

La lengua extranjera en la universidad. Estudio puntual en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia

Carolina Ortiz*, Jorge Ossa**, Marcela Morchio***

*Grupo CHEES – Biogénesis
Universidad de Antioquia*

Resumen

En este artículo presentamos datos de un estudio puntual sobre comprensión de lectura en Inglés, en estudiantes que ingresan a la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, y una comparación preliminar con estudiantes de los semestres II y VII, que ya han tomado uno y tres cursos de Inglés respectivamente. Además, con base en una encuesta demográfica se intentan algunas asociaciones que parecen indicar que existe un cierto determinismo social al respecto. Finalmente se discute el tema de la competencia lectora en una segunda lengua, su obligatoriedad en la universidad y las implicaciones presentes y futuras.

Palabras clave

Lengua extranjera, segunda lengua, competencia lectora, universidad.

Introducción

Aspectos institucionales

El presente trabajo se inscribe dentro de nuestra línea de investigación CHES (Cómo

hacemos lo que hacemos en educación superior). El tema de la competencia en una segunda lengua, que para nuestro caso, en un altísimo porcentaje se refiere al Inglés, se ha convertido en un tema de gran controversia en nuestra Universidad de Antioquia, gracias a disposiciones recientes que exigen competencia lectora para la obtención de un título de pregrado, especialización y maestría y competencia global para los candidatos a llenar los cupos de doctorado y para el relevo profesoral. Entre las consecuencias más obvias de esta decisión se han presentado situaciones prácticas como las siguientes: algunas convocatorias de posgrado han tenido que declararse desiertas por la falta de candidatos, igual cosa ha ocurrido en la convocatoria para profesores. De la misma manera se han presentado discusiones y demandas por parte de grupos minoritarios como los indígenas y las negritudes; los primeros alegando que su lengua indígena es su lengua materna y el Castellano la segunda lengua, y los otros, aduciendo discriminación por falta de las oportunidades que históricamente se han negado a este grupo social. La Universidad, frente a esta demanda aceptó reconocer el Español como segunda lengua para los indígenas que certifiquen el conocimiento de su lengua nativa.

El Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997, “por medio del cual se establece la política de competencia lectora en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad”, determina que los estudiantes deben demostrar competencia lectora para optar a sus respectivos títulos (ver artículos 1,4 y 7 en anexo 2).

El Acuerdo Académico 0091, del 15 de abril de 1997, “por el cual se define la competencia en una lengua extranjera para

* Estudiante Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

** MV, PhD, Profesor, Fac. de Medicina, Coordinador Grupo CHES, Universidad de Antioquia.

*** Lic. Ed, Magíster en Lingüística. Profesora Univ. Nacional de San Juan, Argentina.
Sanchez.morchio@interredes.com.ar

la admisión a todas las modalidades de posgrado en la Universidad de Antioquia”, exige la competencia lectora como requisito para el ingreso a un programa de posgrado y define niveles de competencia para la especialización, para la maestría y para el doctorado. (ver anexo 2).

La Resolución Rectoral 15900, de mayo de 2002, “por la cual se modifica la Resolución Rectoral 14970 del 16 de agosto de 2001, sobre el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos”. Se definen puntajes para el Michigan o el TOEFL (Inglés); o para el Test de Acceso al DALF (Francés). Igualmente determina que el aspirante cuya lengua materna no sea el Español, debe acreditar su competencia en esta lengua (ver anexo 2)

Frente a este panorama institucional, y convencidos de que la competencia en una lengua extranjera y particularmente en Inglés es fundamental para el futuro médico, decidimos analizar la situación en nuestra Facultad, guiados inicialmente por la inquietud sobre el nivel de los estudiantes al ingreso y la organización de unos cursos acorde con dicho nivel, de tal manera que se favorezca el aprendizaje sin que los estudiantes que tienen un buen manejo de este idioma resulten apabullantes para aquellos compañeros de su grupo que tienen un nivel de competencia muy inferior.

La lectura en la segunda lengua

Es necesario señalar que existe una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera. La segunda lengua, como lo señala Ellis (1999) se refiere a aquel idioma que desempeña un rol importante en la comunidad, tal es el caso del Inglés que se enseña como segunda lengua en Nigeria o Zambia. En esos contextos se la emplea como medio de comunicación entre algunos grupos cuya lengua materna es otra. La lengua extranjera no desempeña un rol importante en la comunidad. Mas aún queda normalmente restringida a los contextos educacionales. Este es el caso del Inglés en el contexto que hemos indagado. Inglés en la universidad de Antioquia cumple un rol instrumental: se pretende que la competencia en Inglés permita al estudiante actualizarse por medio del acceso a bibliografía de su especialidad.

