

**DESAFÍOS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CUBANO ACTUAL.**

AUTORES: Orlando Alberteris Galbán <sup>1</sup>  
Maylín Rodríguez Sánchez <sup>2</sup>  
Viviana Cañizares Hinojosa <sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [orlando.alberteris@reduc.edu.cu](mailto:orlando.alberteris@reduc.edu.cu)

Fecha de recepción: 10/08/2018

Fecha de aceptación: 29/09/2018

**RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo ofrecer algunos de los principales desafíos didácticos de la enseñanza de las lenguas extranjeras y presenta algunas pautas encaminadas a integrar el acto didáctico, aseguramiento de las disponibilidades tecnológicas y perfeccionamiento del diseño curricular para el éxito de la enseñanza comunicativa de la lengua, así como su integración con la formación profesional del estudiante. El mismo expone, desde una perspectiva teórica, diversos aspectos que contribuyen a encauzar el trabajo didáctico y de planificación de las lenguas extranjeras en el contexto cubano actual.

**PALABRAS CLAVES:** desafíos didácticos, acto didáctico, diseño curricular, lenguas extranjeras, disponibilidades tecnológicas, formación comunicativa y profesional.

**DIDACTIC CHALLENGES OF THE TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE CUBAN UNIVERSITY CONTEXT.****ABSTRACT**

The present work offers some of the main didactic challenges of foreign language teaching and presents some clues to integrate the didactic act, academic facilities and the improvement of the curricular design to achieve a successful communicative and professional students' training in the foreign language. It gives, from a theoretical perspective, some aspects that contribute to channel the didactic work and planning of teaching foreign languages in the Cuban context.

---

<sup>1</sup> Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Jefe de Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba.

<sup>2</sup> Máster en Ciencias de la Educación. Doctorando del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba. Jefe de carrera de Lengua Extranjera.

<sup>3</sup> Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Profesora del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba.

**KEYWORDS:** didactic challenges, didactic act, curricular design, foreign languages, technological facilities, independent user, communicative and professional training.

## INTRODUCCIÓN

Las transformaciones en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a partir de la adopción del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER) como política del Estado Cubano exigen serias transformaciones en el orden didáctico e institucional. Por una parte, las bases teóricas que sustentan la actividad didáctica deben ser replanteadas para dar cabida a requerimientos lingüístico-comunicativos, cognitivo-afectivos, motivacionales y profesionales, a objetivos estratégicos que direccionen la actividad docente y corporicen la formación competente del estudiante universitario. Por otro lado, la complejidad de la evaluación y la diversidad de materiales de enseñanza y aprendizaje indican no solo un perfeccionamiento de los programas de lenguas, sino también un vasto aseguramiento logístico como base para el entrenamiento y la práctica de la lengua.

El perfeccionamiento de la enseñanza del idioma inglés en particular, tiene que ver con la ausencia de una necesidad sentida por los estudiantes que los movilice hacia su estudio y su aprendizaje, con los niveles bajos y heterogéneos de idioma de los estudiantes que ingresan a la universidad, así como con los bajos niveles de motivación, entre otros aspectos, todo lo cual requiere de un indicativo didáctico en el campo de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación de la lengua extranjera, ajustado a las condiciones concretas de nuestro país.

El presente artículo ofrece un inventario de los principales desafíos didácticos de las lenguas extranjeras a partir de los requerimientos del MCER para las lenguas y presenta algunas pautas encaminadas a integrar el acto didáctico, perfeccionamiento y aseguramiento logístico para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a un nivel de usuario independiente, así como su integración con la formación profesional del estudiante.

## DESARROLLO

### *Principales desafíos.*

El perfeccionamiento de la enseñanza del inglés reconoce tres dimensiones principales: la metodológica, la administrativa y la tecnológica. La primera dimensión hace énfasis, además del trabajo áulico, en la gestión del aprendizaje del estudiante de manera independiente y autónoma, para alcanzar el nivel B1+ de competencia comunicativa. La dimensión administrativa tiende a la reestructuración y reorganización docente, a la creación de centros de idiomas, a las tipologías y modalidades de cursos, el diseño de un programa general, así como el redimensionamiento de la estrategia curricular de inglés. La dimensión tecnológica hace referencia, fundamentalmente, al uso de las tecnologías de la comunicación e información a través de los centros de auto-acceso para el auto-aprendizaje de los estudiantes.

La rápida adopción de los objetivos del MCER en las universidades cubanas, tal y como plantea Figueras (2008), genera problemas y polémicas, la mayor parte de los cuales son fruto de la precipitación y el entusiasmo iniciales. Este “nuevo” panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras deberá modificar el proceso de toma de decisiones para la elaboración del diseño curricular, para la conformación de una didáctica que armonice la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma según los requerimientos del MCER, para redirigir los recursos tecnológicos en función de esos requerimientos, para armonizar las estrategias propias del estudiante en función de la competencia comunicativo-profesional y de la gestión de su propio aprendizaje.

Dentro de la problemática de la lengua y su enseñanza se perciben a primera vista dos desfases de consideración. Por un lado, la implementación de los más recientes avances de las disciplinas lingüísticas a la enseñanza de la lengua, ignorándose su pertinencia y aplicación real al trabajo de aula, específicamente sin el desarrollo de métodos adecuados. Por otra parte, la actualización teórica de muchos docentes e incluso diseñadores, en ocasiones contrasta con las carencias teórico-prácticas existentes de otros docentes en ejercicio, quienes siguen aferrados a los conocimientos adquiridos, muchas veces, hace décadas (Arnáez, 2006).

Esa actualización teórica incluye aspectos relacionados con diversas áreas del saber que exigen revisiones y profundizaciones permanentes por sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Así, se erigen aspectos concernientes a la sociolingüística, sobre todo en lo que respecta al uso de la lengua en los diferentes entornos socioculturales y las relaciones interpersonales, a los procesos de aprendizaje, al análisis del discurso, a la pragmática, al estudio de los actos de habla, a las realizaciones culturales de la lengua, entre otros. En el campo de la metodología habría que atender el tratamiento de la adquisición de los contenidos en experiencias concretas de uso, a los procesos comprensivos y productivos, a la interacción que se genera durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la motivación por el uso de la lengua, a las estrategias que se implementan como apoyo al aprendizaje, etcétera. En lo psicológico habría que estimar el aprendizaje significativo, el interaccionismo y la mediación y los procesos mentales de maduración en los estudiantes.

#### *Apuntes sobre diseño curricular y didáctica de lenguas extranjeras.*

El currículo constituye el espacio que connota un enfoque de formación de futuros profesionales (De Stefano, Banno y Oliva, 2004). Así, el currículo de lenguas extranjeras debe incluir, entre otros elementos, el área de formación clave dirigida a desarrollar las competencias profesionales a partir del enfoque integrado de todas las disciplinas del plan de estudio, así como su contribución práctica al desarrollo de los modos de actuación del profesional.

En esa integración subyace la dinámica interdisciplinaria en las instancias de diseño y desarrollo de la enseñanza. Tal como plantea Fiallo (2000), ajenos a proponer elementos yuxtapuestos o adicionales, la labor de los docentes, metodólogos y directivos, es establecer las necesarias conexiones y relaciones para asumir y resolver los problemas educativos y de enseñanza, y conjuntamente con ello, enriquecer las marcas conceptuales de las disciplinas, los procedimientos, las metodologías (Perera, 2000), así como los enfoques, los procedimientos didácticos, entre otros aspectos. Ahora bien, este conocimiento teórico aún está muy distante de lo que ocurre en la realidad educativa, donde el tecnicismo y especialización tienen una incidencia nada desestimable.

Si realmente la estructura curricular tuviera una posición interdisciplinaria consistente con los principios pedagógicos y didácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, además de su validación práctica, no estaríamos frente a la disyuntiva de cómo lograr la necesaria integración de competencia comunicativa-competencia profesional.

