
**DIAGNÓSTICO Y ESTIMULACIÓN SINGULARES A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
SPECIFIC DIAGNOSIS AND STIMULATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AND LEARNING**

Alberto Román Medina Betancourt¹

alberto@ucp.ho.rimed.cu

Pedro Antonio Machín Armas²

pmachin@ucp.ho.rimed.cu

RESUMEN

Basado en evidencias empíricas e históricas y en inconsistencias teóricas se determinaron los cinco retos principales que deben atenderse para el perfeccionamiento del aprendizaje de la lengua extranjeras en la formación de profesores en las universidades de ciencias pedagógicas en Cuba: diagnóstico integral centrado en los elementos singulares, selección y estructuración del contenido de acuerdo con los requerimientos del enfoque comunicativo, formación y desarrollo de las habilidades comunicativas con fines profesionales pedagógicos, enseñanza-aprendizaje de los factores

ABSTRACT

Based on empirical and historical evidences and on theoretical inconsistencies, the authors were able to formulate the five main challenges in order to foster the learning process of the foreign language in the formation of English language teachers trainees in Cuban pedagogical universities: a comprehensive diagnosis centered on the specific factors of the foreign language, selection and structuring of the content according to the requirements of the communicative approach, formation and development of communicative skills in the foreign language with specific purposes, teaching and learning socio-

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas y Master en Educación Superior, Licenciado en Educación especialidad Inglés. Con más de 35 años de experiencia académica, investigativa y de dirección en la Educación Superior Cubana. Ha participado en varios eventos internacionales en Cuba, Venezuela, Brasil y Colombia.

² Master en Ciencias de la Educación y Licenciado en Educación especialidad Inglés. Con más de 18 años de experiencia académica, investigativa y metodológica en la Educación Superior Cubana y 14 años en la Enseñanza del Inglés con Fines Específicos (ESP) en la Educación Profesional. Ha participado en varios eventos nacionales e internacionales en Cuba.

socioculturales y lingüísticos de manera consciente y uso eficiente de las tecnologías de la comunicación y la información.

cultural and socio-linguistics factors consciously, and using the techniques of information and communication effectively.

Palabras claves: Diagnóstico, estimulación, enfoque comunicativo, habilidades comunicativas.

Keywords: Diagnosis, stimulation, communicative approach, communicative skills.

INTRODUCCIÓN

El contenido de este texto resulta esencialmente de un proyecto de investigación que se desarrolla en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero de Holguín, Cuba. El mismo tiene el propósito del alcanzar niveles de perfeccionamiento comunicativo y didáctico en el proceso de formación de Licenciados en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras. Como base del proyecto, se consideró necesario determinar los retos principales en torno a los cuales aglutinar los ejes teóricos y prácticos necesarios para resolver el problema de investigación. Entonces, basados en una praxis de más de cuatro décadas en la formación de estos profesionales, complementado por resultados científicos de estudios históricos tendenciales y determinando a través de un abordaje epistémico las inconsistencias en la teoría existente que no posibilitan resolver el problema detectado, los autores determinaron, en términos precisos, los cinco retos principales a enfrentar para mejorar los resultados los cuales se sintetizan en el diagnóstico y la estimulación singulares a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En consecuencia, estos cinco núcleos teóricos y prácticos para el diagnóstico y la estimulación singulares son: 1) diagnóstico integral del aprendizaje de la lengua extranjera, centrado en los elementos específicos y singulares sin desconocer los elementos que tradicionalmente han aportado el diagnóstico socio-afectivo y cognitivo, 2) selección y estructuración del contenido de acuerdo con los rigores y requerimientos del enfoque comunicativo considerando las diferentes áreas de la competencia comunicativa con igualdad jerárquica, 3) formación y desarrollo de las habilidades comunicativas con fines específicos para el alcance de la competencia comunicativa oral profesional pedagógica, 4) la enseñanza-aprendizaje de los factores socioculturales

y sociolingüístico de manera consciente y distinguiendo entre competencia de comprensión y actuación, y 5) uso eficiente de las facilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones para facilitar un input que atienda el diagnóstico y la estimulación de las aptitudes verbales, las modalidades perceptivas, las estrategias y los estilos de aprendizaje de manera individual.

