

El enfoque profesional del inglés como lengua extranjera en la universidad

The professional approach to English as a foreign language at the university

Manuel N. Montejo-Lorenzo

manuel.montejo@reduc.edu.cu

Orlando Alberteris-Galbán

orlando.alberteris@reduc.edu.cu

Maylín Rodríguez-Sánchez

maylin.rodriguez@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte y Loynaz, Cuba.

Resumen

El artículo tiene como objetivo la descripción de los fundamentos de la enseñanza-aprendizaje del inglés desde la profesionalización del proceso de formación. Se emplearon los métodos de análisis documental para el estudio de la política empleada por el Ministerio de Educación Superior en el diseño curricular y la estrategia de aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como el enfoque histórico de los métodos de enseñanza. El texto ofrece los fundamentos para la implementación del enfoque orientado a la acción para la enseñanza del inglés desde una perspectiva electiva; y las dimensiones de la profesionalización de la formación en lo que respecta al aprendizaje del inglés como propuesta de enfoque profesionalizado de su enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, métodos de enseñanza, procedimientos para la enseñanza, formación profesional

Abstract

The paper aims at describing the theoretical framework of English language teaching and learning by examining approaches and methods leading to the proposal of the dimensions of professional training of university graduates. The authors relied on the analysis of documents describing the Cuban University guidelines for curriculum design and the national strategy for foreign language learning at Cuban universities, the historical approach to teaching methods in Cuba was used to complete the study of the state of art. The main findings provide a rationale for using the action-oriented approach to teach English at Cuban universities from a selective approach, and the dimension of professional training of graduates as far as English learning is concerned. This theoretical construct describes a professional approach to English learning.

Keywords: language instruction, teaching methods, teaching procedures, professional education

Introducción

A partir del curso escolar 2015-2016, de forma coincidente con el inicio del plan E en algunas carreras, el Ministerio de Educación Superior (MES) orientó la implementación de una proyección estratégica para el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en las universidades cubanas (Ministerio de Educación Superior, 2013). Esta estrategia había sido aprobada por el Consejo de Dirección del organismo desde el 2013, según expresan Rivera, Torres y Estrada (2017).

Dicha estrategia dio lugar a la creación de los Centros de Idiomas, propuso la adopción de un marco legal, fomentó la aparición de nuevos servicios académicos y estableció en la práctica la realización de un examen diagnóstico clasificatorio a todos los estudiantes de los cursos regulares diurnos en las universidades cubanas (Ministerio de Educación Superior, 2013).

Bajo el subtítulo de marco legal, se explica que en la implementación de la estrategia se “adoptará el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como la base común que orienta la política nacional en lo referente al diseño de estándares, cursos de lengua extranjera, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos” (Ministerio de Educación Superior, 2013, p. 1). De igual forma se registran decisiones administrativas tales como la salida del currículo de la disciplina Inglés y su conversión en requisito que deben acreditar los estudiantes antes de graduarse, nivel mínimo a alcanzar, modalidades, y la forma en que demostrarán el cumplimiento del requisito antes referido (Ministerio de Educación Superior, 2013).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un extenso cuerpo de propuestas teóricas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En modo alguno se reduce a una escala de evaluación, por el contrario, organizado en nueve capítulos describe el contexto europeo de enseñanza de las lenguas, el enfoque adoptado, los niveles de dominio (con sus descriptores), el uso de la lengua, las competencias que deben alcanzar sus usuarios, los métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, las posibles tareas y su papel en la enseñanza, la diversidad lingüística y la evaluación de las lenguas (Council of Europe, 2001, 2018).

Se trata en opinión de los autores de un enfoque que propone el empleo de una metodología de la enseñanza fundamentada desde la lingüística aplicada y resultado de la sistematización de la práctica educativa. Tal y como han expresado los especialistas de este consejo, el marco “ha sido

diseñado para ofrecer una plataforma integradora, coherente y transparente para la elaboración de programas de enseñanza y el diseño de materiales para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la suficiencia en la lengua extranjera” (Council of Europe, 2019, p. 1).