La concepción metodológica asumida nacionalmente para la enseñanza de lenguas extranjeras apunta a:

El enfoque comunicativo desde una perspectiva intercultural y problemática, integrando los principios básicos del método práctico consciente y el enfoque por tareas para la sistematización de los contenidos que contribuya al desarrollo de las habilidades comunicativas y de la enseñanza del inglés a través de otros contenidos (CBI- CLIL) para propiciar la interdisciplinaria. Se favorece además la enseñanza y el aprendizaje desarrollador, de tal manera que el aprendizaje de la lengua extranjera contribuya a la formación integral de la personalidad para que pueda desarrollar los diferentes saberes que requiere el hombre del siglo XXI (CNC, 2015).

Esta concepción, aunque de forma implícita hace alusión, tal y como plantea Addine (2004), al estudio del método en sí y las relaciones que se establecen para lograr el aprendizaje, y como tal, es solo una parte de la didáctica de las lenguas extranjeras. De esta forma, quedaría claro que la concepción no puede estar disociada de una configuración didáctica, resultante de la práctica concreta y la reflexión, de la investigación, del estudio de las contradicciones entre la didáctica pensada y la vivida, entre la teoría y la práctica, etcétera, con objetivos personales y sociales bien determinados y con el reconocimiento de la multilateralidad de interrelaciones y la heterogeneidad de los participantes. Por otro lado, esta concepción metodológica apunta a varios elementos básicos que caracterizan el currículo de lenguas extranjeras: perspectiva intercultural, perspectiva problemática, enfoque práctico consciente, enfoque por tareas, enseñanza a través de otros contenidos, interdisciplinaria, aprendizaje desarrollador, formación integral de la personalidad.

La manifestación de esta concepción metodológica es visible a través de la integración vertical de las disciplinas de formación general y específicas, y

estrategias curriculares. Este modelo de integración reconoce a la interculturalidad y al problema como núcleos integradores, así como la confluencia de la actividad práctica consciente de los estudiantes, la sistematización de contenidos a través de tareas y aprendizaje estratégico-desarrollador.

Para asumir esta concepción como directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras hay que recurrir a múltiples teorías del lenguaje y el aprendizaje de lenguas, las cuales en su evolución y desarrollo han enriquecido la teoría del diseño curricular de las lenguas extranjeras, y consecuentemente se han impregnado en el quehacer didáctico de los docentes de manera práctica y efectiva. Así, la teoría del Lenguaje Total (Goodman, 1986; Watson, 1989), propugna la concepción holística para el aprendizaje de la lengua y postula el uso de ella para resolver problemas significativos, a partir de las propias experiencias, necesidades y expectativas del estudiante. Recurre a la dinámica de grupo y a la interacción grupal como herramienta de trabajo, todo lo cual acentúa la idea que el conocimiento es construido socialmente. Una premisa esencial también la constituye la construcción y la comunicación de significados (Rigg, 1991). Reconoce las habilidades lingüísticas (hablar, escribir, escuchar y leer) como apoyos mutuos y no como aspectos separados artificialmente. Acentúa la necesidad de la enseñanza del significado centrada en el alumno, así como una evaluación, con un enfoque holístico (Goodman, Goodman, & Hood, 1989; Harp, 1991).

En los últimos años, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL) ha demostrado su eficacia en el desarrollo en los estudiantes de habilidades lingüísticas usando la lengua extranjera como vehículo para el aprendizaje de diferentes contenidos, dentro de los cuales se enmarcan los pedagógicos profesionales. Una teoría básica para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas la constituye la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la cual enfatiza el rol de la interacción social y el medio como factor fundamental para el aprendizaje del estudiante, el cual no se reduce a un proceso individual de asimilación, sino que se amplía a la apropiación de la herencia cultural. Esta teoría acentúa la comprensión del carácter interactivo del desarrollo, y subraya que las funciones psíquicas superiores nacen de la interacción en el proceso de la actividad y en la comunicación entre las personas (Pulido, 2005).

A partir de lo anteriormente descrito, sería lamentable que el diseño curricular de lenguas extranjeras considere la síntesis teórica del pensamiento contemporáneo sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas sin sacar provecho práctico de este. Luego, elaborar un diseño curricular de lenguas extranjeras supone un proceso complejo de tomas de decisiones. Los atributos fundamentales de él en nuestro contexto reflejan el carácter integral y contextualizado a partir de un enfoque histórico-cultural de base materialista y dialéctica. Tiene carácter de proceso, expresa relaciones de interdependencia, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo

social, progreso de la ciencia, y necesidades de los estudiantes (Addine y García, 2002).

### *La práctica profesional y la práctica del idioma*

Es útil destacar que uno de los principales desafíos que enfrenta el currículo y su diseño en el campo de las lenguas extranjeras no es tanto la necesidad de ajustarse a los requerimientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (adoptado como marco legal por el ministerio de educación cubano), sino en lograr la necesaria conjugación de estos requerimientos con los objetivos o metas de la profesión, a partir del perfil profesional de futuros maestros del idioma. Otro de los grandes desafíos es el relacionado con la selección de materiales curriculares didácticos y el papel que desempeñan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos y otros desafíos se conjugan para crear uno de mayor calibre: *la formación de un profesor de idiomas*.

El creciente interés por contextualizar y ajustar la enseñanza a los requerimientos del referido Marco Común Europeo, pone en el centro del escenario uno de los grandes desafíos para la didáctica y para los docentes, asociado a la formación profesional del estudiante. Se podrían a la vez formular algunas interrogantes cuyas respuestas aún requieren mayor profundización:

- ¿Cómo se desarrolla la competencia en el idioma a la par que la experticia profesional especializada?
- ¿Cómo concebir y/o integrar metodologías que promuevan las prácticas comunicativas y las prácticas laborales, profesionales e investigativas?
- ¿Cómo lograr que el estudiante se convierta en usuario independiente a un nivel de competencia B1+ a partir de las metodologías y recursos tecnológicos existentes en el contexto nacional?

Estas interrogantes imbrican una serie de aspectos que clarifican el propósito del presente artículo sobre los desafíos didácticos de las lenguas extranjeras y los posibles caminos a seguir a partir de la implementación de los requerimientos del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas.

Llegados a este punto es necesario dejar claro que el primer y principal objetivo de los programas sigue siendo la enseñanza y el aprendizaje del inglés en contextos específicos, tanto académicos como profesionales. En estos contextos se involucran una diversidad de prácticas comunicativas, las que pueden incluir el uso del inglés con fines investigativos y laborales. Actualmente el contexto laboral exige una formación competente del estudiante no solo desde el punto de vista comunicativo, sino también profesional. Ello refleja un verdadero desafío que se concreta en cómo poder desarrollar la lengua como instrumento de comunicación (general) y las habilidades específicas de la profesión. Todo parece indicar que las metas y vías difieren no en el sentido del idioma subyacente, sino en las propias exigencias académico-profesionales acorde con el perfil del estudiante.



¿Estamos preparados realmente para enfrentar este tipo de complejidad? Es obvio que, frente a esta complejidad, habrá que buscar nuevas vías de integración y habrá que poner todo el esfuerzo en no desestimar ningún espacio de reflexión, ni ninguna propuesta de solución. De lo contrario, tarde o temprano los estudiantes, al integrarse a las profesiones que han elegido, encontrarán que la exposición en lengua extranjera que tuvieron en clases fue irreal y restringida.