Los resultados que aquí se presentan cuentan ya con introducción parcial en la práctica educativa en la formación de profesionales de las lenguas extranjeras, particularmente en inglés, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas a la que pertenecen sus autores. En sentido general, se muestran transformaciones positivas en los profesores del claustro formador en su preparación científica y metodológica, como usuarios principales de estos resultados. Así mismo, se aprecian avances en la formación de los estudiantes futuros licenciados, en los niveles de formación y desarrollo de sus competencias didáctica y comunicativa, como principales beneficiarios de los resultados.

DESARROLLO

1. Diagnóstico integral de acuerdo con las peculiaridades específicas de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

En la última década del siglo XX se prestó énfasis al proceso de diagnóstico en diferentes esferas sociales y económicas, tales como las agrícolas e industriales. Esta tendencia se manifestó también en la esfera educacional, particularmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, como defiende Brueckne, 1953, el diagnóstico se toma en consideración en la educación desde la primera parte del referido siglo, principalmente en Europa y en Estados Unidos de Norteamérica.

En el caso específico de Cuba, comienza a notarse un evidente énfasis en la década de los setenta del siglo XX, principalmente bajo la influencia de la Psicología Soviética. A partir de ese momento, esta categoría continúa recibiendo atención, pero principalmente en las educaciones elemental y especial. Sin embargo, no fue hasta finales de los ochenta y principios de los noventa que comienza a recibir la atención y el énfasis requerido para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, el uso del diagnóstico se convierte en una importante herramienta para determinar las potencialidades y limitaciones de los estudiantes y, de este modo, dirigir científicamente

el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la búsqueda de explicaciones para la relación causa-efecto.

En el curso del proyecto investigativo que conducen los autores de este artículo se determinó que, sin restar importancia a la información que tradicionalmente han ofrecido las caracterizaciones socio-afectiva y cognitiva, existe una evidente necesidad de ampliar esta concepción tradicional, pues aún se continúa sin alcanzar los resultados esperados, y centrar el diagnóstico en factores específicos necesarios al proceso singular de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, las pesquisas realizadas en la literatura especializada con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras arrojaron como resultado la escasa o casi nula referencia a este importante elemento, tanto en orden práctico como en el teórico. La mayoría de los autores consultados, principalmente de Inglaterra y de los Estados Unidos de Norteamérica (G. Abbot, 1991; A. Hughes, 1993; J. Richards, 1995, entre otros), hacen referencia al diagnóstico inicial reducido a un test exploratorio de conocimientos y habilidades que el estudiante debe poseer.

En el caso de los autores pertenecientes a la Pedagogía Soviética, los cuales han investigado y usado esta categoría de manera extensiva, todas las referencias encontradas se refieren a las asignaturas que se desarrollan en la lengua materna de los estudiantes y principalmente en la educación elemental (Talizina, N. 1988). En el caso de la literatura especializada escrita en lengua española, el diagnóstico del aprendizaje, en general, se concibe como una función inicial de la evaluación y entonces, durante el proceso de evolución del aprendizaje, la conciben como evaluación formativa, pero en ambos casos, dirigido a las educaciones elemental y secundaria (Martínez A. L. 1994 y Pérez J. R. 1994).

La única referencia encontrada en relación con el aprendizaje específico de lenguas extranjeras presentada por Giovannini, 1996, se refería al aprendizaje del español como lengua extranjera y enfatizaba que el criterio del estudiante debe ser tomado en consideración.

En consecuencia, resulta evidente que el diagnóstico para el aprendizaje de lenguas extranjeras requiere de especial atención, desde sus factores singulares, para poder estimular las posibilidades individuales y colectivas de los estudiantes y satisfacer sus

necesidades. Es importante significar que, tales elementos no son de relevancia para otros aprendizajes y en otros niveles educacionales. La diferencia principal consiste en que en las demás asignaturas el proceso de enseñanza-aprendizaje se conduce en la lengua materna de los estudiantes, mientras que en el caso de las lenguas extranjeras, estas constituyen ambos, el propio contenido a aprender y el medio de comunicación principal que se utiliza para su dirección.

Tales complejas peculiaridades presuponen que los procedimientos utilizados en las otras asignaturas, no pueden ser extrapolados al aprendizaje de las lenguas extranjeras. No obstante, existen algunos procedimientos, utilizados principalmente para diagnosticar factores actitudinales, cuyos resultados pueden ser utilizados por los profesores de lenguas extranjeras. Pero, cuáles son los factores específicos que deben diagnosticarse, de acuerdo con el criterio de los autores, para elevar la eficiencia en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras:

1. Los niveles de formación y desarrollo reales y actuales de la competencia comunicativa en la lengua materna, pues esta constituye el primer componente de input cuando el estudiante se enfrenta al nuevo contenido en la lengua extranjera que estudia.
2. El nivel real de formación de las aptitudes verbales en la lengua extranjera, rompiendo el viejo paradigma de diagnosticarlas para determinar quién puede aprender y quién no, y asumiendo una nueva posición pedagógica de diagnosticarlas para determinar cómo el estudiante puede aprender mejor y de manera más rápida. A este respecto se asume como su contenido esencial: la codificación fónica, la sensibilidad gramatical, la posibilidad de análisis lingüístico, y el nivel real de desarrollo y tipos preferenciales de memoria.
3. La determinación de las modalidades perceptivas que predomina en los estudiantes las cuales, si bien no son de gran relevancia en otros aprendizajes porque la deficiencia en unas pueden ser compensadas por el desarrollo de otras, en el caso particular de las lenguas extranjeras si se connota su relevancia. A este respecto, se asumen como modalidades esenciales: auditiva, visual y kinestésica. Se insiste además que, aunque forman parte importante de los estilos de aprendizaje, no se reducen estos a las modalidades perceptivas. Y, se pondera, de modo particular, la posibilidad de su

estimulación a partir de la utilización de medios de enseñanza, principalmente audiovisuales, en los que se puedan estimular las tres modalidades que aquí se asumen.

4. Niveles de desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello, se recomienda utilizar las clasificaciones de mayor utilidad para este objeto, pero enfatizando la motivación intrínseca, por su esencialidad y posible estabilidad en el tiempo. Tal es el caso del placer estético y cultural que produce per se el aprendizaje de la nueva lengua.

5. Las estrategias de aprendizaje consideradas como acciones u operaciones que emplea el estudiante para adquirir, almacenar, manipular y usar información y asumiendo la siguiente taxonomía: estrategias meta-cognitivas, estrategias cognitivas y estrategias socio-afectivas.

6. Los estilos de aprendizaje, asumidos como los procesos o modos de operar cognitivamente que tienen los estudiantes, lo que significa la manera, el cómo estos procesan una información o resuelven problemas y tareas, y no cuán bien lo hacen, aunque el estilo pueda, por su parte, afectar la calidad de la ejecución, por ende, la eficiencia de las capacidades del sujeto. Para su diagnóstico y estimulación, se asume la siguiente taxonomía: analítico vs sintético, visual vs verbal y activo vs pasivo.

7. Las inteligencias múltiples para las cuales se reconocen las bases neurobiológicas de la inteligencia, así como la evidencia cultural. Se parte de la posición de Gardner, quien presenta la inteligencia como la habilidad para resolver problemas o crear productos de alto valor, dentro de uno o más escenarios culturales. Este autor ofrece uno de los modelos cognitivos más conocidos en la actualidad; en el reconoce diversas capacidades intelectuales relativamente autónomas que presentan los sujetos. Su clasificación consiste en las siguientes inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal kinestésica, intrapersonal, interpersonal, y naturalista. A los efectos del objeto que en este texto se aborda, se significan las posibles relaciones que se pueden establecer entre las manifestaciones esenciales de las diferentes inteligencias y las áreas de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

8. El modelo de comprensión predominante en cada estudiante. A saber, se han determinado con mayor profundidad los modelos ascendentes y descendentes. O sea,

algunos estudiantes construyen la comprensión textual desde la apropiación de algunos detalles hasta llegar a las ideas más esenciales y generales, mientras que otros lo hacen a la inversa, o sea, se apropian de las ideas esenciales y las van complementando con los detalles. Lamentablemente, lo que ocurre didácticamente en las aulas de lenguas extranjeras es considerar que todo el mundo lo hace del segundo modo y se dirigen las tareas de comprensión inicial a la búsqueda de las ideas principales. De este modo, quedan en franca desventaja los estudiantes con los modelos ascendentes de comprensión. Investigaciones más recientes defienden una nueva modalidad que resulta de la combinación entre ambas y que se ha denominado como modelo bidireccional.

2. Selección y estructuración del contenido de acuerdo con los requerimientos del enfoque comunicativo

Cómo seleccionar y estructurar el contenido para el proceso de enseñanza-aprendizaje en general ha sido un tema abordado por varios autores, tanto al nivel internacional como nacional. En el campo de la Didáctica General se significan los siguientes: Klingberg, L. (1978); Danilov (1981); Antich, R. (1986); Álvarez de Zayas, C. (1995); Acosta, R. (1997); Álvarez de Zayas, Rita (1997); y Fuentes, H. (1997); entre otros. Estos autores le han ofrecido una importancia particular a la categoría contenido para el eficiente cumplimiento de los objetivos de los programas de estudios.

A continuación se ofrece una breve referencia a las definiciones de contenido dadas por algunos de estos autores: definen el contenido como: “Sistema de conocimiento sobre la naturaleza, la sociedad, las técnicas y las formas de actuación para la asimilación de los estudiantes desde una perspectiva dialéctica” (M. A. Danilov y M. N. Skatkin, 1981). Estos autores también incluyen los hábitos y las habilidades generales, intelectuales y prácticas, así como el sistema reglas para la relación del hombre con la naturaleza.

Álvarez de Zayas, C. (1995), plantea que: “El contenido es una parte de la cultura que se adopta por una disciplina particular para cumplir objetivos previamente formulados.” Este autor enfatiza que la selección del contenido no solo comprende conocimiento, si no que incluye el sistema de habilidades que está relacionado con el objeto particular del que se trata. De este modo, significa la importante relación existente entre el sujeto y el objeto; sin embargo, no refiere importantes categorías como los valores, las

actitudes y otras de esta naturaleza.

Álvarez de Zayas, R. M. (1997) coincide, en términos generales, con las anteriores definiciones, pero le adiciona otros importantes elementos: “La selección del contenido se realiza desde una perspectiva pedagógica, sus elementos deben contribuir a la formación integral de los estudiantes e incluye normas, actitudes y valores.” Por tanto, el contenido es la parte de la cultura que integra conocimientos, maneras de pensar, comportamientos y actuaciones humanas y sentimientos tanto al nivel personal como social. Y, Acosta, (1997) incluye que el contenido científico, técnico y cultural que se transmite a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser determinado en estrecha relación con sus necesidades sociales y que los factores psicológicos deben ser también considerados.

El paradigma crítico científico reconoce tres tipos de contenidos: conocimiento: saber, habilidades: hacer y actitudes: ser. Estos tipos de contenidos no deben ser separados de los demás, pues operan de manera interrelacionada. Álvarez de Zayas, R. M. (1997) ofrece los siguientes criterios para la selección de los contenidos: La fuente socio-filosófica que le ofrece al currículo el marco histórico e ideológico, revelando los problemas y tendencias que contextualiza el contenido y le da significado; el contenido debe tomar en consideración la lógica organizacional interna de la ciencia particular de la que se toma; otra fuente importante es la estructura cognitiva de los estudiantes; la perspectiva didáctica también resulta de relevancia; y finalmente, pero no menos importante, es la educación como un proceso de formación con dimensión antropológica para la determinación de actitudes, normas, valores y sentimientos que son auténticos de la sociedad en particular a la que pertenecen los estudiantes.

Lo expuesto hasta aquí, en términos generales, puede ser útil para la selección y estructuración del contenido en cualquier disciplina de estudio; pero el objeto de estudio particular que aquí se aborda, o sea, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, requiere de un tratamiento más singular. Por tanto, para la selección y estructuración del contenido en este objeto particular se debe tomar en consideración el desarrollo de la Lingüística como ciencia. A este elemento, Antich, R. (1986), adiciona que este problema debe ser considerado también desde el punto de vista pedagógico. La lengua es de una gran riqueza y complejidad y sus posibilidades combinatorias son infinitas.

En tales circunstancias, las unidades lingüísticas de mayor frecuencia de uso y utilidad deben ser seleccionadas al preparar un programa en particular o un currículo de estudios. Además, deben ser estructurados de modo que resulte asequible a los estudiantes de acuerdo con su nivel comunicativo en la lengua de la que se trate. Desde la década del setenta del pasado siglo, el enfoque comunicativo se ha seguido en Cuba como sustento y concepción metodológica para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es por ello que se han realizado esfuerzos por presentar el contenido oral y escrito en situaciones comunicativas y el componente semántico de la lengua se ha considerado tan importante como el fonológico y el morfosintáctico. Resulta necesario enfatizar que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera las cinco áreas de la competencia comunicativa, o sea, lingüística, sociolingüística, sociocultural, estratégica y discursiva, deben ser tenidas en cuenta con igualdad jerárquica. Por tanto, los factores sociolingüísticos, socioculturales y pragmáticos deben ser seleccionados, estructurados, enseñados, aprendidos y evaluados de manera consciente. Asimismo, los contenidos deben ser seleccionados y estructurados de acuerdo con los objetivos y prioridades particulares del curso o programa desde una perspectiva funcional, pero teniendo en cuenta los elementos del sistema de la lengua que son necesarios para poder utilizar las funciones comunicativas básicas; así como la atención especial a los elementos lingüísticos singulares de la lengua meta desde lo interlingüístico.

En el contexto de formación de profesores de lenguas extranjeras en las universidades de ciencias pedagógicas, los autores de este artículo, insertos en el proyecto investigativo anteriormente referido, han elevado a la jerarquía de principio el que se relaciona con la selección y estructuración del contenido y lo han formulado en los siguientes términos: principio del carácter funcional y profesional para la selección y estructuración del contenido de la lengua extranjera para el futuro Licenciado en Educación especialidad Lenguas Extranjeras, tomando en consideración tanto las necesidades comunicativas como las profesionales para el futuro ejercicio de la profesión.

3. Formación y desarrollo de las habilidades comunicativas con fines profesionales pedagógicos

Un elemento importante y frecuentemente olvidado en el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras es que la competencia comunicativa que en ellos se forma y se desarrolla tiene un fin específico de naturaleza profesional y pedagógica. Ello debe tenerse en cuenta desde el inicio de los estudios de la lengua al comenzar con la Práctica Integral de la lengua extranjera. O sea, todas las disciplinas del Plan de Estudios deben seguir un enfoque profesional pedagógico, el cual debe expresarse en la organización y dirección del sistema de influencias educativas de manera coherente, de acuerdo con las demandas de la práctica pedagógica a la cual ha de enfrentarse el futuro graduado. Ello implica la formación del profesional en vínculo directo con la práctica.

En la Didáctica particular de las lenguas extranjeras en las últimas décadas se ha utilizado un término para designar este fenómeno pedagógico: teacher talk. No obstante, las implicaciones de este término en la referida ciencia no satisfacen las expectativas y requerimientos de lo que asumen como enfoque profesional pedagógico los autores de esta ponencia. En términos generales, la mayoría de los autores consideran el teacher talk como la manera de hablar más claramente y despacio, pronunciación exagerada y simplificada, uso de un vocabulario simple, utilizando oraciones simples, utilización de oraciones declarativas y pocas preguntas, repitiendo varias veces o reformulando el mismo mensaje de diferentes maneras. Por solo mencionar el ejemplo más evidente, no se ha encontrado ni una sola referencia a los factores extralingüísticos, o sea, señales no verbales, expresiones faciales, gestos y posturas.

Investigaciones recientes, básicamente relacionadas con la inteligencia emocional, han descubierto que las palabras son solo una parte de la comunicación en los actos comunicativos. En la interacción persona a persona, el 55% del significado se expresa a través de señales no verbales como las ya referidas; 38% se transmite a través del tono de la voz y solo el 7% a través de las palabras. En tales circunstancias, ¿cómo es posible no tomar en consideración los factores extralingüísticos en cualquier modelo de comunicación?

Para tratar de suplir esta inconsistencia, se introduce y define la categoría competencia comunicativa oral profesional pedagógica como: Dominio de la lengua extranjera de

modo que pueda utilizarse como medio principal para dirigir comunicativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, contribuyendo a que los estudiantes transiten hacia niveles más altos y satisfactorios en su competencia comunicativa. Para ello debe aplicar estrategias comunicativas y registros lingüísticos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de sus propias crecientes posibilidades, en estrecha relación con la sociedad. El profesor de lengua extranjera debe ofrecer un correcto modelo comunicativo pues este constituye la base para la formación comunicativa de sus estudiantes.

4. Enseñanza-aprendizaje de los factores socioculturales y lingüísticos de manera consciente

A la luz del enfoque comunicativo, los factores socioculturales y sociolingüísticos de la lengua deben enseñarse y aprenderse recibiendo la misma importancia que las restantes áreas de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. En el caso particular del inglés, su profuso uso al nivel internacional ha hecho complejo este fenómeno. En consecuencia, algunos estudiosos de la temática plantean que la lengua inglesa es 'el gran laboratorio de los estudios actuales en sociolingüística'.

Lo importante en la práctica social no es la lengua, ni la gramática, sino decir o escribir de acuerdo con el lugar, el tiempo y las personas implicadas. O sea, se abandona el paradigma linguo-céntrico hacia un enfoque más centrado en lo social. La lengua es un sistema para la comunicación cuyas reglas y normas son parte integral de la cultura.

En consecuencia, el profesor de lengua extranjera debe crear un ambiente en su aula de clases que ofrezca oportunidades de participación de modo que el estudiante experimente una gran variedad de formas y funciones lingüísticas, que incluya la mayor cantidad posible de situaciones comunicativas en estrecho vínculo con la realidad social.

Desde esta posición, se considera de relevancia que en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se atienda de manera consciente el contenido sociocultural y sociolingüístico; o sea, al determinar y formular los objetivos, al seleccionar y estructurar el contenido, al seleccionar o elaborar las técnicas y procedimientos a seguir, al seleccionar o elaborar los medios de enseñanza a partir de considerar aquellos que combinen sonido, imagen y movimiento para poder dirigir la

atención de los estudiantes, y al evaluar los niveles de formación y desarrollo de la competencia comunicativa.

No obstante, se significa la necesidad de distinguir entre competencia receptiva y productiva. Es decir, el estudiante al interactuar con nativos de la lengua que aprende debe ser capaz de comprender todo el complejo sistema sociocultural y sociolingüístico de la lengua extranjera, pero debe actuar desde su cultura, con apego a su identidad nacional, para evitar el peligro de transculturación, sobre todo, en edades sensibles como la niñez, la adolescencia y la juventud.

5. Uso eficiente de las tecnologías de la comunicación y la información

Una investigación reciente realizada por Medina, O. (2013), con el auxilio del método histórico-lógico hizo posible determinar que, en el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba, existe una tendencia a incorporar los nuevos descubrimientos y creaciones tecnológicas, como medios de enseñanza, sin los necesarios fundamentos teóricos y metodológicos. Esta tendencia, ha tenido como consecuencia la falta de eficiencia en su aplicación a partir de medir el efecto que deben producir en los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera. Ello ha sido particularmente evidente en la última década con el boom en el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Estas tecnologías son consideradas necesarias y efectivas como medios auxiliares para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular, el uso de la computadora, con énfasis en el software educativo. Es lógico que su uso sea concebido con un enfoque sistémico, junto al resto de los componentes del proceso.

Los medios de enseñanza transmiten información combinando básicamente dos órganos de percepción sensoria: el visual y el auditivo. En el caso del software educativo, este puede incluir la percepción kinestésica. Estas tres percepciones son de gran relevancia para el diagnóstico y estimulación del aprendizaje de lenguas extranjeras.

La cantidad de información que se puede percibir con el uso de filmes, videos, TV, y las computadoras es mucho mayor que la de los medios tradicionales. Resulta de particular importancia las posibilidades de interacción que ofrecen estos medios. En este contexto, ha aparecido una peligrosa tendencia en los estudiantes a utilizar este medio

por sí solos, de manera independiente sin la guía del profesor. En el caso particular de Cuba, en los últimos años esta tendencia ha sido controlada.

Los medios de enseñanza, a pesar de su gran importancia para elevar los niveles de eficiencia en el aprendizaje, nunca disminuyen el papel ni sustituyen al profesor de lengua extranjera. El uso apropiado de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones puede potenciar el trabajo del profesor de lengua extranjera, tanto como usuario para su formación permanente como profesional, como para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una importante implicación didáctica es que su uso puede contribuir a que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. Entre los autores que han estudiado e investigado esta temática en Cuba, se significan: Gómez, C. (1992); Zilberstein, J. (2002); Castañeda, E. (2002); Labañino, C. y Barreto, I. (2005); Coloma, O. (2008) y Medina, O. (2013). Estos consideran las tecnologías de la información y las comunicaciones como aparatos, redes y servicios que se integran en un sistema interconectado. La innovación esencial es la pérdida de las fronteras entre un medio de información y comunicación y el otro. Las nuevas condiciones creadas por estos medios de enseñanza demandan del profesor de lengua extranjera el estudio de procesos psicológicos tales como la atención, las percepciones y la motivación para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y elevar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera de la que se trate.

CONCLUSIONES

Como se ha significado a través de este trabajo, la formación de profesores de lenguas extranjeras debe singularizarse por el cumplimiento de una serie de requerimientos y condiciones que la distinguen del tradicional aprendizaje de lenguas para fines comunicativos específicos y diversos. Se trata de la formación de un especialista de la educación que debe instruir y educar a través de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, con un nivel de desarrollo de su cultura pedagógica, lingüística, didáctica, socio-cultural y tecnológica.

La necesaria atención a los retos argumentados en esta investigación incrementa los niveles de eficiencia y por tanto un mayor acercamiento del profesional a los objetivos deseados en su preparación integral; es decir, la apropiación de modos de actuación

que le permitirán transmitir a sus estudiantes las experiencias de aprendizaje, la cultura integral, el respeto a la lengua materna y extranjera y a las diferencias interlingüísticas e interculturales. (Alvarez, 2003)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, Gerry *et al* (1991). *The teaching of English as an International Language*. La Habana. S. E.
- Acosta Padrón, Rodolfo. Et. Al. (1996). *Communicative Language Teaching*. Belo Horizonte. S. E.
- Álvarez De Zayas, C. (1995). *Hacia una Escuela de Excelencia*. La Habana: Editorial Académica.
- Álvarez De Zayas, R. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Antich, Rosa (1986). *Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brueckner, Leo (1993). *Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Castañeda, Emilio (2002). *Aplicaciones de las Nuevas Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (NTIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Parte III.
- Coloma, O. et. al. (2007). *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación. Producción, uso y evaluación de software educativo desde las propias instituciones docentes*. Holguín: En soporte digital
- Danilov, M. A. & Skatkin, M. N. (1976). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fuentes González, Homero C. (1997). *Dinámica del Proceso de Enseñanza*. Universidad de Oriente: Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran".
- Giovanini, A. (1996). *Profesor en acción*. Colección investigación didáctica / Madrid-Zurich: Grupo Didascalía S. A.
- Gómez, C. (1992). *El desafío de los medios de comunicación en México*. México: AMIC.
- Hughes, Arthur (1993). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Klingberg, Lothar (1972). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labañino, C. & Barreto, Iván (2005). Tabloide VI Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Ministerio de Educación.
- Martínez, Ángel Lázaro (1994). *Se Evalúa y/o se Diagnostica?* Revista de Investigación Educativa Nro 23. Madrid: Universidad Complutense.

- Medina, O. (2013). *Formación y desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en estudiantes de la Educación Preuniversitaria a través del uso del software educativo*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: UCP José de la Luz y Caballero.
- Pérez Justo, Ramón (1994). ¿Por Qué Diferenciar los Términos Evaluación y Diagnóstico? *Revista de Investigación Educativa* Nro. 23, Madrid.
- Richards, Jack (1995). Methods and Approaches in Teaching English. Cambridge: University Press.
- Talizina, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Zilberstein, J. (2002). Tendencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar. San Luis de Potosí. Ediciones CEIDE. P. 3-48. <http://www.launion.edu.pe/info99-26.htm>

Recibido: julio de 2014

Aceptado para su publicación: septiembre de 2014