



ACERCAMIENTO DIDÁCTICO AL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DEL FUTURO MAESTRO DE INGLÉS

A DIDACTIC APPROACH TO THE PROBLEM OF THE FUTURE ENGLISH TEACHERS' TRAINING

AUTOR: Orlando Alberteris¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: orlando.alberteris@reduc.edu.cu

Fecha de recepción: 21-06-2018

Fecha de aceptación: 17-08-2018

RESUMEN

Este artículo es parte del proyecto de investigación "Profesionalización de la formación en lengua inglesa en la Universidad de Camagüey". Ofrece un acercamiento didáctico al problema de la formación inicial del estudiante como futuro maestro de inglés a través del análisis de algunas de las principales contradicciones dentro de este proceso. Hace énfasis en la formación didáctico-metodológica de los estudiantes desde el primer año como particularidad de la formación profesional pedagógica del docente, concebida desde la integración lingüístico-comunicativa y didáctico-metodológica como exigencia de la planeación didáctica en el año, que contribuya a la erradicación de las principales insuficiencias formativas detectadas.

PALABRAS CLAVE: formación didáctico-metodológica; futuro maestro de inglés; planeación didáctica.

ABSTRACT

This article is a part of the research project "The professionalization of the English language course in the Camaguey University". It offers a didactic view to the student's initial training as teacher-to-be of English through the analysis of some of the main contradictions within this process. It makes emphasis on the didactic-methodological training of the students from the first year as a particularity of the teacher's pedagogical professional training that is conceived as a result of the linguistic/communicative and didactic/methodological integration, and also as a requirement for the didactic planning to contribute to overcoming the identified shortcomings.

KEYWORDS: didactic-methodological training; teacher-to-be of English; didactic planning.

¹ Profesor de Inglés. Jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad Ignacio Agramonte. Camagüey. Cuba.

INTRODUCCIÓN

Independientemente que la formación profesional ha estado presente en diferentes modelos educativos, se observa una proliferación no solo en el uso de este término en los últimos años, sino también en nuevas propuestas para enfocar el problema de las competencias profesionales necesarias según los perfiles profesionales de los estudiantes en formación. En efecto, se observa una tendencia a añadir indicativos y nuevos atributos al término que lo convierte en algo ubicuo, “cosa que, a nuestro juicio, propicia demasiadas confusiones y graves errores de uso entre la relación ontológica del término y sus concreciones y aplicaciones en la práctica” (Aneas, 2003, p.3).

A pesar de la situación descrita, se reconocen los esfuerzos de muchos investigadores por optimizar la formación profesional desde los primeros años de los estudios universitarios. En el contexto universitario cubano merecen particular mención los trabajos realizados por diversos autores, donde el énfasis ha sido en la práctica de la lengua extranjera y la orientación profesional (Enríquez, 1999); el currículo y profesionalización del docente (Addine y García, 2002); el desarrollo profesional del futuro maestro de inglés desde una perspectiva reflexiva (Patterson, 2002); la competencia cultural profesional del profesor en formación de lenguas extranjeras (Paz, 2007); la enseñanza comunicativa con enfoque profesional pedagógico (Sánchez, 2007); la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras en la formación inicial (Camacho et al., 2010); el enfoque profesionalizado en la enseñanza aprendizaje del inglés para maestros en formación (Rodríguez, Ledo y Hernández, 2011); la profesionalización de la formación inicial de los estudiantes de lengua inglesa en Camagüey (Rodríguez et al., 2012); el docente estratégico para una lógica de sistematización de su actuación en la práctica pedagógica (Tardo, 2012); la competencia comunicativa oral profesional pedagógica en inglés (Rodríguez, Medina y Lorenzo, 2013); la creatividad y reflexión en el proceso de profesionalización de lenguas extranjeras (Rodríguez, Alberteris y Revilla, 2013); la profesionalización de la lengua inglesa en el marco de la integración de los centros cubanos de educación superior (Alberteris, Cañizares y Revilla, 2016).