Pese a la exhaustividad y valor de las fuentes referidas, es evidente que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas solo puede ser una guía (cierto que valiosísima), en relación con los fundamentos lingüísticos y didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Es decir, este marco no alcanza a satisfacer las exigencias del proceso de formación en la educación superior cubana en relación con la profesionalización o contextualización del aprendizaje de las lenguas extranjeras en sintonía con los modos de actuación profesional del egresado.

Para dar respuesta a esta realidad se hace necesario encontrar soluciones por la vía del trabajo científico que permitan construir los fundamentos de la profesionalización de la formación en lengua inglesa de los estudiantes de la educación superior cubana. Estos fundamentos teóricos deberán constituir una plataforma, que en consonancia con la concepción lingüística y didáctica del Consejo de Europa, permita el diseño de una metodología o una estrategia de formación de profesores, traductores y otros profesionales.

Este artículo tiene como objetivo la descripción de los fundamentos de la enseñanza-aprendizaje del inglés que conducen a la propuesta de las dimensiones de la profesionalización del graduado universitario en lo que al empleo de la lengua extranjera se refiere.

Desarrollo

La profesionalización del proceso de formación en las universidades y el aprendizaje de las lenguas extranjeras

La profesionalización del proceso de formación ha sido descrita de forma teórica por numerosos autores, así Añorga y Robau (1995) han destacado el carácter de proceso eminentemente pedagógico, mientras que otros como Rodríguez, Ledo y Hernández (2016) han contextualizado este proceso al aprendizaje de las lenguas extranjeras con fines docentes, que ya había tenido un antecedente en los cursos de idiomas diseñados para especialistas en una rama del saber, conocidos como *English for Special Purposes* (ESP).

En los actuales cursos que ofertan los centros de idioma coexisten una multiplicidad de inteligencias que interactúan en el aula, y se enfocan en el contenido de la profesión, con ajuste a

los intereses y necesidades institucionales. Las relaciones que se generan en esta interacción promueven el aprendizaje e impulsan la velocidad y perdurabilidad del dominio del idioma inglés para la profesión y la vida. La profesionalización del proceso de formación se alcanza cuando el estudiante logra apropiarse de los modos de actuación profesional y es capaz de emplear la lengua extranjera en el desempeño de las funciones de la profesión.

El movimiento del enfoque comunicativo al enfoque orientado a la acción (action-oriented approach): implicación para la formación universitaria

La noción de enfoque es mucho más amplia que la de método, este término es usado una y otra vez sin considerar que en la pedagogía cubana no forma parte de los componentes no personales del proceso, sin embargo, durante los últimos 20 años se ha denominado *enfoque comunicativo* a la manera de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Richards y Rogers (1986) proponen una organización jerárquica en la conceptualización del *enfoque, el método y la técnica*. El *enfoque* es “un conjunto de presupuestos teóricos sobre la lengua, la enseñanza y el aprendizaje. El *enfoque* es axiomático..., el *método* es el plan general de presentación ordenada del material lingüístico; mientras que el *enfoque* es axiomático, el *método* es procedimental” (Richards & Rogers, 1986, p. 15). El término *técnica* alude a la forma concreta de implementar un método a partir de actividades concretas a realizar en el aula, (e. g. juego de roles). En nuestra opinión se trata de un término análogo a lo que la pedagogía cubana identifica como procedimientos. En consecuencia, puede plantearse que el enfoque constituye la orientación general resultante de nuestra interpretación del proceso y de los principios que los rigen. El método es la forma en que, bajo la égida del enfoque, se organiza la actividad del alumno, mientras que las técnicas son la forma particular de instrumentar y operacionalizar el método.

Si el enfoque es un sistema de ideas sobre la lengua, la enseñanza y el aprendizaje, entonces se comprenderá que el enfoque ha dependido históricamente por una parte del desarrollo de la lingüística (en tanto la lengua extranjera es el objeto de estudio) y por la otra del desarrollo de la psicología, la pedagogía y la didáctica (en tanto estas interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje). En la etapa revolucionaria es claramente identificable el predominio de dos enfoques: primero, el enfoque audio-oral al que correspondió el método audio-lingüe --recuérdese la serie de Alexander (1971)--, que se apoyaba en una concepción estructuralista del lenguaje y en una comprensión conductista del aprendizaje. Segundo, el enfoque comunicativo que se apoya en una

concepción pragmática del lenguaje y que se abrió paso en Cuba de forma relativamente tardía con series como el Kernel (O'Neill, Kingsbury, & Yeadon, 1979) y el Spectrum (Warshawsky & Byrd, 1991).

