratado oportunamente en nuestro informe respecto de la Teoría de las Múltiples Inteligencias.

En sus estudios, Bruner identificó secuencias de comportamientos sistemáticos que denominó 'estrategias' e introdujo el concepto de "estrategia ideal" como formalización analítica de tipo lógico que describe la forma pura a la que debería aproximarse el comportamiento real. Las estrategias son las empleadas por cada individuo en el aprendizaje de conceptos, presentando determinadas tendencias en la elección y utilización de ellas que pueden caracterizarse como estilos cognitivos.

Las conclusiones de Bruner, que pueden considerarse como marcadores de cambio de los patrones investigativos y base del cognitivismo condice con la consideración de los estilos cognitivos definidos por Witkin.

Ahora bien, los estudios de Roberge y Flexer que tratan de la influencia del estilo cognitivo en la lectura, en comparación con el nivel de operatividad formal según la teorización piagetiana, muestran la correlación positiva entre grado de operatividad formal y rendimiento en lectura y la independencia del estilo cognitivo con respecto a ésta, en la línea de lo concluido por Witkin. No obstante, esta constatación debería compararse con otras constataciones como la estabilidad del estilo de Dependencia-Independencia del Campo, y con un análisis crítico de los instrumentos empleados y los constructos medidos, ya que comprensión verbal y aprendizaje conceptual no es, en principio igual que rendimiento lector. Comprensión verbal hace alusión a la habilidad del individuo de entender distintos materiales lingüísticos (Sternberg), siendo reconocida como parte integral de la inteligencia. El concepto teórico ha sido operacionalizado de diferentes maneras, siendo medido a través de tests respecto del léxico, la lecto-comprensión y de información en general.

La relación entre las cuestiones hasta aquí tratadas y la inteligencia reside en que la habilidad para aprender es una parte esencial de la misma, y que los componentes de adquisición del conocimiento son procesos utilizados en el aprendizaje (Sternberg).

Consideramos que los estilos cognitivos adquieren un interés significativo porque: a) al ser características personales pueden afectar las variables de tratamiento, modificando el aprendizaje, la retención y la transferencia; 2) constituyen disposiciones observables para detectar posibles y no deseados efectos secundarios de la enseñanza; 3) conforman cualidades que hay que fomentar ya sea como objetivos específicos de la currícula o como productos secundarios de otras causas (Messick).

Según su concepción, los Estilos cognitivos son "hábitos que se aplican espontáneamente sin elección consciente a una gran variedad de situaciones" (Messick). De allí que consideramos necesario transformar los estilos en estrategias de conocimiento, lo que implicaría una reconsideración de las experiencias y la opción consciente de modos alternativos para lograr la correcta internalización de la lengua, en función de las situaciones concretas.

Apelamos, para este fin, a uno de los métodos más poderosos para comunicar estrategias tendientes a un más provechoso aprendizaje: El modelado estratégico propuesto por Dansereau.

Nuestra concepción del modelado ha resultado de la adaptación de dos de los procedimientos mencionados por Dansereau: a) la presentación de productos de utilización correcta de la estrategia: material de estudio provisto y aplicación de una Matriz; 2) modelado interactivo entre alumnos y docente: consistente en que los alumnos interactúen para procesar la información mientras que el docente actúa como agente facilitador, orientador y crítico.

Procesamiento cognitivo de la información

A partir del surgimiento de las teorías de "las múltiples inteligencias" (Gardner) y la "teoría triárquica" (Sternberg) surge el tema del enfoque para el procesamiento de la información.

La psicología del procesamiento de la información estudia la mente, en general, y la inteligencia en términos de las representaciones mentales y los procesos que originan la conducta observable. Surge como contrastivo al enfoque psicométrico o diferencial de las capacidades (entiéndase las capacidades en términos de factores o estructuras mentales).

Los psicólogos consultados que se desempeñan en el ámbito del procesamiento de la información intentan comprender las capacidades humanas como mecanismos mentales básicos que subyacen a la conducta inteligente. Estas han sido generalmente estudiadas desde la perspectiva del análisis de la manera en que las personas intentan resolver la tarea de dificultad mental. Se han puesto en práctica algunas variantes metodológicas que clasificamos como:

- Método de los correlatos cognitivos: Se examina el rendimiento del sujeto de alta y baja capacidad en tareas simples (lecto-comprensión en Castellano), para medir las capacidades humanas básicas de procesamiento de la información.

- Método de los componentes cognitivos: Se examina el rendimiento del sujeto en tareas

más complejas (lecto-comprensión en Inglés) que se van descomponiendo para llegar a los

los componentes del rendimiento que configuran el rendimiento en esa tarea.

- Metodología del adiestramiento cognitivo: Estudia la capacidad de adiestramiento de los procesos cognitivos y se utiliza para poner en evidencia la existencia e importancia de estos procesos y tiene la ventaja de poder usarse conjuntamente con otros métodos. Se pretende, con su aplicabilidad, demostrar la perdurabilidad del adiestramiento en un segmento temporal bastante importante y trasladar su rendimiento a otras tareas similares.

- Metodología de los contenidos cognitivos: Se intenta comprender las diferencias en los contenidos y estructuras del conocimiento entre los sujetos con saberes previos y aquellos que se encuentran en estado cero respecto de los saberes a impartir, demostrables en las tareas cognitivas.

El nuevo paradigma teórico y estos nuevos modos de investigación han brindado valiosos aportes a nuestro trabajo.

La evaluación y los nuevos programas instructivos

El nuevo paradigma investigativo produjo una gran variedad de técnicas e instrumentos de evaluación. Como los nuevos métodos instructivos requieren el desarrollo de nuevas técnicas para evaluar la efectividad de la instrucción, podemos decir que no son aún del todo fiables, dado que las técnicas de evaluación del tipo "tradicional" y, por qué no el paradigma que las sustenta, no dejan traslucir la veracidad de los resultados logrados.

De un proceso longitudinal investigativo realizado con los alumnos ingresantes al Nivel I de

Inglés de la Carrera de Comunicación Social, se han obtenido resultados con muy baja correlación entre los resultados de la muestra inicial y los resultados finales del trabajo de campo realizado con los mismos alumnos pero al completar el Nivel II del mismo idioma al año siguiente. Entendemos que en el primero de los casos tampoco tendría valor predictivo del rendimiento del alumno en la asignatura ya que se basó en una muestra diagnóstica de los contenidos cognitivos que los alumnos ingresantes poseían.

Sternberg afirma que el diagnóstico cognitivo óptimo sería uno multimetódico y multirrasgo y que, primordialmente, se debería considerar el aspecto analítico del intelecto.

Los avances más recientes

Royer, Cisero y Carlo proponen técnicas y procedimientos de evaluación, destinados a evaluar procesos instructivos tendientes a desarrollar las habilidades cognitivas (cognitive Skills).

Las medidas examinadas se refieren a :

- adquisición, organización y estructuras de conocimiento (evaluación tradicional, escalonamiento multidimensional, variedad de técnicas, etc.);
- reproducción memorística y perspectiva;
- modelos mentales;
- habilidades metacognitivas;
- automaticidad/encapsulamiento de la actuación (velocidad de procesamiento conceptual, metodología de tarea dual);
- eficiencia de procedimientos.

El concepto de "habilidad cognitiva" para el desarrollo del tema que nos ocupa, lleva a un tratamiento particular del mismo y la resultante focalización del relevamiento en la adquisición de "habilidades metodológicas" que hemos utilizado, como así también a las estrategias evaluativas aplicadas a los alumnos. Cabe puntualizar la diferenciación entre evaluación conductista y la de tipo cognitivo.

Coincidentemente con Royer, Cisero y Carlo entendemos, a modo de conclusión, que:

1. si bien la ausencia de buenas propiedades psicométricas no afectan de modo considerable los estudios experimentales, desde una perspectiva pedagógica de los procedimientos de evaluación cognitiva, éstos han ganado validez mediante la investigación y han resultado muy útiles para evaluar el progreso instructivo.
2. Por otra parte, el desarrollo de la teoría cognitiva no es suficiente como para facilitar

una adecuada transposición a la instrucción. Sin embargo, la aplicabilidad de los sistemas de instrucción basados en teorías del aprendizaje sustentadas en lo cognitivo permite evaluar su impacto y, en consecuencia, el valor y la contribución de la teoría.

3. Los procedimientos que implican actividades o tareas pedagógicas de significativas así como los que no tienen un claro valor educativo son igualmente relevantes, distinguiendo entre 'autenticidad de tarea' y 'autenticidad de proceso'.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El muestrario de enfoques, técnicas e instrumentos instructivos incluidos en este trabajo permite inferir que la investigación didáctica, a tratado de reflejar los aportes de los estudios de Psicología cognitiva referidos al aprendizaje de estrategias cognitivas, con una cantidad y variedad tal que podrían permitir una consideración comparativa de sus fundamentos de orden teórico y de la efectividad de sus resultados empíricos.

En cuanto a los fundamentos se observa una adopción acrítica de los supuestos teóricos de orden gnoseológicos propios del enfoque cognitivo. En Psicología traducido como un conocimiento categorizador de tipo funcionalista una predominante atomización desjerarquizada de las operaciones s intelectuales y una inobservancia de la de la significación objetiva de la información. En cuanto a la inobjetividad de técnicas y estrategias, el estado actual de desarrollo de las mismas y de orden evaluativo permiten más una comparación de ganancia en rendimiento (achievement) que una real diferenciación de niveles de actuación cognitiva (performance), si bien ambos aspectos están estrechamente unidos. Quizás un mayor avance de la teoría que haga corresponder determinados resultados a operaciones y procesos específicos permita el diseño de una técnica mas sensible y válida.

A pesar de haberse efectuado un estudio experimental comparativo de la eficacia relativa de las diferentes estrategias didácticas, sería de todos modos proponer alguna de ellas por sobre las otras.

En un artículo reciente el autor Vazquez Gomez (1991) se anima a proyectar a la Pedagogía como una ciencia cognitiva siempre que se cumplan determinadas condiciones que especifica, sin embargo entendemos que es la Didáctica la disciplina

que ha recibido el empuje más significativo de la revolución cognitiva y la que formalmente puede satisfacer

los requerimientos teóricos y metodológicos del enfoque. Ya se ha detallado que las corrientes más modernas en investigaciones de este tipo se han volcado de los laboratorios a las aulas. Es la situación didáctica la que ha sido y es objeto de estudio, son las tácticas y estrategias de enseñanza, y las tácticas y estrategias de aprendizaje las observadas puestas a prueba, modificadas y controladas a lo largo de esta investigación. No se convirtieron en variables contempladas pero si fueron importantes indicadores de este trabajo.

En esta última década se ha formado un importante "corpus" que está empezando a ser sintetizado en prescripciones didácticas. La taxonomía de objetivos didácticos (Si podemos seguir llamando de esta manera a un producto que nos ofrece una riqueza cualitativamente superior a toda taxonomía anterior conocida) de Marzano & cols. Que hemos descrito en nuestro primer informe. Lo tomamos como ejemplo de esta transformación. Asimismo las técnicas de mapas conceptuales y las técnicas matriciales han surgido prácticamente en sede áulica y tiene su fundamento en modelos cognitivos de representación y almacenamiento de la información y en modelos de proceso de codificación y comprensión de la misma, respectivamente.

Es una constante histórica de la Didáctica como ciencia práctico-normativa del proceso instructivo que en su desarrollo haya sistemáticamente recurrido al saber constituido por las teorías psicológicas imperantes en da momento, perfeccionando sus modelos y propuestas con el avance del tiempo. Conjuntamente con la Psicología cognitiva, supera todos los otros desarrollos, incluso los de las Psicología Genética, en que la aplicación no se debe ya a factores endógenos , no es generada en otro ámbito disciplinar y luego

adosada a la práctica docente, sino que ahora es ella la que genera y también juzga las aplicaciones; plantea los problemas a investigar comprueba los resultados y adopta o desestima los procedimientos.

ESTUDIO DESCRIPTIVO EXPLORATORIO DE COMPETENCIAS

A- LA EXPERIENCIA EN LENGUA MATERNA

Nos propusimos conocer cuáles son las competencias lingüísticas, paralingüísticas, ideológico-culturales y comunicativas con que los alumnos de la carrera de Comunicación Social del primer año llegan a la Universidad, y luego observar las competencias adquiridas o modificadas de los alumnos de segundo año, una vez cursados los dos niveles de inglés que exige la carrera.

Esta tarea nos permitió:

- a- analizar y evaluar con qué elementos cuentan los estudiantes para hacer frente a la internalización del idioma inglés y qué aporta el estudio a lo largo de dos años;
- b- determinar las capacidades propicias y por ello exigibles para el aprendizaje del idioma inglés; y
- c- en último término, confrontar los resultados con las competencias requeridas por el mercado laboral y proponer, con esos resultados, procesos de aprendizaje que conlleven a una adecuada internalización de esta lengua.

De acuerdo con Umberto Eco (1987), un texto es una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de lo no dicho o de lo ya dicho.