Como se constata, la formación didáctica del profesional de lengua inglesa de las carreras pedagógicas se arraigó en el plano nacional, como constructo teórico y con propuestas prácticas, a partir de los primeros años del presente siglo. Esta concepción implica un enfoque innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua extranjera exclusivamente. Tanto las asignaturas lingüísticas como las no lingüísticas se imbrican en dicha formación. Ahora bien, en lo que respecta a la formación inicial de futuros maestros de inglés, desde el primer año, las propuestas que se han hecho aún no satisfacen las necesidades y están lejos de resolver las grandes contradicciones existentes en este tan complejo proceso de formación didáctica en la lengua extranjera. Los intentos realizados el aspecto didáctico-

metodológico aparecen como un adjunto a la formación lingüística y comunicativa del estudiante.

Las insatisfacciones que se han venido manifestando en los estudiantes en la realización de tareas de carácter profesional pedagógico en las actividades docentes y laborales, ha conducido a considerar la existencia de un divorcio entre el enfoque adoptado por las asignaturas de la especialidad, fundamentalmente de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, y la real formación didáctico-metodológica del estudiante como futuro maestro del idioma, así como la existencia de una tensión entre la adquisición y producción del idioma y la práctica didáctico-metodológica en condiciones áulicas.

En este trabajo se parte, pues, del supuesto que en el proceso formativo de un profesor de idioma extranjero la formación lingüística de este es inseparable de su formación didáctico-metodológica desde el primer año. El saber-hacer-ser didáctico-metodológico refuerza incuestionablemente el aspecto lingüístico-comunicativo del estudiante por ser el idioma la herramienta de mediación en el proceso formativo y herramienta de trabajo en el contexto escolar.

Al abordar el problema de la formación del futuro profesor de idioma hay que reconocer algunas contradicciones que son inherentes al propio proceso por naturaleza y otras que son productos de fallidos procedimientos didácticos y metodológicos. Como resultado de la sistematización teórica sobre la temática, la revisión de documentos y la observación como técnica aplicada, se ha podido determinar cinco contradicciones que, en opinión de los autores, tienen mayor incidencia en la formación del futuro profesor de idioma en el contexto universitario camagüeyano, dadas entre:

- la sobreestimación de la preparación lingüístico-comunicativa en inglés en detrimento de la preparación didáctico-metodológica como particularidad de la formación profesional.
- la pobre integración de los contenidos teóricos de las asignaturas de formación general y la práctica que realiza el estudiante.
- el pobre desarrollo de posiciones y actitudes estratégicas para enfrentarse responsablemente a nuevas situaciones de aprendizaje cada vez con más autonomía y el aún limitado desarrollo del razonar y el actuar didáctico-metodológico según las exigencias socioculturales concretas.
- el carácter transversal e interdisciplinar de la formación del profesional de lengua extranjera y la planificación didáctica explícita, desde la preparación de las asignaturas del año.

La búsqueda de soluciones a estas contradicciones ha hecho posible avanzar en la perspectiva profesionalizada del proceso formativo del futuro maestro. Esta perspectiva, que tiende a

particularizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, sitúa la competencia didáctico-metodológica en un lugar de encuentro de disciplinas contributivas que inciden en la estructuración del sistema didáctico conceptual-práctico y que aportan los incentivos necesarios para la transposición didáctica de los contenidos que corporizan dicha competencia didáctico-metodológica del estudiante, es decir, los aspectos lingüístico-comunicativos del futuro maestro de idioma, los saberes teóricos de las ciencias de la formación básica en interrelación con las ciencias del lenguaje y la comunicación. Así, entran en el campo de contribución para el tipo de estudiante de la carrera pedagógica saberes de diversas ramas del conocimiento, responsables de orientar las diferentes prácticas y dar el impulso necesario para la conformación de una competencia profesional del estudiante y de una cultura tecnológica.

La cultura tecnológica en este contexto hace referencia, al conjunto de conocimientos científicos y empíricos que el estudiante debe ir incorporando a su cultura, habilidades y experiencias para la puesta en práctica su actividad profesional, e incluye, tanto conocimientos teóricos como prácticos, medios físicos, métodos, procedimientos productivos para abordar la enseñanza, identificación y asimilación de éxitos y fracasos anteriores en su formación o quehacer profesional (Rodríguez, Alberteris y Revilla, 2013, p.54).