Desde el punto de vista pedagógico, el desafío equivalente es manejar la tensión entre la práctica profesional real y la práctica del idioma extranjero en condiciones áulicas (Bhatia, 2008). De hecho, este es uno de los problemas más complejos que enfrentan los profesores de idioma hoy día. En este sentido, es posible señalar que la formación profesional no puede supeditarse a actividades generales que se realizan como parte de la formación general del estudiante, sino que debe constituir parte de las intenciones formativas del currículo y de los contenidos básicos y especializados en la lengua extranjera. Por lo tanto, si la práctica pedagógica que se adopta no busca la integración de aprendizajes (generales y específicos, del currículo básico y del currículo propio, optativo-electivo), entonces el dominio práctico del inglés del futuro maestro de la lengua extranjera podría estar siendo inalcanzable para el estudiante, quien puede tener mucho conocimiento del idioma o incluso de áreas generales y carecer de herramientas para aplicar ese conocimiento en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

En suma, lo que se busca es una formación lingüístico-didáctica en la lengua extranjera, la cual se debe plantear como metas alcanzables, no solo eficiencia comunicativa, sino también niveles de calidad en su desempeño profesional, tanto en el plano teórico como práctico. El carácter transversal e interdisciplinar de la formación profesional exige una planificación didáctica explícita, con objetivos claramente formulados. Ejemplos de estos objetivos pueden señalarse aquellos que:

- Diversifican la actividad lingüística, la enriquecen a partir del uso de otros contenidos, relacionados con la escuela, la comunidad, la familia, el aprendiz, etc.
- Actúan como elemento aglutinador del conocimiento de la ciencia pedagógica y didáctica y la dinámica de sus componentes.
- Permiten la asimilación y uso del *Classroom English* en el contexto de actuación profesional.
- Desarrollan alternativas para la planificación didáctica de contenidos de programas del currículo escolar.
- Entrenan en la resolución de problemas profesionales variados.
- Desarrollan el contraste de contenidos aprendidos y de contenidos enseñados en el ejercicio de la profesión.

La dinámica de la relación lingüístico-didáctica adquiere su concreción en múltiples relaciones particulares de carácter dialéctico, que ofrecen una representación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, desde la comprensión y uso didáctico de las dimensiones de la competencia

comunicativa, y el análisis del componente profesional en toda su complejidad. Se trata, pues, de comprender esta dinámica no como un agregado de componentes y funciones, ya sean comunicativos o didáctico-profesionales; sino de comprenderla como un todo inseparable, resultado de las interrelaciones entre ambas. De esta forma, es posible considerar el componente profesional como proceso que se desarrolla a la par que el proceso comunicativo. Ambos procesos involucran una dinámica particular entre la cultura lingüística y la cultura didáctico-profesional y resulta además en el tratamiento de los contenidos de las diferentes ciencias que integran el currículo de lenguas extranjeras para la formación del conocimiento científico en los estudiantes, a la par con la orientación didáctico-profesional de estos contenidos.

La dinámica de esas interrelaciones implica que el aprendizaje de lenguas trasciende ya el ámbito meramente académico y puramente lingüístico para convertirse en un fenómeno social, en el que prima el desempeño profesional del estudiante, en el uso de la lengua como herramienta para la solución de los problemas profesionales y como recurso afectivo volitivo en los estudiantes, dirigido fundamentalmente al reconocimiento del rol de la ciencia lingüística en la profesión.

Para lograr lo anteriormente expuesto, habría que meditar acerca de cuál debe ser el sistema de conocimientos esenciales que, en calidad de invariantes o núcleos, subyacen en la base de la relación lengua-profesión que corporicen una didáctica de las lenguas extranjeras para futuros maestros de idiomas. Fuentes y Álvarez (1998) consideran que la metodología para determinar los invariantes de conocimientos parte de la consideración de los problemas profesionales a resolver por el futuro egresado, precisando las necesidades de conocimientos que demanda la solución de los mismos; la elaboración del sistema de conocimientos que conforma el objeto de cultura, ciencias, artes o tecnologías, que permiten resolver el problema profesional; la delimitación de aquella parte trascendental de la cultura que se requiere para la solución de los problemas profesionales; la elaboración de un modelo didáctico del sistema de conocimientos, en el que se consideren tanto la dimensión gnoseológica como la profesional.

En lo que respecta a los componentes del conocimiento profesional, Marcelo (1994) distingue cuatro tipos de conocimiento profesional: psicopedagógico, conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento del contexto social y escolar.

Como se observa, ese conocimiento profesional, de tipo general, son peldaños de la formación del estudiante y son el resultado de la integración de los saberes disciplinares que inciden en esa formación. Por su parte, los contenidos del conocimiento profesional específico del estudiante de lenguas extranjeras se refieren, según Richards (1990. Citado en Madrid, 2004) a los puntos siguientes: El conocimiento básico (*knowledge base*), que procede de la lingüística y de la teoría sobre el aprendizaje de las lenguas; el valor de la didáctica de la lengua



extranjera (*language teaching methodology*); la práctica docente (*practice teaching*).

La integración de estos puntos y su dinámica en el proceso de formación del estudiante conlleva a considerar la competencia comunicativa como una competencia que trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico y su uso en la comunicación en la lengua extranjera con sus dimensiones características. Implica aceptar que la competencia comunicativa tiene implicaciones metodológicas, de enseñanza en contextos escolares, estrechando cada vez más la relación entre la cultura lingüística y la cultura profesional. Desde la consideración de su carácter instrumental para el futuro maestro de la lengua, ha de atenderse tanto al conocimiento de la lengua como sistema, como al perfeccionamiento de su uso oral y escrito, así como a su aplicación en la práctica profesional, la cual en ocasiones se resume solo a la práctica laboral en la escuela. Realmente es común tratar el aspecto profesional fuera del aula, a través de actividades de práctica laboral. Sin embargo, el aula, como dimensión espacial imprescindible, es donde va a ejecutarse una importante parte de las tareas con propósitos lingüísticos y profesionales y es el espacio donde se “construye una realidad cultural y psicosocial concreta” (Breen y Candlin, 1980, p. 98).

Ha de atenderse además, al manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación como soportes básicos de la labor que el estudiante realizará en el contexto escolar, a la capacidad para reflexionar sobre su trabajo y de aplicar a la enseñanza los resultados de sus reflexiones (técnicas de reflexión *en* la práctica y *sobre* la práctica y de enriquecimiento profesional a través del aprendizaje por la experiencia individual y colectiva).

Dadas las características y definiciones ya conocidas de la competencia comunicativa, se señala que esta constituye objeto de enseñanza de lenguas extranjeras e incorpora no solo el dominio de la lengua, sino también el desarrollo de la “conciencia metacomunicativa, es decir, el conocimiento consciente acerca de los componentes de la competencia comunicativa, su interdependencia y funciones sociales” (Martín (2006, 237), y dentro de estos atributos, el aspecto profesional. De ahí que el establecimiento de una didáctica que atienda a todos estos elementos, pasa por la consideración de los tres factores importantes en la concepción comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje, esto es, la estructuración didáctica del input lingüístico-profesional en el aula, la integración de los conocimientos lingüísticos y contenidos de la comunicación con los conocimientos instrumentales y procesos de comunicación y estos a su vez con los conocimientos profesionales, contenidos y procesos de comunicación implicados, y el desarrollo paulatino de estrategias metacognitivas y la autonomía del aprendizaje. La integración de procesos y contenidos constituyen la base también para la comunicación profesional; de ahí su distinción en la estructura multidimensional de la competencia comunicativa (Figura 1).



Figura 1: Concepción multidimensional y profesional de la competencia comunicativa (Adaptado de Estaire & Zanón, 1990)

El contenido comunicativo-profesional se debe estructurar a partir de una disposición organizada y lógica. Ello implica:

- i. la disposición concéntrica de los elementos lingüísticos y su correspondencia con el contenido profesional. La disposición concéntrica hace referencia a la disposición de un fenómeno lingüístico o profesional distribuido en etapas o en ciclos relativamente completos de acuerdo con el criterio de funcionalidad (Antich, Gandarias y López, 1986, p.67)
- ii. la inclusión de tareas que den significado y sentido al contenido lingüístico y profesional (véase por ejemplo figura 2).
- iii. el uso de oportunidades experienciales de los estudiantes que actúen como impulsos y motivación para el perfeccionamiento lingüístico y profesional.