Todo texto está incompleto, debe ser actualizado porque está plagado de elementos no dichos, es decir, no manifiestos en la superficie. Esos elementos se actualizan en la etapa de actualización de los contenidos. Por eso, un texto requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes.

El texto se emite para que alguien lo actualice, postula un destinatario. Para decodificarlo, se necesita, además de la competencia lingüística, una competencia circunstancial diversificada, una capacidad para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones.

Los pasos cooperativos que realiza el lector son:

- el lector recurre a un léxico con forma de diccionario y localiza de inmediato las propiedades semánticas elementales de las expresiones, para poder intentar amalgamas provisionales, al menos en el nivel sintáctico.
- el lector desambigua expresiones deícticas y anafóricas, al menos a nivel oracional y textual.
- el lector realiza selecciones contextuales y circunstanciales, relativas a la competencia intertextual.
- el lector descodifica expresiones hechas que registra la tradición retórica.
- el lector realiza Inferencias basadas en cuadros comunes e inferencias basadas en cuadros intercontextuales.

Así, toda lectura de un texto demanda la construcción de significados contextuales. Los textos piden el reconocimiento de la influencia del contexto verbal y de la situación comunicativa sobre el mensaje.

En cuanto a la lectura literal (de la que se parte), en esta experiencia se investigará la habilidad de los alumnos para acceder al significado de un ítem léxico a partir de su

entorno verbal y a la macroestructura del texto (idea global). La macroestructura implica la habilidad para jerarquizar la información del texto.

En cuanto a la lectura crítica, se observará cómo controlan los alumnos la influencia de la situación comunicativa sobre el mensaje, trabajando en el nivel discursivo de los textos, en el que se incluye relación texto y paratexto, las voces del texto, su finalidad.

En lo que se refiere a la escritura sólo se tomará en cuenta los aportes de la Lingüística del Texto. Según esta teoría, el texto es considerado como parte de un proceso comunicativo en lo que lo importante son los lectores y autores con sus presuposiciones, sus conocimientos, relaciones sociales y situacionales. Por ello, para establecer los conocimientos y habilidades que integran la competencia comunicativa de los estudiantes, se tuvieron en cuenta los niveles de organización textual de sus escritos, el sintáctico y el de las convenciones gráficas.

Se consideraron en el análisis las dificultades que presentan los textos de los alumnos en el manejo de la ortografía y la tildación junto a las dificultades para la construcción de oraciones del texto (niveles morfológico y sintáctico). El tercer nivel contempla los aspectos semánticos y pragmáticos de los escritos.

Se tomó una muestra de setenta (70) alumnos de los distintos turnos de la carrera de Comunicación Social que actualmente se encuentran cursando el primer nivel de inglés.

La prueba preparada está dividida en dos partes (ver anexo I). La primera parte, más extensa, se propone establecer las características de comprensión lectora de los alumnos; y la segunda, describir los textos escritos por ellos a partir del texto previsto en la primera parte.

La prueba guió al alumno en la construcción de:

- relación entre el paratexto y el cuerpo de la nota,
- la polifonía
- finalidad del escrito
- correferencias textuales
- tema central

Los ítemes de la prueba de comprensión lectora consistían en ejercicios de completamiento, selección de la opción apropiada y respuestas a preguntas. En algunos casos se solicitaba además la justificación de la opción elegida.

La elaboración de la parte escrita -si bien debía ser breve- demandó al alumno la recuperación de la información aportada por el texto. Recuperación indispensable para la producción de un texto de opinión sobre la necesidad o no de una reforma ortográfica en nuestra lengua y la identificación o no con algunos de los personajes intervinientes en la polémica.

COMPRESIÓN LECTORA

Síntesis de los resultados

De los 16 puntos de que constaba la prueba de lectura, el máximo alcanzado por los alumnos fue entre 13,5 y 15 puntos, el 8,57%.

Lograron un puntaje entre 11 y 13 un 42,85%; y entre 8 y 10 puntos, un 37,14%. Sólo el 14,42% obtuvo un puntaje inferior a 7.

Los diversos niveles de análisis nos permiten observar que el porcentaje de alumnos que eligen respuestas correctas disminuyen considerablemente cuando esos mismos estudiantes deben justificar su opción.

En general, no hacen inferencias y por ello no pueden llegar a la regla general para

justificar.

Interactúan intuitivamente con el texto pero no reflexionan sobre la acción. Esto obstaculiza el autocontrol de la lectura crítica de los propios procesos de pensamiento.

Se observa una mayor capacidad analítica que sintética. Esta última se debilita cuando deben recuperar información no próxima.

PRODUCCIÓN ESCRITA

Síntesis de los resultados

La prueba de escritura tenía un puntaje máximo de 9 puntos. Sólo 1 alumno de los 70 obtienen ese puntaje.

La gran mayoría de los estudiantes alcanza entre 6 y 7 puntos (34,28%), y 4 y 5 puntos (25,71%).

Cabe aclarar que entre el porcentaje de alumnos que no obtuvo ningún puntaje, 18,56%, un 31% no respondió nada, un 46% no respondió lo solicitado y un 23% manifestó no sentirse capaz de opinar acerca de la temática.

En el nivel de las convenciones gráficas y tildación, el 14,03% de los alumnos obtuvo un rendimiento óptimo. El 47,36% tuvo un desempeño bueno y un 38,59%, un rendimiento regular y malo.

En el nivel sintáctico, el 56,14% obtiene un rendimiento bueno; el 24,75%, regular y malo.

En el nivel semántico-pragmático: muy bueno, un 5,26%; bueno, 49,12%; y regular y malo, 45,60%.

Evidentemente, la escritura presentó mayores dificultades que los ejercicios de comprensión.

La prueba fue diseñada de modo que permitiera poner en correlación algunas habilidades para la comprensión y para la producción de un texto.

El desempeño en comprensión fue globalmente mejor que el de la producción.

Se comprobó que los alumnos presentan problemas para recuperar la información necesaria para resolver los ítems de comprensión que implican operaciones de síntesis.

Los resultados demostraron que tal recuperación es realizada por un bajo porcentaje de estudiantes.

La parte de escritura también presentó dificultades vinculadas con la realización de operaciones de síntesis.

En lo que se refiere a las dificultades observadas en los diferentes niveles analizados, los problemas semánticos y pragmáticos fueron los más relevantes.

Los errores en las relaciones anafóricas de la prueba de escritura se correlacionan con los resultados obtenidos en la prueba de lectura. En ninguno de los dos casos se verifica un buen desempeño del alumno para interpretar o producir las relaciones de correferencia del texto.

En resumen, la prueba mostró que los alumnos tienen mayores dificultades para encarar procesos que impliquen síntesis y globalización que para realizar operaciones de análisis.

Finalmente, podemos afirmar que la prueba demostró que las prácticas de lectura y de escritura de los alumnos no están asociadas al reconocimiento de la situación comunicativa a partir de la que son leídos y producidos los textos, ni su finalidad.

B- LA EXPERIENCIA EN LA LENGUA META

Se tomó una muestra de ochenta y un (81) alumnos de los distintos turnos de la carrera de Comunicación Social que actualmente se encuentran cursando el segundo nivel de inglés.

La prueba preparada, como la anterior, está dividida en dos partes (ver anexo II). La primera parte, más extensa, se propone establecer las características de comprensión lectora de los alumnos; y la segunda, describir los textos escritos por ellos a partir del texto previsto en la primera parte.

COMPRENSIÓN LECTORA

Síntesis de los resultados

En las competencias lingüísticas, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Muy buenos: 4%

Buenos: 63%

Regulares: 33%

En las ideológico-culturales:

Buenos: 74%

Malos: 26%

En las paralingüísticas se observó un bajo rendimiento. Si bien los alumnos señalaban correctamente los elementos del paratexto no lograban explicar la función del título y el copete como se les solicitaba.

Resultados:

Buenos: 38%

Regulares: 19%

Malos: 43%

PRODUCCIÓN ESCRITA

Síntesis de los resultados

Las respuestas dadas por los alumnos demostraron que tanto la coherencia como la claridad y expresión habían alcanzado un desarrollo similar por lo que no fue necesario distinguir entre unas habilidades y otras.

Resultados: 47%, buenos; 51%, regulares; y 2% malos.

COMPARACIÓN Y SÍNTESIS DE LAS EXPERIENCIAS

Analizaremos ahora qué coincidencias encontramos en el desarrollo de las competencias evaluadas en alumnos de 1° y de 2° años. Nuestro objeto es conocer qué competencias han adquirido o modificado los alumnos.

1- Competencias ideológico-culturales

Español	Inglés
Buenos 76% Regulares/Malos 24%	Buenos 74% Regulares/Malos 26%

Los alumnos mantienen un alto desarrollo en las competencias ideológico-culturales. Es decir que pueden reconocer la finalidad de los textos en ambos idiomas.

2- Competencias paralingüísticas

Español	Inglés
Buenos 80,35 % Regulares/Malos 19,65%	Buenos 38% Regulares 19% Malos 43%

Con respecto a las competencias paralingüísticas, el rendimiento es inferior en los alumnos de 2° año. No supieron reconocer la función del parátexo, cuando sí lo podían hacer en español.

- Competencias lingüísticas

Español	Inglés
Muy Buenos 52,60 %	Muy Buenos 4%
Regulares 47,40%	Buenos 63%
	Regulares 33%

En cuanto a las competencias lingüísticas, se observó un mejor desarrollo en los alumnos de 2° año. Estos reconocieron las referencias del texto identificando las palabras con sus referentes endofóricos y exofóricos.

4- Competencias comunicativas

Español	Inglés
Muy Buenos 7 %	Buenos 47%
Buenos 50,87%	Regulares 51%
Regulares 41,43%	Malos 2%

En las competencias comunicativas, los resultados son muy similares. En uno y otro idioma habría que trabajar más el concepto de comunicación que implican los niveles normativo, sintáctico, semántico y pragmático en la producción escrita.

REQUERIMIENTOS DEL MERCADO LABORAL

Las encuestas realizadas a docentes de la carrera de Comunicación Social (ver Anexo III) que trabajan en medios de comunicación nos permitieron contar con un panorama general del lugar que ocupa actualmente el idioma inglés en los medios.

La valoración que estos docentes hacen de la enseñanza del idioma en la carrera es importante. Consideran que es fundamental y prioritaria no sólo en el ámbito académico sino también en función de la práctica profesional. La demanda en los medios de profesionales con conocimientos de inglés es admitida por todos, aunque, por el momento, no es considerada excluyente. Si bien esto depende del medio en el que se trabaje, se considera necesario el manejo de (y en este orden) la producción oral, la comprensión oral, la producción escrita y la comprensión escrita, en último lugar.

No se trata de una ventaja cultural solamente sino que el proceso de globalización en el que estamos inmersos hace que gran parte de la información del exterior llegue en inglés, y con ella se pueda acceder a datos económicos, políticos, culturales que enriquecen el trabajo del periodista. Además su conocimiento permite la cobertura de eventos en el exterior o de visitas de personalidades extranjeras.

Clarín, La Nación y otros medios gráficos requieren profesionales con ese perfil, incluso hay departamentos dentro de esos medios que se ocupan del material en inglés. Sin embargo, los otros medios como agencias, radio y televisión también requieren profesionales con conocimientos del idioma inglés.

Los docentes encuestados sugirieron que se incentive la práctica del idioma en la carrera con la inserción plena en cuestiones periodísticas.

Por lo expuesto, se corrobora no sólo el lugar que debe tener la asignatura en la carrera sino también en qué debe hacerse hincapié durante la internalización de acuerdo con los requerimientos de los medios de comunicación: producción oral, comprensión oral, producción escrita y comprensión escrita.

GENERANDO TEORÍA SUSTANCIAL: DISEÑO DE UNA MATRIZ BILINGUE

No hemos optado por elegir las técnicas de mapas cognitivos por ser éstos una síntesis figurativa de los conceptos e interrelaciones pero sin mostrar el análisis previo ni elementos que consideramos importantes, y no permitir configurar comparaciones. Además, según Constantino, por su formalidad se corre el riesgo de no considerar a la información más significativa.

Sostenemos que la internalización de una lengua puede favorecerse mediante la utilización de estrategias didácticas metodológicas que potencien la operatoria básica del pensamiento, alcanzando un aprendizaje nocional y operativo-formal eficaz.

En nuestra investigación, hemos optado por la creación de la Matriz IN-ASS (Internalization Assessment- Evaluación de la Internalización), para aplicar en un tratamiento didáctico de desarrollo de las distintas capacidades, realizando comparaciones de manera sistemática (Español-Inglés).