Pero, todo ello es insuficiente si no se logra una verdadera sistematización de esos saberes y una reflexión de su pertinencia y aplicabilidad en el contexto de la clase. El dominio de diferentes saberes no garantiza que los estudiantes puedan, llegado el momento, aplicarlos en su docencia. Tampoco lo podrá hacer aquel que sea un erudito en el idioma extranjero y esté carente de otros saberes, en tanto “el dominio de una disciplina o materia por sí sola no garantiza el desarrollo de una docencia con calidad” (Tardo, 2012, p. 102). La práctica, proceder didáctico y reflexión no pueden concebirse al margen de una teoría que la sustenta. En este sentido, Patiño (como se citó en Tardo, 2012, p. 104) plantea que “el ejercicio docente sin teoría y práctica es ciego, porque no puede explicar y argumentar las acciones, valores y actitudes que se generan en la interacción pedagógica”.

En esta línea de pensamiento, Tardo (2012) hace referencia a la necesidad de la integración *del qué se enseña con el cómo se enseña* “para que los futuros docentes puedan representarse su actuación en un espacio concreto de intervención pedagógica, a partir de juicios prácticos que puedan ser objeto de reflexión para teorizar sobre ellos, resignificando así la teoría pedagógica-didáctica en y desde la praxis” (p.105). Por supuesto, esta representación de su actuación estará sujeta a una lógica interna de desarrollo en la que paulatinamente irá cobrando espacio también la reflexión y la creatividad, la postura didáctico-pedagógica *del por qué y para qué se enseña*.

Lo anterior implica que el futuro maestro de idioma necesita ir creando las bases desde su primer año para enfocar su propio proceso formativo como un proceso estratégico, dentro del cual las estrategias para su actuar didáctico-metodológico debe cobrar espacio. El carácter estratégico del proceso formativo del futuro maestro de idioma no significa una reacción espontánea instrumental ante un problema lingüístico o de otra índole. Por el contrario, lo que se quiere es que de forma gradual el estudiante vaya aprendiendo a valorar críticamente las condiciones de ese problema, la utilización de uno u otro proceder, el efecto que puede tener en su propia formación y en la de sus educandos, el conocimiento sobre en qué situaciones es acertado el uso de uno u otro procedimiento, la manera de utilización de estos y sus bondades (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, como se citó en González, Cabrera e Isaac, 2013, p. 266).

De esta forma, la formación del futuro maestro de idioma exige la posesión de estrategias metodológicas adecuadas para la transmisión del saber, vinculadas especialmente con la "práctica", con el "cómo hacer", con el "cómo aplicarlo en el aula" (Tardo, 2012, p. 106). Ello implica la conformación de una didáctica que potencie la formación del futuro maestro de inglés, desde el primer año, como resultado de un desempeño lingüístico eficiente y la sistematización de la actuación didáctico-metodológica imbricada en los contenidos de las asignaturas de formación general y, en particular, las de la especialidad, como esquema conceptual que se propone en este artículo.

Un aspecto no menos importante tiene que ver con la formación del futuro maestro de idioma para las diferentes exigencias de contextos socioculturales diversos para los que se forma. Esta variedad de esferas de actuación implica un proceder diferente en varias direcciones: lingüística, metodológica, psicológica, pedagógica, etcétera. Es por ello que la formación del futuro maestro en el inglés para la diversidad educativa requiere de un diseño didáctico desde el propio proceso formativo y en la preparación de las asignaturas que, de forma coherente describa el cambio de estatus en relación con la enseñanza del inglés y proporcione los conocimientos particulares de aquellas áreas a los cuales deben enfrentarse en un contexto técnico específico (Hutchinson y Waters, 1990; Robinson, 1991).

Se infiere, por ende, que en la preparación de la asignatura la planificación didáctica explícita tiene un papel central. No obstante, esta planificación didáctica sigue estando en el orden de las dificultades más acuciantes. De hecho, la formación metodológica del futuro maestro de idioma aún es un añadido de la formación lingüística o de la formación general y no está incorporada a la actividad áulica del estudiante de forma coherente a través del sistema de tareas, de las propias interacciones comunicativas, del trabajo de investigación y evaluación, entre otros aspectos de la actividad del estudiante.

