

Proyectos integradores en lengua extranjera: estrategia de preparación para la culminación de estudios

Integrated projects in the foreign language: a strategy to prepare students for completion of university studies

Orlando Alberteris Galbán¹

Maylín Rodríguez Sánchez²

Milena Pérez Companioni³

Resumen

El presente trabajo aborda los proyectos integradores en lengua extranjera como estrategia de preparación para la culminación de estudios. Su base metodológica se instala en los preceptos del enfoque comunicativo y del enfoque profesional-pedagógico para los futuros maestros de la Carrera Lenguas extranjeras de la Universidad de Camagüey. Se concreta en el diseño de proyectos dirigidos a integrar esferas de actuación de los estudiantes en lo lingüístico-comunicativo y lo profesional-pedagógico, a partir de la distinción de ocho líneas que direccionan la actividad del estudiante en cada año académico. Se enfatiza la práctica laboral como forma de materialización de los proyectos e imbrica aspectos relativos a tipos de géneros discursivos y prácticas letradas involucradas. Los resultados obtenidos en su implementación evidencian su impacto positivo en la preparación de los estudiantes para la culminación de estudios.

¹ Licenciado en Educación, Especialidad Lengua Inglesa. Máster en Ciencias. Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad “Ignacio Agramonte” de Camagüey, Cuba. E-mail: orlando.alberteris@reduc.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1511-4743>

² Licenciado en Educación, Especialidad Lengua Inglesa. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Jefe de Carrera Educación Lenguas Extranjeras de la Universidad “Ignacio Agramonte” de Camagüey, Cuba. Email: maylin.rodriguez@reduc.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5519-328X>

³ Licenciado en Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera. Máster en Ciencias. Profesora principal de año académico de la carrera Educación Lenguas Extranjeras (Inglés) de la Universidad “Ignacio Agramonte” de Camagüey, Cuba. Email: milena.perez@reduc.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9951-5992>



Palabras clave: competencia comunicativa, proyectos integradores, actuación profesional pedagógica, práctica laboral, culminación de estudios.

Abstract

The present work deals with integrated projects in the foreign language (English) as a strategy to prepare students for the completion of university studies. The projects are based on the precepts of the communicative and professional-pedagogical approaches for undergraduate English teacher education. They integrate students' linguistic, communicative, professional and pedagogical performance, making emphasis on professional practice, discourse genres and literacy practice. The obtained results in the implementation of the projects show their positive impact on the students' preparation for completing university studies.

Keywords: communicative competence, integrated projects, professional pedagogical performance, professional practice, completion of university studies

Introducción

En los planes de estudios de profesores de lenguas extranjeras en las universidades cubanas, la culminación de estudios precisa de atención didáctica desde los primeros años de la carrera, con el propósito de preparar al estudiante para enfrentar con éxito las exigencias de este complejo proceso. La culminación de estudios, al decir de Matos (2017, como se citó en Valiente et al., 2021), es el estadio final de la formación universitaria, en el que el estudiante deberá demostrar el cumplimiento eficiente de los requerimientos particulares establecidos para su carrera, así como un desempeño profesional competente, que le permite integrarse dignamente a la comunidad profesional. La profesionalidad que el estudiante debe mostrar en la culminación de estudios (ejercicio profesional teórico-práctico o trabajo de diploma, para el caso de la Carrera Lenguas Extranjeras) se sustenta en un nivel óptimo de competencia comunicativa y profesional-

pedagógica, así como en la integración de la docencia, la orientación y la investigación educativa del futuro profesional de la educación (Ministerio de Educación Superior, 2016).

En ese sentido la culminación de estudios es considerada como “un importante indicador de actuación y de la calidad de la Educación Superior” (Scott, 2009, como se citó en Valiente et al., 2021, p. 56). Sin embargo, son pocos los estudios que abordan esta temática, con excepción de las orientaciones emanadas del propio Modelo del Profesional y orientaciones de la Comisión Nacional de Carrera.

La preparación para la culminación de estudios debe constituirse en una estrategia didáctica desde el primer año de la carrera. El resultante de esa estrategia no es solo el desarrollo lingüístico-comunicativo del estudiante, es la posesión de una cultura profesional que incluye el saber y saber hacer pedagógico, resultante del proceso de complementación de las disciplinas que contribuyen o son la base del proceso formativo de los estudiantes. Es la tenencia de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, de habilidades y modos de actuación profesional que permitirán la dirección efectiva del proceso pedagógico en la escuela, de métodos y procedimientos productivos para dirigir el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera que enseña, de estrategias para el aprendizaje, para la auto instrucción, la investigación, etcétera (Rodríguez et al., 2013).

Ello imbrica en una totalidad el conocimiento y uso funcional de la lengua y el desarrollo profesional-pedagógico del estudiante, así como de cualidades personales que consolidan ese desarrollo, por ejemplo, la posesión de una ética profesional, de valores universales, de habilidades investigativas de la propia acción pedagógica, entre otras. Esa preparación del estudiante desde el inicio en la carrera debe aportar las bases y la motivación necesaria para su desarrollo integral, sustentado en el modelo pedagógico cubano de amplio perfil integrador. De

manera que el estudiante debe ser formado “de manera íntegra, profesionalmente competente, con preparación científica para aceptar los retos de la sociedad moderna y con un amplio desarrollo humanístico para la época” (Smith et al., 2019, p. 118).

A pesar de la importancia concedida a la culminación de estudios como indicador de actuación y de calidad del proceso formativo, aún no se logra una preparación integral coherente con los requerimientos del Modelo del Profesional, que redunde en un desempeño profesional óptimo como evidencia de calidad. Los autores asumen como problema investigativo la insuficiente preparación de los estudiantes de la Carrera Lenguas Extranjeras para la culminación de estudios; con el objetivo de describir los fundamentos de los proyectos integradores como estrategia de preparación, orientada al desarrollo del modo de actuación integrador.