Para empezar abordemos brevemente algunas posturas de diferentes autores al respecto. Clapham (1996) emplea indistintamente los términos lengua extranjera o segunda lengua. En general, la bibliografía disponible se refiere más a la segunda lengua y son escasas las referencias a lengua extranjera. Por tanto en este artículo nos referiremos a la segunda lengua a pesar de que somos conscientes de las diferencias metodológicas entre ambas posturas.

Es necesario recordar, como lo hacen Eskey y Grabe (1998), que los modelos de comprensión presentan limitaciones para su aplicación en el ámbito de la lectura en la segunda lengua. La consideración a tener en cuenta se relaciona con el hecho de que los modelos presumen que el lector tiene un manejo eficiente del sistema lingüístico de la lengua materna pero éste no siempre es el caso.

Nos planteamos entonces la siguiente pregunta: ¿la lectura en la lengua extranjera implica el mismo proceso que en la lengua materna? A este respecto hay dos posturas bien marcadas. Para algunos autores, la lectura es un proceso universal, en el sentido de que hay procesos de lectura que se dan en todas las lenguas. Algunos investigadores sostienen que los lectores de una segunda lengua leen del mismo modo que lo hacen en la lengua materna. Clapham (1996) revisa los estudios en este campo y menciona numerosos autores que concluyen que quien es un buen lector en la lengua materna también lo será en la segunda lengua (Block, 1986; Sarig, 1987; Alderson, 1989; Bossers, 1991, 1992; Carrell, 1991, citados por Clapham, 1996). También destaca que hay una transferencia de habilidades de la lengua materna a la segunda lengua, ya que los buenos lectores en la lengua materna obtienen mejores resultados en la segunda lengua que quienes son lectores pobres en la lengua materna. Clarke (1998) cita los estudios de Harris (1969) y Yorkey (1970) para puntualizar la postura que sostiene que la lectura se puede desarrollar en forma independiente de la competencia lingüística.

Clapham (1996) señala que la otra postura referida a la lectura en la segunda lengua desconoce la posición anterior y postula que hay factores fundamentales que obstaculizan la lectura en la segunda lengua: la competencia lingüística y el conocimiento previo. Carrell y Eisterhold (1998) diferencian dentro del conocimiento previo un esquema de contenido y un esquema formal para la comprensión en la segunda lengua. El primer tipo de esquema consiste en la organización retórica del texto; en este tipo de esquema las diferencias culturales son cruciales. En el segundo se encuentra el contenido de una determinada área del conocimiento con la que el texto en cuestión

se relaciona. En ambos casos, se puede dar la situación de que estos esquemas se relacionen estrechamente con la cultura de la segunda lengua. En este caso, cuando el lector no posee ese conocimiento porque es inexistente en su lengua materna, la comprensión se verá dificultada.

Un problema que puede surgir en la aplicación de un esquema es que éste se encuentre estrechamente ligado a una determinada cultura que no es la del sujeto. La misma dificultad estará presente si el texto a abordar se ubica en una determinada disciplina que le es totalmente desconocida al estudiante.

Hudson (1998) sostiene que los desaciertos que se producen durante la lectura como consecuencia de un déficit lingüístico, pueden ser superados recurriendo a un conocimiento previo relevante. Este autor cita los estudios de Cziko (1978) para sugerir que cuando el manejo de la segunda lengua no es profundo, el individuo no puede asignar sentido a los elementos semánticos, sintácticos o discursivos que confronta, produciéndose así un cortocircuito en el proceso de lectura.

Carell y Eisterhold (1998) sostienen que la decodificación exacta es imprescindible para la lectura: una vez que este proceso haya sido completamente automatizado, el lector de la segunda lengua comenzará a leer como el hablante nativo. Esto es sostener que este tipo de lectores favorece el uso de estrategias de decodificación. En esta misma línea, Clarke (1998) desarrolló una investigación de la que concluyó que ante la pobreza del dominio de la segunda lengua, el lector recurre a destrezas de lectura inadecuadas. Este estudio revaloriza la competencia lingüística como un prerrequisito de la lectura. En el mismo sentido, Grabe (1986: 35) postula que es necesario que el lector de la segunda lengua maneje una masa crítica de conocimiento en la que la competencia lingüística interactúe con el conocimiento previo del tópico y de la forma. El mismo autor señala que se considera que el estudiante ha logrado esta masa crítica de conocimiento cuando deja de aprender para leer y lee para aprender.