Esa planificación didáctica explícita conduce a reafirmar el proceder metodológico del docente, el cual puede ser conscientemente revelado por el profesor a través de diferentes procedimientos: modelación de tareas conjuntas (destacando en todo momento los pasos a seguir y la importancia de las fases de planificación, ejecución y control), presentación de actividades que ilustren metodologías de trabajo, inserción de la investigación-acción como proceso abierto a innovaciones que surgen del análisis y reflexión de la práctica (De Landsheere, 1982), de la experimentación, de la reflexión y la toma de postura crítica ante las situaciones docente-profesionales, entre otros aspectos.

En suma, la preparación de las asignaturas necesita de una planificación didáctica más explícita, orientadora, descriptiva y comprensiva, que permanentemente busque soluciones a las contradicciones existentes en el proceso formativo del futuro maestro de idioma. Esa planificación didáctica deberá atender tanto a la teoría como a la práctica, a partir del análisis de los métodos, técnicas y estrategias utilizados en la enseñanza de lenguas, de la aplicación de esos conocimientos teóricos (Bestard, 1992), así como el análisis reflexivo de ambos aspectos.

Es lícito destacar, entonces, que la planificación didáctica de los aspectos lingüístico-comunicativos y didáctico-metodológicos es una premisa indispensable del proceso formativo del futuro maestro de idioma. Esta planificación irá complejizándose e imbricándose con otros aspectos y procesos, de forma que se traduzca en una lógica integradora y profesionalizada de 'aprender a aprender' y 'aprender a enseñar', con lo que se amplía y consolida el saber-hacer con el idioma con el saber-hacer metodológico del futuro maestro de idioma.

DESARROLLO

En un intento para abordar y tratar de resolver la situación descrita ha sido la puesta en marcha de proyecto de investigación, cuyo principal resultado concibe una estrategia integradora para la profesionalización de la formación inicial de los estudiantes de Lengua Inglesa de Camagüey. Se plantea la interrogante: ¿Cómo conjugar la preparación lingüístico-comunicativa del estudiante en la lengua extranjera con los diferentes saberes que lo hagan un comunicador eficiente con sólidas herramientas pedagógicas, didácticas, metodológicas como requerimiento de la profesionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras? De igual forma, se reafirma la necesidad de considerar como puntales de la formación del estudiante tres dimensiones profesionales: una dimensión expresivo-comunicativa, una dimensión lingüística y una dimensión metodológica" (Rodríguez y otros, 2012).

La metodología aplicada para el análisis e interpretación de los resultados se enmarca en la descripción-interpretación, realizados bajo el enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y

Baptista, 2006), y se aplica la lógica inductiva que permite realizar las generalizaciones necesarias con respecto a la dimensión señalada. De esta forma la naturaleza de los datos es cualitativa, por lo que el análisis y forma de presentación se realiza con mayor énfasis a partir del esquema de análisis presentado y los resultados de la encuesta aplicada.

Como instrumentos para el análisis se han utilizados los programas analíticos de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa para el primer año, así como se ha empleado una encuesta diseñada para este fin a 30 estudiantes de primer año de la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras en el curso 2016-2017. En el análisis de los programas se hace énfasis en la dimensión didáctico-metodológica, aunque se reconocen las dimensiones expresivo-comunicativa y la lingüística.

Las cuestiones que componen la encuesta van dirigidas a obtener información sobre los siguientes puntos:

I. Implicaciones didácticas de las asignaturas del año para el estudiante como futuro profesor de inglés;

II. Nivel de congruencia entre los contenidos y métodos de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa y la actuación futura como profesor de idioma;

III. El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa;

IV. Formas de organización para situaciones de aprendizaje en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa;

V. La evaluación del desempeño didáctico en inglés en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa;

VI. Uso de técnicas de motivación en dependencia del contenido o el tipo de tarea en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa;