Su base metodológica son los preceptos del enfoque comunicativo y del enfoque profesional-pedagógico para los futuros maestros de la Carrera Lenguas extranjeras de la Universidad de Camagüey. Se concreta en el diseño de proyectos dirigidos a integrar esferas de actuación en lo lingüístico-comunicativo y lo profesional-pedagógico, a partir de la distinción de ocho líneas que direccionan la actividad del estudiante en cada año académico. Se enfatiza la práctica laboral como forma de materialización de los proyectos e imbrica aspectos relativos a tipos de géneros discursivos y prácticas letradas involucradas.

Por su parte, los datos obtenidos y procediendo a su interpretación a partir de tres unidades de análisis: incidencia del proyecto integrador en la formación comunicativo-profesional del estudiante y en la preparación para la culminación de estudios; competencias, tareas y acciones necesarias para el logro de esa preparación; alcance del proyecto desde el punto de vista comunicativo, profesional-pedagógico e investigativo. Se utilizó, además, la observación del proceso de realización de las actividades de los proyectos por años académicos y las líneas de

trabajo incluidas, así como los actos de culminación de estudios de los estudiantes de la carrera objeto de estudio.

Desarrollo

La culminación de estudios en Cuba se rige por el Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior (Ministerio de Educación Superior [MES], 2018). Su evaluación comprueba el grado de cumplimiento de los objetivos generales del plan de estudio, concretada en dos variantes principales: el Examen Estatal y el Trabajo de Diploma. Ambas variantes están relacionadas con los modos de actuación de la profesión. En el caso del Trabajo de Diploma se comprueba el grado de dominio de los estudiantes de los objetivos generales de la carrera, mediante la solución, con independencia y creatividad, de un problema propio de la profesión, utilizando la metodología de la investigación científica.

Los modos de actuación de la profesión constituyen meta y estrategia pedagógica que guía el diseño, desarrollo y evaluación del proceso formativo, incluyendo la práctica laboral e investigativa (García y Addine, 2005), y se definen como “el sistema de acciones profesionales sustentadas en conocimientos, habilidades y valores profesionales pedagógicos, que permiten interactuar en la realidad educativa, percibir sus contradicciones, interpretarla y explicarla científicamente, así como transformarla” (Chirino, 2002, como se citó en Camacho, 2021).

Una de las vías para preparar al estudiante para el ejercicio de culminación de estudios en la Carrera Lenguas Extranjeras, es el proyecto integrador porque los proyectos constituyen una estrategia formativa que integra contenidos, habilidades y pensamiento; forma y evalúa competencias mediante “la resolución de problemas pertinentes del contexto (social, laboral-profesional, científico, etc.) con acciones de direccionamiento, planeación, actuación y comunicación de las actividades y de los productos logrados” (Cantú et al., 2013, p.10).

Los proyectos integradores se traducen 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 pedagógico y metodológico del futuro maestro de idioma, en el avance hacia el desarrollo de competencias comunicativas y profesionales. Estos proyectos buscan abordar problemas en el contexto, y en ese sentido es la estrategia más integral para la formación y evaluación de competencias (Tobón, 2010).

Según la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2013), un proyecto integrador es una estrategia didáctica que consiste en realizar un conjunto de actividades articuladas entre sí con el propósito de identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, y así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso. Su estructura: a) definición de la asignatura eje, b) Selección de las competencias de cada asignatura que se vinculan al proyecto y c) definición del nodo problematizador. Así, la estructura que se propone para el proyecto integrador de la Carrera Lenguas Extranjeras es la siguiente (Figura 1):

Figura 1

Integración curricular para la implementación del proyecto integrador en la Carrera Lenguas Extranjeras



Fuente: Adaptado de Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2013)

Sobre la base de esa integración curricular para la implementación de los proyectos integradores en la Carrera Lenguas Extranjeras se asume la Disciplina Principal Integradora (Didáctica de las lenguas extranjeras) como eje del proceso de formación del profesional desde el primer año. Como se describe más adelante, las asignaturas que se integran y aportan las habilidades profesionales a desarrollar, corresponden a las del año académico. La definición del nodo problematizador se articula con el problema profesional y con el objetivo integrador de la etapa o año.

Los elementos que justifican asumir la disciplina Didáctica de las lenguas extranjeras como eje del proceso de formación del profesional han sido abordados por diferentes autores (Herrera et al., 2010; Camacho et al., 2013; 2016; Morgan et al., 2015; Limonta et al., 2016; Olivé y Leyva, 2016; Rodríguez et al., 2019; Ronquillo et al., 2019). Esa condición también ha sido sistematizada en el trabajo metodológico y los colectivos de año, así como en publicaciones científicas, proyectos de investigación y tesis doctorales. De manera que además de integradora, su carácter de principal lo adquiere porque tiene la responsabilidad de lograr los objetivos principales de la formación profesional definidos en el modelo; con prioridad desde el punto de vista de: horas de clase, tiempo de auto preparación y mayor peso del sistema de evaluación.

La preparación del estudiante para la culminación de estudios encuentra en los proyectos una vía esencial. Se asume que los proyectos deben incluir actividades orientadas a resolver determinados problemas de índole profesional, las que en su desarrollo implican un conjunto de competencias y objetivos claramente definidos, en cuya base se manifiesta la relación entre la lógica de actuación del profesional y la lógica de la profesión.

Para ello, se toman como métodos la planificación, apropiación y sistematización del contenido de las disciplinas de la carrera, para la integración de los componentes académico,

laboral, investigativo y extensionista, y para la ejecución de los proyectos formativos profesionales, diseñados desde la Disciplina Principal Integradora, “propiciando la preparación de los profesionales en formación para enfrentar la solución y valoración de problemas relacionados con el objeto de la profesión” (Lissabet y Rosabal, 2019, como se citó en Ortiz, 2020, p. 238).