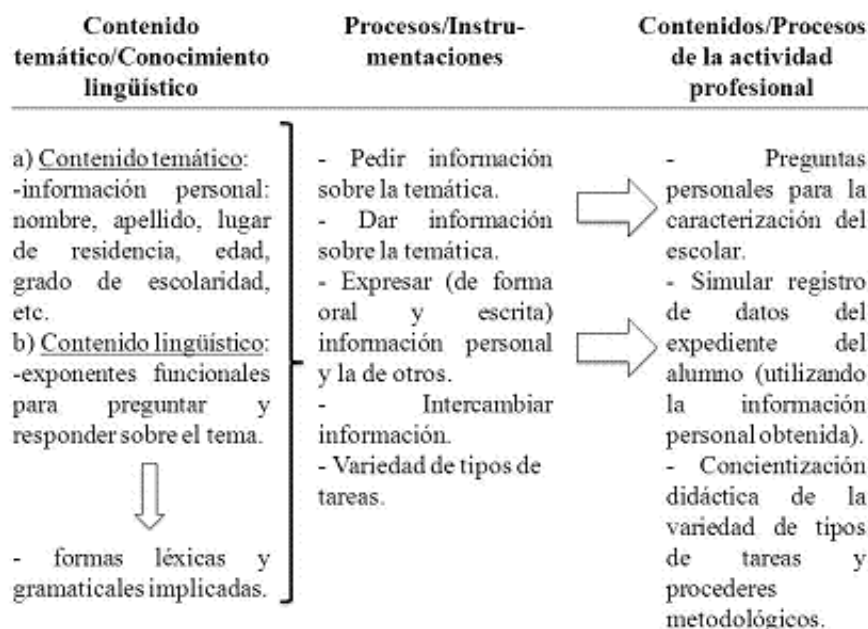


Figura 2. Interrelación contenido lingüístico-contenido profesional

Desde esta perspectiva la competencia comunicativa integra además las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos (académicos y profesionales). Un aspecto básico en la concepción lingüístico-profesional es la especificidad de la profesionalización y el desarrollo paulatino del estudiante hacia la independencia y creatividad en la esfera profesional. Rigen esta concepción la integración de principios básicos que revelan su carácter procesal e integrador de contenidos académicos y pedagógicos (Marcelo, 1989 y 1994), la integración de la teoría y la práctica, la relación con las demandas sociales, la construcción social del conocimiento profesional (Vez, 2011), la aplicación de las nuevas tecnologías, la unidad entre actividad, comunicación y personalidad (Addine, González y Recarey, 2002, p.83), el carácter reflexivo y psicológico-afectivo de la práctica comunicativa y laboral, entre otros.

El problema de la especificidad de la profesionalización se enfoca como un continuo ciencia - tecnología - sociedad - desarrollo, el cual exige una formación lingüística y profesional del estudiante, una interrelación efectiva de al menos cuatro de las más diversas formas de innovación social: tecnológica, institucional, educativa y desde luego científica, y se complementa con las dimensiones profesionales expresivo-comunicativa, lingüística y metodológica (Rodríguez et al, 2010. Citado en Rodríguez, Alberteris y Revilla, 2013, p.55).

*Didáctica de la lengua (dinámica de los componentes de la clase).*

Para conformar una didáctica de la lengua capaz de enfrentar los grandes desafíos descritos en el epígrafe anterior se necesitaría mayor espacio y mayor profundización teórica y práctica. No obstante, es posible hacer referencia a

algunos aspectos que en su pleno desarrollo podrían corporizar o apuntalar una didáctica de lenguas extranjeras, con aportes de las ciencias pedagógicas, psicológicas, filosóficas, entre otras. Así, en un modelo pedagógico fundamentado en las teorías cognitivistas, el estudiante ocupa el papel principal. El estudiante es considerado como un agente activo quien construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio (Muñoz, 2010). Por su parte, “en una pedagogía socio-constructivista el profesor y el estudiante juegan papeles igualmente importantes en el proceso de conocimiento. La actividad mental está íntimamente relacionada con el contexto social y la influencia del contexto sociocultural en el cual se desarrollan estos procesos” (p.75). El docente trata de desarrollar en los estudiantes su zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, la zona comprendida entre lo que los estudiantes pueden hacer por ellos mismos y lo que pueden hacer con ayuda externa. Este aspecto requiere profundización en lo relativo a su pertinencia en los llamados niveles del MCER, sobre todo en lo concerniente a usuario independiente.

Las concepciones pedagógicas derivadas de las corrientes cognitivista y constructivista social han tenido un impacto en la enseñanza de lenguas. Un ejemplo de ello es la aparición del enfoque comunicativo que enfatiza los procesos cognitivos y sociales en el aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de la enseñanza comunicativa se derivan metodologías contemporáneas, muchas de las cuales constituyen fundamentos de la concepción metodológica en el contexto cubano. Así, se reconocen algunos ejemplos, tales como la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje basado en solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos, el enfoque por proyectos, entre otros (Nunan, 2003). Adicionalmente, han aparecido algunas perspectivas derivadas del enfoque comunicativo. Un ejemplo de ellas es la denominada perspectiva accional o centrada en la acción (Muñoz, 2010), propuesta por el MCER (Consejo de Europa, 2002). Bajo esta perspectiva, según esta autora, “tanto el alumno como los hablantes de una lengua son considerados agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen que realizar tareas específicas en contextos dados” (p.77), no solo a través de la comprensión, producción, sino también a través de la interacción y mediación.

La didáctica de lenguas extranjeras es una disciplina que se encarga además de las complejas relaciones que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los “tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y lengua” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p.118). Desde la perspectiva profesionalizada habría que considerar además las relaciones lengua-profesión, situando a la didáctica en un campo de integración y de interrelaciones con otras disciplinas contributivas (las ciencias del lenguaje, la lingüística, la psicolingüística, la pedagogía, la didáctica general, la psicología, la sociología, la filosofía, etc.). Se trata, en esencia, de una disciplina influenciada por otras áreas del conocimiento, cuyo “objeto sigue en un proceso continuo de reconstrucción” (p.121). Aun así la didáctica de lenguas extranjeras preconiza un trabajo de reelaboración y reconstrucción de los objetos de enseñanza en situaciones

didácticas, de forma que contribuya a la formación idiomática y profesional del estudiante. En este sentido, la didáctica exige el enriquecimiento de su sistema conceptual y la reflexión sobre las relaciones que mantiene con las disciplinas contributivas.

Un aspecto importante a considerar es el referido a la transposición didáctica (Chevallard. Citado en Madrid, 2004), “que evoca las transformaciones por las que pasan los conocimientos cuando se inscriben en el sistema didáctico” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p.123). La transposición didáctica, según estos autores, “designa un proceso fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de enseñanza, que permite el paso de un contenido, de un determinado saber a una versión didáctica de este objeto”. Se considera, por ende, que toda forma de conocimiento proveniente de prácticas sociales puede llegar a ser un objeto de enseñanza. En el caso que nos ocupa, la transposición se refiere no sólo al aspecto lingüístico-comunicativo, sino también a las prácticas lingüístico-profesionales en contextos escolares para el futuro maestro de la lengua extranjera.

De estas reflexiones emergen varias interrogantes que la didáctica debe dar respuesta. Una de estas interrogantes es: ¿Cuáles son las finalidades explícitas en la enseñanza de las lenguas extranjeras para el futuro maestro de la lengua en Cuba? El establecimiento de estas finalidades permitirá conformar mejor una didáctica integradora que sea capaz de dilucidar los escollos y tensiones subyacentes entre la práctica comunicativa, la práctica profesional y la especialización, así como desentrañar la relación dialéctica entre las configuraciones problema profesional, objeto de la profesión y objetivo del profesional, las que se constituyen en una configuración de orden superior que expresa la profesión, teniendo en cuenta que las competencias profesionales emanan del análisis de esta triada (Noel Rodríguez, 2011).

