

**PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN POSTGRADUADA EN EL IDIOMA INGLÉS DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS.**

**Title:** Postgraduate training proposed in the English language teachers university.

**Autoras:** Martha Arroyo-Carmona

Institución: Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río

Dirección: Martí 270 Teléfono: 728645 (Departamento de Idiomas)

DraC. Ciencias de la Educación. Correo electrónico: [marroyo@vrect.upr.edu.cu](mailto:marroyo@vrect.upr.edu.cu)

Aceptado: octubre 2009

Publicado: septiembre 2010

**RESUMEN.**

El artículo expone algunos de los resultados alcanzados en la investigación que condujo a la autora a la obtención del grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. En él se presenta una propuesta de Superación Profesional pedagógicamente modelado que favorece la capacidad comunicativa de los profesores en idioma inglés para el desarrollo de los procesos universitarios en los que participa.

**Palabras clave:** DIMENSIÓN INSTRUCTIVA; DIMENSIÓN SOCIO-HUMANISTA; DIMENSIÓN METACOGNITIVA; TAREA COMUNICATIVA.

**ABSTRACT.**

The article exposes some of the results reached in the investigation that led to the author to the obtaining of Doctor's scientific grade in Pedagogic Sciences. In the article is presented a proposal of Professional Self-improvement, pedagogically modelling that favours the talkative capacity of the professors in English Language to develop the university processes in those the teachers participate.

**Key words:** INSTRUCTIVE DIMENSION; SOCIO-HUMANIST DIMENSION; METCOGNITIVE DIMENSION; TALKATIVE TASK

**INTRODUCCIÓN.**

En el artículo se presenta una propuesta para la Superación Profesional de los profesores en el Idioma Inglés, en vínculo con los procesos fundamentales de la universidad. Para lograr el objetivo propuesto, se tomaron en cuenta las necesidades que deben ser satisfechas (académicas, de investigación científica y profesionales) del claustro en relación con su

formación en idioma inglés. Tomarlas en consideración ofreció la gran ventaja de responder más directa y certeramente, tanto a las carencias como a los intereses de los profesores, lo que permitió proponer una solución factible de ser empleada al problema en cuestión.

## **MATERIALES Y MÉTODOS.**

La propuesta que propone el artículo se nutrió de las tendencias psicopedagógicas y lingüísticas que han proporcionado aportes significativos a la enseñanza de lenguas. De ellas, se tomaron las ideas y preceptos considerados como alternativas viables para presentar, con un enfoque diferente a lo acontecido hasta el momento, el proceso de formación postgraduada de los profesores universitarios en el idioma inglés.

La propuesta se fundamenta en el Enfoque Histórico-Cultural, y dentro de éste en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje desarrolladas, por L. S. Vigotski (1966, 1987, 1988, 1989), así como en los aportes del denominado enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Wilkins, 1972; Widdowson, 1978; Brumfit, 1979) y dentro de este enfoque, como una opción, la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas (Allwright, 1979; Johnson, 1979; Long, 1985, 1989; Breen y Candlin, 1987; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Estaire y Zanón, 1990 y otros).

La propuesta se enmarca en una perspectiva, donde el sujeto (profesor-participante<sup>1</sup>) se relaciona con el objeto del conocimiento (aspectos lingüísticos y comunicativos de la lengua), con otros sujetos (colegas de los colectivos de la carrera, año académico o disciplina, grupo científico, y otros), y con él mismo como objeto de su propio aprendizaje (al realizar la preparación autodidacta), sobre un contexto lo más cercanamente posible a la realidad, e identificado con las necesidades de utilización efectiva del idioma inglés en el marco de desarrollo docente, científico e intelectual del profesor universitario. Para ello, se definieron las siguientes premisas:

- La interacción entre el idioma inglés y los procesos universitarios determina la necesidad de la formación posgraduada del claustro en este idioma
- La implicación de los profesores universitarios de las diferentes disciplinas en las acciones que contempla la proyección de desarrollo de la universidad determina las necesidades comunicativas (presentes y futuras) en cuanto al idioma inglés
- La valoración de las necesidades individuales y colectivas en relación con el idioma extranjero (el inglés en cuestión) determina la inserción de los profesores en los programas de Superación Profesional
- La utilización de otras formas de organización de la enseñanza para el postgrado de idioma inglés además de los cursos tradicionales
- La reafirmación de la autoformación o de la formación autodidacta como una vía ineludible en el aprendizaje y mantenimiento del idioma extranjero
- El trabajo grupal extracurricular como una forma de materializar la unidad de la teoría con la práctica
- La creación de un contexto lingüístico, que proporcione la posibilidad de “vivir” en el idioma extranjero
- La consideración de los aspectos psicopedagógicos que permitan estructurar coherentemente las regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en un idioma extranjero para adultos
- La formación de una conducta consciente y consecuente en relación con la superación continua y permanente en el idioma inglés

<sup>1</sup> El término profesor-participante identifica a los profesores universitarios que participan en los programas de Superación Profesional de la Disciplina Idioma Inglés.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Después de analizadas las concepciones de L. S. Vigotski acerca de la enseñanza y el aprendizaje dentro del Enfoque Histórico-Cultural como fundamento teórico de la propuesta, se presentan las tres dimensiones – convergentes con este sustento teórico – que la conforman. Cada una de las dimensiones constituye, por sí misma parte de un todo, al estar dialécticamente entrelazadas: dimensión instructiva, dimensión socio-humanista y dimensión metacognitiva.

**La dimensión instructiva** agrupa diferentes procesos de formación, combinando un proceso de (Debesse, 1982) **heteroformación**, representado por la organización de cursos, talleres y conferencias centrados en temáticas y tareas acordes con las necesidades lingüísticas y comunicativas de los profesores-participantes, bajo la guía y conducción del profesor de inglés, con otro proceso de **autoformación** donde los profesores-participantes son protagonistas de su formación, guiándose ellos mismos según las necesidades que tienen de superarse en su labor docente, investigativa y profesional de una manera autodidacta. Se favorece, asimismo, la **interformación**, que promueve el trabajo en grupo, la colaboración entre los que comparten los mismos intereses, ya sea al nivel de colectivo de año, de disciplina o de carrera, estrechando las relaciones entre la teoría y la práctica. Por último, se introduce el proceso de (Pinau, 1985) **ecoformación**, que se refiere al ambiente que rodea la formación, ya que la creación de un medio lingüístico propicio para la adquisición del idioma extranjero puede contribuir de manera efectiva a la formación en el mismo.

El objetivo de la dimensión instructiva es equilibrar armoniosamente el desarrollo de estos cuatro procesos de formación, de manera que uno no excluya al otro, sino que se complementen y fortalezcan mutuamente.

En lo relativo a la formación de los profesores, actualmente existe una tendencia universal de vigorizar la autoformación y la interformación, considerándose la heteroformación un freno a la innovación educativa, por cuanto es la formación que ofrecen otros, que viene desde fuera, y en la que no siempre se ve totalmente comprometida la personalidad del sujeto objeto de la formación.

Sin embargo, en la propuesta, es precisamente a través de la heteroformación, que los profesores-participantes se apropian de los conocimientos lingüísticos necesarios para los actos de comunicación. Lo que se precisa aquí es revisar, mejorar y ampliar los métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, en este caso el inglés, al introducir en el proceso de heteroformación formas diferentes a las tradicionales, con una proyección más participativa. El proceso de heteroformación de la propuesta no excluye la posibilidad de trabajar al nivel de tutorías individualizadas o en pequeños grupos, como una opción válida para atender intereses muy particulares, que podrían ser individuales o colectivos.

La autoformación significa, sin lugar a duda, la formación que cada persona se da a sí misma, en forma de una especie de constante interrogación respecto a los objetivos, a los instrumentos, a los resultados de su formación; permite poner en claro necesidades e intereses. Podría señalarse que la autoformación es un proceso que siempre está presente en la formación de los profesores universitarios, incluso en el idioma extranjero; y es cierto que muchos profesores logran superar sus habilidades lingüísticas de manera autodidacta, pero no se debe confundir la formación empírica, adquirida para dar respuesta a una situación momentánea, con la autoformación, como un proceso de formación planificado, organizado y dirigido, que puede contar con la guía del profesor de idioma, de materiales didácticos y técnicas especialmente diseñadas para dichos fines.