En general se señala que hay un umbral de competencia lingüística necesario para poder

comprender adecuadamente en la segunda lengua. Junto con esta competencia lingüística, es necesario considerar otro tipo de factores no lingüísticos que interactúan también en el proceso de lectura. Estos se refieren al conocimiento previo que el sujeto tiene sobre el tema de la lectura, lo que se denomina *esquemas* (Carrell y Eisterhold, 1998). La conjunción de los esquemas y la competencia lingüística se denomina *techo lingüístico* (Carell y Eisterhold, 1998; Devine, 1998). Ahora bien, no es fácil definir en qué consiste ese techo lingüístico. Este depende de cada individuo: dado que el desarrollo de la competencia lingüística es un continuum y la constitución del conocimiento del mundo también lo es, en algunos casos el sujeto tendrá un excelente conocimiento del tema del texto a abordar, pero una competencia lingüística elemental, o a la inversa, o más aún, una infinita posibilidad de combinaciones. El techo lingüístico es entonces de carácter sumamente personal.

Aspectos socioculturales y subjetivos

En general los factores socioculturales que influyen en la adquisición de una segunda lengua, son la consecuencia de la interacción de algunas variables tales como el sexo, la clase social y el grupo étnico. El interjuego de estas variables se refleja en las actitudes del sujeto con respecto a la segunda lengua. Las actitudes de los estudiantes hacia la segunda lengua y su cultura determinan muchas veces el nivel de proficiencia que se logra. Estas actitudes expresan siempre la visión que la sociedad, y la familia del sujeto, como reflejo de aquella, tiene de la lengua extranjera y su cultura, y que por ende determinan la valoración del aprendizaje de esa lengua (Ellis, 1999). Larsen - Freeman y Long (1991) señalan que el sexo, femenino demuestra ser más cuidadoso en la producción y también demuestran actitudes más positivas hacia la cultura de la segunda lengua.

Ellis (1999) cita diversas investigaciones (Burstall, 1975, 1979; Olshtain, et al., 1990; Skehan, 1990) que indican que los sujetos de clase social alta exhiben mejor rendimiento en la adquisición de la segunda lengua. Sin embargo estos resultados son similares en cuanto al aprendizaje en general, ya que parecería ser que los estudiantes de clases sociales más acomodadas tienen a su alcance más facilidades y estímulos para alcanzar mejores logros académicos.

A la hora de aprender una lengua extranjera, la etnia del aprendiz juega un papel importante, y esto se traduce en actitudes. Ellis (1999) señala que un estudiante con una actitud favorable para con su propia etnia, desarrollará ciertamente una actitud favorable hacia la lengua meta, lo que se reflejará en una motivación elevada y consecuentemente en un mejor aprendizaje. Por otra parte, la percepción del estudiante de la

distancia entre la cultura de lengua materna y la de la lengua meta puede favorecer o dificultar el aprendizaje.

En cuanto al contexto en el que el aprendizaje de la segunda lengua puede acontecer, se puede distinguir un contexto «educacional» opuesto al «natural». En este último caso, la adquisición de una segunda lengua tiene lugar en el país en que ésta es la lengua materna. En este tipo de contextos, el aprendizaje se da de un modo informal en infinidad de situaciones cotidianas que se focalizan en el uso funcional de la lengua, a través de una participación directa con énfasis en el uso social de la lengua, sin recurrir a principios abstractos o reglas gramaticales. La instrucción formal se refiere a situaciones en las que el aprendizaje se realiza concentrándose en la lengua misma como objeto de estudio, en forma consciente en aspectos formales, en algunos casos sin usos contextualizados de la misma. Aún cuando en estos contextos se le dé preferencia a métodos modernos que acentúen el carácter social de la lengua, estos contextos difieren notablemente de los naturales: se dice que el aprendizaje natural produce mejores niveles de rendimiento funcional. Luego de un detallado análisis de los diversos estudios realizados en torno a los efectos de la instrucción formal sobre la adquisición de una segunda lengua, Ellis (1999) concluye que los sujetos aprenden mejor ante una combinación de aprendizaje formal y exposición natural. En cuanto a la durabilidad de lo enseñado formalmente, Ellis (1999) señala que a pesar de que son necesarios más estudios al respecto, en términos generales, los elementos gramaticales aprendidos a través de la instrucción formal perduran en el tiempo. La instrucción formal, es decir cuando el foco de la clase es la gramática, para lo cual las actividades apuntan al conocimiento explícito, a la aplicación de la regla gramatical en contextos, favorecería los procesos de adquisición de una lengua extranjera (Larsen - Freeman y Long, 1991: 321).