El trabajo con proyectos en la concepción curricular de lenguas extranjeras como forma de preparación del estudiante para la culminación de estudios, puede ser considerado como “una estrategia central de aprendizaje, que requiere del uso de la investigación, colaboración, creatividad, redacción, exposición de trabajos en clase, creación de videos o arte, o cualquier otra forma de presentación que promueva un producto final” (Landron et al, 2018, p. 112). Los proyectos están irremediabilmente imbricados a la competencia comunicativa como competencia transversal en el proceso formativo de los estudiantes, que se refiere no solo al contenido de las actividades que se realizan, sino también a la naturaleza discursiva y retórica de ellas, al qué y al cómo, a herramientas para producir y socializar resultados.

La preparación para la culminación de estudios a través de proyectos debe tener en cuenta el aspecto lingüístico-comunicativo del estudiante y un nivel apropiado de competencias letradas que son en su base de orden lingüístico (Marín, 2006). La instrumentación de los proyectos requiere de una concientización de las prácticas letradas implicadas, fundamentalmente de la lectura y escritura académica, de las estrategias y habilidades lingüístico-cognitivas, de los roles sociales de los participantes, de los tipos de tareas que se ejecutan y las formas de producción y socialización discursiva, entre otros aspectos.

Las prácticas letradas inmersas en el proyecto integrador

Al contextualizar la preparación de los estudiantes en esta Carrera para la culminación de estudios, se visualiza una notable dificultad asociada a las competencias letradas que poseen. Las competencias letradas implican un “amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (Iñesta, 2017, p. 85). En una perspectiva similar, pero refiriéndose a la literacidad disciplinar, Buitrago, et al. (2016) sostienen que esas competencias “forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, que involucra la lectura y la escritura como prácticas indispensables para la apropiación del conocimiento, así como del lenguaje específico” (p. 273).

Las prácticas letradas no solo se refieren a la resolución de tareas y actividades como comportamientos observables, o tareas comunes, sino que “adquieren un sentido más abstracto, englobando los usos de la escritura en el seno de una cultura, implicando valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales, además de una conciencia sobre la misma” (Barton y Hamilton 2010, como se citó en Iñesta, 2017, p. 84).

El concepto de literacidad (literacy en inglés), incluye según Cassany y Castellá (2010): un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. Incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (Cassany y Castellà, 2010, como se citó en Iñesta, 2017, p. 85)

El avance de los estudiantes hacia la culminación de estudios depende, en gran parte, del “dominio de los discursos propios de la comunidad a la que pertenecen o aspiran a pertenecer” (Chacón y Chapetón, 2019, p.7) y de las prácticas letradas involucradas, con énfasis en cómo el lenguaje y el pensamiento funcionan dentro de las tradiciones disciplinares (Moje, 2007, como se citó en Moreno Mosquera y Mateus, 2018). La sistematización de esas prácticas puede ser lograda a través de proyectos integradores, los cuales deben explicitar el modo en que se usa la lengua para construir significados, en base a principios generales del discurso de las disciplinas académicas, responsables que esas prácticas “se conviertan en instancias interiorizadas” (Martínez, 1999, como se citó en Alberteris et al., 2020).

Los géneros en los proyectos integradores

Los géneros son reconocidos como constructos cognitivos que se articulan de modo integral en tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística (Bathia, 1993; Cassany, 2006; 2008; Parodi, 2008; Navarro, 2018). por otra parte, las consideraciones de Bathia (1993) tienen una importancia crucial, al destacar que la intención comunicativa es el factor principal que caracteriza los géneros, en tanto existe una estrecha relación entre ella y las formas de organización prototípicas que tiene una determinada comunidad discursiva, que “se tipifican por estructuras y formas gramaticales particulares que reflejan el propósito comunicativo del género” (Nunan, 1999, p. 280). Una síntesis del concepto ‘género’ lo aporta Parodi (2008):

En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados, contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Parodi, 2008, p. 26)

Se asumieron tres criterios fundamentales para el abordaje del género en la concepción de los proyectos, que posibilitan una mejor comprensión y uso, como forma de preparación para la culminación de estudios, a saber: a) los géneros discursivos ofrecen procedimientos lingüísticos para identificar determinadas características léxico-gramaticales y retóricas-estructurales, las cuales permiten modelar las prácticas comunicativas de los estudiantes (Jarpa, 2013); b) el análisis del género debe considerar los aspectos socioculturales y contextuales en los cuales se incluyan los elementos básicos del acto comunicativo, aspectos discursivos referidos a la organización del discurso, aspectos gramaticales y léxicos que consideran la elección de las palabras y estructuras (Cassany, 2006); c) el género abarca tanto cuestiones formales como de contenido, es decir, qué se dice, cómo, por qué y para qué (Cassany, 2008).

Desde la perspectiva metodológica de Cassany (2008) se asumió que aprender a leer y escribir un género discursivo es aprender a emplearlo en la vida real y, también, a dominar la parte de la actividad que se desarrolla con este género, relacionando los contenidos lingüísticos con ejemplos de cada género y con tareas prácticas de lectura y escritura de los mismos.

El saber construir, usar y explotar convenciones discursivas, a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos es uno de los propósitos de la preparación para la culminación de estudios. Ello requerirá de una fuerte imbricación de la competencia lingüístico-comunicativa, la pedagógica, la investigativa, entre otras, que conforman series de saberes que han de interconectarse entre sí en el momento en un discurso concreto (Noemi y Rossel, 2017). Es necesario destacar la posibilidad de lograr armonizar contenidos interdisciplinarios, su contextualización en un género en particular y su socialización, que no ocurre de forma espontánea y necesita preparación y práctica (Alberteris et al., 2020).