La matriz se constituye como un organizador de tipo formal para la tarea de análisis de competencias, consistente en una estructura gráfica semejante a una tabla en la que se halla pautada espacialmente la inclusión :

- Nivel de Lectocomprensión: Competencias Paralingüísticas, Competencias lingüísticas (Coherencia y Cohesión), Competencias ideológico-Culturales (Autor, Finalidad del texto)
- Nivel de producción escrita: Nivel normativo, sintáctico y semántico

Se durante el cursado, tanto en las sesiones de modelado como en el tratamiento de los temas de la asignatura (Inglés) con base en textos que los alumnos leían, analizaban y comentaban en las clases programadas. La tarea inicial consistió en una unificación del análisis a través del diálogo y mediante la confección de una matriz grupal aglutinante de los aportes de los alumnos. Esto permitió una reconsideración individual en vista de los enfoques individuales y aclaraciones conceptuales por parte del docente. Luego, se procedió a la argumentación y consideración desde diferentes perspectivas, y a la comparación y contrastación teoría-práctica.

La importancia de generar esta matriz residió en el hecho de favorecer su aplicabilidad para un estudio contrastivo de dos lenguas modernas simultáneamente.

Matriz IN-ASS de Competencias - IN-ASS (Internalization - Assessment)

Nivel de lecto-comprensión	Coherencia	Cohesión	Autor	Finalidad textual e ideas principales
	Competencias Lingüísticas		Competencias ideológico-culturales	
Nivel de producción escrita	Nivel Normativo	Nivel Sintáctico	Nivel Semántico y Pragmático	
	Competencias Comunicativas			

CONCLUSIONES

El nivel de comprensión del texto, al decir de Rigamonti, afecta la tarea de síntesis. Una cuasi-comprensión o comprensión superficial llevó a una reproducción literal de frases del texto; una comprensión linear implica el reconocimiento del hilo argumentativo que permite diferenciar claramente la información importante de la que no lo es; una comprensión nodal se basa en un análisis profundo del texto que permite una reconstrucción o reestructuración del texto, teniendo en cuenta lo implícito y lo explícito del mismo, las relaciones entre conceptos e ideas, etc. De modo que una comprensión linear permite la enunciación de las ideas principales y una comprensión nodal permite también referir los conceptos y las relaciones a dichas ideas.

Las comprobaciones obtenidas con la experiencia nos llevan a un replanteo tanto en las consideraciones teóricas referidas a la comprensión textual y su dinamismo cognitivo como en las coordenadas metodológicas. Un enfoque simple de procesamiento de la información refleja, en forma incompleta, la complejidad de tal proceso (Constantino). El planteo de interdependencia funcional de las habilidades de Análisis y Síntesis, justificable desde una perspectiva lógica, no resulta tan irrestricto desde una perspectiva psicolingüística, y, de este modo, resulta difícil de comprobar experimentalmente.

Surge la necesidad de intersectar los modelos provenientes de los campos psicológico y lingüístico para obtener una representación adecuada de las condiciones y procesos inherentes a la tarea y sentar así los procedimientos didácticos tendientes a promover en el alumno el dominio de las tácticas y estrategias favorecedoras de la comprensión.

Son Kintsch y Van Dyjk quienes adoptan un enfoque estratégico de la comprensión del discurso.

Sostenemos el concepto de perfeccionabilidad de las habilidades analíticas y sintéticas,

guiando nuestra investigación en dos etapas: una inicial “corroborada por la encuesta en la lengua materna en el primer año de los estudios” y una última donde se evaluaron las mismas competencias pero en el idioma meta.

A partir del análisis contrastivo de resultados emergentes de las producciones de los alumnos en Español y en Inglés, y de los 2 de lengua extranjera cursados, podemos concluir que:

- el desempeño en Inglés, en lo que se refiere a competencias paralinguísticas resultó inferior;
 - un rendimiento similar se registró en el tratamiento de competencias ideológico-culturales, lo que resultó, a nuestro entender, altamente satisfactorio, por tratarse de una segunda lengua;
 - en el caso de las competencias comunicativas, la medición contempló dos aspectos:
 - 1) producción escrita
 - 2) producción oral
- En cuanto al primero de ellos, la resultante fue similar en ambos idiomas, pero en el caso de la producción oral, se pudo distinguir una internalización que superó notablemente los parámetros determinados en los objetivos iniciales del grupo;
- respecto de las competencias lingüísticas, podemos afirmar que los valores obtenidos en la lengua meta superaron significativamente a los del Español.

TRANSFERENCIA Y/O EXTENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajos publicados

TITULO *"Estructuras paralelas".*

REVISTA/LIBRO *Anales del VI Congreso Nacional de Lingüística - Universidad Nacional de Tucumán- Argentina (1996)*

CON REFERATO *Miembros de la S.A.L. (Sociedad Argentina de Lingüística)*

AUTORAS *Trad.Graciela Malevini - Trad.Patricia López*

TITULO *"La metáfora del cambio: El Inglés Radiofónico"*

REVISTA/LIBRO *Propuesta- Nro.4 - Universidad Nacional de La Matanza (1996)*

AUTORAS *Trad.Graciela Malevini-Trad.Patricia López*

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN O DE TEMAS DERIVADOS DE LA MISMA EN CONGRESOS, SIMPOSIOS, JORNADAS

TITULO *"Reingeniería Metodológica de la enseñanza de la Traducción científico-técnica"*

CONGRESO *I CONGRESO LATINOAMERICANO DE TRADUCCION E INTERPRETACION - Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.(1996)*

CON REFERATO

AUTORES *Trad.Graciela Malevini- Trad.Patricia López*

TITULO *"Towards a non-conventional assessment strategy"*

CONGRESO *American Association for Applied Linguistics Annual Conference. Seattle-
Washington- U.S.A. (1997)*

CON REFERATO *(In course)*

AUTORES *Trad. Graciela Malevini-Trad. Patricia López*

TITULO *"Internalización de una lengua extranjera para fines específicos a nivel
universitario"*

JORNADA *II Jornada de "La Universidad como Objeto de Investigación" UBA-
Facultad de Ciencias Sociales (1997)*

CON REFERATO

AUTORES *Trad. Graciela Malevini - Trad. Patricia López - Lic. Ana Bidiña*

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística general**. Tomo I. México. Siglo XXI. 1986.

Problemas de lingüística general. Tomo II. México. Siglo XXI. 1986.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. **Tipos textuales**. Buenos Aires. 1994. UBA. CBC.

CONSTANTINO, G.C. **La enseñanza de las habilidades cognitivas básicas para la comprensión de textos científicos en el nivel superior**, Planiuc, 1993.

Estrategias cognitivas y metacognitivas. Informe de Investigación, CIAFIC, 1994.

La comprensión de textos en el nivel superior: un enfoque basado en la enseñanza de habilidades cognitivas. Ponencia presentada en las 1eras. Jornadas "De la teoría lingüística a la enseñanza del español", Universidad de Buenos Aires- Fac.de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, 1994.

DANSEREAU, D.F. "*Learning Strategic Research*", en SEGAL, J. W.; CHIPMAN, S.E.; GLASER, R. (Eds) **Thinking and Learning Skills**. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1985

ECO, Umberto. **Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo**. Barcelona. Lumen. 1987

FARR, Ch. y MOON, Ch. **New Perspective on Intelligence: Examining Field Dependence/ Independence in Light of Sternberg's Triarchic Theory of Intelligence**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, 1988.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación. De la subjetividad del lenguaje**. Buenos Aires. Edicial. 1993.

MARZANO, R.J.y colab. **Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction.** Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1989.

MESSICK, S. "*La medida de los estilos cognoscitivos y de las reacciones afectivas*", en: RIGAMONTI, A. **Insegnare a Riassumere**, Scuola e Didattica. Vol. 35, Nro. 8, 1990.

ROBERGE, J.J. y FLEXER, B.K. '**Cognitive Style, Operativity and Reading Achievement**', American. Educational Research Journal. Vol. 21. Nro. 1, 1984

ROYER, J.M.; CISERO CH.A. Y CARLO, M.S. '**Techniques and Procedures for Assessing Cognitive Skills**', en: Review of Educational Research, Vol. 63, Nro. 2, 1993

STERNBERG, R. J. **Intelligence Applied. Understanding and Increasing your Intellectual Skills.** San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1986

'La Théorie Triarchique de l'intelligence'. En: **L'orientation scolaire et professionnelle**, 23, nro. 1, 1994

van DIJK, Teun. **La noticia como discurso.** Buenos Aires. Paidós. 1990.

van DIJK, Teun. **La ciencia del texto.** Barcelona. Paidós. 1983.

van DIJK, T.A. y KINTSCH, W.A. **Strategies on Discourse Comprehension.** Orlando, Academic Press, 1983

VAZQUEZ GOMEZ, G. '*La Pedagogía como ciencia cognitiva*'. En: **Revista Española de Pedagogía**, Vol. 49, Nro. 188, 1991

WEISGERBER, R. A. (Ed.). **Perspectivas de la individualización didáctica.** Madrid, Anaya, 1980.

WITKIN, H.A. y GOODENOUGH, D.R. **Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes.** Madrid, Pirámide, 1985.

ANEXOS

Diseño de l Cuestionario Base

Apellido y Nombre :

Fecha :

1) *Evaluando objetivamente sus conocimientos de Inglés, podría decir que son :*

Nulos Escasos Buenos Muy Buenos

2) *Atribuye el resultado de su evaluación anterior (1) a :*

- Metodología aplicada
- Docentes involucrados
- Iniciativa personal

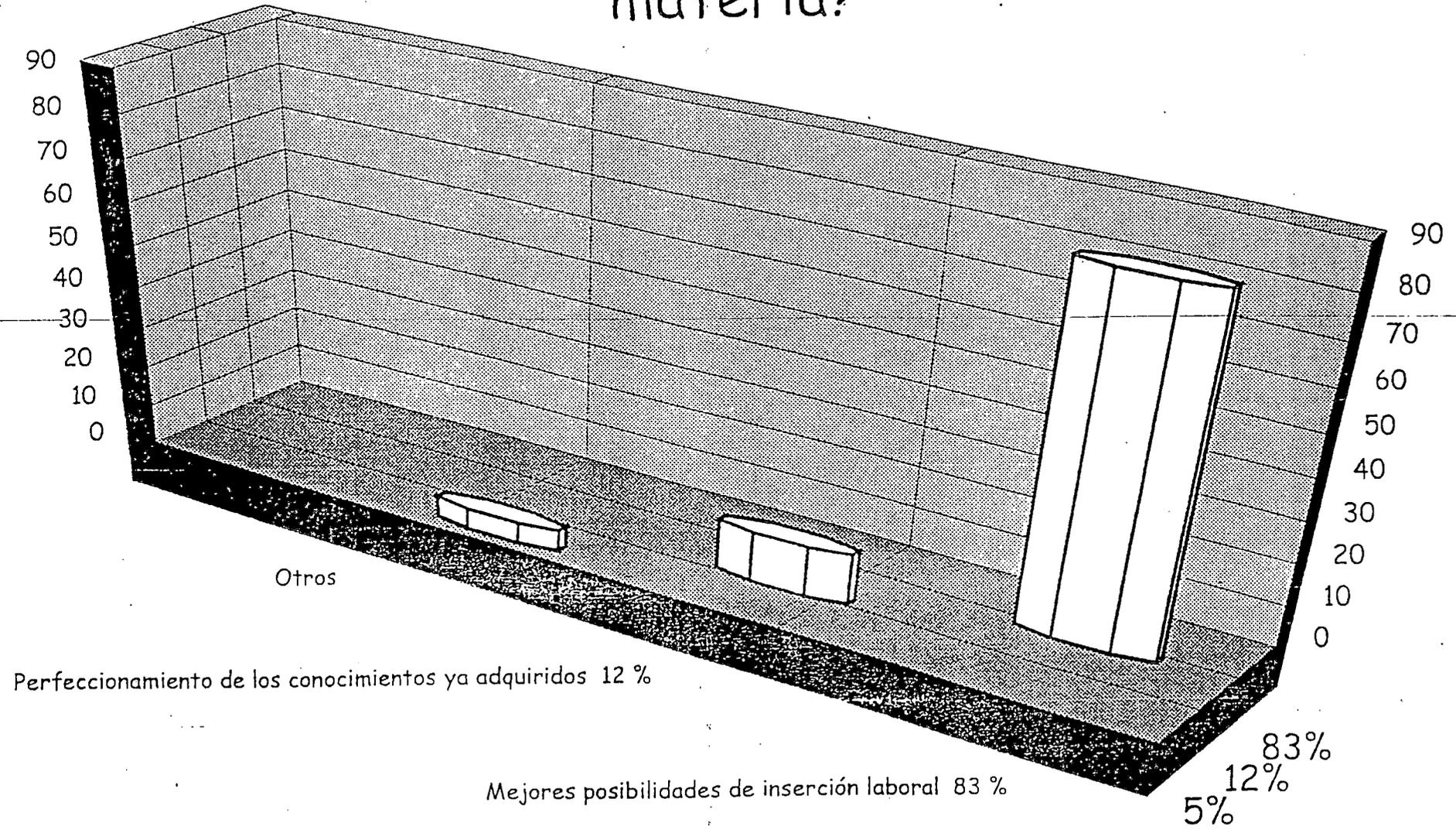
3) *Cree que el aprendizaje del Idioma Inglés en la carrera de Comunicación Social es :*