Los estados emocionales como la ansiedad, afectan el aprendizaje de una lengua. Los enfoques humanísticos para la enseñanza de lenguas se focalizan en la necesidad de que el sujeto se encuentre relajado y bien consigo mismo, dado que la autoestima afecta fuertemente la adquisición de una segunda lengua. La personalidad de los estudiantes es también un factor importante en la adquisición de lenguas. Ellis, 1999, muestra que los caracteres extrovertidos que se animan a tomar riesgos y a participar en actividades orales y de comunicación alcanzan mejores niveles de logro en la segunda lengua.

Otro factor interno es la aptitud para las lenguas. Ellis (1999) cita los estudios de Carrol (1981) para advertir que es necesario diferenciar aptitud de rendimiento, aptitud de motivación y aptitud de inteligencia. Este autor reconoce como aptitud para las lenguas los siguientes componentes: habilidad para procesar fonemas, sensibilidad gramatical, estrategias inductivas y habilidad de memorización. Siguiendo con esta temática Ellis (1999) menciona a Wesche (1981) quien realizó investigaciones que demostraron que hay mejor rendimiento cuando hay aptitudes para las lenguas, siempre que el sujeto tenga suficiente motivación para aprender.

Los estilos de aprendizaje o estilos cognitivos, que son las características cognitivas y afectivas, que de un modo relativamente fijo, determinan el modo en que cada sujeto se acerca a una tarea, afectan también la adquisición de una segunda lengua (Nunan, 1999; Ellis, 1999; Larsen- Freeman y Long, 1991). Dentro de este ámbito los estilos más conocidos son: campo dependiente o independiente. En el primer caso el individuo percibe un campo como un todo, mientras que en el otro caso el individuo percibe cada uno de los elementos que conforman el todo. Los adolescentes-adultos se caracterizan por ser campo independientes, mientras los niños serían campo dependientes.

Sin embargo, tal como lo señala Ellis (1999), a pesar de la infinidad de investigaciones realizadas en torno a los estilos de aprendizaje, las evidencias no son concluyentes. También se distinguen modalidades referidas a cuatro módulos de aprendizaje: visual, auditivo, kinético o táctil.

Queda claro que el problema de la segunda lengua es un tema complejo por sus implicaciones socio-culturales, lingüísticas, además de neurológicas y subjetivas; podemos concluir que se trata de un problema de la máxima trascendencia en el desarrollo de los estudiantes como personas y en su futuro académico y laboral; por tanto creemos que el tema debe ser objeto permanente de reflexión e investigación.

Método

Con el objetivo de indagar sobre el nivel de dominio en lengua extranjera que traen los estudiantes cuando ingresan al programa de medicina de la Universidad de Antioquia, se aplicó un examen diagnóstico a 127

estudiantes admitidos. La actividad inicial se realizó en el contexto de la introducción a la vida universitaria. A modo de motivación para el examen se les informó a los estudiantes sobre la decisión de la Universidad de promover las lenguas extranjeras y muy especialmente el Inglés. Para el efecto, la Universidad ofrece cursos que refuerzan la capacidad de comprensión de lectura y este nivel de competencia se convierte en un requisito de grado.

El examen consistió en un extracto de 237 palabras de un texto biomédico de actualidad (Síndrome Respiratorio Agudo Severo, SARS), tomado de Nature, 442 (April 10) 2003 (ver anexo 1). A continuación se hicieron dos preguntas de múltiple escogencia y una más que contemplaba las opciones de falso-verdadero, o sin sentido. En total fueron 10 puntos. De esta manera se quiso probar la capacidad de comprensión y la capacidad de diferenciar frases con y sin sentido. Un cuarto punto del examen consistió en un corto resumen para el cual se presentó un espacio limitado y cuatro preguntas, así: ¿de qué están hablando en el texto?, ¿cuál es el problema?, cuál fue la conclusión?, ¿qué piensa usted del asunto?. Aquí se quería, en primer lugar, corroborar la comprensión y en segundo lugar, probar la capacidad de construir frases con sentido. Este punto se calificó de 1-5, según se atendiera cada una de las preguntas y según la sintaxis general. No se descalificó por errores ortográficos u otros menores como en el uso de artículos o en el orden de adjetivos y sujetos.