El hecho de considerar los géneros en la concepción de los proyectos integradores de la carrera permite la preparación previa de los estudiantes para la culminación de estudios. En ocasiones se opta por no enseñarlos y las consecuencias son evidentes: los estudiantes no saben qué hacer con los tipos de géneros, orales y escritos, exigibles para el ejercicio final de graduación. En esta línea de pensamiento, Navarro (2018) plantea:

Las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos escritos y orales de la universidad se vinculan estrechamente a la organización institucional y académica de las disciplinas y a los marcos epistemológicos, tanto teóricos como metodológicos, que las caracterizan, incluyendo las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales. Por estos motivos, las prácticas y géneros son indispensables para la preparación académica y la titulación de los estudios terminales de la carrera. (p. 14)

La formación en Educación Superior supone para el estudiante un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural (Navarro, 2018). En términos más específicos, para poder afrontar la culminación de estudios, el estudiante debe desarrollar, de manera crucial, “habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular” (Navarro, 2018, p. 14).

Según este autor, estas habilidades comunicativas se diferencian de las habilidades necesarias para participar en las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad. De manera que las prácticas letradas y los géneros discursivos en la formación académica son aspectos claves para el desempeño de los estudiantes tanto en su tránsito por la carrera como en el ejercicio de culminación de estudios.

La investigación en la concepción de los proyectos

La investigación constituye un elemento clave en la preparación para la culminación de estudios. En este sentido se asume la investigación como estrategia pedagógica que dota a los estudiantes de las habilidades necesarias para la producción académica y su desarrollo profesional, a partir de problemáticas reales del contexto académico y profesional (Sabariego et al., 2020). Se reconoce a la investigación como método de trabajo para el diagnóstico, evaluación y reflexión de la práctica que se realiza en el ámbito universitario y escolar.

Según la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2013), cuando el proyecto se orienta a que el estudiante aprenda a organizar, sistematizar y analizar la información de un hecho para obtener conclusiones que puedan enriquecer el campo de conocimiento, se habla de un proyecto de investigación. Al estar orientados a identificar, diagnosticar y resolver problemas sociales vinculados con la comunidad y su entorno, es un proyecto social. En el caso particular de los proyectos de la carrera se pondera la propuesta de solución de problemas profesionales en el contexto escolar y comunitario. De manera que los proyectos en la carrera tienen un sólido sustento en la investigación como rasgo consustancial.

En este orden de ideas, el Modelo del profesional de lenguas extranjeras (Ministerio de Educación Superior, 2016), expone la necesidad de integración de competencias, con énfasis en la comunicativa e investigativa. Ambas competencias, en su integración, deben conducir a la aprehensión de métodos de la investigación, a la construcción del conocimiento científico y a formas de comunicación y socialización de resultados.

De ahí que los proyectos, en tanto práctica lingüístico-discursiva, ocupa un lugar importante en el desarrollo de la competencia comunicativa e investigativa de los estudiantes de lenguas extranjeras. Los proyectos se instalan en la concepción curricular de las lenguas

extranjeras como espacios que constituyen circunstancias para el ejercicio de lectura y escritura académica, así como para la apropiación de técnicas y métodos propios de la investigación.

Constituyen, además, ambientes de aprendizaje lingüístico y de desarrollo de habilidades cognitivas, en particular de aquellas que contribuyen a desarrollar posiciones frente a un saber, a realizar la crítica, la valoración, la argumentación, las que ejercen una indiscutible influencia en los modos de actuación profesional de los estudiantes, pero es necesario destacar que los proyectos constituyen un proceso de participación sociocultural, en el que se argumentan tareas dirigidas al “desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, así como a la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa” (Jiménez, 2006, como se citó en Arnao, 2015).

De ahí que los proyectos en la carrera tienen además un interés pedagógico que consiste en la comprensión del modo en que la didáctica de lenguas extranjeras ha de concebirlos y guiarlos, teniendo en cuenta las particularidades de cada año académico, la concepción de la práctica laboral y el diseño de objetivos y actividades establecidas como preparación para la culminación de estudios.

Las particularidades de la culminación de estudios en la Carrera Lenguas Extranjeras han priorizado el trabajo en proyectos que revelen nuevas formas de pensar, hablar y escribir según convenciones y modos en que se estructuran y se producen las formas exigidas para ese ejercicio profesional final, su naturaleza discursiva y retórica, así como profesional. Es evidente que las formas de culminación son actividades complejas que no se circunscriben solo al qué, sino también al cómo, es decir, a las herramientas necesarias para producir y socializar un resultado científico o una propuesta didáctica de una clase en lengua extranjera.

En tal sentido se requiere de la integración de investigación y comunicación como prácticas sociales. De manera que la concepción de los proyectos se convierte en un plan de acción en el que se imbrican funcionalmente la cultura investigativa con los aspectos lingüísticos (géneros, estructuras retóricas, rasgos léxico-gramaticales), sociales (situación comunicativa, relación entre participantes, propósitos comunicativos), aspectos cognitivos, dentro de los que se destacan las habilidades de analizar, inferir, deducir, jerarquizar, valorar, entre otras.

Proyectos de lengua

Como se había expuesto, el aspecto lingüístico-comunicativo del estudiante, así como las competencias letradas juegan un rol esencial en los proyectos. En esta línea de pensamiento, Camps (1996) plantea que los proyectos tienen como característica el uso de la lengua como actividad intencional, en la que esa intención se constituye en motor de las actividades discursivas. Según esta autora, los proyectos involucran los tres elementos que son comunes a todos los proyectos: la preparación, la realización y la evaluación.