La interformación es igualmente esencial en el contexto actual laboral de la universidad cubana,

pero este proceso no puede limitarse al establecimiento de relaciones académicas e investigativas ya habituales, como las que se promueven en las diferentes estructuras de los procesos universitarios, sino que requieren condiciones favorables cuidadosamente establecidas, que respondan al empleo de las técnicas pedagógicas de trabajo en grupo, a partir de los intereses y necesidades más recurrentes de cada colectivo. Este procedimiento, que favorecería el acercamiento de la teoría y la práctica a través del proceso de elaboración de actividades inter y multidisciplinarias, representa una vía original de formación en un idioma extranjero que no ha sido utilizada con frecuencia por los profesores universitarios.

Finalmente, la ecoformación, supone que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino dentro de un contexto social, con un procesamiento de la información, una socialización cultural y un desarrollo propio de estructuras y estrategias de aprendizaje, en un ambiente propicio, promovido en la propuesta a través de la creación de un medio lo más cercanamente posible a un contexto "real", para integrar el ***lugar para aprender*** con el ***lugar para hacer***.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta pretende promover y potenciar cada uno de estos procesos con un carácter holístico, para favorecer la extensión progresiva de la formación deseable y permanente en idioma inglés a un número cada vez mayor de profesores y con la posibilidad de contar con diversas opciones. Todo ello, por varias razones. Si solo se potenciara uno de los procesos, siempre habría alguna parte del claustro que no se vería identificada con el único proceso planificado, y difícilmente se sentiría motivado a acercarse a una formación permanente en el idioma, para la cual no estaría interesado. Por otra parte, aunque estos procesos se desarrollan independientemente, poseen la interacción suficiente para que sus elementos converjan en los necesarios puntos de encuentro que los convierten en una unidad de procesos con un enfoque totalizador del proceso de formación postgraduada de los profesores universitarios.

Es por ello, que la propuesta desarrolla ideas como la de la formación integrada en un sistema de formación permanente, de formación innovadora, de formación diversificada, para lograr una mejor formación de los profesores, que sea a la vez ágil, dinámica y eficaz.

La comunicación entre estos procesos propuestos (heteroformación, autoformación, interformación y ecoformación), se puede hacer explícita si desde el proceso de heteroformación (cursos, talleres, conferencias, etcétera), se proponen actividades relacionadas con el desarrollo personal y profesional individual (autoformación), el trabajo en grupo de los colectivos de disciplina, año y carrera (interformación) y se ubica el proceso en condiciones lo más cercanas a la realidad comunicativa (ecoformación), dándole al idioma el auténtico valor que debe ocupar en la integralidad del conocimiento de cada profesor universitario.

Asimismo, los procesos de autoformación e interformación, en su propia realización, deben promover el interés por la formación en aspectos concretos del idioma. De esta forma, las carencias en aspectos puntuales de la lengua pueden tener respuesta en el proceso de heteroformación.

Resulta evidente que no todo el claustro va a participar de manera inmediata en este tipo de experiencia, y no porque no les preocupe su formación en el idioma inglés, sino porque darán prioridad a sus tareas de investigación, o a la preparación en los contenidos de su disciplina. Uno de los objetivos indirectos de la propuesta es concientizar al claustro universitario que para lograr desarrollar con éxito la investigación y la actividad académica, una formación sólida en idioma inglés es una aliada efectiva y una herramienta de mucha utilidad.

La inserción de la propuesta para la formación en idioma inglés precisa de un colectivo de profesores motivado, con inquietudes que surjan al constatar la necesidad real de dominar el idioma para lograr una comunicación oral y escrita eficiente, principalmente con fines académicos, científicos y profesionales.

De lo anterior se deduce la importancia fundamental de una actitud voluntaria que sobreviva y se desarrolle paralelamente a otras actividades de superación profesional.

**La dimensión socio-humanista** asume que la formación postgraduada en un idioma extranjero (el inglés en este caso) es un proceso en el que el profesor universitario tiene la posibilidad de desarrollarse y superarse para mejorar su labor docente, investigativa y extensionista. Sin embargo, aunque en la bibliografía sobre la Didáctica del Postgrado se considera al llamado cuarto nivel de enseñanza como un proceso docente-educativo, en la ejecución de dicho proceso, por lo general, no se ha enfocado explícitamente la labor educativa.