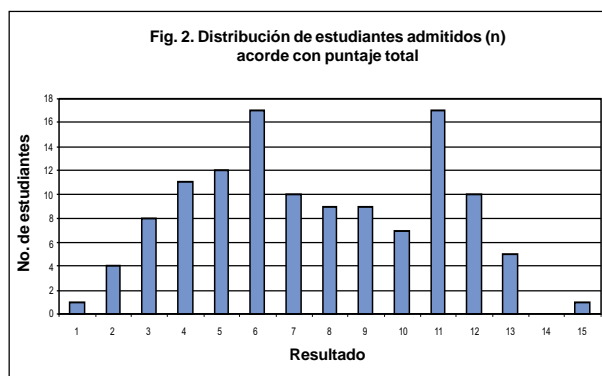
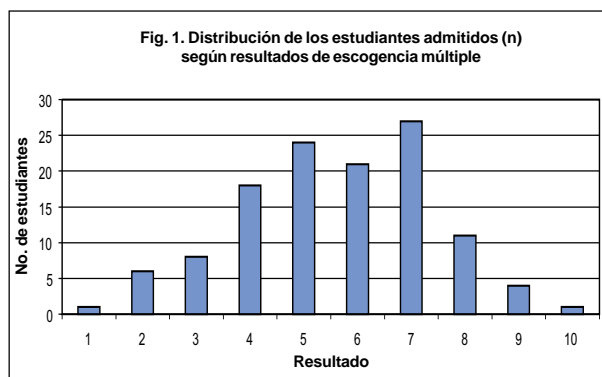
Posterior a la prueba realizada a los estudiantes admitidos a medicina, se aplicó el mismo examen a un grupo de 29 estudiantes de segundo semestre y 20 estudiantes de séptimo semestre de medicina, en ambos casos tomados al azar, con el fin de comparar el nivel de competencia logrado por los estudiantes a través cursos de Inglés ofrecidos por la Universidad. Estos grupos del II y VII semestre se compararon con 30 pruebas tomadas al azar, del grupo de recién admitidos.

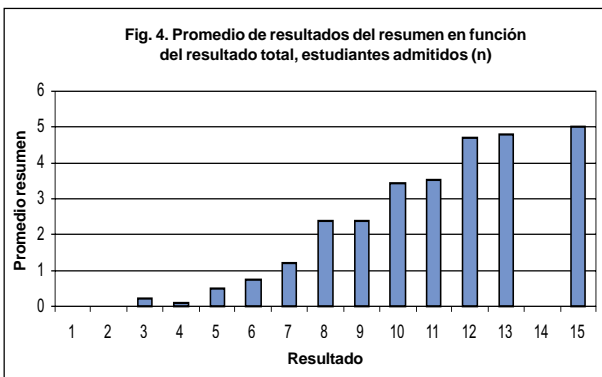
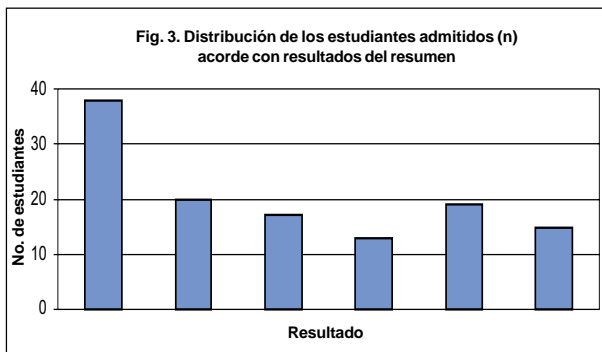
Los resultados iniciales nos estimularon a emprender una nueva etapa en este estudio, con el fin de poner a prueba algunas hipótesis relacionadas con las diferencias halladas entre el grupo de admitidos al primer semestre de medicina. Para esta nueva etapa creamos un instrumento de corte demográfico que nos permitiera conocer algunas características de la población estudiantil. Dentro de este incluimos edad, origen, lugar y tipo de institución donde realizaron la primaria y la secundaria, el número de familiares con estudios

superiores, familiares cercanos que hablan otra lengua, etc. Esta encuesta fue respondida por 107 de los 127 admitidos.

Resultados y discusión

Como puede apreciarse en la Fig. 1, que incluye los resultados de las preguntas de múltiple escogencia, el grupo de estudiantes recién admitidos resultó distribuido en forma normal, pero con una tendencia a dividirse en dos subgrupos distintos alrededor de 5 y 7 como notas modales. Esa bimodalidad se acentúa cuando se analiza el resultado total, que incluye el resumen: las modas se desplazan a 6 y 11 puntos (Fig. 2). Cuando se considera independientemente el resultado del resumen, de nuevo se insinúa la bimodalidad alrededor de 0 puntos y cuatro puntos (Fig. 3). Al analizar el resultado del resumen, como una función del resultado total (Fig. 4), se observa que la distribución es normal, unimodal, y en clara relación con el resultado total; esto es, los estudiantes que respondieron correctamente menos preguntas de escogencia múltiple tuvieron la menor capacidad de hacer un resumen y viceversa.