En el momento de preparación se deciden las características del proyecto: ¿Qué hay que hacer? Aquí se explicita la finalidad de la tarea que se emprende, se establecen los parámetros de la situación que involucra el plano discursivo, el pedagógico, el didáctico-metodológico, etc., ¿con qué intención? (destacar los valores implícitos de las tareas en el orden instructivo, educativo y desarrollador, poner en uso elementos lingüísticos, pragmáticos, didácticos, pedagógicos, etc., que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativo-profesional de los estudiantes), ¿quiénes serán los destinatarios? (los compañeros de clase, profesores y alumnos del centro escolar), etc. Estos aspectos se instalan como condiciones de los proyectos en tanto se constituyen en los motores de la actividad comunicativa y profesional del estudiante en el contexto escolar.

Es necesario tener presente qué actividades conducirán a integrar en unidades reales de comunicación todo ese complejo conjunto de elementos que se involucran en todo el proceso a fin de cumplimentar objetivos comunicativos en campos profesionales concretos. De manera que estas actividades deberán estar orientadas a la integración como premisa fundamental para el desarrollo y evaluación del proyecto, a aprender a relacionar y entrecruzar contenidos al enfrentar la solución de problemas y a producir saberes interdisciplinarios, en la lengua extranjera.

Propuesta de secuencia didáctica de los proyectos

La perspectiva didáctica para la culminación de estudios que se asume en este artículo implica un acomodamiento progresivo de contenidos lingüísticos, pedagógicos, didácticos, etc., a esquemas de conocimiento en los estudiantes; implica además un desarrollo motivacional positivo de los estudiantes por las tareas que realizan. Todo ello conlleva a disponer de un marco de diseño de todo el proceso que permita planificar, articular y evaluar las diferentes tareas de los proyectos que se realicen en el avance hacia el desarrollo de la competencia comunicativo-profesional y pedagógica, y con ello, de preparación para la culminación de estudios.

Un punto de partida para asumir esta perspectiva desde la etapa inicial de aprendizaje de lenguas extranjeras podría ser la distinción en dos bloques de tareas del proyecto. El primero, de naturaleza más general y relacionada con las asignaturas de formación pedagógica, cuya línea de trabajo estaría dirigida a la orientación vocacional y motivación profesional pedagógica, así como a la integración de las asignaturas de Filosofía, Formación Pedagógica General, Introducción de la Especialidad contenida en Didáctica de las lenguas extranjeras, Seguridad Nacional y Práctica Integral de la Lengua Inglesa.

El segundo bloque abarca tareas más complejas que exigen indagación, escritura, comunicación, etc., y por tanto requiere mayor tiempo y niveles de desarrollo de competencias en la lengua extranjera, y se orienta hacia el proceso de profesionalización de la formación inicial, el cual sitúa la competencia didáctico metodológica del futuro profesor de idioma en un lugar de encuentro de disciplinas contributivas (en su mayoría específicas de la especialidad del estudiante: Didáctica de las lenguas extranjeras, Estudios Lingüísticos del Inglés, Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa, Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Metodología de la Investigación), que inciden en la estructuración del sistema didáctico conceptual y práctico, y aportan los incentivos para la transposición didáctica de los contenidos que corporizan dicha competencia didáctico-metodológica del estudiante.

De todo ello se concluye que los proyectos en lengua extranjera como estrategia de preparación para la culminación de estudios en la Carrera Lenguas Extranjeras es asumida por los autores de este artículo a partir de la articulación de la competencia comunicativa en una secuencia didáctica, por etapas o bloques, los contenidos de las disciplinas y actividades o acciones comunicativo-profesionales, en tipos de tareas orales y escritas en diversas formas de manifestación del proceso de profesionalización del inglés en el contexto escolar. Se distinguen ocho líneas que direccionan la actividad del estudiante en los proyectos, contenidos a desarrollar y vías de evaluación-reflexión, a saber (Rodríguez y Alberteris, 2016):

1. Orientación vocacional y motivación profesional pedagógica (“*Y me hice maestro, que es hacerme creador*”).
2. Integración de las asignaturas del campo filosófico, formación pedagógica general, Didáctica de las lenguas extranjeras y Práctica Integral de la Lengua Inglesa

- (Caracterización del entorno escolar y del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera).*
3. Profesionalización de la formación inicial *(Impacto de la formación laboral investigativa en la formación integral del profesor de idioma inglés I).*
 4. Integración de las asignaturas del año *(Impacto de la formación laboral investigativa en la formación integral del profesor de idioma inglés II. Nivel educativo: Secundaria Básica y Preuniversitario).*
 5. Integración de las asignaturas Didáctica de las lenguas extranjeras, Estudios Lingüísticos del Inglés y Práctica Integral de la Lengua Inglesa *(El proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la escuela. Nivel educativo: Educación primaria, Secundaria básica y Preuniversitario).*
 6. Integración de las asignaturas Didáctica de las lenguas extranjeras, Estudios Lingüísticos del Inglés y Práctica Integral de la Lengua Inglesa *(El proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la escuela).*
 7. Integración de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa, Didáctica de las lenguas extranjeras, Estudios Lingüísticos del Inglés y Metodología de la investigación Educativa *(Componentes didácticos y proceso formativo en la escuela. La actividad extraescolar y extradocente en la escuela).*
 8. Integración de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa, Didáctica de las lenguas extranjeras, Estudios Lingüísticos del Inglés y Metodología de la investigación Educativa *(Impacto de la formación laboral investigativa, la metodología de la investigación educativa, la didáctica de las lenguas extranjeras y*

la formación lingüístico-comunicativa en la formación como futuro profesor de inglés).

En la estructura del proyecto integrador como experiencia formativa para el desarrollo comunicativo-profesional de los estudiantes de Lenguas Extranjeras, se destacan dos aspectos fundamentales que requieren atención. Un primer aspecto a destacar es que esta proyección constituye una dinámica de elementos interrelacionados que contribuyen en su interrelación al ejercicio de culminación de estudios de los estudiantes en sus dos variantes: Trabajo de Diploma y Ejercicio profesional práctico (clase).