VII. El trabajo cooperativo en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa;

VIII. Conocimientos y habilidades necesarias para la formación como futuro maestro de idioma.

Los programas analizados se acogen a los requerimientos adoptados por el MCER, aunque no siempre resulta fácil reconocerlo en la práctica didáctica por diversas razones. En la descripción general del funcionamiento de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa I y II, se aboga por el desarrollo de la competencia comunicativa ajustado a un determinado nivel del MCER, lo que coincide con el objetivo terminal de los programas. Sin embargo, se evidencia una falta de articulación entre los objetivos específicos y los contenidos esenciales para el logro paulatino del objetivo terminal. También en los programas se evidencian algunos rasgos del paradigma tradicional de diseño, con poca actualización sobre una concepción integradora,

interdisciplinaria, problémica y desarrolladora, con orientación lingüístico-profesional-pedagógica. Aun cuando los programas se orientan a partir de la definición del MCER sobre las tareas en el enfoque comunicativo y competencial [“Las tareas del aula, bien reflejen el uso de la vida real bien sean de carácter esencialmente pedagógico, son comunicativas ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo” (MCER, 2002, p. 156)], no prevalece un enfoque que ponga énfasis en la formación didáctica del estudiante.

La dosificación de clases derivada del programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa I atiende, de forma explícita, al aspecto didáctico-metodológico a través cinco clases para un total de 10 horas que representan un 21,6 % del total. Los principales contenidos abordados, llamados *Teaching Tips*, privilegian el trabajo con el vocabulario en la lengua extranjera, excluyendo otros contenidos de la formación didáctica básica inicial.

En resumen, las principales observaciones en relación a los programas de las asignaturas de primer año se ofrecen a continuación:

En la *dimensión expresivo-comunicativa* es significativo mencionar que no hay claridad en la determinación de los indicadores de evaluación del desempeño del estudiante en la actividad/el proceso de comunicación, aspecto que repercute en todo el proceso como componente esencial de la enseñanza y el aprendizaje. En la *dimensión lingüística*, lamentablemente, no se explicitan tipos de procedimientos esenciales para la construcción consciente de conceptos lingüísticos y del metalenguaje, aspecto que caracteriza al estudiante como analista de la lengua y es una cualidad esencial en su formación básica como futuro maestro de lengua extranjera. En la *dimensión metodológica* se evidencia la carencia o la poca atención al conocimiento procedimental para enseñar la lengua como vehículo de la comunicación y como sistema. Las formas de organización de situaciones de aprendizaje son repetitivas, sin ninguna variedad, todo lo cual entorpece la motivación para con el aprendizaje y el autodesarrollo del estudiante. Los contenidos pedagógicos o didácticos para cada nivel no ocupan un lugar preponderante dentro de los objetivos del año, y en consecuencia no se tienen en cuenta como indicadores de la evaluación del desempeño integral del futuro maestro de idioma.

Reflexión sobre la dimensión didáctico-metodológica

Aún ante la complejidad relativa de los aspectos concebidos en encuesta aplicada a los estudiantes, los cuales requieren un cierto conocimiento profesional, los resultados fueron valiosos para conocer el estado actual e impacto de elementos básicos de la dimensión didáctico-metodológica en la formación inicial de los futuros maestros de idioma.

Los resultados obtenidos tras analizar las encuestas se muestran en la figura 2, en la cual aparecen los porcentajes de respuestas a los ocho aspectos, teniendo en cuenta los rangos establecidos.

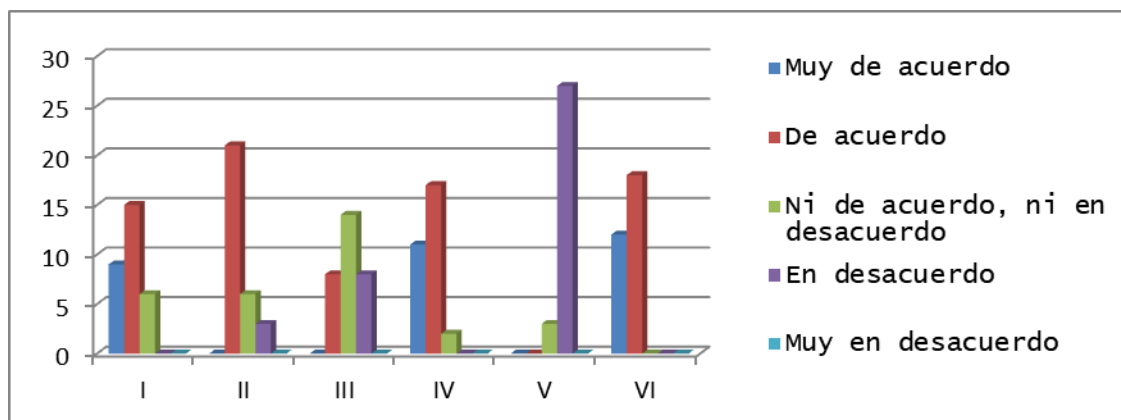


Figura 2. Resultados de encuesta a estudiantes (n=30)