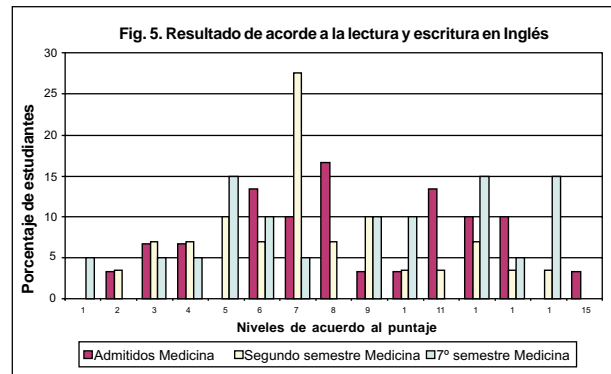


La estrecha relación entre la capacidad de resumir y la capacidad de responder preguntas sobre el texto, es apenas esperada, pero indica que una prueba diagnóstica podría limitarse a este último punto, con resultados similares.

Acorde con el resultado de la prueba, la población estudiada se dividió en tres niveles, I para puntajes de 1 a 5, II para puntajes de 6 a 10 y III para puntajes de 11 a 15.

De la Fig. 5 es notorio que la tendencia a la bimodalidad se mantiene para los grupos de II y VII semestres y que el puntaje de los estudiantes está distribuido aleatoriamente en toda la gráfica. Este resultado es contrario a lo esperado, pues los cursos tomados deberían haber desplazado a estos estudiantes hacia la derecha; esto es, hacia una mayor comprensión lectora. Los estudiantes del segundo semestre en comparación con los recién admitidos parecen haber desaprendido; pues se conserva la distribución en dos poblaciones y la tendencia es hacia notas inferiores especialmente en el grupo de mayor puntaje. Sin embargo, se observa que algunos estudiantes del semestre VII presentan

mejores niveles de comprensión en comparación con los dos niveles anteriores. Podría inferirse que estos últimos estudiantes hayan mejorado su competencia bien por los cursos de Inglés recibidos, bien por la exigencia de lectura de algunos textos en Inglés a lo largo de la carrera, o más probablemente por la combinación de estos dos factores.



La tabla resume los datos de la encuesta socio-demográfica y en gris se señalan los resultados que, a primera vista, parecen ser los más informativos. Las observaciones mayores que podemos puntualizar serían:

1. Los estudiantes ubicados en los niveles superiores de competencia en Inglés resultaron ser, en promedio, más jóvenes que los otros grupos y además con una desviación estándar menor.
2. En el grupo de estudiantes del menor nivel de competencia aparece un 10% que son originarios del campo mientras que este porcentaje es 0 en los grupos dos y tres.
3. De la misma manera aparece que el 90% de los estudiantes en el nivel mayor realizó sus estudios de primaria en la ciudad, mientras que estos porcentajes son de 52% y 69% para los grupos uno y dos respectivamente.
4. Solo un 3.5% de los estudiantes con mejor rendimiento realizaron sus estudios secundarios en institución pública, mientras que para el grupo uno y dos estos porcentajes son de 55 y 27%.
5. En promedio, en la familia de los estudiantes del tercer grupo se tiene 3.96 personas ente padres y tíos, que hablan Inglés, mientras que el promedio para los grupo uno y dos es de 1.62 y 2.63.

Tabla. Resultado del estudio demográfico:

Tema	Grupo	Grupo I	Grupo II	Grupo III
		0-4.9	5-9.9	10-14.9
Edad- mínima		16	16	17
Edad- máxima		28	32	21
Edad- promedio		18,5	18,5	17,8
Origen- Valle de Aburrá		45%	57%	69%
Origen- Capital fuera de Antioquia		17%	14%	24%
Origen- Municipio de Antioquia		17%	8%	0%
Origen- Municipio fuera de Antioquia		10%	18%	7%
Origen- Campo Antioquia		10%	0%	0%
Origen- Campo fuera de Antioquia		0%	2%	0%
Primaria- Ciudad		52%	69%	90%
Primaria- Pueblo urbano		41%	27%	10%
Primaria- Rural		7%	4%	0%
Secundaria- Ciudad		38%	63%	52%
Secundaria- Privada		28%	63%	76%
Secundaria- Público		55%	27%	3,50%
Institución Bilingüe		3,44%	6,12%	3,44%
Padres-tíos Inglés		1,62	2,63	3,96
Padres-tíos otras lenguas		0,48	1,96	0,75
Padres-tíos Est. Sup.		3,7	5,7	5,8
Abuelos Est. Sup.		0,48	0,24	0,37
Semestres Inglés cursados		0,3	2,1	3,3
Competencia otra lengua		1	2	6
Interés por lograr competencia otra lengua		9,4	9,7	9,3
Cuál lengua- Inglés		72%	55%	55%
Cuál lengua- Francés		31%	33%	52%
Cuál lengua- Alemán		17%	18%	17%
Cuál lengua- Portugués		7%	4%	3%
Cuál lengua- Italiano		3%	10%	3%
Cuál lengua- Japonés		3%	0%	3%
Cuál lengua- Chino		0%	2%	3%
Cuál lengua- Ruso		3%	0%	0%