En opinión de los autores la apropiación de un enfoque por parte del profesorado y la selección del método dependen al menos de cinco circunstancias:

1. El enfoque subyacente en la serie particular empleada. Las series generalmente ofrecen un libro para el profesor, otro para el estudiante y un cuaderno de ejercicios (técnica), la propia serie está imponiendo la preminencia de un enfoque, el empleo de un método y su implementación mediante las técnicas sugeridas en los libros y cuadernos. Luego puede concluirse que, al adoptar una serie, se asume en cierta medida un enfoque predeterminado.
2. La existencia de otras teorías pedagógicas y enfoques concurrentes. En Cuba, el currículo de las carreras pedagógicas favoreció el empleo de concepciones pedagógicas provenientes de los países socialistas (la URSS y Alemania, fundamentalmente) y más tarde de una teoría pedagógica cubana que abraza la concepción histórico cultural.
3. La coexistencia de otros métodos. Por ejemplo, mientras en los departamentos de inglés se empleaba el ya referido método audio-lingue, en los de ruso se empleaba el método consciente-práctico. Esta coexistencia de teorías y métodos propició cierto acercamiento de uno a otro en la práctica educativa.
4. El enfoque predominante en la etapa en que se formó el docente. El primer modelo de un docente es su propio profesor.
5. El arraigo de determinadas ideas y prácticas durante períodos más o menos largos provoca que una vez propuesto un cambio de enfoque, el docente traiga a la práctica procedimientos y técnicas correspondientes al enfoque que se pretende superar.

Las circunstancias antes relacionadas permiten arribar a dos importantes conclusiones. Primero, la adopción de un nuevo enfoque presupone regularmente la supervivencia de ciertas técnicas arraigadas en la práctica docente del profesorado. Segundo, la adquisición de nuevas series, o la decisión institucional de adoptar enfoques foráneos (como es el caso de la decisión del MES de seguir el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), no supone necesariamente la aceptación acrítica de métodos y técnicas. El profesorado de las universidades, aunque deprimido

en lo cuantitativo, ha alcanzado un nivel de formación que le permite armonizar las nuevas propuestas a la tradición pedagógica cubana, así como adecuarlas a las necesidades del país.

Por el contrario, el arraigo de las viejas ideas debe constituir objeto de atención de los jefes de departamentos y disciplinas. La proyección estratégica del MES ha conducido en la práctica a un viraje en la organización del proceso. La organización de pruebas clasificatorias y la certificación del nivel de salida a partir de los descriptores del Marco Común Europeo han colocado en primer lugar al componente evaluación. Si las modalidades de preparación predominantes son los cursos organizados por los centros de idiomas y la autopreparación mediante el autoacceso a recursos en línea, entonces hay que garantizar la organización del diseño e implementación de los cursos a partir de enfoque orientado a la acción propio del marco europeo, la organización de los objetivos en correspondencia con los descriptores de cada nivel, el empleo de métodos y técnicas que lo posibiliten y finalmente, minimizar el arraigo a ideas y enfoques tradicionalistas.

En el caso de la autopreparación en línea, debe garantizarse igual orientación a los estudiantes. En los sitios de autoacceso deben estar disponibles los documentos del Marco Común Europeo y debe sugerirse la consideración de los descriptores como objetivos a alcanzar, así como la existencia de sitios dedicados a la autopreparación para rendir exámenes de la lengua extranjera.