La propuesta que se presenta constituye una oportunidad real para que, a través de la enseñanza por tareas, se aprovechen las posibilidades que estas ofrecen para lograr que los profesores-participantes se vuelvan más conscientes de su propia personalidad, y de la de sus compañeros, en la medida en que participan en la comunicación.

La propuesta se proyecta hacia la utilización de la lengua extranjera para reflejar y reforzar los sistemas de valores, concepciones e ideas de los profesores, concientizando la posición de cómo actuar para comunicarse y aprender.

A través de la participación en las tareas que deben desarrollar en su formación, los profesores-participantes, crean destrezas para ejercitar la posible elección de actividades, afrontar los problemas, responsabilizarse ante un resultado; en otras palabras, se potencia el desarrollo de la capacidad personal para diseñar los propios proyectos.

Otros rasgos socio-humanistas importantes que promueve la materialización de la propuesta son la autorrealización y la autoafirmación, dando prioridad a la realización de tareas donde se hagan valoraciones o practiquen elecciones, se estimule a beneficiarse de los errores o de las actividades inconclusas, donde se encuentre la oportunidad de imprimir las huellas propias. Estos aspectos tienen gran importancia en tareas que persigan el desarrollo de la competencia comunicativa, donde la conciencia del participante, de lo que puede llegar a hacer por medio del idioma y la posibilidad de este para expresar actitudes e ideas, constituye la esencia educativa del proceso.

Resumiendo hasta aquí, se debe señalar que, en su dimensión socio-humanista, la propuesta distingue aspectos tales como la toma de conciencia, la responsabilidad, la solidaridad, la autorrealización y la confianza en sí mismo.

La propuesta, en particular, se inserta en un medio lingüístico “real” que pretende el acercamiento efectivo y la valoración e interpretación correcta de aspectos relacionados con los conocimientos socio-culturales, políticos, económicos y otros de los pueblos de habla inglesa. Se trata de afrontar como objetos pedagógicos aquellos aspectos que Porcher (1987) denominó “universales-singulares”, como temas presentes en todas las sociedades y en todas las culturas, pero que cada sociedad y cada cultura vive de forma particular.

Es ampliamente reconocido por especialistas que en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero no deben prevalecer solamente las cuestiones relacionadas más directamente con su uso instrumental, sino que además (Guillen, Alario y Castro, 1992), “el aprendizaje de la lengua debe satisfacer diversas finalidades y entre ellas las de orden social y humano que permitan el reconocimiento y la comprensión de otras culturas”.

En atención a la realidad cubana, a los crecientes intercambios con universidades, académicos y estudiantes extranjeros, resulta no solo importante, sino totalmente necesario que en el componente socio-humanista los profesores-participantes se entrenen en la explicación de la sociedad cubana, en la discusión académica desde las posiciones éticas revolucionarias, entre

otros aspectos en que el idioma, como ya se ha expresado, sirva para la difusión de los modos de vida y pensamiento de la sociedad cubana.

**La dimensión metacognitiva** se proyecta hacia enseñar a pensar con sentido crítico. La esencia del proceso de enseñar a pensar con espíritu crítico requiere asumir la crítica como algo natural. El reconocimiento por los profesores universitarios de sus limitaciones comunicativas en idioma inglés debe verse como una actitud positiva, que constituye además, el primer paso para comenzar una transformación real de la situación existente. La propuesta identifica la dimensión metacognitiva como estrategia de aprendizaje que fundamenta un cambio en la calidad de la formación del claustro en idioma inglés. La concepción de considerar la metacognición como el ser consciente de lo que se piensa y la autorregulación cómo actuar sobre lo que se piensa ha sido sustentada por numerosos autores como Brown (1981); Brown, Campione y Day (1981); Flavell (1982); Zimmernan y Bandura (1994).

Se ha demostrado que los procedimientos metacognitivos pueden tener un significado muy importante en las actividades docentes, tales como el diseño y ejecución de los programas, la comunicación entre los participantes en el proceso, la evaluación de los contenidos, los roles del profesor y del alumno.