Necesario Conveniente No tiene idea

4) *Qué expectativas tiene respecto del cursado de la Asignatura ?*

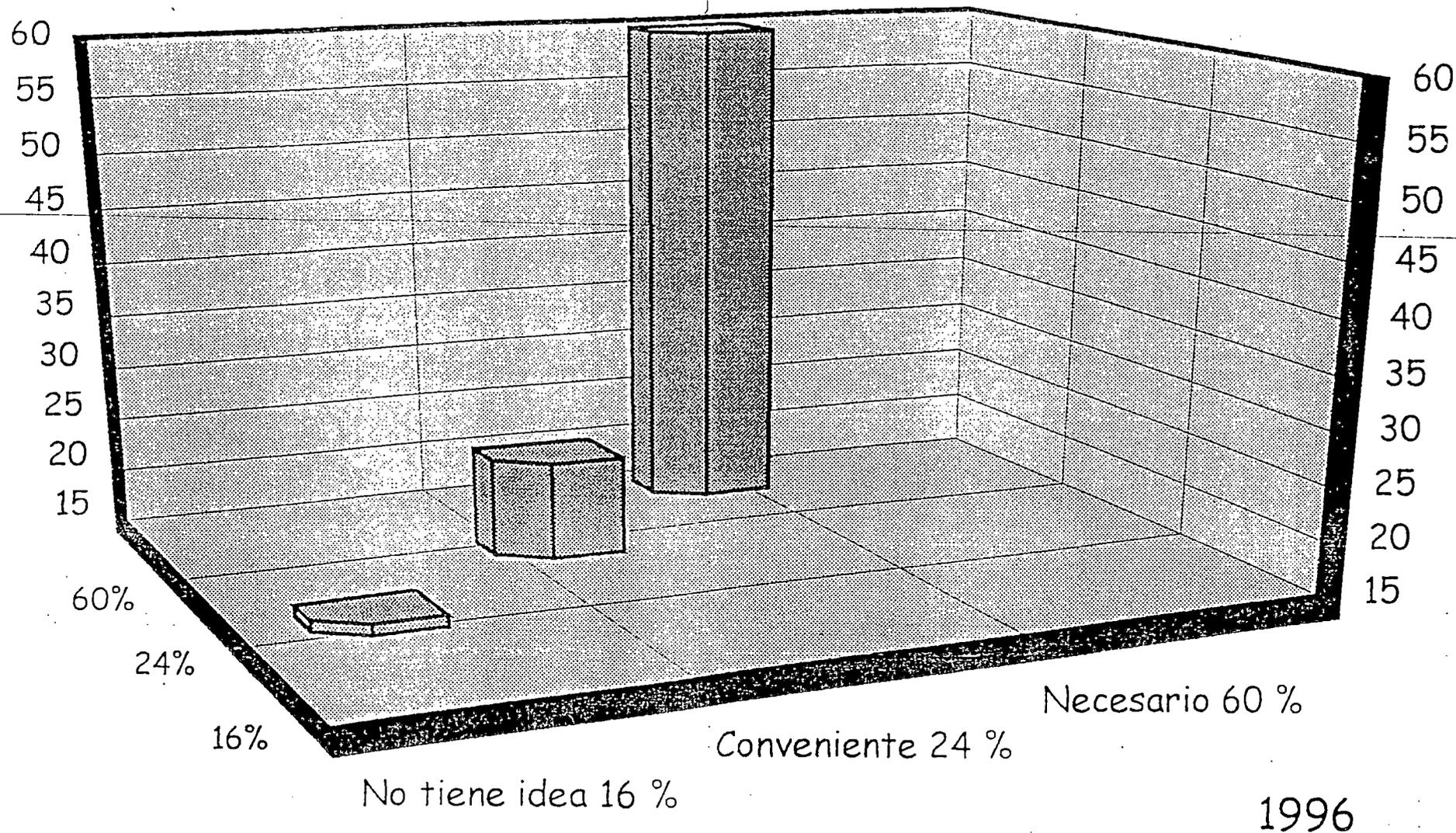
- Mejores posibilidades de inserción laboral
- Perfeccionamiento de los conocimientos ya adquiridos
- Otros

Qué expectativas tiene respecto del cursado de la materia?

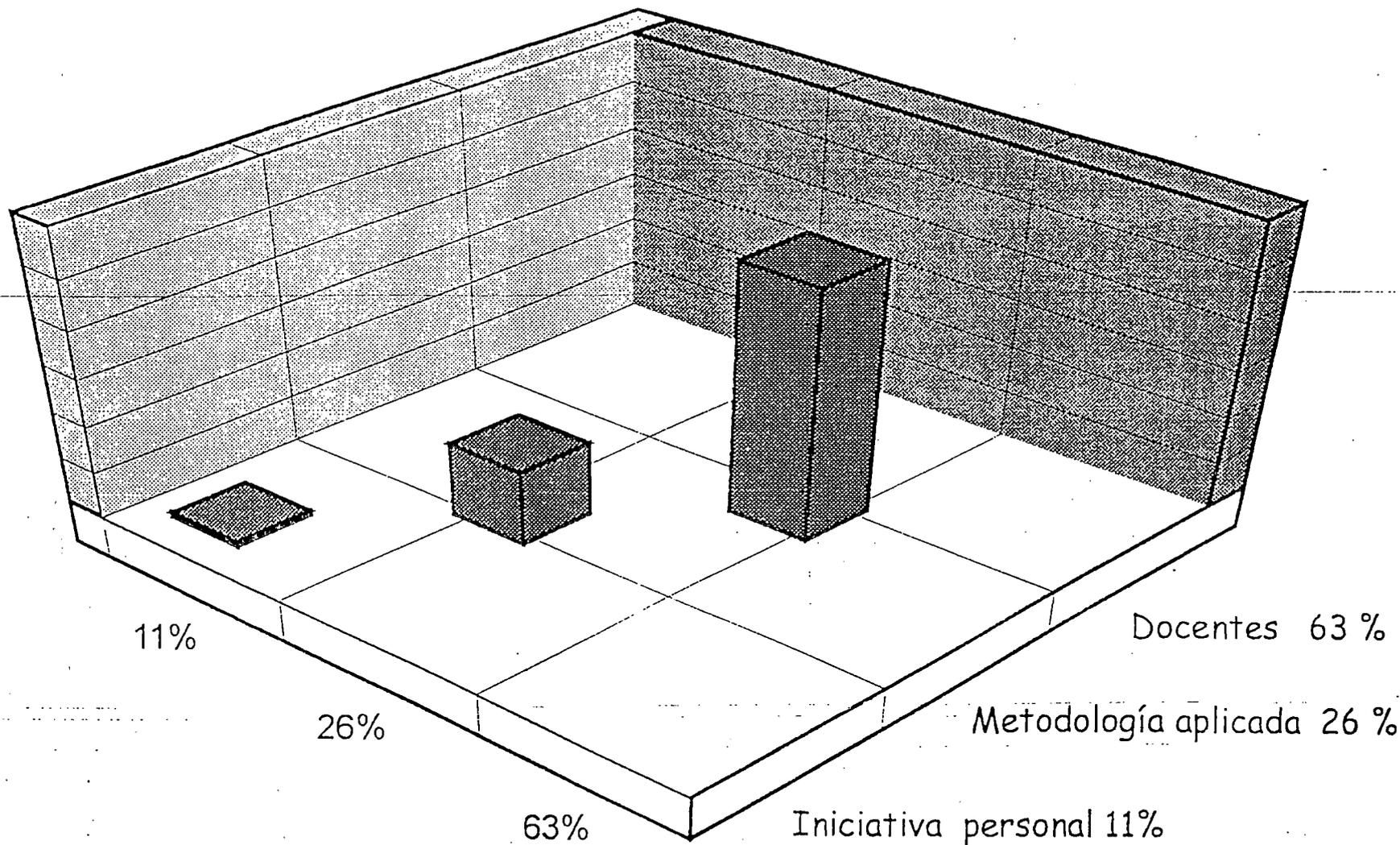


1996

Cree que el aprendizaje del idioma Inglés en la carrera de Comunicación es:

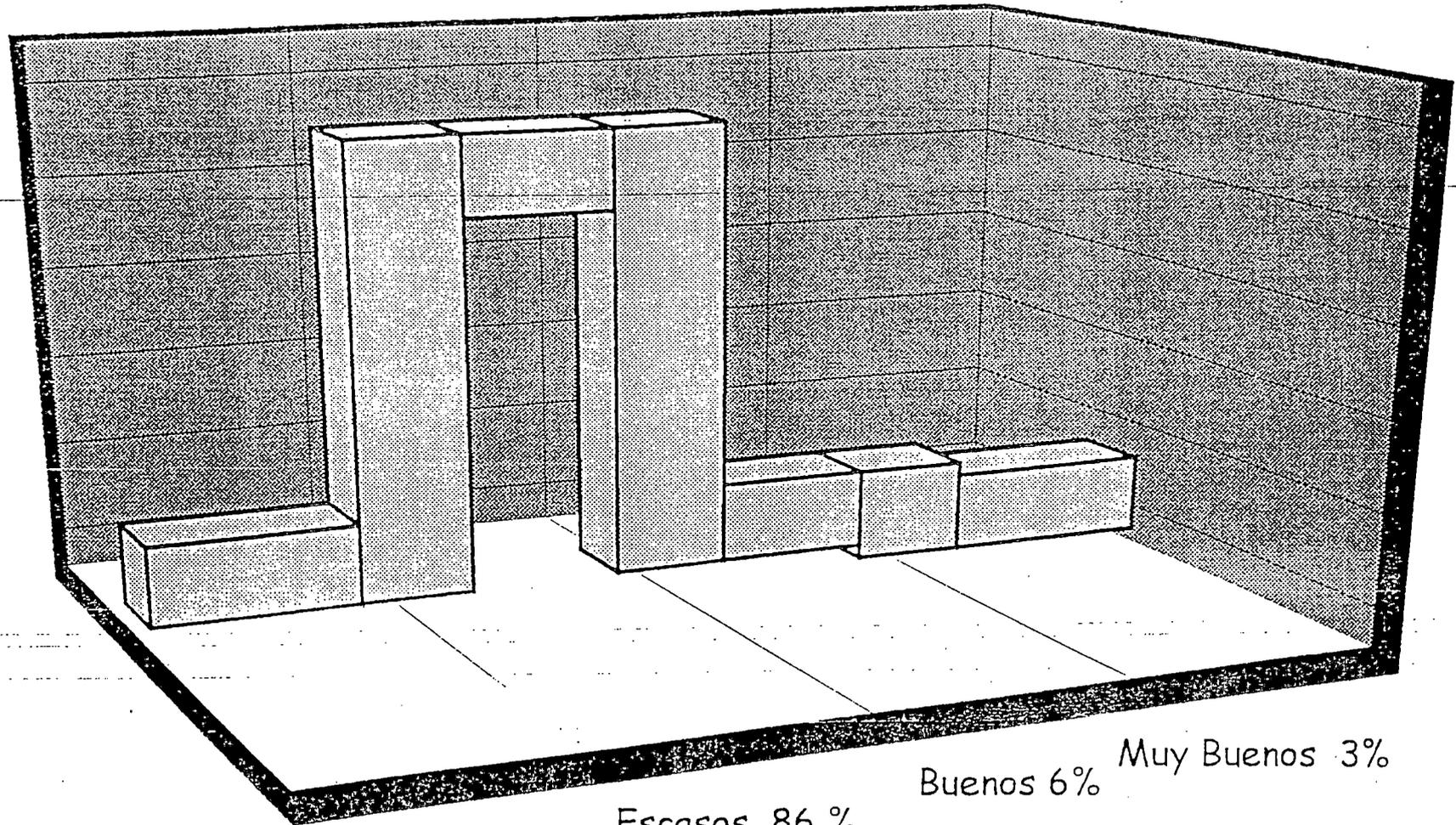


Atribuye el resultado de su evaluación anterior (1) a:



1996

Evaluando objetivamente sus conocimientos de Inglés,
podría decir que son:



Nulos 5%

Escasos 86 %

Buenos 6%

Muy Buenos 3%

1996

Experiencia y resultados en la lengua materna

CONGRESO DE LA LENGUA POLÉMICA: ¿HAY QUE DARLE LA JUBILACIÓN A LA ORTOGRAFÍA?

García Márquez pidió en México "simplificar la gramática y jubilar la ortografía". Y en la Argentina, especialistas y escritores consultados por Clarín dieron su opinión sobre una propuesta que no es nueva

Gabriel García Márquez desató una polémica entre lingüistas, escritores y académicos cuando pidió "simplificar la gramática y jubilar la ortografía, asimilar pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir". Sus palabras del último lunes en la jornada de apertura del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que se está haciendo en México, sonaron provocativas pero refrescaron un debate tan antiguo como necesario.

Algunos datos pueden ayudar a encuadrar el tema. El idioma español en sus distintas variantes es hablado actualmente por 350 millones de personas, incluyendo los 22 millones de hispanoamericanos que viven en Estados Unidos. Las últimas estadísticas señalan que el español es el idioma más elegido como segunda lengua entre los estudiantes norteamericanos.