#### *Recursos tecnológicos.*

La didáctica de las lenguas extranjeras constituye una tecnología o ingeniería, en la medida en que hace uso no solo de los recursos tecnológicos al alcance, sino también en que considera la acción y la decisión como herramientas fundamentales del trabajo didáctico, en que reflexiona sobre los objetivos, los programas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como sobre las formas de evaluación. En particular, la didáctica que integra la práctica comunicativa, la práctica profesional y la especialización, tiene una fuerte interacción con dos conjuntos de disciplinas contributivas: las relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y las relativas al área de la profesión, la formación laboral y la investigativa. De estas últimas, esta didáctica extrae la parte fundamental de los elementos que le permiten, entre otros aspectos, identificar y conceptualizar los problemas, problematizar, fundamentar teóricamente y comprobar la realidad educativa (Chirino, García y Caballero, 2005), formular e implementar propuestas de solución. Como resultado de todo ello, esta didáctica debe posibilitar que el estudiante incursione por toda esa “sistematización creadora de la cultura tecnológica y el desarrollo de sus habilidades profesionales



en íntima relación con los procesos de actividad y comunicación en la lengua extranjera” (Rodríguez, Alberteris y Revilla, 2013, p. 54).

Morgan, Infante y González (2015) hacen referencia a no existencia de una adecuada integración didáctica de los aspectos lingüísticos y profesionales en el contenido del inglés con fines específicos. En suma, estos autores plantean que:

el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés aún enfrenta problemas teóricos metodológicos centrados en el énfasis dado solo al desarrollo de las habilidades lingüísticas sin tomar en consideración las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con la actuación profesional a que están llamados, al universo de conocimientos que se requieren para enfrentar y resolver problemas (...), que denotan una contradicción entre la necesidad de la sociedad de formar un profesional con un adecuado dominio del inglés para utilizar en su esfera de actuación en correspondencia con las exigencias sociales actuales y el insuficiente tratamiento a las habilidades profesionales en el proceso de enseñanza aprendizaje del IFE (p.276).

En este sentido, Fernández, Núñez y Romero (2012) plantean que “las múltiples y complejas funciones que ha de desempeñar el maestro o el profesor de lengua requieren que se les dote del necesario e insustituible dominio técnico-profesional y de la suficiente capacidad crítica que les habilite para el ejercicio solvente de su profesión” (p.64). Exponen además que:

se está abogando últimamente por la participación de los estudiantes que se forman como profesores de lengua en programas de formación didáctica que les faciliten la posibilidad de iniciarse en la construcción de una teoría personal como tales profesores que contribuya al desarrollo de las competencias específicas que el desempeño de su profesión requiere. Para esto habría que intentar, como se ha hecho por parte de otros investigadores, introducir en los programas formativos ideas y prácticas que permitan que los estudiantes se involucren en el ejercicio de la reflexión en el amplio *continuum* teoría-práctica para poder reflexionar así sobre las visiones que tenían antes sobre la enseñanza, aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje presentadas como posible modelo en las aulas universitarias y enjuiciar sus resultados, y criticar sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva teórica (p.64).

En lo que respecta a los medios físicos a los que se hacía referencia, la enseñanza de idiomas siempre los ha considerado como elementos indispensables que coadyuvan a potenciar el aprendizaje. Es evidente que las tecnologías de la información y de las comunicaciones están cobrando un protagonismo cada día mayor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, a pesar de los grandes esfuerzos que se han hecho para introducir medios y recursos, la enseñanza no está ajena a innumerables desafíos, los cuales no solo entran en el campo de la carencia tecnológica, sino fundamentalmente en el campo de la didáctica y la investigación para el trabajo con la nueva tecnología. En esta línea no sería ocioso señalar que, a pesar de las grandes ventajas de las nuevas tecnologías, aún está



por resolver su uso en grupos numerosos. Por otra parte, una buena planificación de todo un sistema de tareas con el uso de la tecnología exige dedicación y tiempo por parte del profesor, así como una disponibilidad y accesibilidad permanente y fácil. Complementariamente, las innumerables posibilidades de los medios modernos promueven la tentación del estudiante, sin preocuparse por la tarea asignada y los resultados.

Otro elemento importante a considerar tiene que ver con los materiales didácticos, su elaboración y selección. En este sentido Richards y Rodgers, 2001. Citado en Malla, 2016) enfatizan en el rol de los materiales didácticos como apoyo a la programación didáctica de una lengua extranjera. En términos generales los materiales deben facilitar las habilidades comunicativas de los estudiantes de interpretación, expresión y negociación sobre la base de una gran variedad de textos y medios y una gran variedad de actividades y tareas. El problema sigue siendo, por una parte, la no disponibilidad de materiales impresos para el trabajo didáctico diario en una enseñanza grupal o individualizada, y por otra, no se logra en todos los casos la necesaria integración lengua-profesión según los perfiles profesionales de los estudiantes. En esta línea hay que destacar que un buen intento para lograr un acercamiento a esta integración son los manuales *Integrated English Practice I* (manual para futuros maestros de inglés), elaborado por autores cubanos (Enríquez et al 2010) y el manual *Integrated English Practice II* (Camacho et al, 2010), en los que se incluye, en cada unidad de estudio, una sección con propósitos profesionales (*Getting ready to teach*).

Es importante tener en cuenta que el enfoque didáctico que se defiende en este trabajo es precisamente el que integra dos dimensiones principales: lingüístico-comunicativa y profesional. Por tal motivo, los docentes necesitarán en muy repetidas ocasiones adaptar los materiales, convirtiéndolos en nuevos tipos de materiales que puedan cubrir las necesidades que impone el contexto profesional.

#### *Estrategias del estudiante y autonomía del aprendizaje.*

El desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación en el aula es considerado un componente esencial del currículo de idiomas extranjeros. En este sentido, Roca, Valcárcel y Verdú (1990), plantean que “un currículo, que reconozca que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa, tiene necesariamente que incorporar el papel de las estrategias del aprendiz en la planificación didáctica” (p.5). No obstante, la integración de la competencia estratégica en la práctica didáctica es compleja. En esta línea Martín (2006) plantea que al no existir aún una secuencia de pautas de instrucción que el docente pueda aplicar directamente, se hace necesario adaptar a la situación de aprendizaje modelos ofrecidos por la bibliografía, que por lo general son de difícil aplicación y en ocasiones no responden a las realidades de los estudiantes y condiciones de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto universitario cubano.

Nunan (1996) aboga por la integración de la instrucción explícita de las estrategias de aprendizaje de una lengua en el currículum de la clase, de forma que estas tengan “un enfoque doble, no solamente enseñar el contenido del lenguaje, sino también desarrollar los procesos de aprendizaje” (p. 41). El objetivo principal de la instrucción es crear conciencia en los estudiantes sobre su importancia para alcanzar sus metas de aprendizaje. Según las investigaciones realizadas en este campo, la instrucción de estrategias más efectiva ocurre cuando se integra en la instrucción regular de clase (Cohen, 1998; Oxford & Leaver, 1996. Citados en Anderson, 2005, p.172).

Una premisa fundamental para el trabajo con las estrategias es la consideración de la relación existente entre estrategias de aprendizaje de una lengua y estilos de aprendizaje. Oxford (2001. Citado en Anderson, 2005) señala que los estilos de aprendizaje de cada estudiante pueden contribuir—o chocar— con una metodología de instrucción dada. Un aspecto adicional es la necesidad de trabajar con estrategias que tributen al ejercicio profesional, pero no como una cuestión aislada, sino en integración con otras estrategias.