Las estrategias metacognitivas se traducen en una conducta capaz de autorregular los aspectos de la docencia que conducen al éxito y superar los que ocasionan fracaso. Por lo que la propuesta establece los objetivos en función de los intereses y características del profesor-participante, de la naturaleza del contenido que debe y necesita aprender, para lo cual selecciona el método más apropiado que facilite el aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas identifican no solo las actividades docentes que se necesitan desarrollar para acercarse al dominio del idioma extranjero, sino también cuándo y dónde utilizarlas para obtener resultados exitosos. Así, el modelo pretende desarrollar en los profesores-participantes la habilidad de conocerse a sí mismos, de autodirigirse en su propio aprendizaje.

## **CONCLUSIONES.**

La problemática del aprendizaje del idioma inglés en el postgrado no ha sido analizada con el mismo alcance y sistematicidad que en el nivel precedente, es decir en el pregrado.

El postgrado de idioma inglés se ha caracterizado por un carácter eminentemente empírico, al no estructurarse a partir de las necesidades de los profesores para acometer su labor docente, investigativa y extensionista.

Se diseñó una propuesta en la que se integran dialécticamente las dimensiones instructiva (que combina los procesos formativos de heteroformación, autoformación, interformación y ecoformación para propiciar el uso sistemático del idioma inglés en diferentes contextos), socio-humanista (que refuerza los sistemas de valores, concepciones e ideas, concientizando la posición de cómo actuar para aprender y comunicarse) y metacognitiva (que promueve un pensamiento con sentido crítico, aprendiendo a definir posibilidades y limitaciones, a autodirigirse y autoevaluarse) , con el objetivo de favorecer la capacidad comunicativa de los profesores universitarios con una influencia directa en la calidad de los procesos fundamentales en que participan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- **Allwright, R. (1979):** Language Learning Through Communication Practice. Centro de Estudios Turísticos. La Habana.
- **Breen, M. P. y Candlin, C. (1987):** Learner Contributions to Task Design. En Candlin, C y D. Murphy (eds).
- **Brown, A. L. (1981):** Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. En M.L. Kamil (Ed.), Directions in reading: Research and instruction. National Reading Conference, Washington, DC: The National Reading Conference.
- **Brown, A. L., Campione, J. C. y Day, J. D. (1981).** Learning to Learn: On training students to learn from texts. Educational research, 10, 14-21.
- **Brumfit, C. y Johnson, K. (eds) (1979):** The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- **Debesse, M. y Mialaret, G. (1982):** La formación de los enseñantes. oikos-tau, s. a.-ediciones. Barcelona, España.
- **Estaire, S. y Zanón J. (1990):** El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principio y desarrollo. En Comunicación, Lenguaje y educación. Monográfico.
- **Flavell, J. H. (1982):** Speculations about the Nature and Development of Metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kuve (Eds). Learning by Thinking. West Germany; Huhlhammer.
- **Guillén, Alario y Castro. (1992):** Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa linguapax. Comunicación, Lenguaje y Educación. No. 16.
- **Johnson, K. (1979):** Communicative Approaches and Communicative Processes. En Brumfit, C. y Johnson K. (eds).
- **Long, M. H. (1985):** The Desing of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching, en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds). Modelling and Aseing Second Language Acquisition. London: Multilingual Matters.
- **Long, M. H. (1989):** Task, Group and Task-group Interactions. Hawaii.
- **Nunan, D. (1989):** Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.
- **Pinau, G. (1985):** L'autoformación dans le cours de la vie: entre l'hetero et l'ecoformación. Educación Permanente.
- **Porcher, L. (1987):** Manières de classe. París. Alliance Francoise/Didiez.
- **Prabhu, N. (1987):** Second Language Pedagogy: A Perspective. Oxford University Press.
- **Vigotski, L. S. (1966):** Pensamiento y Lenguaje. Ediciones Revolucionarias, La Habana.
- **Vigotski, L. S. (1987):** Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- **Wilkins, D. (1972):** Notional Syllabuses. Oxford University Press.
- **Winddowson, H. (1978):** Teaching Languages as Communication, Oxford University Press.
- **Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994):** Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal-setting. American Educational Research Journal, 31, 307-313.