Para comprender lo qué es el enfoque orientado a la acción conviene citar *in extenso* al *Council of Europe* (1918):

El enfoque orientado a la acción (*action-oriented approach*) representa un cambio de un programa organizado de forma lineal en una progresión de estructuras [enfoque audio oral] o de nociones y funciones comunicativas determinadas [enfoque comunicativo], a un programa que se basa en el análisis de necesidades, orientado a la realización de tareas de la vida real y construido alrededor de nociones y funciones intencionadas. La idea es alcanzar una organización curricular y un diseño de cursos organizados alrededor de lo que el estudiante es capaz de hacer en la lengua extranjera (Council of Europe, 2018, p. 26).

Lo que se espera sea capaz de hacer el estudiante no son únicamente descriptores (dimensiones e indicadores) a evaluar, sino ante todo objetivos a alcanzar. En consecuencia, los docentes de los centros de idiomas vienen obligados a familiarizarse con el nuevo enfoque y métodos propuestos y a organizar los cursos a partir del empleo de técnicas que permitan, no solo la apropiación del

sistema de sonidos, el vocabulario y las estructuras básicas de la lengua, sino además un control metacognitivo de la recepción, la producción, la interacción y la mediación.

Para el enfoque orientado a la acción, el desarrollo de la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica) pasa por la apropiación de estrategias comunicativas (Council of Europe, 2018). Luego se trata además de la apropiación de estrategias para la recepción y producción de enunciados y su control metacognitivo. Este control que se pretende desarrollar es congruente con una didáctica de la lengua que intenta operacionalizar la recepción y la producción, por tanto, resulta indispensable para el maestro conocer la descripción de la estructura de la actividad propuesta por Leontiev (1981). De igual forma, ese carácter articulador que el Marco Común Europeo concede a las estrategias comunicativas permite reconocer su naturaleza de mediación instrumental (Vygotsky, 1996) en el proceso de la comunicación.

Las actividades propuestas están agrupadas por su naturaleza y representan competencias generales. Estas competencias son cuatro: *recepción, producción, interacción y mediación* (Council of Europe, 2018). Toda actividad de comunicación en la lengua extranjera toma la forma de una interacción entre dos (o más) interlocutores en la que se construye (de forma oral o escrita) un discurso y se deconstruye para alcanzar la co-construcción de significados que supone la socialización. La mediación en cambio, supone al menos tres individuos en el que uno facilita la co-construcción de significados que no pueden alcanzar los dos restantes sin dicha ayuda.

Las actividades generales (competencias) incluyen otras actividades específicas (unidades de competencia) y estrategias relacionadas. Una descripción completa de la estructura de estas competencias puede encontrarse en los textos del Consejo de Europa (Council of Europe, 2018). En opinión de los autores tanto la estructura de estas actividades como sus estrategias correspondientes constituyen sistemas abiertos en los que es posible incorporar nuevas unidades de competencias y nuevas estrategias en correspondencias con las necesidades de la comunicación en un ámbito profesional u otro.

“El mensaje didáctico del Marco Común Europeo es que el aprendizaje de la lengua debe dirigirse al desarrollo de actividades que permitan al estudiante actual expresarse y resolver problemas en situaciones de la vida real” (Council of Europe, 2018, p. 27). Ello explica la redacción de los descriptores en términos de “puede” (*can do*), lo que tiene importantes implicaciones metodológicas para el profesor de inglés y el resto de los docentes de la carrera. El primero debe

superar la tendencia a la rectificación constante, en tanto se requiere la creación de una atmósfera creciente de desarrollo de la autoestima. El resto de los docentes estarán siempre implicados. Un problema y situación real de comunicación es un problema de la profesión.

Debe advertirse aquí el primer cambio importante propuesto por el enfoque orientado a la acción. Las actividades de *recepción*, *producción*, *interacción* y *mediación* ocupan el lugar que tradicionalmente correspondía a las cuatro habilidades comunicativas básicas, aunque estas sobreviven en la recepción y la producción. Si las acciones de *recepción* y *producción* cumplen roles fundamentalmente comunicativos, las acciones de *interacción* y *mediación* constituyen acciones de un orden superior y exigen no solo el empleo de la lengua extranjera, sino además el desarrollo de la inteligencia emocional y capacidad para establecer relaciones interpersonales en diferentes contextos, incluidos los contextos interculturales.