La opinión de los estudiantes encuestados sobre las asignaturas de la especialidad con grandes implicaciones didácticas para el futuro profesor de idioma extranjero estuvo compartida entre los índices muy de acuerdo (63,3 %) y de acuerdo (36,7 %). Ello indica una gran sensibilización de los estudiantes sobre la importancia de la preparación básica y especializada, así como la disposición por aprender, aunque 3 estudiantes están en una posición neutra respecto al papel de las asignaturas en su formación como futuro maestro.

En lo que respecta al nivel de congruencia entre los contenidos y métodos de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa y la actuación futura como profesor de idioma el resultado es positivo, aunque 3 estudiantes están en desacuerdo, lo que indica, desde la posición del profesor, que los métodos que se utilizan no se ajustan a las necesidades y expectativas de todos los estudiantes.

Los resultados del tercer aspecto sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa constituyen puntos de reflexión: 14 estudiantes expresan estar en posición neutra y 8 (27 %) en desacuerdo. Es indudable que no puede existir una formación de un futuro maestro de idioma sin la concientización de este de la importancia del uso de las TIC como herramienta de aprendizaje. Paralelamente a ello, esta dificultad acentúa las fallas existentes en el proceso formativo desde el primer año de la carrera del estudiante.

De los otros puntos incluidos en la encuesta, el punto V es también de interés para este trabajo. Se observa que casi la totalidad de los estudiantes (27 estudiantes que representan el 90%) consideran que no se realiza ningún tipo de evaluación relativa a la evaluación del desempeño didáctico en inglés en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Esto da la medida de insuficiencias en la planificación didáctica del

proceso de formación del futuro maestro de idioma, la cual tiene como premisa fundamental la integración de las dimensiones lingüístico-comunicativa y didáctico-metodológica, a partir de interrelación en ambas dimensiones del conocimiento formal, contenidos para la comunicación, conocimiento instrumental y procesos de comunicación en lengua extranjera (Estaire y Zanón, 1990).

Propuesta de instrumentación didáctica

Como cierre de este trabajo, los autores ofrecen un ejemplo de instrumentación didáctica (Tabla 1), que incluye solo dos de las llamadas competencias claves del proceso formativo y elementos de competencia, que pudieran convertirse fácilmente en indicadores de la formación del futuro maestro de idioma. Los mismos tendrán la característica de ser perfectibles y que pudieran ser mejorados como resultado de la implementación práctica.

Tabla 1. Instrumentación didáctica de competencia clave y elementos de competencia (Adaptado de Carrasco, 2016)

Competencias clave y elementos de competencia	Instrumentación didáctica
Organizar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer paradas de reflexión sobre lo que se está enseñando. • Explicitar la secuencia de planificación didáctica / Planificar en conjunto docente-estudiante, estudiante-estudiante. • Gestionar el aula de forma lógica y prudente y hacerlo explícito. • Promover variedad de situaciones de aprendizaje, de intercambio comunicativo, de tipos de preguntas y tareas de comprensión y de producción, etc. • Hacer explícito procedimientos de corrección de errores. • Trabajar con el <i>Classroom English</i>.
Implicar a los alumnos en el saber-hacer-ser didáctico-metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Modelar diseños didácticos. • Ayudar a la planificación didáctica. • Reflexionar sobre el acto didáctico. • Valorar la teoría y la práctica. • Integrar conocimientos. • Enseñar a saber la lengua. • Enseñar a hacer con la lengua. • Enseñar el saber didáctico-metodológico.

CONCLUSIONES

Con este trabajo quedó claro la necesidad de considerar la formación didáctico-metodológica inicial del futuro maestro de idioma como un componente unívoco a los otros componentes de su formación lingüística, y que debe ser una exigencia en la

planeación didáctica que se haga de los programas analíticos de las asignaturas, e incluso, en cambios o propuestas curriculares, siempre en relación con su pertinencia e impacto social, particularizado y ajustado a las características del futuro maestro de la lengua inglesa en el contexto camagüeyano.