La idea de simplificar gramática y ortografía "ya se planteaba en los comienzos de la independencia política americana, con Andrés Bello, en 1820, y Domingo Faustino Sarmiento, en 1840. En esa época se pensaba en democratizar la lengua y aceptar el idioma como lo hablaba el pueblo, no como lo reglamentaban los académicos", dijo a Clarín la directora del Instituto de Lingüística de la universidad de Buenos Aires, Elvira Arnoux.

La especialista destacó que "el problema es que un idioma funciona por convenciones, que son necesarias para entendernos. La gramática y la ortografía son eso, convenciones, que no se pueden cambiar sin consenso porque el riesgo es dejar de comprendernos entre quienes hablamos o escribimos en ese idioma".

El crítico Jorge Panesi, ex director del Departamento de Letras de la UBA, remarcó que "lo que dice es el uso, es decir, las palabras y construcciones que el pueblo adopta y usa cotidianamente. Hay que entender que un idioma tiene su propia lógica interna: dentro del uso de la lengua existe una sensatez y un consenso más profundo que lo que puedan opinar los gramáticos y escritores. Por ejemplo, es cierto

que se puede prescindir de los acentos, pero son cómodos para la lectura. Lo mismo pasa con otras convenciones". Sin embargo, Arnoux agregó que "posiblemente García Márquez, exageró en su planteo, pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual, como es el impacto de la globalización económica mundial en los distintos idiomas nacionales. Esto se discute en muchos países, porque hay una fantasía de invasión y de guardianes de la lengua".

Como ejemplos de esta polémica, Arnoux recordó que "en Francia se sancionaron leyes especiales contra el uso de palabras en inglés. En Alemania, una reforma ortográfica y un nuevo diccionario ya llevan más de 20 años de discusiones entre austriacos, suizos y alemanes. Y en Estados Unidos se acaba de declarar idioma oficial al inglés, se sienten presionados por la inmigración hispanohablante". Tampoco España escapa a esto. Aunque ganó la batalla contra los fabricantes de computadoras que querían eliminar la letra "ñ" de los teclados, cedió la "ch" y la "ll" como casos especiales. Mientras tanto, 52 expertos en lingüística, filología y lexicografía convocados por la Real Academia Española están trabajando en un Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), que para el año 2000 reunirá 200 millones de palabras del castellano que se habla actualmente -el idioma oral, literario y periodístico- en América y España. EL CREA ilustrará inmejorablemente los modismos y construcciones gramaticales de uso corriente, por eso será una herramienta clave para traductores y estudiantes.

UN PROYECTO QUE NO ANDUVO.

En la Argentina aún se recuerda la polémica que generó el proyecto de "defensa del idioma" impulsado por Jorge Asís en 1994, proyecto que acabó costándole la renuncia al cargo de secretario de Cultura de la nación.

Al respecto, el escritor Tomás Eloy Martínez opinó que "una lengua es un organismo vivo, y por eso estoy de acuerdo con García Márquez. También escritores como Juan Ramón Jiménez y Jorge Luis Borges quisieron reformar gramaticalmente el castellano, hacerlo más sencillo. Borges escribió sus primeros poemas eliminando las letras que no se pronunciaban habitualmente, como la "d" en eternidad. No tenemos que temer a los cambios, nuestro castellano rioplatense es tan rico porque está lleno de formas dialectales del italiano, entre otros préstamos. Una lengua que no cambia está muerta".

EDUARDO POGORILES

CLARÍN, miércoles 9 de abril de 1997

RESOLVÉ LOS SIGUIENTES EJERCICIOS A PARTIR DE LA LECTURA DEL TEXTO: CONGRESO DE LA LENGUA POLÉMICA: ¿HAY QUE DARLE LA JUBILACIÓN A LA ORTOGRAFÍA?

1- Marcá en el texto el título y el copete. ¿Para qué sirve cada uno de ellos?

Título: _____

Copete: _____

2- A qué se refiere la palabra subrayada. Señalá con una cruz la opción que considerés más adecuada.

2.1." En esa época se pensaba en democratizar la lengua y aceptar el idioma como lo hablaba el pueblo."

- en 1820
- en 1840
- en 1820 y 1840
- en 1994

2.2 "Posiblemente García Márquez exageró en su planteo pero lo hizo para llamar la atención sobre un tema muy actual..."

- polemizó sobre la ortografía
- exageró en su planteo
- propuso jubilar la ortografía

2.3 "Esto se discute en muchos países porque hay una fantasía de invasión y de guardianes de la lengua."

- la reforma de la ortografía
- el impacto de la globalización económica mundial
- la utilidad de las convenciones en la lengua

2.4 "Tampoco escapa a España esto".

- La polémica por la reforma ortográfica.
- Fantasía de invasión y guardianes de la lengua.
- Los cambios que se están produciendo en Francia, Alemania y Estados Unidos.
-

3- Contestá las siguientes preguntas:

3.1 ¿Qué significa, de acuerdo con el texto, jubilar la ortografía para G. García Márquez?

3.2 ¿La opinión de quiénes se expone?

-
-
-
-

3.3 ¿Qué está haciendo la RAE y con qué fin?

3.3.1 ¿Cómo se relaciona esto con la nota?

3.4 ¿En qué coinciden la posición de Jorge Panesi y Tomás Eloy Martínez?

3.5 ¿Quiénes opinan que el uso es el que debe determinar los cambios en la lengua?

3.6 Citar los conceptos de convención que se manejan en el texto (por lo menos dos).

4- Marcá la opción correspondiente:

4.1 El tema de la nota es:

- La defensa de la reforma ortográfica del español.
- La polémica desatada en la Argentina a raíz de las manifestaciones de G. García Márquez en torno a su propuesta de jubilar la ortografía
- La exposición de otras polémicas similares en varias partes del mundo.
- Otro. ¿Cuál?

4.2 El autor de la nota es:

- Gabriel García Márquez
- Elvira Arnoux
- Eduardo Pogoniles
- Jorge Panesi
- Tomás Eloy Martínez

Justificación: _____

4.3 La finalidad del escrito es:

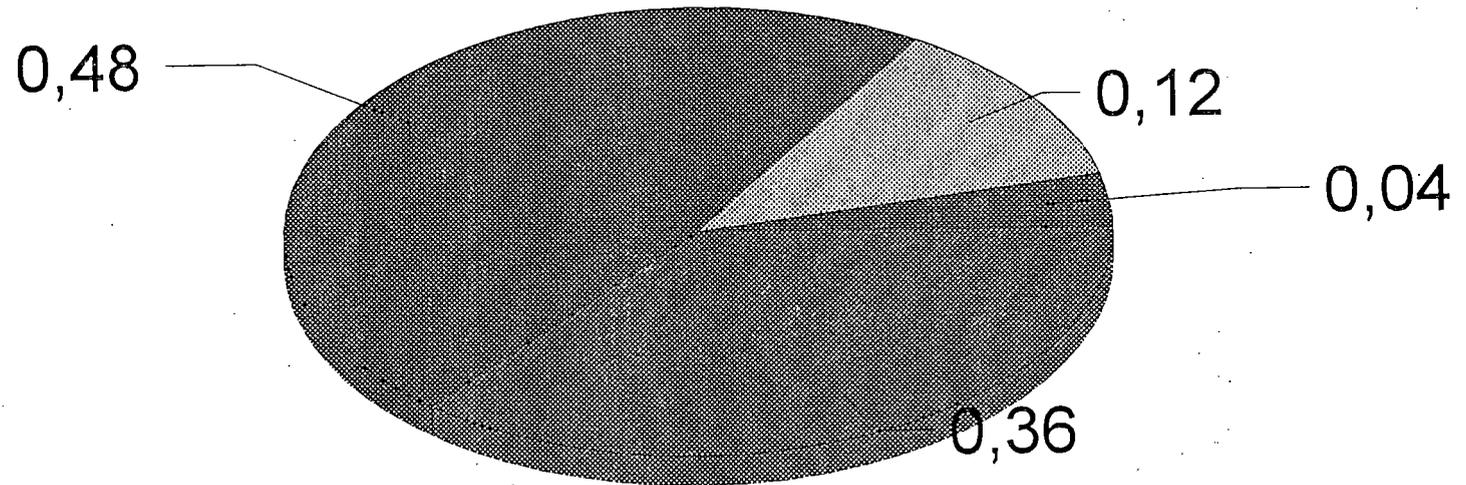
- Convencer al lector de la necesidad de una rforma ortográfica.
- Exponer al lector distintos puntos de vista acerca de la temática.
- Comparar la polémica desatada por G. García Márquez con la que se realizó en 1994 en la Argentina.

Explicá tu elección:

FINALMENTE, CUÁL ES TU POSICIÓN FRENTE A ESTA TEMÁTICA. ¿TE IDENTIFICÁS CON ALGUNA DE LAS EXPOSICIONES EXPUESTAS? ¿CON CUÁL?

COMPETENCIAS

PORCENTAJE TOTAL DE CADA COMPETENCIA EVALUADA



C. PARALING.



C. IDEOL./CULT.

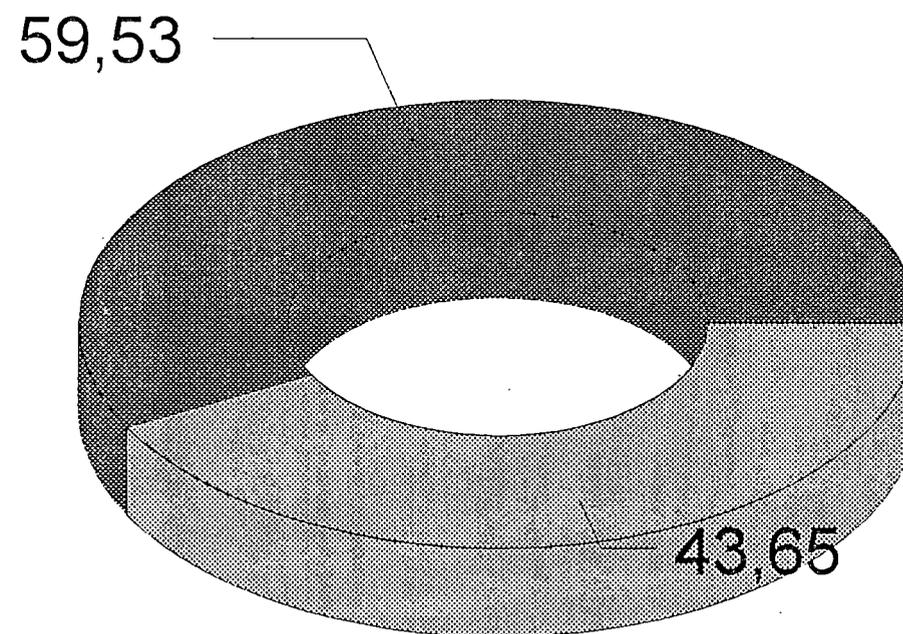


C. LINGUIST.



C. COMUNIC.

LECTURA Y ESCRITURA



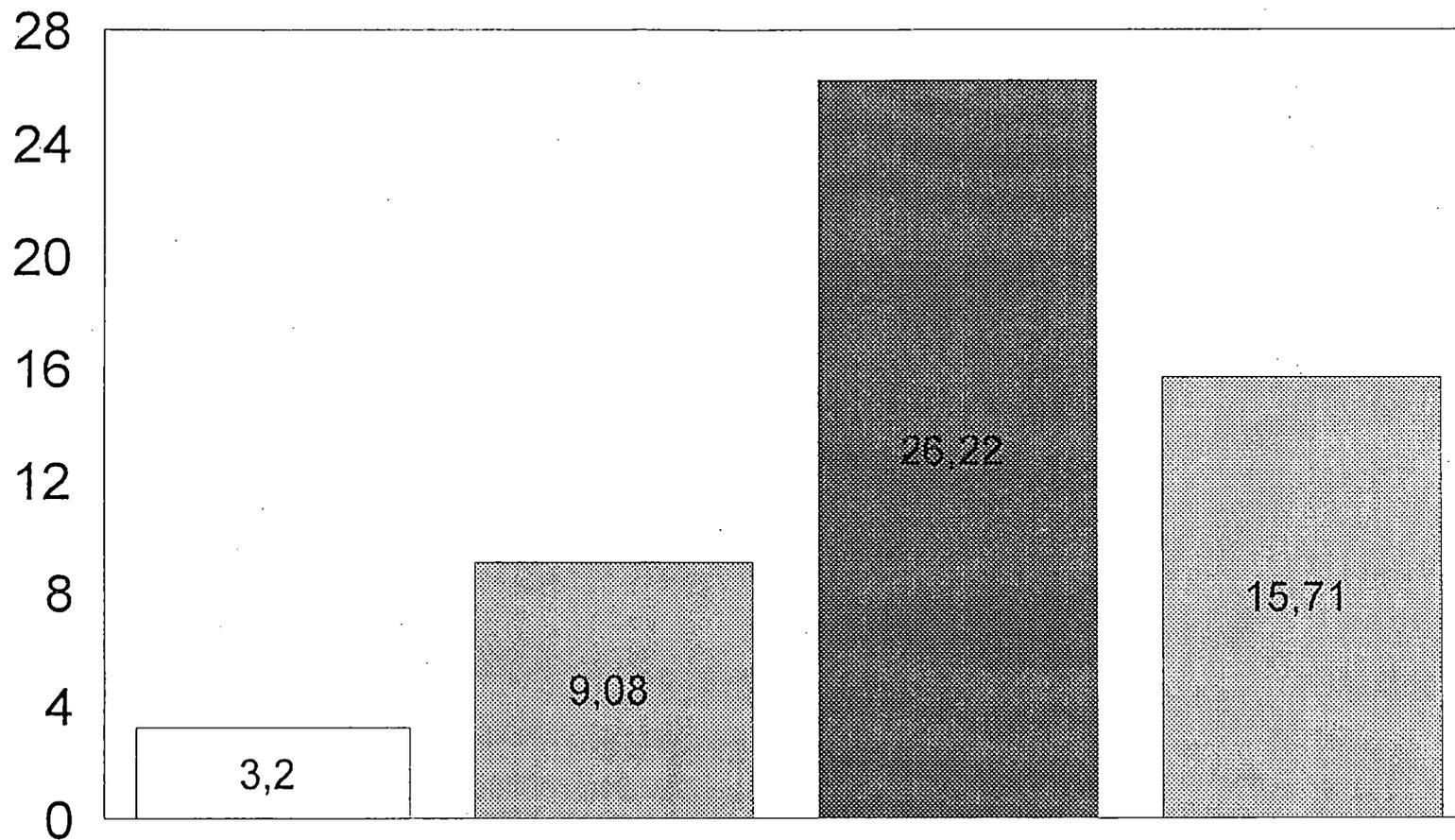
COMPRENSIÓN LECTORA



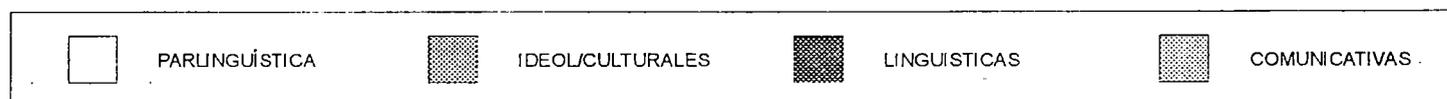
PRODUCCIÓN ESCRITA

COMPETENCIAS

PORCENTAJE ALCANZADO EN LA EVALUACIÓN

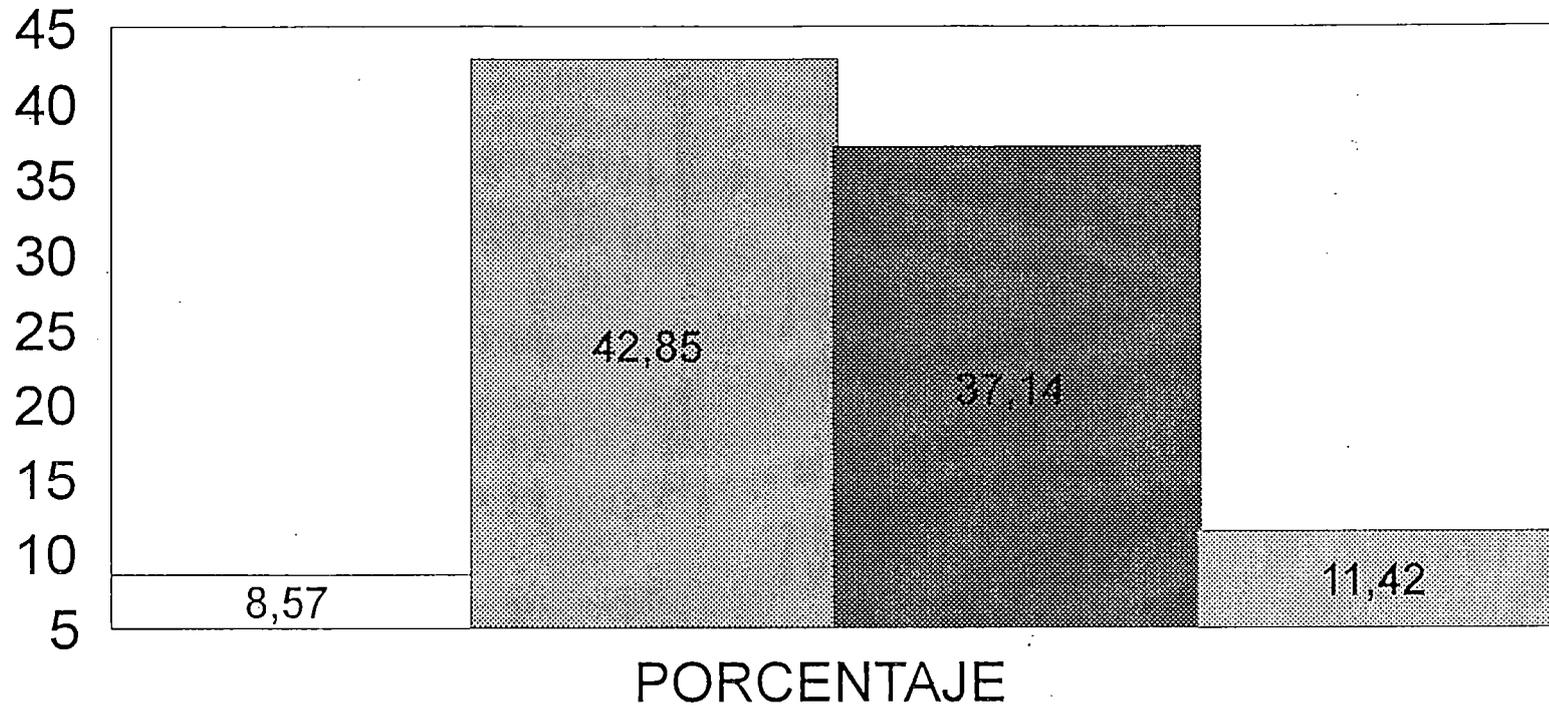


COMPETENCIAS



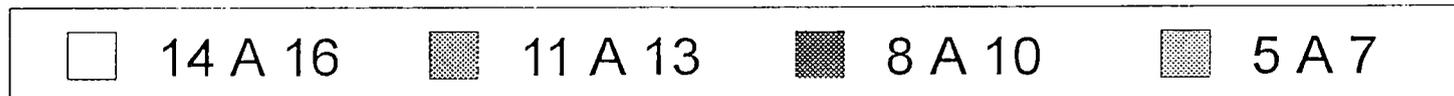
COMPETENCIAS DE LECTURA

PUNTAJE ALCANZADO POR LOS ALUMNOS EN PORCENTAJE



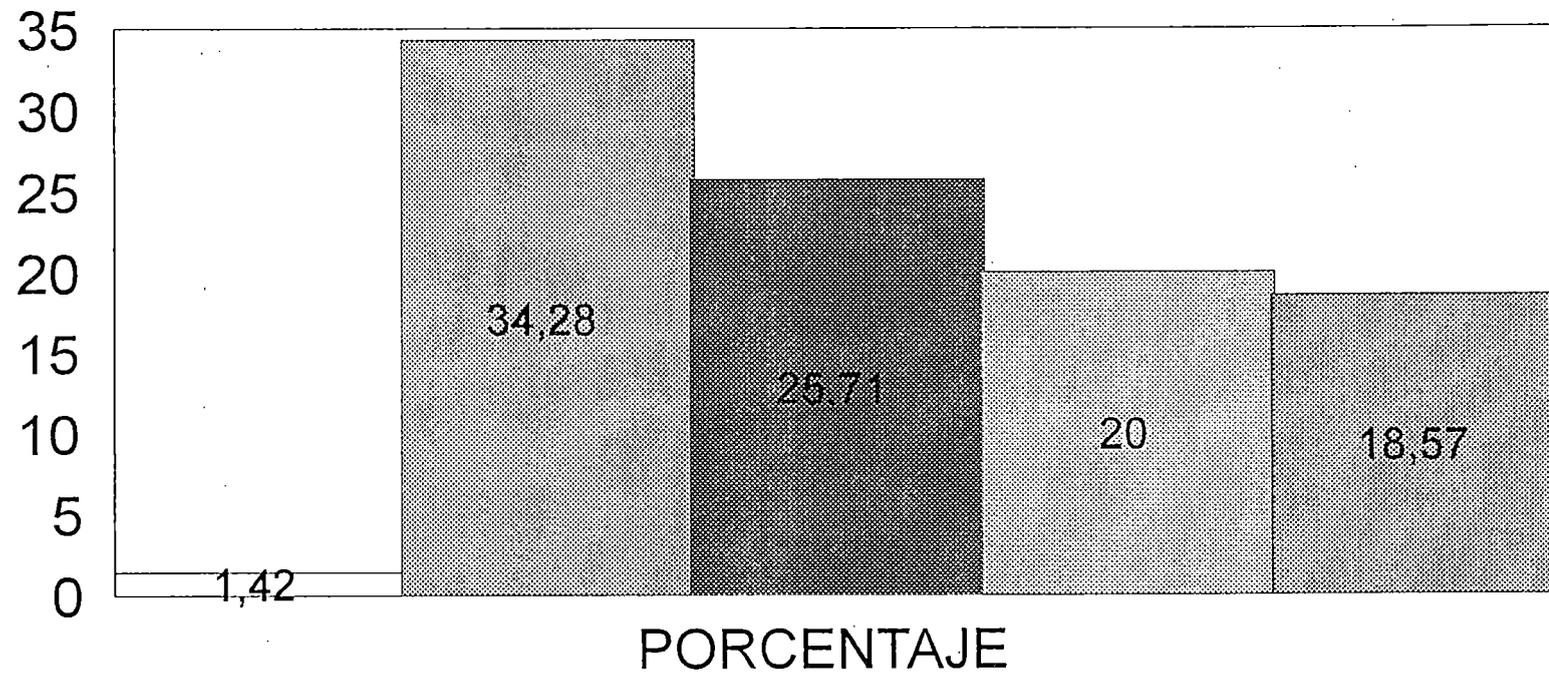
EL MÁXIMO PUNTAJE DE TODOS LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA ERA DE 16.

PUNTAJE



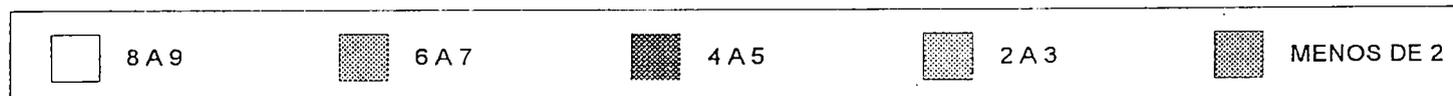
COMPETENCIAS DE ESCRITURA

PUNTAJE ALCANZADO POR LOS ALUMNOS EN PORCENTAJE



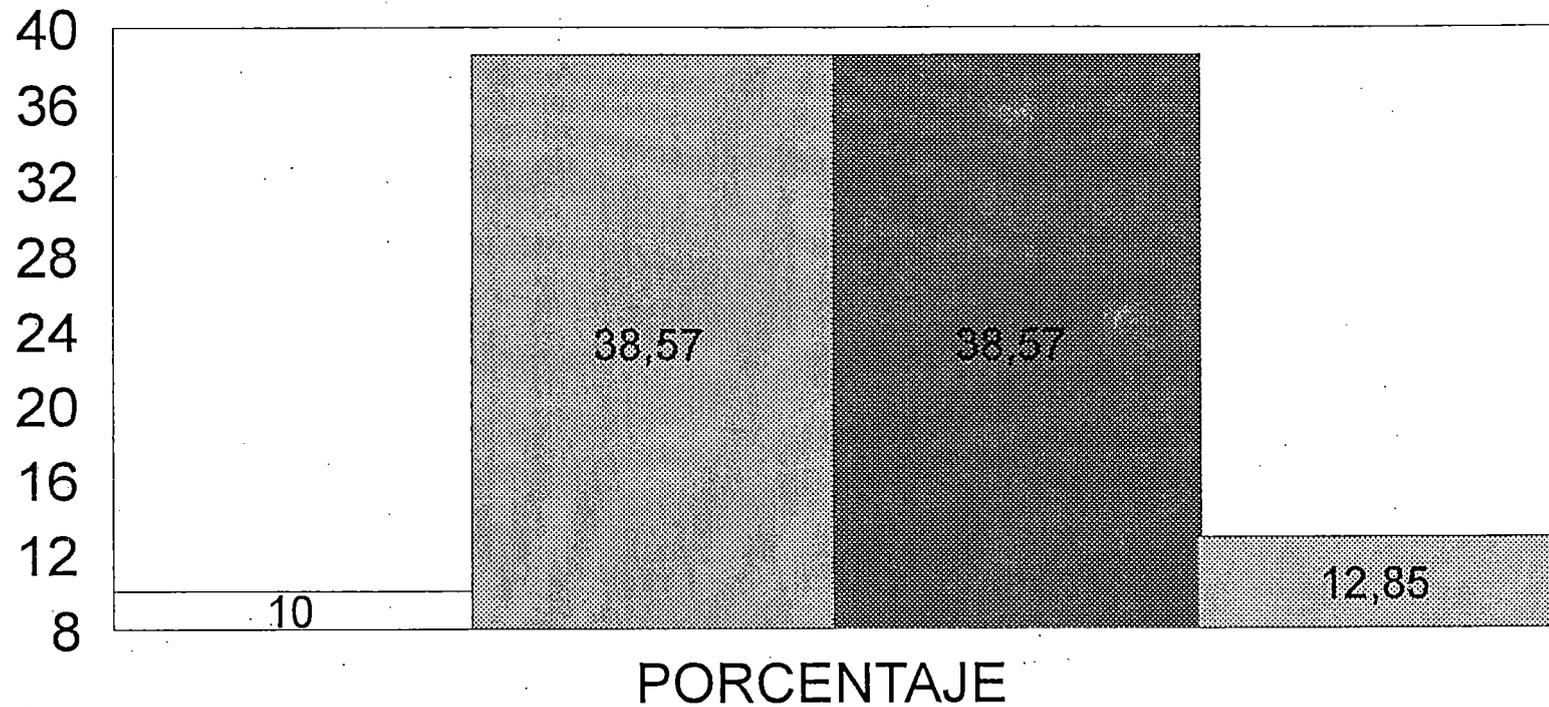
EL MÁXIMO PUNTAJE DE TODOS LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN ESCRITA ERA DE 9.

PUNTAJE



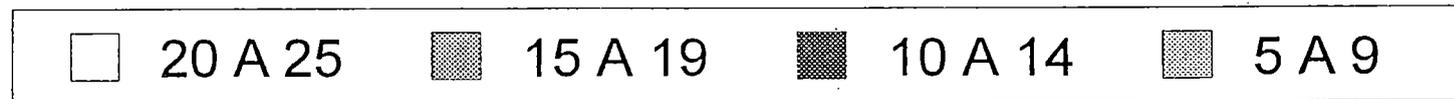
COMPETENCIAS

PUNTAJE ALCANZADO POR LOS ALUMNOS ENPORCENTAJE



EL MÁXIMO PUNTAJE DE TODOS LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA ERA DE 25.

PUNTAJE



Experiencia y resultados en la lengua meta

Broadcasting Services

This is an overview of the pioneer stations which were granted broadcasting authorizations, plus a review of the government policies. As with most innovations, there was a

lag between the development of broadcasting, and formal recognition of its existence by government regulators.

In the United States, beginning in 1912, radio was regulated by the Department of Commerce's Bureau of Navigation. On December 1, 1921 the Bureau of Navigation formally established standards for a broadcasting service. The new regulations were reported in the January 3, 1922 edition of the Radio Service Bulletin. However, instead of creating a new license class, broadcasting was set up as a service category within the existing Limited Commercial classification. At the time of the introduction of the new regulations, nine stations already held Limited Commercial licenses authorizing the use of 360 meters for broadcasting purposes. Moreover, in the period before the December 1st adoption of the new regulations, five other new stations being set up for public broadcasting by other companies -- WDY, WCJ, WBL, WJX, and KQL -- were also licensed by the Bureau of Navigation as Limited Commercial stations operating on 360 meters. The new broadcast service regulations didn't require the nine stations already on 360 meters to make any changes, because they already met the new standards. In view of this, lists of the first broadcasting stations, generally begin with these nine 360 meter assignments, starting with WBZ's September 15, 1921 grant. As noted earlier, licensing at the time of the creation of the broadcasting service was conducted under the provisions of an act passed in 1912. Although the standard since the 1927 formation of the Federal Radio Commission has been that stations serve the public "convenience, interest, or necessity", no comparable guideline was mandated by the 1912 Act, and licensing of the pioneer broadcast service stations amounted to little more than registration. Licensing authority was vested in the Secretary of Commerce, and exercised through the Bureau of Navigation. This body operated on a much more informal basis than successor regulators. Moreover, control was more decentralized, with oversight, performed primarily by nine regional Radio Inspectors, generally limited to insuring that stations maintained technical standards.

After reading the text, solve the exercises below:

1. Underline the text title and the masthead.

- What's the function of each one?
-
-

2. What do the underlined words refer to?

2.1 ... "formal recognition of its existence by government regulators" ...

- Government existence
- Broadcasting existence
- Stations existence
- Radio existence

2.2 ... "because they already met the new standards."

- The nine stations
- Broadcast Service regulations
- The New regulations
- The five new stations

2.3 "At the time of the introduction of the new regulations" ...

- In 1912
- In 1921
- In 1922
- In 1927

- 2.4 "In view of this, lists of the first broadcasting" ...
- September 15, 1921 grant.
 - Five other new stations.
 - The stations already met the new standards.

3. Answer the following questions:

3.1 What was established on December 1, 1921 in relation to broadcasting?

3.2 Who were granting the licenses before December 1?

3.3 What was the responsibility of Radio Inspectors?

3.4 Can you explain this phrases: a) "pioneer broadcasting stations."
b) "...there was a lag between the development..."

a) _____

b) _____

4. Underline the correct option:

4.1 Broadcasting authorizations were granted by:

- Secretary of Commerce
- Federal Radio Commission
- Bureau of Navigation
- Radio Service Bulletin

4.2 Licensing consisted in:

- Government recognition
- Registration at the Bureau of Navigation
- Adoption of new regulations
- Broadcasting authorizations

4.3 "360 meters for broadcasting services..." refers to:

- Stations operation scope
- Broadcasting assignments
- Broadcasting purposes

4.4 The main subject of this passage refers to:

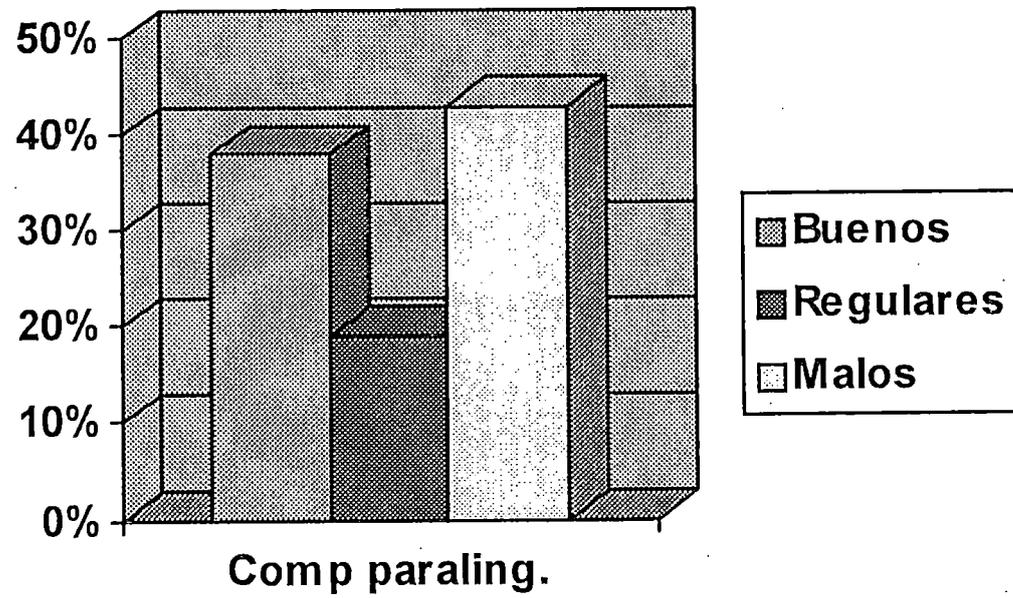
- Radio history
- Granting of broadcasting licenses
- Formal recognition of Radio Stations
- Licensing Control

Explain your choice: _____

5. Finally, how would you describe the stages of broadcasting licensing in USA? Give reasons:

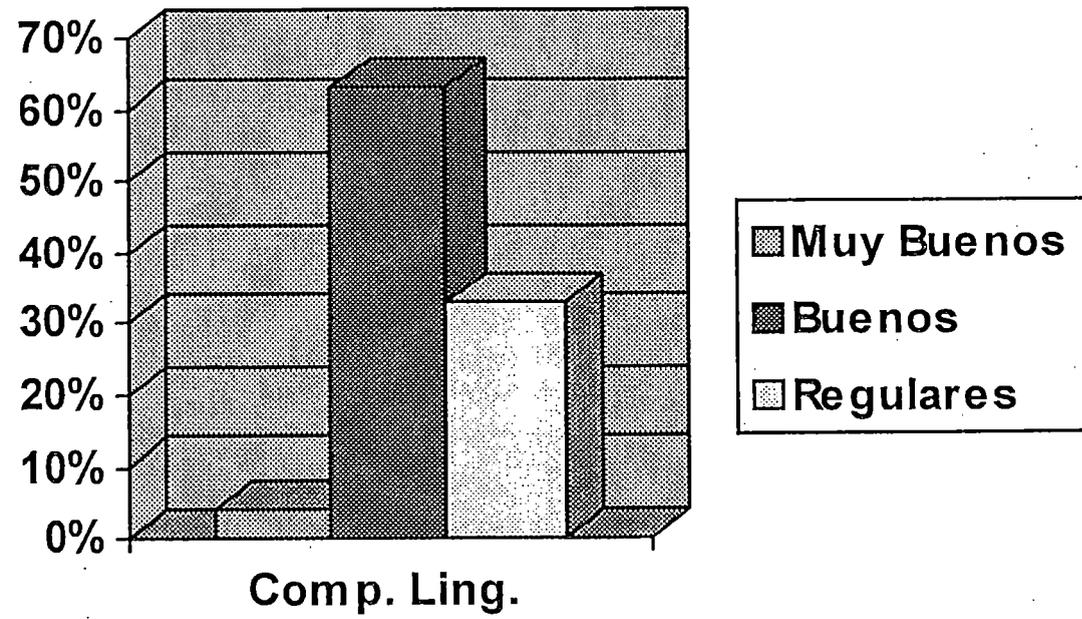
INGLÉS

COMPETENCIAS PARALINGÜÍSTICAS



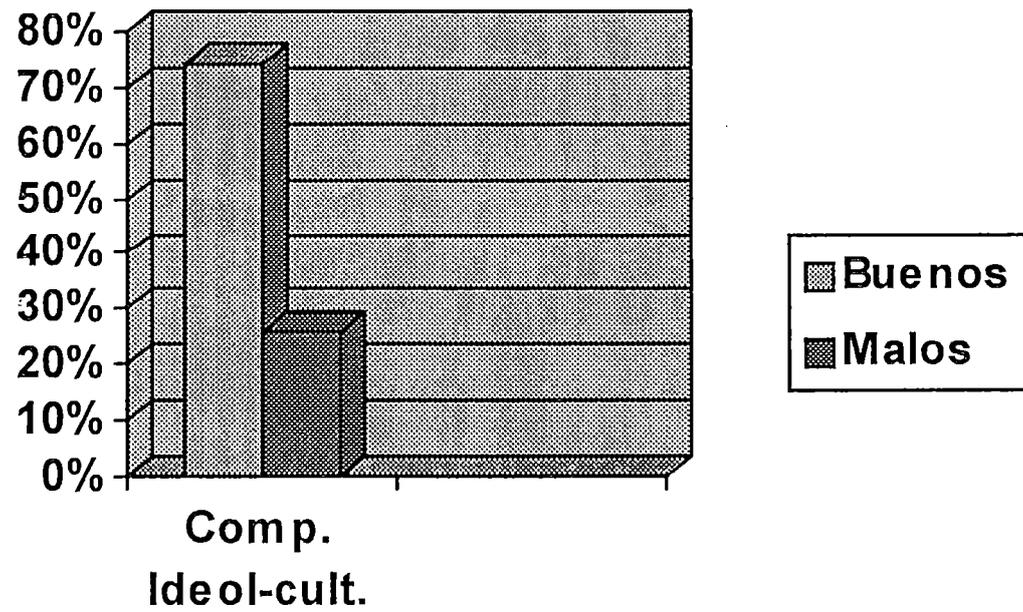
INGLÉS

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS



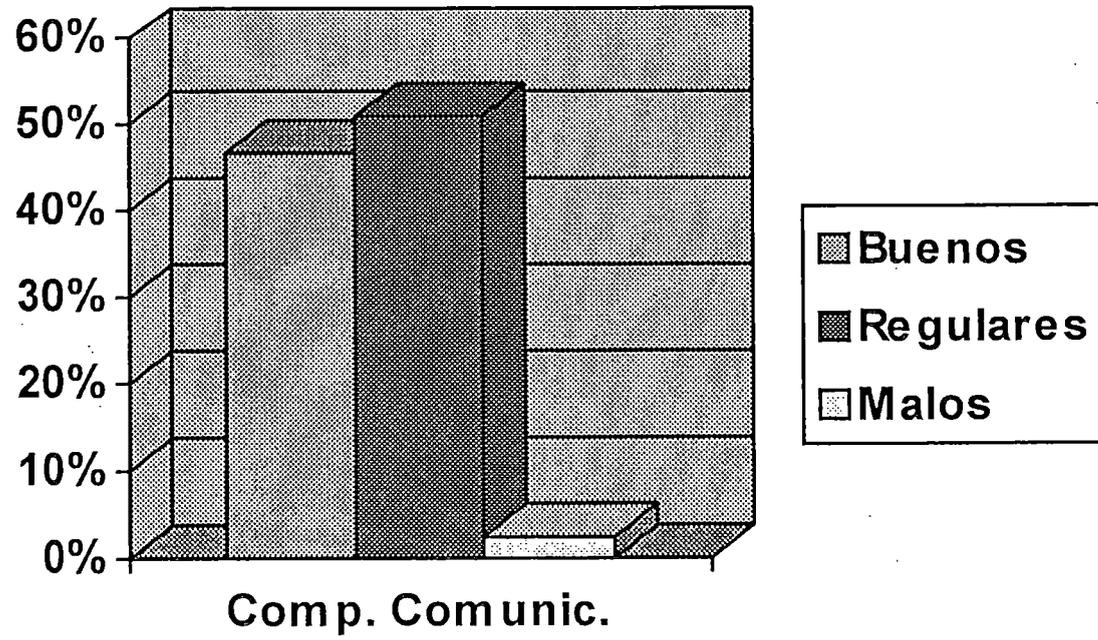
INGLÉS

COMPETENCIAS IDEOLÓGICO CULTURALES



INGLÉS

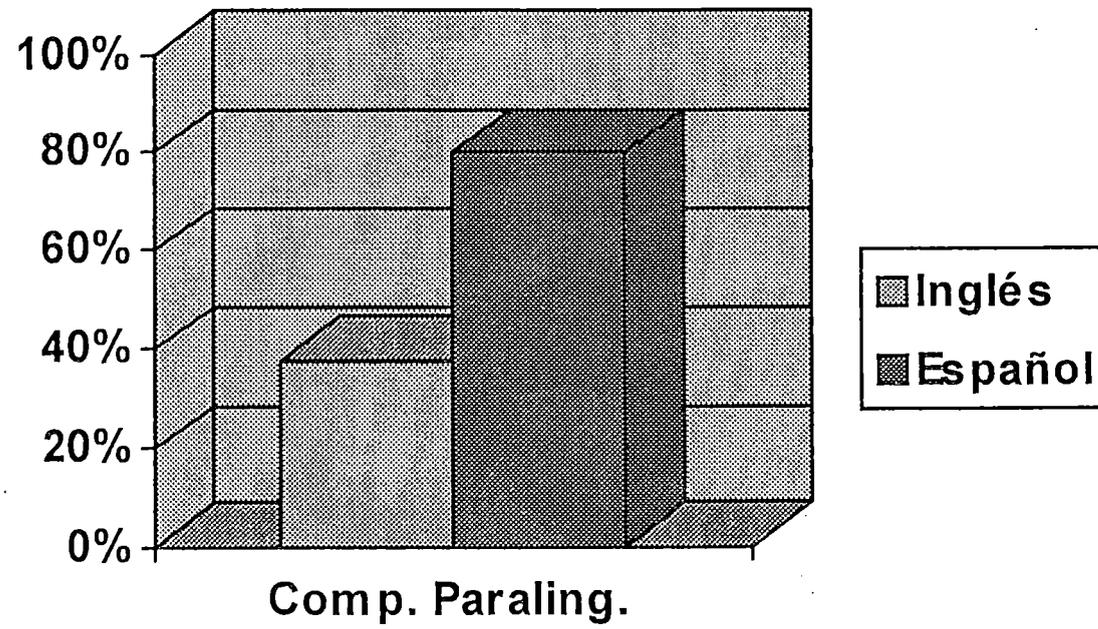
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS



Comparación de las experiencias

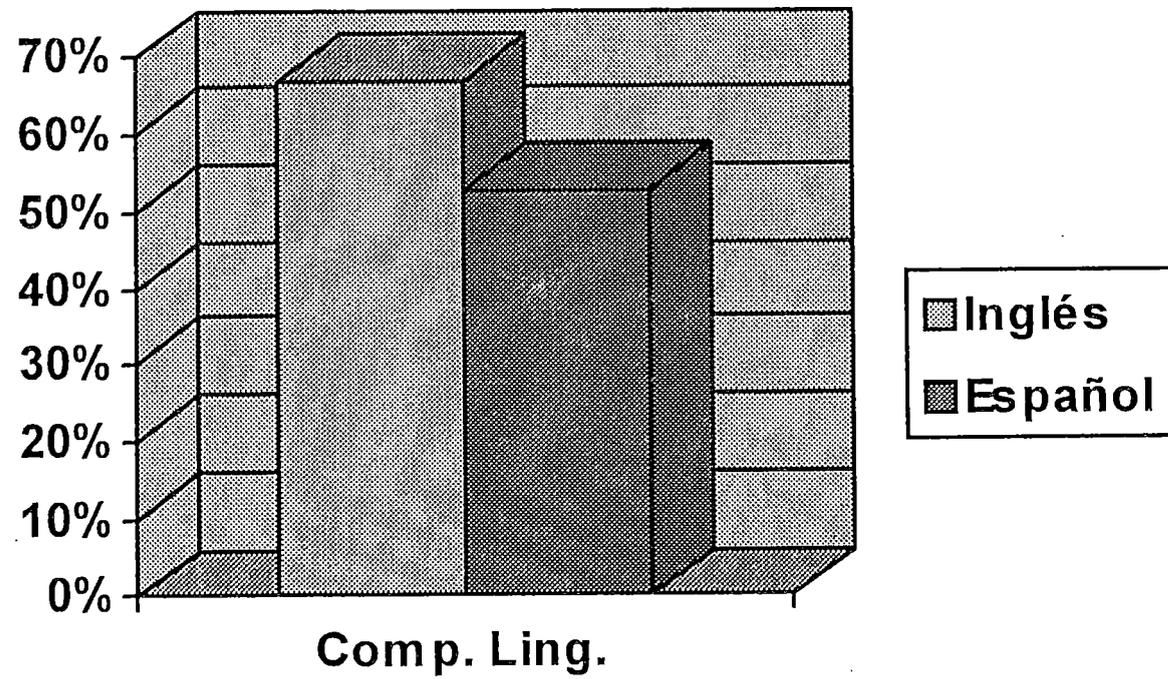
ESPAÑOL - INGLÉS

COMPETENCIAS PARALINGÜÍSTICAS



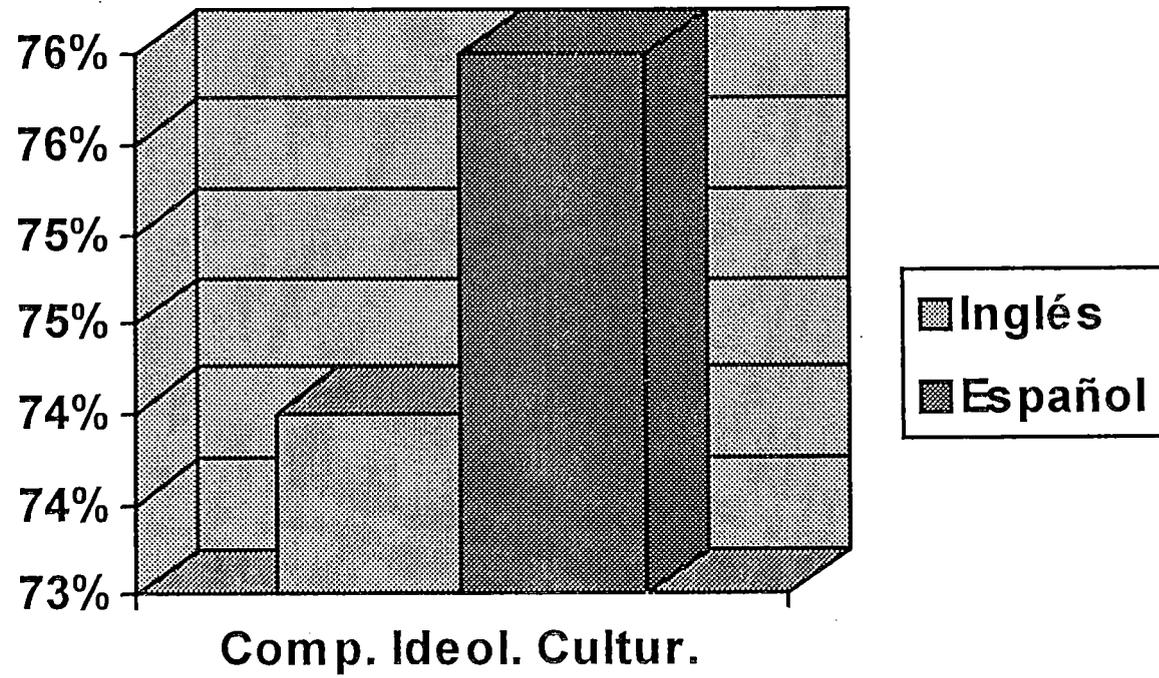
ESPAÑOL - INGLÉS

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS



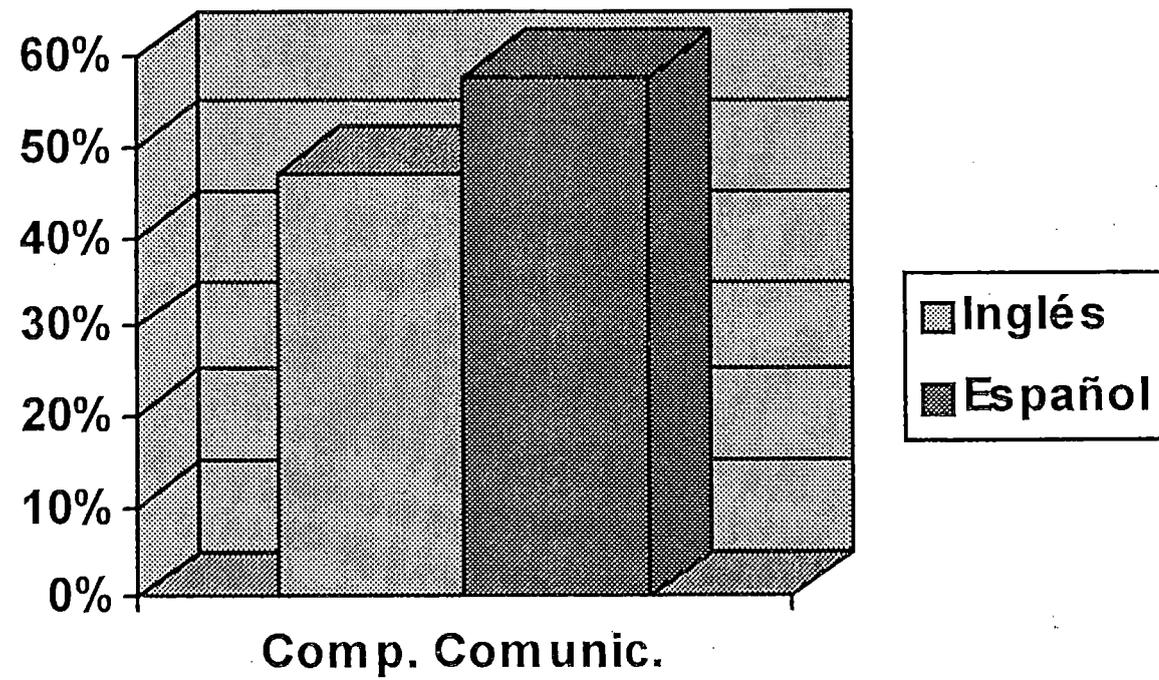
ESPañOL - INGLÉS

COMPETENCIAS IDEOLÓGICO-CULTURALES



ESPAÑOL - INGLÉS

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS



Encuesta docente

ENCUESTA

1- ¿Qué lugar cree. Ud. que debe ocupar el aprendizaje del idioma inglés en la carrera de Comunicación Social? ¿Por qué?

2- ¿Existe, actualmente, en nuestro país, una demanda real de profesionales con dominio del idioma?

3- La demanda existente se orienta específicamente a (marcar los items que considere necesarios, numerándolos de acuerdo al orden de importancia):

- comprensión escrita
- comprensión oral
- producción escrita
- producción oral (conversación)

4- ¿Para qué tareas específicas puede ser necesario el conocimiento del idioma inglés en los medios?

5- ¿Podría mencionar algunos medios de comunicación de los que Ud. sepa que requieren profesionales con ese perfil?

6- ¿Cree Ud. que la falta de competencias lingüísticas en la lengua inglesa puede ser causa de exclusión para los profesionales que carezcan de ellas?

7- ¿Quiere agregar algo más que nos pueda resultar de interés para la temática?