6. De la misma manera, en promedio, entre las familias de los estudiantes del grupo tres (mayor competencia) existen 5.8 padres y tíos con estudios superiores. Este promedio fue 3.7 y 5.7 para los grupos uno y dos.
7. En cuanto al número de cursos de Inglés, adicionales a los curriculares del bachillerato, los estudiantes del mejor nivel habían tomado en promedio 3.3 semestres; los de los grupos 1 y dos habían tomado 0.3 y 2.1, respectivamente.
8. En cuanto a competencia en otras lenguas extranjeras diferentes al Inglés, se encuentra que solo un estudiante del primer grupo (menor nivel) y dos del segundo manifiestan tener dicha competencia, mientras que 6 estudiantes del grupo tres, los de mayor competencia, dicen manejar otra lengua.
9. El interés manifestado por todos los estudiantes por adquirir competencia en otra lengua fue muy alto en todos los casos, pero llama la atención que el 72% de los estudiantes con menor nivel de Inglés desean justamente Inglés, mientras que en los grupos dos y tres un gran porcentaje tienen su interés mayor en Francés y Alemán.

Para terminar, queremos declarar que este es un estudio preliminar, al que fuimos llegando por etapas y por tanto podría tener más el carácter de estudio piloto. Sin embargo, nos ha parecido sorprendente llegar a visualizar este panorama de determinismo social asociado a la competencia en lenguas extranjeras. Sería

necesario investigar más el asunto en una población mayor y en un diseño de cohortes, pues bien parece que la normatividad de la Universidad colabora más en el mantenimiento de las brechas sociales que en su reducción; lo cual al fin y al cabo no sería extraño, pues tal parece ser la tendencia general de la escuela.

ANEXO 1

Experimental diagnostic test on reading comprehension and writing in English

Instructions: Read carefully the following extract and answer the questions.

RESEARCHERS GET TO GRIPS WITH CAUSE OF PNEUMONIA EPIDEMIC

(Taken from Nature, 442, April 10, 2003)

The investigation of Severe Acute respiratory syndrome (SARS) is continuing to focus on the role of a new strain of coronavirus – a family of viruses named for the crown of spikes they carry on their surfaces- but researchers are also finding a paramixovirus in patients, leaving some uncertainty about the cause of the outbreak.

The coronavirus caught the attention of investigators when they saw that samples of it rapidly infected cells in culture dishes, something that other human coronaviruses do not do. Virus rinsed from the lung tissue of patients in Toronto, for example, readily infected monkey kidney cells in tests performed in mid-March.

The cells began churning out more virus and six days later began to look abnormal. “The known human coronaviruses do not infect that cell line” says Kathryn Holmes, a virologist at the University of Colorado Health sciences Center in Denver.

Although known human coronaviruses cause nothing worse than the common cold, some that infect other mammals and birds are much nastier. Avian infectious bronchitis virus, for example, causes a severe respiratory disease and is a major problem in the poultry industry. Close contact between poultry and humans in the Chinese province of Guang-dong, where SARS is thought to have originated, has fuelled speculation that the virus that causes it may have jumped species from poultry to humans.

Questions:

1- Select the correct choice:

The most possible agent causing SARS is thought to be a:

- a- Torontovirus
- b- Coronavirus
- c- Chinese virus
- d- Poultryvirus
- e- Gripsivirus

2- Indicate if the statement is true (T), false (F) or nonsense (NS)

- a- All human viruses grow in cell culture ()
- b- Torontoviruses grow in monkey cells ()
- c- Avian bronchitis virus kills Chinese ()
- d- Leaving the cause of the outbreak ()
- e- Human coronaviruses cause common cold ()
- f- Viruses need fuel to jump ()
- g- Researchers are focusing on pneumovirus ()
- h- Other mammals and birds ()

3- Select the correct answer
SARS is a disease...

- a- Rinsed in Toronto
- b- That kills monkeys
- c- Discovered in Colorado
- d- That kills birds and nastier
- e- possibly originated in Guang-dong

Make a short summary of the information given in the text (try to answer the following questions: what are they talking about?, what is the problem discussed?, what is the major conclusion?, what do you think about it?)

ANEXO 1

Acuerdo Académico 0114

“**Artículo 1°.** Para quienes ingresen a la Universidad de Antioquia, a partir de 1998, será obligatorio desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera para acceder a los títulos de pregrado en los programas académicos de la Institución.

Artículo 4°. La política de competencia lectora en una lengua extranjera, tendrá como objetivo desarrollar las habilidades necesarias para adquirir un buen nivel de comprensión del discurso escrito (científico, técnico, cultural y artístico) de las áreas o disciplinas de los diferentes programas de pregrado. **Parágrafo.** Se entiende por discurso escrito aquel impreso en papel, en medios magnéticos y demás medios necesarios de transmisión de la información.

Artículo 7°. Para optar el título correspondiente, los estudiantes de pregrado deberán acreditar competencia lectora en una lengua extranjera en los términos de este Acuerdo.”

Acuerdo Académico 0091

“**Artículo 1°.** Establecer como requisito de admisión a cualquier programa de posgrado la certificación sobre la competencia en una lengua extranjera.

Artículo 3°. Definir la competencia mínima de la lengua extranjera así:

- a. **Especialización:** Competencia lectora en el respectivo campo científico o disciplinario.
- b. **Maestría y Especializaciones Clínicas y Médico-Quirúrgicas:** Competencia lectora y habilidades para la comprensión del lenguaje oral.
- c. **Doctorado:** Habilidades para comunicarse en forma oral y escrita.”

Resolución Rectoral 15900

“**Artículo 1°.** Para acreditar competencia en el idioma inglés, los aspirantes que se presentaren a un concurso público de méritos para vincularse como profesor, certificarán, como mínimo, ochenta (80) puntos en la prueba Michigan; o quinientos cincuenta (550) puntos en la prueba TOEFL cuando sea presentada en papel, o doscientos trece (213) puntos cuando sea presentada en computador.

Artículo 2°. Para el idioma francés se deberá certificar un puntaje mínimo de doce (12) sobre veinte (20) en el Test de Acceso al Dalf, TAD, o, en su lugar, acreditar el DELF 2°. Grado.

Artículo 4°. Si la convocatoria pública fuere para vincular un profesor a la Escuela de Idiomas, el requisito del idioma extranjero se cumplirá cuando el aspirante certifique 95 por ciento en la prueba de inglés Michigan, o TOEFL; o apruebe las unidades B3 y B4 del DALF para el idioma francés; o el 95 por ciento de las pruebas para otro idioma diferente de los anteriores, incluyendo el castellano.

Artículo 5°. Los aspirantes extranjeros cuya lengua materna no sea el castellano deberán acreditar éste como segundo idioma, y su competencia será certificada por el Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Comunicaciones, mediante la aplicación de una prueba objetiva.

Artículo 8°. Quienes hayan obtenido un título de Maestría o de Doctorado en un país de lengua distinta del español, y ésta sea su lengua materna, estarán exentos de la acreditación de competencia en una segunda lengua siempre y cuando dicho título haya sido obtenido en los últimos cuatro (4) años.”

Bibliografía

- Carrell, P y J. Eisterhold “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy”. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey. (Eds) .) Interactive approaches to second language reading, USA: Cambridge University Press, 73-82, 1998.
- Clapham, C. The development of IELTS. A study of the effect of background knowledge on reading comprehension, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1996.
- Clarke, M. “The short circuit hypothesis of ESL reading -or when language competence interferes with reading performance”, en P. Carell, J. Devine y D. Eskey, (Eds) Interactive approaches to second language reading, USA: Cambridge University Press, 114– 124, 1998.
- Devine, J. the relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. En P. Carrel y D. Eskey, (Eds) Interactive approaches to second language reading, USA: Cambridge Univ. Press, 260-277, 1998
- Ellis, R. The study of second language acquisition, Oxford : Oxford University Press, 1999.
- Eskey, D. y W. Grabe. “Interactive models for second language reading: perspectives on instruction” En P. Carell, J. Devine y D. Eskey, (Eds) Interactive approaches to second language reading, USA: Cambridge University Press, 223 – 238, 1998.
- Hudson, Thom “The effect of induced schemata on the *short circuit* in L2 reading: nondecoding factors in L2 reading performance”, en P. Carell, J. Devine y D. Eskey, Interactive approaches to second language reading, USA: Cambridge University Press, 183 – 205, 1998.
- Larsen - Freeman, D. y M. Long, An introduction to second language acquisition research, New York: Longman, 1991.
- Nunan, D (1999) Second Language Teaching and Learning, USA: Heinle & Heinle Publishers.
- <http://www.udea.edu.co/doc/>