Las estrategias pueden enseñarse de una forma integrada en las diferentes áreas curriculares y también mediante el uso de otras vías complementarias que pueden ayudar a un mejoramiento en los procesos de pensamiento de los estudiantes y a un mayor conocimiento y control sobre sus recursos, posibilidades y limitaciones cognitivas. El problema de las estrategias en el aula de lengua extranjera, a nuestro modo de ver, puede enmarcarse en tres aspectos interrelacionados:

- a) Los contenidos conceptuales sobre la lengua y las instrumentaciones son de diferente naturaleza y no se aprenden de la misma manera. En ocasiones se le presta mayor atención al aspecto propiamente cognitivo, el conocer, que a la práctica y el ejercicio en situaciones de comunicación.
- b) El aprendizaje estratégico requiere de un criterio relacional. Si queremos lograr una real vinculación lengua-profesión, el estudiante debe integrar, en su actividad práctica, el aspecto lingüístico con el profesional, pero para ello el estudiante necesitará tener un criterio relacional que le permita comparar, clasificar o valorar, respectivamente, el fenómeno que se estudia (Bermúdez y Rodríguez, 1996).
- c) El aprendizaje estratégico requiere un entrenamiento reflexivo del estudiante. El proceso de instrucción debe incluir dentro de sus propósitos, que el estudiante en un momento determinado de su preparación en la lengua extranjera pueda disponer de herramientas de reflexión para precisar metas ante cualquier tarea o problema a resolver, de índole lingüístico o profesional, analizar qué necesita hacer para lograrlas, con qué recursos cuenta (tecnológicos, intelectuales, idiomáticos, etc.), cómo monitorear el proceso, cómo evaluarlo y perfeccionarlo (Castellanos et al, p.94), para determinar si el proceso de aprendizaje sucede tal como se planeó, el diagnóstico de las causas de las

dificultades, el ajuste de los procesos cuando sea necesario, entre otros (Vermunt, 1996).

Es evidente que el aspecto profesional no recibe el mismo tratamiento que el aspecto lingüístico. Podríamos decir, en términos generales, que el segundo aspecto recibe una instrucción más explícita y formal que el primero. Así pues, cuanto más efectivo sea el dominio de instrumentaciones de la profesión, mayor será el nivel de conocimientos con los cuales pueda solucionar una determinada tarea de carácter profesional y viceversa. Esta última idea muy encontrada en la literatura actual se sustenta en la disparidad entre el funcionamiento cognitivo-instrumental del estudiante en lengua extranjera y funcionamiento profesional. Aun cuando el idioma extranjero es una de las premisas básicas de la actividad profesional, el desconocimiento de la profesión es una limitante a considerar en la integralidad del estudiante. Este problema se sustenta en los siguientes aspectos:

- Primero, el conocimiento que se “enseña” no tiene relación directa con la instrumentación que el alumno deberá ejecutar en la escuela, es decir, no sirve de base para ello.
- Segundo, el conocimiento no se contextualiza, no tiene un uso real en contextos profesionales diversos, de forma que el estudiante tenga la “posibilidad de operar con él, de utilizarlo, de incorporarlo a los procedimientos de su actividad intelectual y profesional como un instrumento más de la misma” (Brito et. al., 1987, p.56).
- Tercero, en la mayoría de los casos no existe un planteamiento reiterado de objetivos para con la profesión que le exijan al estudiante la realización de un mismo tipo de acción con el uso de determinados conocimientos, o viceversa, la realización de diferentes acciones con un determinado conocimiento. El propósito fundamental de este enfoque es que el estudiante sea capaz de seleccionar de forma racional los conocimientos, métodos, procedimientos, y de llevarlos a la práctica en correspondencia con los objetivos y condiciones de la tarea (Brito et. al., 1987, p.60). En este sentido, McLaren, Madrid y Bueno (2005) argumentan una programación didáctica de lengua extranjera en base a un enfoque por tareas, otorgándole gran importancia al proceso de realización de estas tareas por los estudiantes. Por su parte, la tarea del docente será la de enseñar a los estudiantes cómo aprender de manera responsable y autónoma.

*Diseño didáctico de lenguas extranjeras para estudiantes de perfil pedagógico.*

En el diseño didáctico de lenguas extranjeras para estudiantes de perfil pedagógico, como se ha tratado de explicar, la integración lengua-profesión ocupa un lugar central. Pero también es importante la aspiración de lograr en los estudiantes mayor independencia y autonomía durante todo el proceso académico, laboral e investigativo. Ahora bien, la independencia o la autonomía no se pueden enseñar de la misma forma que se enseñan componentes de la lengua. Una de las vías utilizadas en los últimos años es el enfoque por tareas,

el cual se manifiesta, según Hernández (1997, p. 441), en la “forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase”, las cuales están dirigidas a que el estudiante:

se haga independiente y encuentre su propia vía de aprendizaje (*autonomía*); asuma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (*responsabilidad propia*); intercambie y contraste sus experiencias de aprendizaje con los demás (*aprendizaje cooperativo*); participe en las actividades de clase de forma activa y dinámica (*participación*); desarrolle la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el idioma adecuadamente en su dimensión de sistema formal y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales (*reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje*); desarrolle la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y sacar conclusiones para supervisar su ejecución (*autoevaluación*).

A partir de la concepción metodológica asumida para la enseñanza de lenguas extranjeras, el diseño de unidades didácticas articula con el enfoque por tareas, empleadas tanto en la realización de tareas dentro del contexto de interacción comunicativa como en tareas del tipo profesional. Desde esta perspectiva, la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras para estudiantes futuros maestros de idioma subsume, de manera estructural, una dimensión formal (el conocimiento sobre el lenguaje), una dimensión instrumental (la capacidad de usar el lenguaje) (Estaire y Zanón, 1990), y también una dimensión profesional que imbrica ambas dimensiones donde subyace como núcleo el lenguaje. Evidentemente, esta dimensión profesional no puede ser reducida al lenguaje formal e instrumental, sino que se enriquece de otros contenidos interdisciplinarios e implica también el ejercicio del acto de la profesión. Estas dimensiones en su conjunto implican además el despliegue de estrategias de uso lingüístico y profesional con el propósito de solucionar problemas concretos en el orden lingüístico y en el orden profesional.

La articulación en el diseño de las unidades didácticas con el enfoque por tareas implica considerar, por extensión, la tarea como una unidad didáctica, la cual “expresa las relaciones que se dan entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en que éste transcurre” (Blanco, 2012, p.19). En la tarea se concretan las intenciones curriculares, que en el caso que nos ocupa, expresan un carácter integrador, en cuyo diseño se manifiestan como elementos esenciales los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de los objetivos propuestos (Rodríguez (2008). Estos elementos se completan con el método, la forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y los medios que contribuyen a su adquisición.

De esta forma, el desarrollo práctico del enfoque de tareas que se aplica asume la elaboración de unidades didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras de forma tal que concibe la tarea como unidad de diseño del proceso de

enseñanza/aprendizaje y estructura la planificación, articulación y evaluación de las diferentes tareas a realizar (Estaire y Zanón, 1990, p.65); integra los componentes no personales del proceso docente-educativo: objetivos, contenidos, método, formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje, los medios y la evaluación; posibilita adaptar la enseñanza de la lengua extranjera a las necesidades comunicativas y profesionales de los estudiantes; aporta un modo de integración de las dimensiones de la competencia comunicativa y la dimensión profesional; ofrece la posibilidad del tratamiento a la didáctica del conocimiento básico necesario para cumplir con los objetivos comunicativos y profesionales del estudiante; constituye un puente de asunción de procedimientos metodológicos; constituye, además, un instrumento para el desarrollo de la investigación-acción en el aula de idioma.

Esta concepción de la unidad didáctica fundamenta la propia didáctica del conocimiento básico y la instrucción directa de procedimientos metodológicos en el aula de idioma, que pueden ser incorporados de manera eficaz a la actividad profesional del estudiante. Aun cuando estos procedimientos se manifiestan de manera implícita en el propio proceso de enseñanza de la lengua extranjera, no siempre son puntos de reflexión y de atención focalizada por parte de los estudiantes. La metáfora de la instrucción directa de los procedimientos metodológicos se interpreta como un llamado de atención al qué, para qué y cómo de un determinado contenido lingüístico o instrumentación, que servirá como guía para dirigir tareas de forma independiente como docente del idioma en el contexto escolar. Se refiere a aquella actividad de dirección del aprendizaje del profesor que, en la mayoría de las ocasiones, pasa desapercibida por el estudiante, y que es imprescindible como puente o andamio para la dirección independiente del aprendizaje del idioma extranjero de sus alumnos en la escuela.

La instrucción directa de los procedimientos metodológicos puede ser conscientemente revelada 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 preguntas claves para el análisis de un fenómeno lingüo-didáctico, formulación de preguntas que estimulen el conocimiento profesional previo que tiene el estudiante para abordar una situación o un problema, análisis de textos de contenido profesional como parte del estudio lingüístico del programa, presentación de actividades que ilustren metodologías de trabajo de forma oral o escrita, enseñanza de estrategias para abordar actividades profesionales, presentación de reglas operativas y modelos lingüísticos, etc.

Los fines de la investigación-acción en el aula de lenguas extranjeras para futuros maestros del idioma están relacionados con la solución de problemas, fundamentalmente linguodidácticos, es decir, del campo lingüístico y del campo profesional. Se caracteriza por el vínculo de la teoría lingüística y sobre el aprendizaje de las lenguas con la práctica, con tendencia a la praxis. Como cualquier otra investigación-acción presupone una unidad inseparable entre la



investigación y la acción social, y se produce por la acción de sus propios actores, a partir de un proceso de reflexión en el que participan el investigador y el investigado (Colunga, García y Blanco, 2013). Así, la investigación-acción en el aula de lenguas se enmarca en un proceso abierto a innovaciones que surgen del análisis y reflexión de la práctica (De Landsheere, 1982), de la problematización de los contenidos lingüísticos y demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación a la práctica profesional, de la experimentación, de la reflexión y la toma de postura crítica ante las situaciones docente-profesionales, entre otros aspectos. El hecho de intentar superar cualquier deficiencia que se presenta en el aula de lenguas puede estar sustentado por un proyecto de mejoramiento y de cambios a través de la investigación y la reflexión.

Queda claro que uno de los desafíos actuales de la didáctica de las lenguas es el desarrollo de la investigación. La situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto cubano ya tiene un cuerpo categorial propio, una praxis enriquecida, saberes disciplinares característicos de nuestros avances, y algo muy importante, una formación científica capaz de crear una didáctica nuestra. Es así como en los últimos años van apareciendo nuevos proyectos de investigación que abordan el análisis de las prácticas de nuestra enseñanza, desde una perspectiva más contextualizada a nuestras condiciones. Se observa, pues, el nacimiento de una didáctica que busca objetivar y modelarlos fenómenos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras para el contexto cubano, sustentado en un aprendizaje desarrollador desde la perspectiva de tres presupuestos esenciales: exploración de la ZDA y ZDP del alumno; concepción de formas de actividad colectiva como elemento mediatizador para el desarrollo individual y la concepción de métodos que sean esencialmente productivos, que dependan de las necesidades y exigencias de los alumnos (ZDA y ZDP), que potencien su repercusión en la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa (objetivos), que enseñen a los alumnos a aprender a aprender (estrategias), que potencien el desarrollo del autoconocimiento, autocontrol y autovaloración) (Castellanos et al, 2002).

El supuesto que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso de autodirección y autotransformación en el cual cobra forma una nueva persona social en posesión de una voz oral y escrita culturalmente inteligible y socialmente eficaz, está aún en espera no solo de una teoría convincente que dé cuenta del aprendizaje autónomo de lenguas, sino también de una didáctica orientadora, más descriptiva y comprensiva, capaz de hacer de la enseñanza una forma de investigación, y de la investigación una forma de enseñanza, de manera que se haga visible la posibilidad “de convertir la enseñanza-aprendizaje en el par dialéctico de la investigación” (Vera, 2010, p.71).

*A modo de conclusiones.*

La integración del acto didáctico, los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la formación lingüístico-comunicativa y profesional a un nivel de usuario independiente, así como un



adecuado aseguramiento logístico, confieren a la didáctica de las lenguas extranjeras un carácter de esencia cualitativamente superior. Ahora bien, esa cualidad se manifiesta en un proceso organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica, que se plantea como objetivo más general la formación lingüística y profesional del estudiante para que se integre a la labor docente educativa en el contexto escolar y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. Los indicadores para referenciar esa calidad no están exentos de polémica, porque nunca tendrán un carácter universal, porque pueden chocar con los estilos y culturas de enseñanza y aprendizaje de cada lugar. Sin embargo, los indicadores permiten caracterizar e indicar tendencias. Lo que sí debe quedar claro es que la didáctica de lenguas extranjeras para estudiantes con perfil pedagógico debe impregnarse de un enfoque integrador, que revele realmente la integración lengua-profesión.

De esta forma, la didáctica de lenguas extranjeras debe considerar, al menos, los aspectos siguientes:

- Sobre la base de la revisión de las teorías que más influencias han tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras, la didáctica deberá asumir presupuestos que estén en consonancia con las condiciones territoriales de enseñanza. Sería lógico ajustar a estas condiciones los principios propuestos por Muñoz (2010) de particularidad, practicalidad y posibilidad.

Particularidad, se refiere a que las técnicas usadas por los profesores deben tener en cuenta dónde, cuándo y a quién se enseña. Practicalidad quiere decir que una técnica debe ser aplicable a una situación real, de otra manera no podría hacerse la conexión entre teoría y práctica. El principio de posibilidad significa que una técnica debe ser apropiada social, cultural y políticamente (p. 79).

- El modelo de integración en lenguas extranjeras reconoce a la interculturalidad y al problema como núcleos integradores, así como la confluencia de la actividad práctica consciente de los estudiantes, la sistematización de contenidos a través de tareas y el aprendizaje estratégico-desarrollador. Acentúa el rol de la interacción social y el medio como factor fundamental para el aprendizaje del estudiante.
- El currículo y su diseño en el campo de las lenguas extranjeras, en el proceso de ajuste a los requerimientos del Marco Común Europeo, exige un acercamiento didáctico a las metas de la profesión, a partir del perfil profesional de futuros maestros del idioma.
- Desde la perspectiva profesionalizada la didáctica de lenguas extranjeras hace énfasis en las relaciones lengua-profesión, en el área de integración y de interrelaciones con otras disciplinas contributivas, donde la transposición didáctica de los aspectos lingüístico-comunicativos y las prácticas lingüístico-profesionales en contextos escolares ocupan el centro de reflexión y trabajo docente.

- La didáctica de las lenguas extranjeras promulga el uso de los recursos tecnológicos al alcance, así como la acción y la decisión como herramientas fundamentales del trabajo didáctico. Exige además de una correcta elaboración y/o selección de los materiales didácticos y su disponibilidad para ser usada.
- El futuro maestro de la lengua extranjera requiere del necesario e insustituible dominio técnico-profesional y de la investigación, así como de la suficiente capacidad crítica que les habilite para el ejercicio solvente de su profesión.

De la interpretación de los aspectos señalados hasta aquí es posible presentar algunos apuntes de un diseño curricular para maestros de la lengua extranjera (Figura 3). Evidentemente, la propuesta solo hace referencia a elementos generales y no incluye otros de carácter más particular que podrían constituir subcategorías en el modelo.