Ambas variantes serán el reflejo del desarrollo comunicativo y profesional del estudiante, de manera que demuestre el dominio de los contenidos básicos para ejercer la profesión, de acuerdo con los objetivos generales del Modelo del Profesional, el dominio de métodos y formas de trabajo, propios de la actividad científica, para dar solución a problemas del proceso educativo y, en particular, de la dirección del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, las cualidades inherentes a un profesor de lenguas extranjeras, entre otros aspectos.

Un segundo aspecto involucra el carácter ascendente de las tareas que ejecutan los estudiantes en cada línea de proyecto, las cuales emanan de los contenidos de las asignaturas del año académico y tienen como propósito lograr una inserción paulatina en el discurso pedagógico y en el contenido de las disciplinas específicas, en los métodos de dirección del aprendizaje, en métodos lingüísticos de indagación, en el léxico característico de estas disciplinas, en su valor comunicativo y en su valor cognitivo.

En su valor comunicativo, se procura no solo una ampliación cuantitativa de vocabulario, sino una ampliación cualitativa, funcional, en consonancia con el contexto particular en el que se desarrolla la práctica y su uso en la producción de textos coherentes, eficaces y adecuados a

distintas situaciones. En su valor cognitivo, el léxico nuclea el aprendizaje de las disciplinas: su dominio no solo afecta la calidad de la comunicación, sino que constituye la vía de acceso al conocimiento. De esta manera, la exposición periódica y sistemática de los estudiantes a diversos contextos y prácticas representativas de las disciplinas enriquece su esquema cognitivo, lo que favorece no solo la comprensión, sino también la producción textual.

De lo anteriormente descrito, se asume una perspectiva didáctica que parte de la consideración de un conjunto de principios que rigen la estructura orgánica de los proyectos en contextos escolares específicos. Un primer principio comprende la progresión del proceso de desarrollo comunicativo-profesional. Esta progresión como elemento fundamental de la didáctica “requiere de una organización de los objetos que se deben enseñar, los cuales se complejizan y se amplían en la medida en que se avanza en la realización de tareas y objetivos más exigentes” (Dumais, 2013, p. 141). Un segundo principio tiene que ver con la disposición concéntrica de los contenidos de aprendizaje comunicativo y profesional en etapas bien diferenciadas, lo que permite organizarlos en disposición concéntrica, es decir, distribuidos a través de las distintas etapas en ciclos relativamente completos (Antich et al., 1986).

Es por ello que en esa estructura orgánica de los proyectos deben precisarse las tareas comunicativas con objetivos concebidos en términos de actuaciones comunicativas, estas últimas dirigidas a hacer uso de la lengua en contextos particulares, asumiendo un enfoque profesional pedagógico. Así, la formación comunicativa y profesional del estudiante se constituye en una intención deliberada del currículo de lenguas extranjeras, donde “las tareas comunicativas de carácter pedagógico pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa.

Valoración cualitativa de los resultados de la implementación de los proyectos

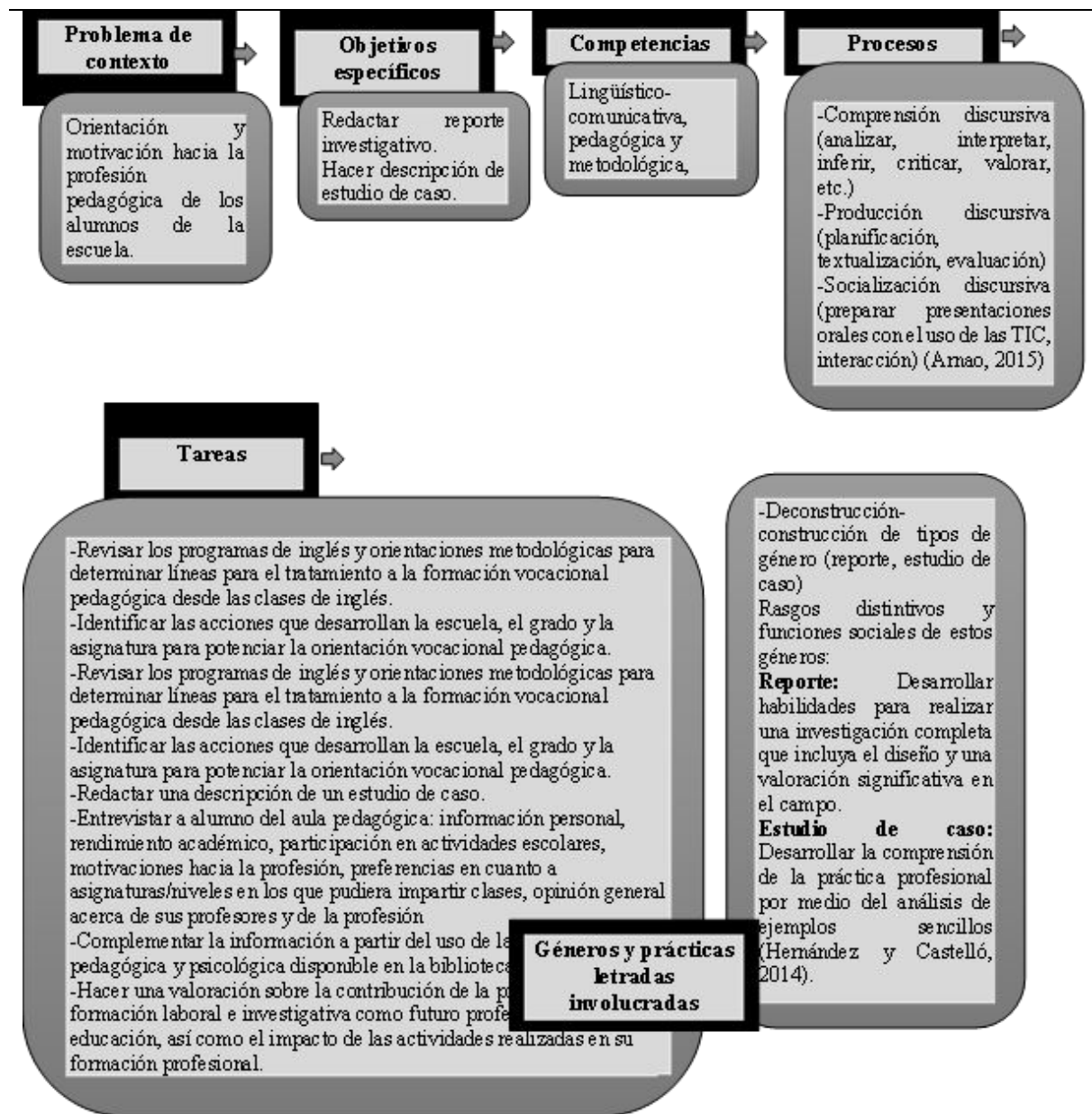
Los resultados que se han obtenido en la implementación del proyecto integrador en la Carrera Lenguas Extranjeras ha requerido la triangulación de la información recopilada en los diferentes proyectos por años académicos y las líneas de trabajo incluidas en cada uno, contrastando los datos obtenidos y procediendo a su interpretación a partir de tres unidades de análisis relevantes: a) ¿qué incidencia tiene el proyecto integrador en la formación comunicativo-profesional del estudiante y en la preparación para la culminación de estudios?; b) ¿qué competencias, tareas y acciones se necesitan para lograr esa preparación?; c) ¿cuál es el alcance del proyecto desde el punto de vista comunicativo y profesional-pedagógico? Estas unidades analíticas permitieron organizar conceptualmente la información sobre la concepción del proyecto integrador, en dos dimensiones clave para presentar los resultados: las competencias desarrolladas y el valor de los aspectos involucrados en su desarrollo, en función de la preparación para la culminación de estudios. A continuación, se ilustra con un ejemplo de proyecto realizado (Figura 2).

Figura 2

Ejemplo de diseño de proyecto para el 2do año de la Carrera Lenguas Extranjeras

AÑO: 2do. **CARRERA:** Educación Lenguas Extranjeras (Inglés). **PROYECTO II:** Impacto de la formación laboral investigativa en la formación integral del profesor de idioma inglés. **LÍNEA 4:** Profesionalización de la formación inicial.

PROYECTOS INTEGRADORES DE PREPARACIÓN PARA LA CULMINACIÓN DE ESTUDIOS



En el ejemplo anterior se ilustran algunos aspectos a tener en cuenta tanto en el propio diseño como en su implementación. Por una parte, cada aspecto incluido conlleva un trabajo didáctico minucioso, el cual implica coordinación, asesoría y ayuda constante del docente o docentes que dirigen el proyecto, interrelación de los contenidos teóricos y la práctica, el uso de la retroalimentación, entre otros. Por otra parte, es necesario señalar que los aspectos que se

proponen son solo alternativas o ejemplos que pueden variar según necesidades específicas de los estudiantes o condiciones particulares del contexto donde se ejecutan.

Los resultados cualitativos que se han logrado en la implementación de los proyectos por años académicos y las líneas asumidas, han tenido una incidencia positiva en la integración de contenidos del currículum y competencias necesarias para la profesión. Por su parte, se ha crecido significativamente en aspectos relativos a tipos de géneros de la investigación y a prácticas letradas durante la formación académica y laboral investigativa del estudiante. Asimismo, un aspecto significativo a destacar tuvo que ver con la percepción del aprendizaje por el propio estudiante debido a la flexibilidad y mayor autocontrol sobre el mismo, aumento de estrategias de planeación, ejecución de acciones y reflexión, esta última desde el punto de vista no solo metacognitivo, lingüístico, sino también didáctico y metodológico.

Se ha avanzado considerablemente en la apropiación, por parte de los estudiantes, de métodos de trabajo pedagógico y de reflexión no solo sobre las tareas que ejecutan, sino sobre vías posibles para la transformación de la realidad en el contexto escolar, ponderándose la comprensión de los problemas como generadores de acción y concibiéndose la exploración reflexiva de su propia práctica, su capacidad para planificarla, observarla e introducir mejoras progresivas en ella.

Conclusiones

De todo lo anteriormente apuntado, se concluye que el proyecto integrador permite desarrollar competencias claves (lingüístico-comunicativa, pedagógica, metodológica, investigativa) en la formación inicial de los estudiantes, así como de una serie de elementos imprescindibles para el ejercicio de culminación de estudios y para la labor profesional futura. Este planteamiento es coherente con resultados obtenidos en otros estudios que muestran la

importancia de trabajar la competencia comunicativo-profesional e investigativa a partir de la práctica.

Los proyectos integradores asumidos en la carrera, elevan la motivación, la pertenencia y compromiso social de los estudiantes. En este sentido, la Disciplina Principal Integradora garantiza el vínculo entre lo académico, laboral-investigativo y lo extensionista y con ello asegura el dominio de los modos de actuación de la profesión en los diferentes años de la carrera.

Desde una perspectiva reflexiva didáctica se pudo constatar como resultado de la realización del proyecto, un mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes y una mejor disposición hacia tareas integradas de carácter comunicativo-profesional. Las líneas de proyecto y los objetivos específicos asumidos se constituyeron en criterios de producción comunicativa y de evaluación-reflexión de las acciones realizadas por los estudiantes.

A la luz de los presupuestos teóricos y resultados generales expuestos en este trabajo, se podrían generar investigaciones que no solo nutran al campo teórico y práctico de la temática abordada, sino también que alienten la reflexión para el planteo de acciones que favorezcan la búsqueda del correspondiente ajuste didáctico con vista a la preparación del estudiante para la culminación de estudios y para su desempeño futuro como maestro de lengua extranjera en el contexto escolar.

Referencias

- Alberteris, O., Estrada, P. y Cañizares, V. (2020). Género disciplinar y transposición didáctica en el aprendizaje de contenidos y la lengua extranjera. *Transformación*, 16(1), 49-65.
- Antich, R., D. Gandarias, D. y López, E. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Pueblo y Educación.

- Arnao, M. O. (2015). *Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. EDITA.
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing genre*. Routledge.
- Buitrago, D. M., Naranjo, E. A., Cifuentes, N. J. y Moreno, E. (2016). Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria. *Enunciación*, 21(2), 272-287. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a07>
- Camacho, A., Patterson, M. y Mora, C. (2013). La formación didáctica del profesor de lenguas extranjeras en el pregrado. *Revista Varela*, 2(35), 1-13.
- Camacho, A. A., Guelmes, E. A., Mijares, L., Fernández, D. M. y Patterson, M. (2016). *Programa de la Disciplina Didáctica de las lenguas extranjeras*. Ministerio de Educación Superior.
- Camacho, A.A. (2021). La práctica laboral e investigativa en la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras en Villa Clara, Cuba: logros y perspectivas de mejoramiento. *Transformación*, 17(2), 184-205.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Cantú, J.M., Angulo, J., Acosta, M., Gamino, A., Castillo, P. y Díaz, J. (2013). *Proyectos integradores para el desarrollo de competencias profesionales en el SNIT*. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica. Dirección de Docencia de la DGEST.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

- Cassany, D. (2008). *Metodología para trabajar con géneros discursivos. Lenguajes de Especialidad y terminología: Didáctica y comunicación en ámbitos de especialidad*. Euskara Institutua, Leioa.
- Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2013). *Proyectos integradores para el desarrollo de competencias profesionales en el SNIT*. México: Dirección de Docencia de la DGEST. Secretaría de Educación Pública.
- Dumais, Ch. (2013). Hacia el desarrollo de los objetos de enseñanza /aprendizaje de lo oral con base en el desarrollo de los alumnos. *Enunciación*, 18(2), 140-151.
- García, G. y Addine, F. (2005). *La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente*. Sello Editorial Educación Cubana.
- Hernández, F. y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14(65), 61-80.
- Herrera, N., Vega, J. y Limonta, F. (2010). *Programa de la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa*. Ministerio de Educación Superior. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4935234.pdf>
- Iñesta, E. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27, 79-92.
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48.

- Landron, M. L., Agreda Montoro, M. y Colmenero Ruiz, M. J. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales en una segunda lengua. *Revista de Educación*, 380, 210-236. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2017-380-378](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-378)
- Limonta, A., Morgan, S. M. y Carbonell, W. (2016). Caracterización epistemológica del diseño e integración curriculares de la disciplina didáctica de las lenguas extranjeras. *Cognosis*, 1(1), 15-32.
- Lissabet, J., y Rosabal, T. (2019). El proyecto formativo profesional como método para dinamizar la formación del profesional en las carreras pedagógicas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-18.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 30-39.
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Modelo del Profesional Plan E, Carrera licenciatura en Educación Lenguas extranjeras*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Ministerio de Educación Superior (2018). *Resolución No. 02 /18. Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior*.
- Moreno Mosquera, E., Mateus, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la Literacidad Disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Morgan, S., Infante, M. y González, M. (2015). Hacia una concepción didáctica del tratamiento a las habilidades profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de ingeniería informática. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 7(1), 271-284.

- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Noemi, C. y Rossel, S. (2017). Competencia argumentativa psicosocial: esquemas, estructura y tipos de argumentos en estudiantes universitarios chilenos. *Lenguaje*, 45(1), 11-33.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle Publishers.
- Olivé, M. y Leyva, Y. (2016). Los procedimientos didácticos en función del desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de la carrera de lengua inglesa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 7(1), 69-84.
- Ortiz, A. (2020). El proyecto formativo para la profesionalización en educación superior: propuesta para la Licenciatura en Turismo. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 237-247.
- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Comunicación*, 11(3), 1-12.
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos. Géneros Profesionales*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rodríguez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350
- Rodríguez, M. y Alberteris, O. (2016). Proyecto integrador de formación laboral investigativa en la carrera Educación Lenguas Extranjeras (Inglés) [Ponencia]. *Seminario Científico- Metodológico de la Facultad de Lengua y Comunicación*, Universidad de Camagüey, Cuba.

- Rodríguez, O., Alberteris, O. y Revilla, B. (2013). La profesionalización de lenguas extranjeras: creatividad y reflexión. *Transformación*, 1(9), 52-59.
- Rodríguez, S., Suárez, L., Betancourt, M. y Medina, M. (2019). *La disciplina principal integradora: contribución a la formación de los modos de actuación en los egresados de las carreras universitarias* [CD-ROM Monografías], Universidad de Matanzas, Cuba.
- Ronquillo, L. E., Cabrera, C. C. y Barberán, J. P. (2019). Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11(Monográfico Especial Febrero 2019), 1-12.
- Sabariego, M., Cano, A.B., Gros, B. y Piqué, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos educativos*, 26, 239-259. <http://doi.org/10.18172/con.4326>
- Smith, M. C., Alonso, E. y Gamboa, M. E. (2019). Estrategia pedagógica para la formación inicial del profesional de lenguas extranjeras desde sus problemas profesionales. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 10(4), 114-125.
- Tobón, S. (2010). *El modelo de competencias en las prácticas docentes: Hacia escenarios significativos de vida*. Conrrumbo.
- Valiente, P., Díaz, F. y Pérez, M. C. (2021). Diversificación de las formas de culminación de estudios universitarios de pregrado en países de Iberoamérica. *Transformación*, 17(1), 54-71.