El segundo cambio fundamental radica, primero, en el movimiento a una perspectiva que se mueve de una clase que se apoya en la *predicción* y *corrección* de errores a otra que potencia lo que puede alcanzarse, en tanto el dominio de las acciones de *recepción*, *producción*, *interacción* y *mediación* constituye el sistema de los objetivos generales expresados en términos de competencias; mientras que los descriptores de cada acción constituyen objetivos parciales y las correspondientes unidades de competencias (Council of Europe, 2018, p. 54-125).

En opinión de los autores estos cambios no suponen la ruptura con los principios del enfoque comunicativo (Littlewood, 1981). El objetivo final sigue siendo alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa al máximo nivel posible, se enseña la lengua para alcanzar determinados fines, solo que en el enfoque comunicativo esos fines eran las conocidas funciones (expresar gustos, desacuerdos, pedir orientación, entre otros), mientras que ahora se trata de resolver tareas profesionales y de socialización mucho más complejas. El currículo sigue siendo organizado a partir de lo que el hablante necesita alcanzar con la lengua como vehículo de comunicación y como secuencia de estructuras gramaticales. El énfasis sigue siendo lograr la comunicación, aprender a emplear la lengua extranjera y no sobre la lengua extranjera.

Más aún, la obligada y paulatina adopción de este nuevo enfoque no supone en modo alguno, renuncia a las mejores prácticas de enfoques anteriores. Por ejemplo, la repetición propia del enfoque audio-oral de base conductista, continuó encontrando espacio en enfoques posteriores. Es cierto, que originalmente, estuvo asociada a la creencia de que el aprendizaje de una lengua

extranjera era cuestión de formación y fijación de hábitos, como lo es también la imposibilidad de alcanzar la automatización de una habilidad sin cierta reiteración de la actividad, por mucho que se intente tomar distancia del conductismo. De igual forma, el principio del enfoque comunicativo relativo a la existencia de un vacío de información (*information gap*) en toda práctica de interacción oral, conserva toda su validez en el nuevo enfoque, que aboga por la creación de situaciones reales. En otros términos, no se trata del remplazo de lo viejo por lo nuevo, sino de un ejercicio electivo por parte del docente, el que una vez familiarizado con el nuevo enfoque, lo instrumenta junto a las mejores prácticas de los precedentes.

Las dimensiones del proceso de formación para el desempeño en la lengua extranjera

Los nuevos planes de estudios de las carreras, aunque organizados por ciclos y disciplinas, procuran la integración de los contenidos. No obstante, a pesar de que se abre paso la organización de tareas y evaluaciones integradoras, la formación disciplinar y el apego de los docentes a lo disciplinar sigue siendo fuerte. El dominio de la lengua extranjera desde un enfoque profesionalizado constituye no solo vehículo de la comunicación y herramienta para la solución de problemas de la profesión y el autodesarrollo, sino que además requiere de conocimientos y habilidades de las que el alumno se apropia en otros ciclos.

La sistematización realizada a partir del análisis de los productos de la actividad del profesorado que imparte idioma inglés (tesis, artículos, ejercicios de oposición) ha permitido distinguir la existencia de seis dimensiones de la formación en lengua extranjera. A saber: la dimensión filosófico-sociológica, la dimensión expresivo-comunicativa, la dimensión lingüística, la dimensión metodológica, la dimensión cultural, y la dimensión informacional.

La dimensión filosófico-sociológica ha sido históricamente responsabilidad de la disciplina Filosofía Marxista Leninista. En algunas carreras de ciencias sociales disciplinas como psicología, sociología, antropología y otras, juegan también un importante papel.

Todos los planes de estudios incluyen el estudio de la filosofía, sin embargo, en los ejercicios de oposición de las categorías docentes se pudo constatar que el análisis crítico del currículo requiere establecer nexos con contenidos de la filosofía, en particular para encontrar el fundamento de los estudios lingüísticos, la conciencia lingüística y la autorregulación requerida por el hablante en la comunicación. En particular en las carreras que forman especialistas de lengua, el ciclo filosófico juega un papel insustituible en el intento de profesionalización, se requiere un enfoque

epistemológico materialista dialéctico para la interpretación marxista de la noción saussureana de signo lingüístico, (Sausurre, 1973), la comprensión de los planos de la lengua (Figuerola, 1986), o del triángulo del significado de Ogden y Richard (citados en Curbeira, 2005)

Además de la solución Marxista Leninista al problema fundamental de toda filosofía en sus dos aspectos, deben ser incluidos inexcusablemente, los conceptos de movimiento, causalidad, concatenación universal, leyes y categoría dialécticas, relación entre la dialéctica objetiva y la dialéctica subjetiva, clases sociales, lucha de clases y concepción materialista de la historia, complejidad de la comunicación como fenómeno social, carácter clasista e histórico concreto, función social de la transmisión y asimilación de la cultura (socialización) y de formación y desarrollo de la personalidad (individualización).

La dimensión *expresivo-comunicativa* se relaciona con el desarrollo de la competencia comunicativa, se refiere al desempeño del estudiante como usuario o hablante de la lengua extranjera y expresa el conocimiento que tiene el educando de la lengua, tanto en lo relativo a la fluidez, como la adecuación a la norma lingüística (Rodríguez , 2008).

A partir del análisis de las necesidades que se deriva del estudio de los requerimientos que plantean los modos de actuación profesional y los problemas profesionales al aprendizaje de la lengua extranjera, es posible considerar el predominio de tareas orales o escritas. En algunas profesiones el desempeño ordinario del profesional requiere de la comunicación oral (turismo, ciencias jurídicas, psicología); en otras, como en las carreras técnicas la recepción y producción de textos escritos o su traducción al, o desde el, lenguaje gráfico constituye el desempeño ordinario. En estas carreras la interacción oral constituye un desempeño extraordinario o poco frecuente.

La *dimensión lingüística* es expresión de las competencias lingüística, discursiva y sociolingüística, alude al conocimiento de la lengua como sistema de signos que entran en relaciones paradigmáticas y sintagmáticas (Rodríguez , 2008), así como de los procedimientos esenciales para la construcción consciente de conceptos lingüísticos o del metalenguaje para sistematizarlos e interactuar primero en cumplimiento de la función metalingüística de la comunicación y más tarde en las actividades de mediación. Especial desarrollo de esta dimensión requieren los traductores y profesores. El graduado de estas especialidades debe ser capaz de analizar el sistema sónico y sus relaciones.

La *dimensión metodológica* apunta hacia el conocimiento procedimental que permite enseñar la lengua como vehículo de la comunicación y como sistema (Rodríguez, 2008). Nótese que este

conocimiento procedimental rebasa los límites de las estrategias metacognitivas de las que se apropia el sujeto como un conocimiento acerca de la lengua y se refiere a las técnicas que utiliza para explicar un proceder que deberá ser internalizado o convertido en estrategia metacognitiva por el que aprende. Esta dimensión requiere un alto grado de desarrollo en las carreras pedagógicas, o en las funciones pedagógicas que realicen los egresados de otras.

La dimensión metodológica le permite al maestro en formación ir apropiándose de la experiencia profesional relacionada con aquellos conocimientos concernientes a las condiciones o vías óptimas para la enseñanza de una forma, fenómeno lingüístico o acto del habla determinado, como a sus características fundamentales que traerían implicaciones didácticas o metodológicas en su tratamiento. El maestro en formación debe aprender a dirigir la atención de sus alumnos hacia peculiaridades específicas de la forma del idioma extranjero, motivar y organizar su práctica y uso, por lo que debe contar con un variado rango de procedimientos para su enseñanza, pero también el necesario conocimiento teórico que sustente su decisión de aplicar esos procedimientos.

Los autores valoran *la dimensión cultural* desde dos perspectivas. Por una parte, la lengua es expresión de la cultura, por otra, ciertos enunciados solo pueden ser comprendidos desde la cultura, o lo que es lo mismo, desde el conocimiento de tradiciones, costumbres y de su correspondiente literatura. La primera perspectiva está determinada por la relación pensamiento y lenguaje. El lenguaje cumple una función noética. La palabra designa, los objetos y procesos en el ámbito laboral tienen un nombre.

El profesional en formación al ponerse en contacto con las funciones y tareas de su profesión inicia un proceso interminable de apropiación de la cultura de la profesión, aprende una jerga profesional y un vocabulario técnico que solo es posible adquirir y enriquecer en el contacto diario con el objeto de la profesión. La tendencia predominante de ese profesional en formación al estudiar una lengua extranjera, es buscar traspasos del léxico de la lengua materna a la extranjera, lo que conduce a numerosos errores y fallas en la comunicación. En la segunda perspectiva se trata de un proceso de conformación de la lengua en el devenir histórico de los pueblos y el de sus creaciones artísticas. Por una parte, las relaciones sociales entre comunidades de hablantes y pueblos ha dejado sus huellas en el lenguaje; por ejemplo, la existencia de dobles en inglés (*foe & enemy*) refleja la co-existencia temporal de la cultura normanda y la anglosajona); por el contrario, parejas de palabras como *pig:pork* reflejan las relaciones de dominación de los normandos sobre los anglosajones. La

propia existencia del modelo *top-down* (Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas & León, 2013), o la del fenómeno de la hipertextualidad, reclaman la atención de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La dimensión informacional posee un carácter instrumental y es el resultado de la contextualización del proceso de formación a las condiciones de la sociedad del conocimiento, en la que confluyen la gestión de la información y su informatización. Por una parte, se requiere del desarrollo de competencias informacionales, para lo que se propone la adopción del modelo SCONUL (Bent & Stubbings, 2011), mientras que por la otra se requiere del dominio de herramientas informáticas para la búsqueda inteligente en las redes.

El modelo SCONUL identifica al menos siete habilidades genéricas que suponen un determinado control metacognitivo (*the researcher understands*) y determinadas habilidades (*the researcher is able to*) asociadas a cada una de las habilidades. Nótese la coincidencia estructural de este modelo y la del enfoque orientado a la acción, abordado en el primer epígrafe. Uno y otros sugieren organizar la actividad en términos de lo que el estudiante en formación es capaz de hacer.

A primera vista es reconocible la coincidencia entre las habilidades que suponen las actividades receptivas y el modelo SCONUL, sin embargo, este último es portador de un elemento esencial al llamar la atención sobre la necesidad de reflexionar sobre el vacío de información y la necesidad de información, como acto anterior a la búsqueda. Una explicación más completa de la relación entre la lectura y el modelo SCONUL puede encontrarse en un artículo anterior de uno de los autores (Montejo, 2016).

Por su parte, el dominio de herramientas informáticas para la búsqueda inteligente en las redes, se refiere no solo a la habilidad para operar con los equipos, los *softwares* y las aplicaciones. Son muy populares los diccionarios en formato APK, los traductores, los revisores ortográficos o el acceso a enciclopedias en línea. Sin embargo, el dominio de herramientas informáticas para la búsqueda inteligente se refiere en primerísimo lugar al empleo de operadores (*definex; allintitle; allinurl*, entre otros), así como a la familiarización con las herramientas informáticas propias de la profesión y de los sitios líderes.

Conclusiones

El marco referencial propuesto por el MES para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras propone un nuevo enfoque orientado al despliegue de actividades académicas que lo acercan al desempeño profesional del egresado con el auxilio de la lengua extranjera. La adopción de un enfoque que potencia lo que el estudiante es capaz de hacer, requiere de la capacidad de elección de los docentes, al combinar los nuevos procedimientos con las mejores técnicas que demostraron validez en la práctica pedagógica precedente.

Los nuevos conceptos, enfoques y procedimientos permiten el diseño de nuevas estrategias curriculares que a su vez se ven influenciadas por la tradición y arraigo de otros enfoques concurrentes o precedentes, de las prácticas del docente, y por el enfoque subyacente en el material lingüístico empleado como medio de enseñanza.

El empleo de pruebas estandarizadas dirigidas a evaluar las competencias de recepción, producción, orientación y mediación en la evaluación final que deben rendir los estudiantes para acreditar el cumplimiento de los requisitos de idioma, supone asumir dichas competencias como objetivos del proceso formativo.

Una orientación de la enseñanza de idioma hacia el desempeño profesional particular del egresado requiere de la solución regular de tareas profesionales a lo largo del currículo. Una estrategia o metodología para la profesionalización de la formación en lengua inglesa en una carrera constituye un desarrollo teórico y práctico del *modelo del profesional*, su alcance supera la generalidad del modelo, en tanto constituye una interpretación del rol de la lengua extranjera en el desempeño profesional de los especialistas en cuestión. En consecuencia, deberá prestarse atención al objeto de la profesión, los modos de actuación propios, los campos de acción, las funciones principales del profesional, y el sistema de objetivos establecido.

Un intento de profesionalizar la formación en lengua extranjera puede alcanzarse a partir de seis dimensiones; a saber, la dimensión filosófico-sociológica, la dimensión expresivo-comunicativa, la dimensión lingüística, la dimensión metodológica, la dimensión cultural, y la dimensión informacional. Las dimensiones de la formación en lengua extranjera permiten distinguir el sistema de conocimientos y habilidades en el empleo de la lengua extranjera que se requieren para el ejercicio de una profesión u otra.

Referencias bibliográficas

- Alexander, L. G. (1971). *First Things First*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I. & León, J. A. (2013). Evidence for top-down processing in reading comprehension of children. *Psicología Educativa*, 11(19), 83-88. Recuperado el 28 de octubre de 2018, de www.elsevier.es/psed
- Añorga, J. & Robau, D. (1995). *Glosario de términos de educación avanzada*. Ciudad de la Habana: CENESEDA.
- Bent, M. & Stubbings, R. (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: A Research Lens for Higher Education*. Recuperado el 3 de octubre de 2013, de SCONUL Working Group on Information Literacy: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado el 5 de abril de 2018, de <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (Febrero de 2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Recuperado el 5 de abril de 2019, de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe. (2019). *A transparent, coherent and comprehensive reference instrument*. Recuperado el 5 de abril de 2019, de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Curbeira, A. (2005). *Introducción a la Teoría del lenguaje*. Ciudad de la Habana: Universidad de La Habana.
- Figuroa, M. (1986). *La Dimensión Lingüística del Hombre*. Ciudad de la Habana: Ciencias Sociales.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad Conciencia y Personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministerio de Educación Superior. (2013). *Indicaciones para la instrumentación y proyección de la estrategia de perfeccionamiento del inglés en las universidades cubanas*. Ciudad de la Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Ministerio de Educación Superior. (2017). *Carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera*. Ciudad de La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Modelo del profesional de la educación. Carrera: Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras*. (2010). Ciudad de La Habana: Ministerio de Educación.
- Montejo, M. N. (2016). Leer en inglés y gestionar información para la investigación ambiental. *Monteverdía*, 9(1), 38-47.
- O'Neill, R., Kingsbury, R. & Yeadon, T. (1979). *Kernel Lessons. Intermediate*. Harlow: Longman Group Ltd.
- Richards, J. C. & Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods of Language Teaching*. New York: Cambirdge University Press.
- Rivera, S. J., Torres, M. & Estrada, P. (2017). Instrumentación de la estrategia de perfeccionamiento del inglés en las universidades del Ministerio de Educación Superior. *Revista Congreso Universidad*, 6(6), 73-89.
- Rodríguez, O. (2008). *Metodología integradora para el desarrollo de la competencia metalingüística profesional en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Lengua Inglesa (Tesis doctoral)*. Camagüey. Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí.
- Rodríguez, O., Ledo, N. & Hernández, Y. (2011). Exigencias de un enfoque profesionalizado en la enseñanza aprendizaje del inglés para maestros en formación de la especialidad de Lengua Inglesa. *Transformación*, 7(1), 37-43.
- Sausurre, F. d. (1973). *Curso de Lingüística General*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Warshawsky, D. & Byrd, D. R. (1991). *Spectrum I: A Communicative Course in English*. La Habana: Edición Revolucionaria.