En relación a las posibles respuestas a los desafíos declarados en este trabajo, no sería pretensioso subrayar que los aspectos que a continuación se exponen podrían contribuir a encauzar el trabajo didáctico y de planificación de las lenguas extranjeras en el contexto cubano actual:

1. Conformación de una didáctica que armonice la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma según los requerimientos del MCER.
2. Determinación de objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología en la planificación a un nivel micro.
3. Selección de materiales curriculares didácticos partiendo del papel que desempeñan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Redirección de los recursos tecnológicos en función de los requerimientos del MCER.
5. Confluencia de estrategias comunicativo-profesionales y de la gestión del aprendizaje.
6. Consideración plena de la dinámica interdisciplinaria, el enfoque de tareas y la investigación-acción en las instancias de diseño y desarrollo de la enseñanza.
7. Consideración de una concepción holística para el aprendizaje de la lengua y para resolver problemas no solo del campo lingüístico, sino también profesional.
8. Formación de un estudiante como usuario independiente en la lengua extranjera a partir de las metodologías y recursos tecnológicos existentes.
9. Manejo de la tensión entre la práctica profesional real y la práctica del idioma extranjero en condiciones áulicas.
10. Reflexión en la práctica y sobre la práctica y de enriquecimiento profesional a través del aprendizaje por la experiencia individual y colectiva.
11. Coherencia metodológica entre la investigación y la transformación educativa.

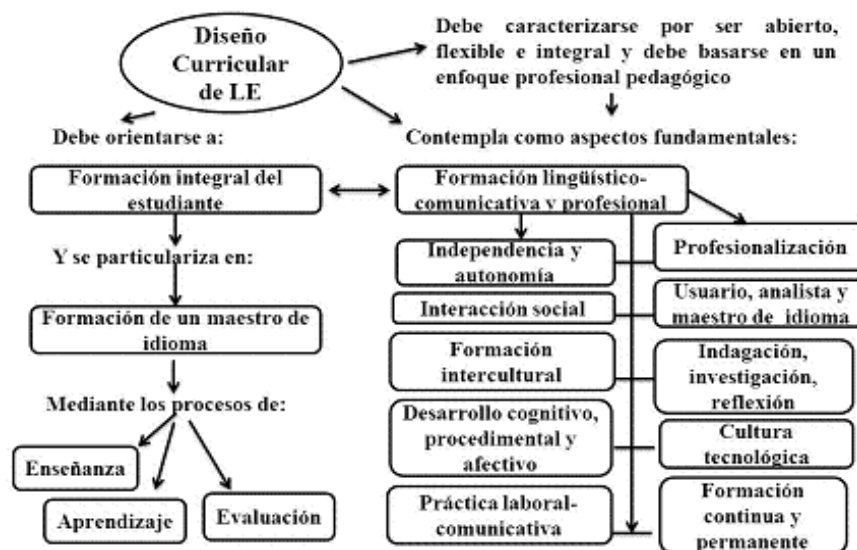


Figura 3. Apuntes de un diseño curricular para maestros de la LE

La síntesis de todo lo planteado conceptualiza la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, y la concepción integral del proceso de formación en consonancia con los objetivos sociales, la dinámica de los recursos tecnológicos, la práctica lingüístico-profesional, así como la preservación de los niveles de generalidad, esencialidad y sistematicidad de los estándares de calidad en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua.

## BIBLIOGRAFÍA

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.

Addine, F. (2004). ¡Didáctica! ¿Qué didáctica? En: Addine Fernández, F. (compilación) DIDÁCTICA: TEORÍA Y PRÁCTICA (pp.1-32). La Habana: Pueblo y Educación.

Addine, F., González, A.M., y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: García Batista, G. (Coord.), COMPENDIO DE PEDAGOGÍA (pp.80-101). La Habana: Pueblo y Educación.

Anderson, N. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. KÁÑINA. XXIX (1 y 2), 171-174.

Antich, R., Gandarias, D. y López, E. (1986). Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana: Pueblo y Educación.

Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación (en línea). Disponible en:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832006000200005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200005) [Consultado el: 16 de enero de 2016]

Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.

Bhatia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. SIGNOS. 41(67), 157-176.

Blanco, S. M. (2012). EL Diseño de la tarea para el aprendizaje como unidad didáctica en un entorno virtual. DIDASC@LIA: DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN. III (2), 17-28.

Breen, M.P. y Candlin, C. M. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. APPLIED LINGUISTICS. 1(2), 90-112.

Brito H., Castellanos D., Córdova M., et al (1987). Psicología general para los institutos superiores pedagógicos, t.2. La Habana: Pueblo y Educación.

Camacho, A. et al, (2010). Integrated English Practice II. An elementary-lower intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.

Castellanos, D. et al (2002). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Chirino, Ma. V., García, G. & Caballero, E. (2005). El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación. La Habana: Ministerio de Educación (Dirección de formación y perfeccionamiento del personal pedagógico).

CNC (2015). Propuesta curricular para la enseñanza del inglés en el sistema nacional de educación. Subcomisión de planes y programas de inglés. La Habana: Ministerio de Educación.

Colunga, S., García, J. y Blanco, C.J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. TRANSFORMACIÓN. 9 (1), 14-23.

Consejo de Europa (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas. Madrid: Instituto Cervantes.

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

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.

De Stefano, A., Banno, B. y Oliva, G. (2004). Apuntes para innovaciones curriculares en el nivel universitario. UNIVERSIDADES. 27 Enero-Junio, 14-19.

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. DIDÁCTICA. LENGUA Y LITERATURA. 21, 117-141.

Enríquez, I. et al (2010). *Integrated English Practice I. An elementary-lower intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba.* La Habana: Pueblo y Educación.

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.

Fernández, E., Núñez, P. y Romero, L. (2012). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso. *PORTA LINGUARUM.* 18, 61-78.

Fiallo, J. (2000). *Interdisciplinariedad en el currículo escolar.* La Habana: ICCP.

Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *MONOGRÁFICOS MARCO ELE.* 7,26-35.

Fuentes, G. H. y Álvarez V. I. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior.* Universidad de Oriente: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".

Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* ONTARIO: SCHOLASTIC-TAB. En español: *El lenguaje integral.* Buenos Aires: Aique.

Goodman, K. S., Goodman, Y., & Hood, W. (1989). *The whole language evaluation book.* Portsmouth: NH: Heinemann.

Harp, B. (Ed.). (1991). *Evaluation and assessment in whole language programs.* Norwood: MA Christopher-Gordon.

Hernández, M.R.(1997). Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender. *ASELE. Actas VIII, Centro Virtual Cervantes,* 437-443.

Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.* 8 (1), 1-18.

Malla, N. (2016). Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN.* 27 (2), 707-724.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos.* Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.

Martín, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *ELUA.* 20, 233-257.

Mclaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (2005). *TEFL in Secondary Education.* Granada: University of Granada.

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. VI (1), 271-284.

Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. UNIVERSIDAD EAFIT. 46 (159), 71-85.

Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. TESOL JOURNAL. 6 (1), 35-41.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. TESOL QUARTERLY. 37 (4), pp. 589-613.

Perera, F. (2000). La práctica de la interdisciplinariedad en la formación de profesores. La Habana: ISP "E.J.Varona"

Pulido, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to. grado de la escuela primaria en Pinar del Río (Tesis de doctorado). Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive".

Rigg, P. (1991). Whole Language in TESOL. En: Silberstein S. (Ed.), TESOL QUARTERLY 25 (3), (pp. 521-542). USA: University of Washington.

Roca, J., Valcárcel, M. y Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas. REV. INTERUNIV. FORM. PROFR. 8, 25-46.

Rodríguez, J. M. (2008). Algunas teorías para el diseño instructivo de unidades didácticas. Unidad didáctica: "El alfabeto griego" (en línea). Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/20/rodriguez.pdf> [Consultado el: 28 de enero de 2010]

Rodríguez, N. (2011). Cuadernos de Educación y Desarrollo 3 (25), 1-9. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/25/nrr.htm>

Rodríguez, O., Alberteris, O. y Revilla, B. (2013). La profesionalización de lenguas extranjeras: creatividad y reflexión. TRANSFORMACIÓN. 9 (1), 52-59.

Vera, B. (2010). Problemas centrales del estudio de lenguas a nivel superior. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA. 28 (51), 63-80.

Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis. HIGHER EDUCATION. 31, 25-50.

Vez, J.M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. EDUCATIO SIGLO XXI. 29 (1), 81-108.

Vygotsky, L. (1978): Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.

Watson, D. J. (1989). Defining and describing whole language. THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL. 90, 129-141.