De esta manera, la dimensión didáctico-metodológica concreta formalmente las particularidades inherentes al proceso de formación del futuro maestro de idioma e integra los elementos claves que aportan las disciplinas contributivas del currículo. En su centro se sitúa la planificación didáctica de los elementos lingüístico-comunicativos en conjugación con los elementos didáctico-metodológicos en una sola unidad de diseño de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, que actúe de articulador de su competencia profesional pedagógica.

Se hace necesario, por tanto, una planificación didáctica que permita: a) Incorporar la dimensión didáctico-metodológica como eslabón imprescindible del proceso de formación desde el primer año; b) Integrar esta dimensión a la planificación lingüístico-comunicativa del año; c) Disponer en lo adelante de un modelo práctico de instrumentación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, que revele la dinámica integradora lengua-profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. y García G. (2002). Currículo y profesionalización del docente. La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. La Habana: ISPEJV-CEE.

Alberteris, O., Cañizares, V. y Revilla, B. (2016). La profesionalización de la lengua inglesa en el marco de la integración de los centros cubanos de educación superior. *Cognosis*, I (2), 23-34. Obtenido de: <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/index>

Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional (Conferencia para el Seminari Permanent d'Orientació Professional). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

Bestard, J. (1992). La formación lingüística y metodológica del maestro especialista en lengua extranjera. *Didáctica*, 4, 29-36. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/14815>

Camacho, A. et al. (2010). El desarrollo de la competencia didáctica del profesor de Lenguas Extranjeras en la formación inicial (Proyecto investigativo). Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.

Carrasco, F. (2016). Experticia del docente del idioma inglés en la Práctica pre profesional en los estudiantes de quinto, sexto y noveno semestre de la Carrera de Inglés, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en el Semestre octubre 2015 - marzo 2016. Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera Inglés.

De Landsheere G. (1982). La investigación experimental en educación. París: UNESCO.

Enríquez, I. (1999). ¿Es posible combinar la práctica de la lengua extranjera y la orientación profesional? *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, 35, 85-91. Obtenido de: <http://www.oei.es/historico/n3456.htm>

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/28269214_El_diseño_de_unidades_didácticas_en_L2_mediante_tareas_Principios_y_desarrollo

González, María V.; Cabrera Ruiz, C. Isaac I. (2013). Aprendizaje estratégico en la universidad: propuesta de asignatura para el currículo optativo/electivo. *Revista de Pedagogía*, 34 (94), 261-281.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4ta Edición)*. México, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Hutchinson, T., y Waters, A. (1990). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press.

MCER (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, MEC.

Patterson M. (2002). *The Professional Development of the future English Teachers: a reflective perspective* (Tesis presentada en opción al título de Master en enseñanza de lenguas extranjeras). Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.

Paz E. (2007). *La competencia cultural profesional del profesor en formación de lenguas extranjeras* (Tesis en opción al título de Master en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo). Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.

Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall International.

Rodríguez, J.C., Medina, A.R. y Lorenzo, R. (2013). Consideraciones Sobre la Competencia Comunicativa Oral Profesional Pedagógica en Inglés. *Escenarios*, 11 (1), 99-106. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/366915>

Rodríguez, O. y otros (2012). *Estrategia integradora para la profesionalización de la formación inicial de la Lengua Inglesa* (Proyecto de investigación). Camagüey. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí".

Rodríguez, O., Alberteris, O., & Revilla, B. (2013). La profesionalización de lenguas extranjeras: creatividad y reflexión. *Transformación*, 9 (1), 52-59. Obtenido de: <http://transformacion.reduc.edu.cu>.

Rodríguez, O., Ledo, M., y 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. Obtenido de: <http://transformacion.reduc.edu.cu>.

Sánchez A. (2007). *La enseñanza comunicativa de la habilidad de comprensión auditiva en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa I: una propuesta con enfoque profesional pedagógico* (Tesis en opción al título de Master en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo). Villa Clara.

Tardo, Y. (octubre-diciembre 2012). Formar a un docente estratégico para una lógica de sistematización de su actuación en la práctica pedagógica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, III (4), 99-114. Obtenido de: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia>