

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO “FÉLIX VARELA”  
FACULTAD DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR  
VILLA CLARA**

**DISEÑO CURRICULAR PARA LA DISCIPLINA  
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD  
LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO DE  
LA UNIVERSALIZACIÓN**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Prof. Aux., MsC. Bertha Gregoria Salvador Jiménez

Tutores: Prof. Tit., Dra. Esperanza Lucía Guelmes Valdés

Prof. Tit., Dr. Alfredo Andrés Camacho Delgado

**Santa Clara**

**2006**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis tutores, paradigmas de actuación profesional: la Dra. Esperanza Lucía Guelmes Valdés y el Dr. Alfredo Andrés Camacho Delgado por sus profundas reflexiones, todas siempre oportunas y de incuestionable ayuda.

A mis compañeros del Departamento de Lenguas Extranjeras por su siempre dispuesta mano amiga. Especial gratitud para Deysi, Sánchez, Godoy, Belkys, María Rosa y Consuelo por su esmerada revisión.

Al colectivo del CECIP y a todos los profesores que han respondido gentilmente mis inquietudes y me han brindado valiosas sugerencias.

A todos los profesionales que accedieron a brindar sus criterios como expertos.

A mis alumnos, a aquellos que me han dado sus criterios y a los que al callar me han hecho meditar.

A la Asociación de Lingüistas de Cuba por los espacios brindados para el intercambio profesional sobre esta tesis.

Al colectivo del CDIP del Instituto por la profesionalidad en la atención a mis solicitudes.

A mi hijo, siempre atento a la marcha de mi tesis, por su dispuesta y esmerada ayuda.

A mi esposo, hombro en el que he descansado las tantas preocupaciones, por su apreciable colaboración. A mi madre que, pese a la fatiga de los años, no se cansa de velar por mi futuro. A mi prima Bertha, a mi hermano, mi sobrina y demás miembros de mi familia por su constante apoyo.

A todos los maestros y profesores que he tenido a lo largo de mi vida por enseñarme el camino del cumplimiento del deber.

A las tantas voces y manos amigas que alentaron la marcha de esta tesis y que de una forma u otra colaboraron para que ella se hiciera posible.

A la Revolución, inmensa obra, que me permite crecer cada día.

## DEDICATORIA

*A mi padre, luz de mi vida, guía incansable de mis pasos*

## ÍNDICE

Pág.

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA DISCIPLINA ENCARGADA DE LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN</b>	
1.1 Antecedentes del perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización	11
1.1.1 El perfeccionamiento de los planes de estudio en la Licenciatura en Educación de la especialidad de Lengua Inglesa	11
1.1.2 Breve bosquejo histórico del perfeccionamiento de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea (LIC) en la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa	14
1.2 La teoría curricular en el perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización	20
1.2.1 La concepción del currículum en el proceso de diseño curricular para la disciplina	20
1.2.2 El diseño curricular como dimensión y como proceso de elaboración del currículum: Sus características en la disciplina objeto de estudio	25
1.3 El desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada: una nueva visión en el diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras en la Universalización	34
<b>2. NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DE LA DISCIPLINA LENGUA INGLESA CONTEMPORÁNEA (LIC) EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN Y PROPUESTA PRELIMINAR</b>	
2.1 Características generales del proceso de diagnóstico realizado: dimensiones e indicadores para el diagnóstico	43
2.2 Resultados del proceso de diagnóstico inicial	
2.2.1 La planeación curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización	44
2.2.2 El proceso de la ejecución curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización	50
2.2.3 Resultados de aprendizaje en la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización	60
2.2.4 Necesidades y condiciones del entorno para la puesta en práctica del diseño curricular de la disciplina LIC en el contexto de la Universalización	63
2.3 Principales regularidades derivadas del proceso de diagnóstico inicial	67
2.4 La elaboración de la propuesta preliminar: resultados obtenidos	69
2.4.1 Resultados de la puesta en práctica parcial de la propuesta en la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa	70

<b>3. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN</b>	
3.1 Caracterización general de la propuesta	74
3.2 Fundamentos del Diseño Curricular para la Disciplina ELLE en la Licenciatura en Educación, Especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización	77
3.3 Componentes del Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras en la Licenciatura en Educación, en el contexto de la Universalización: su interrelación	84
3.3.1 Las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio como conductores del diseño	87
3.3.2 Los requerimientos particulares que rigen el currículum de la disciplina ELLE	88
3.3.3 El planeamiento curricular	89
3.3.4 La ejecución curricular	101
3.3.5 La evaluación curricular	107
3.4 Estrategia para la puesta en práctica de la propuesta	112
3.5 Evaluación del Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras en la Formación de Licenciados en Educación en la Universalización	114
3.5.1 Criterios de expertos	114
<b>CONCLUSIONES</b>	118
<b>RECOMENDACIONES</b>	120
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## **SÍNTESIS**

La ampliación del perfil del profesor de inglés expresada en la creación de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras (inglés con francés) y el surgimiento de la Universalización exigen cambios en la estructura interna de la carrera. Sin embargo, la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea (LIC) se mantiene con un diseño curricular que coincide, casi en su totalidad, con el que le antecedió para la especialidad Lengua Inglesa, que resulta desactualizado y carente de una visión integradora y contextualizada. Por tanto, la presente investigación tiene como objetivo proponer un diseño curricular para la disciplina encargada de los estudios lingüísticos que responda al nuevo perfil y al contexto de la Universalización.

Como resultado se propone el Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras (ELLE) cuya novedad radica en que por primera vez se contará con un diseño que responde a las nuevas exigencias. Como aportes teóricos se ofrecen el concepto de competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP) y la integración de lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico en la disciplina. Mientras que se presentan el programa, un libro, la estrategia para la puesta en práctica de lo diseñado y los instrumentos para su evaluación como aportes prácticos.

Hasta el presente se han obtenido resultados positivos con la puesta en práctica parcial de la propuesta y opiniones favorables de los expertos consultados.

## INTRODUCCIÓN

Las exigencias del mundo actual, con la consabida revolución en las comunicaciones, los vertiginosos avances de las ciencias y el consecuente advenimiento de la globalización ponen especial énfasis en la necesidad del dominio de lenguas extranjeras. En tales circunstancias y dada la creciente necesidad de aunar esfuerzos por resolver los acuciantes problemas de la humanidad, resulta imprescindible para los pueblos incrementar el intercambio y la comunicación.

Ante tal encargo social se ha ampliado en Cuba el perfil del profesor de idiomas y se ha creado, desde el curso 2002-2003, la especialidad de Lenguas Extranjeras (inglés con francés) dentro de las carreras pedagógicas. Asimismo, se han producido cambios en el proceso de formación de tales profesionales.

Indudablemente, el siglo XXI y con él la denominada Tercera Revolución Educativa han planteado nuevas demandas a los diferentes subsistemas del Sistema Educativo Cubano. La Educación Superior no constituye una excepción. Tal es así que junto a los nuevos perfiles ha surgido un nuevo modelo de estudios superiores: la Universalización de la Educación Superior.

Dicho modelo presupone la acentuación de las características que han identificado la formación de profesores a lo largo de su historia: la formación desde la escuela y para la escuela, el logro de un creciente protagonismo del alumno, el enfoque profesional pedagógico, y el equilibrio entre la centralización y la descentralización. Además, requiere del futuro licenciado mayor grado de independencia, uso racional, efectivo y creativo de las tecnologías, alto desarrollo de las habilidades de estudio para lograr la autodirección y el autoacceso a la información.

Por tanto, se aspira formar un profesor de idiomas extranjeros competente, teniendo en cuenta los valores sociales, políticos, culturales, económicos de la sociedad cubana actual; independiente, reflexivo y creativo; capaz de fundamentar sus decisiones pedagógicas y metodológicas; competente en el uso de las lenguas extranjeras; capaz de utilizar las tecnologías, de asimilar los constantes cambios que demanda la sociedad y de ser protagonista de estos.

El logro de estas aspiraciones en la formación de los egresados será cada vez más posible en la medida en que la estructura interna de la carrera responda a las exigencias de la formación del profesional. Será mayormente posible en la medida que las disciplinas se apoyen más en la estructura y avances actuales de la ciencia que se toma como base, que partan de problemas profesionales para desarrollar el contenido y su aprendizaje; y que las correspondientes asignaturas garanticen el desarrollo de las habilidades que posibiliten la resolución de problemas profesionales. Además, que los colectivos docentes conozcan y comprendan las concepciones teóricas que sustentan las diferentes materias que imparten.

Sin embargo, los resultados de la formación del profesional de inglés en el Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Félix Varela" revelan dificultades que apuntan hacia insuficiencias en los diseños curriculares de determinadas disciplinas. Entre estas dificultades la carencia de profundidad en los argumentos sobre la enseñanza de la pronunciación, de la gramática y del vocabulario observada en los resultados de los exámenes de culminación de estudios del curso 2003-2004, por ejemplo, indica la necesidad de reflexionar en torno a disciplinas como la Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MELE) y la Lengua Inglesa Contemporánea (LIC): la una como disciplina integradora que debe garantizar el dominio por los estudiantes de las competencias para la solución de problemas, la otra como aquella que recoge la lógica de las ciencias del lenguaje que forman parte de la esencia de la profesión.

Por otra parte, los resultados obtenidos en instrumentos aplicados a estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa, una vez cursada la disciplina LIC, con el fin de constatar el dominio de los contenidos de la misma y su aplicación a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la lengua extranjera ponen de manifiesto insuficiencias tanto en el orden conceptual como procedimental.

Tales resultados, unidos a las opiniones de alumnos y profesores y a la experiencia vivencial de la autora, apuntan hacia fallas en la dirección del PEA de la disciplina, dadas -en gran medida- por la carencia de un diseño curricular que se corresponda con las nuevas exigencias de la formación del profesor de lenguas extranjeras. Téngase en cuenta que el actual diseño coincide, casi en su totalidad, con el que le antecedió para la especialidad de Lengua Inglesa, no refleja de forma explícita la estructura y los

avances en el desarrollo de la ciencia lingüística, ni aborda todos los componentes estructurales del proceso y las relaciones entre ellos, de modo que asegure uniformidad en el accionar de los docentes adjuntos dispersos en diferentes municipios y promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Se trata de un diseño desactualizado, carente de una visión integradora y contextualizada de la formación del profesor de lenguas extranjeras de nuevo tipo.

Obviamente, la ampliación del perfil del profesor de inglés a un docente capaz de enseñar las lenguas inglesa y francesa expresada en la creación de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras (inglés con francés) debe conllevar cambios en la estructura de las disciplinas y asignaturas. Sin embargo, la concepción actual de disciplinas de la especialidad como la Lengua Inglesa Contemporánea encargada de los estudios lingüísticos de las lenguas extranjeras, como su nombre lo indica, no responde al nuevo objeto de trabajo pues solo se dedica al estudio de una parte de este: el inglés. Por ello, pese a que la formación de profesores de esta lengua no ha estado al margen del desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba y el mundo, ni de la evolución de la ciencia lingüística, el diseño de la disciplina LIC concebido para la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa resulta estrecho al ampliarse el perfil de la carrera. Este hecho hace que, en lo adelante, aparezca en el presente trabajo como Lengua Inglesa Contemporánea (LIC) cuando se refiere a la disciplina que se imparte en la actualidad y como Estudios Lingüísticos sobre las Lenguas Extranjeras (ELLE) cuando se alude a la nueva propuesta, toda vez que la actual denominación es portadora de la estrechez a que se ha hecho referencia.

Si se acepta la idea de que el profesor de lenguas no solamente necesita ser capaz de hablar y entender la lengua que enseña, sino que necesita también conocer lo suficiente acerca de la forma en que ella funciona: sus componentes, sus regularidades y la manera en que se usa (Thombury, 1997), por una parte se comprenderá mejor la necesidad de establecer la adecuada relación entre dos tipos de conocimiento: el práctico y el teórico; y por otra aparecerá la interrogante sobre si necesita conocer acerca de todas las lenguas que enseñará.

A criterio de la autora un aspecto esencial en la formación de profesores de lenguas ha

de ser el conocimiento de la materia que enseña, pues como se plantea por diferentes autores al hacer referencia a las cualidades de estos profesores, parece ser axiomático que este conocimiento es un pre-requisito para una enseñanza efectiva. Esta idea es también una percepción de los alumnos de lenguas, quienes la reconocen como una cualidad relevante de sus profesores (Moscowitz, 1976). Por tanto, se sustenta la idea de que el profesor que se prepara para enseñar más de una lengua extranjera deberá poseer cierto conocimiento teórico en cada una de las lenguas en las que se prepara.

Por otra parte, la disciplina encargada del estudio de las lenguas, como expresión de la ciencia lingüística, ha de reflejar en sus contenidos los avances de esta joven ciencia. El surgimiento y desarrollo de la sociolingüística, el análisis del texto y la pragmática, entre otros logros, no deben ser obviados en el diseño de tal materia. En cambio, estos contenidos raramente se contemplan en el diseño actual y cuando se expresan aparecen a manera de indicación u orientación en los programas, sin una base teórica sistematizada que lo sustente y sin una coherencia adecuada en las diferentes asignaturas y temas. Todo ello sucede a pesar de la intención de muchos autores de programas que orientan hacia la utilización del texto, su análisis comunicativo-funcional antes de someterlo a consideraciones de orden formal o a la realización del análisis lingüístico con fines metodológicos.

También, las asignaturas de esta disciplina deben instruir al alumno en el estudio del lenguaje, sin desconocer los problemas profesionales que él enfrentará y que tienen solución a partir de la aplicación de los fundamentos de la ciencia. Su presencia, con su estructura y lógica internas, garantiza el carácter amplio del perfil. Ellas hacen de la carrera una especialidad con proyección futura, que posibilita al estudiante asimilar la dinámica de la revolución científico-técnica. Obviamente, los futuros profesores necesitan conocer aquel contenido de la ciencia que constituirá la base del trabajo profesional y que permitirá asimilar o dominar nuevos tipos de actividad, conocimiento que resulta esencial para enfrentar disciplinas de carácter integrador como la MELE. Sin embargo, en la actual disciplina LIC aparecen contenidos de gran valor lingüístico pero que no tienen una aplicación práctica inmediata en su trabajo profesional.

En el diseño actual de la disciplina LIC se carece de una visión integral del PEA al no hacerse referencia a algunos componentes estructurales y abordarse otros

desconociendo la Universalización como contexto de aprendizaje. Tampoco se reflejan de manera explícita y con carácter multidisciplinar los fundamentos que sustentan el diseño curricular, ni el papel del diagnóstico en el ajuste curricular. Si bien como resultado de investigaciones anteriores se explicita dentro de los objetivos el desarrollo de las habilidades comunicativas, no se declara de manera precisa la aplicación de los contenidos a la actividad profesional, ni se reflejan en los objetivos la integración del “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, por lo que existen limitaciones con la derivación de los objetivos del modelo del profesional y con el carácter integrador de estos. La falta de precisión en los objetivos hace que se omitan algunos contenidos de gran valor metodológico o que se les dedique poco tiempo, mientras que se estudian otros de gran valor lingüístico pero de escaso valor metodológico. Lleva también a la selección inadecuada de métodos y medios, así como al predominio del análisis de la lengua desde una perspectiva meramente lingüística y no desde un ángulo didáctico, a pesar de que se declara en las orientaciones metodológicas que este análisis debe ser realizado con fines metodológicos.

A criterio de la autora todo ello repercute en la ejecución de lo planeado por lo que se revelan fallas en la dirección del PEA de la disciplina, no se logra la uniformidad necesaria en el accionar del colectivo, ni que los estudiantes aprendan lo que necesitan para su desempeño, tampoco que la microuniversidad asuma el papel que le corresponde en la creación de condiciones para lograr el aprendizaje.

De esta manera, se pone de manifiesto la necesidad de una concepción curricular de la disciplina acorde con los cambios de las ciencias pedagógicas y lingüísticas, que tenga en cuenta el entorno social y escolar, que exprese la expectativa social, que precise las competencias necesarias en el estudiante para que este pueda dirigir de manera más eficiente el PEA de lenguas. En fin, una concepción curricular integral y contextualizada que promueva un PEA desarrollador de la disciplina en consonancia con el nuevo perfil, hasta ahora no representada en modo alguno en la literatura consultada.

Por todo lo antes explicado el **cómo contribuir al perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización**, constituye el **PROBLEMA CIENTÍFICO** de esta investigación.

En tanto, el **OBJETO DE INVESTIGACIÓN** es el **diseño curricular de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras en el contexto de Universalización** y el **CAMPO DE ESTUDIO** se centra en **la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.**

### **OBJETIVO**

- Proponer un diseño curricular para la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización

### **INTERROGANTES CIENTÍFICAS**

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización?
2. ¿Cuál es el estado actual del diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización?
3. ¿Qué diseño curricular contribuiría al perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización?
4. ¿Qué resultados se obtendrían con la puesta en práctica parcial del diseño curricular elaborado?
5. ¿Cuáles son los criterios de los expertos acerca de la calidad, aplicabilidad y de los resultados que se obtendrían con el diseño curricular elaborado?

### **TAREAS DE LA INVESTIGACIÓN**

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.

2. Diagnóstico del estado actual del diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.
3. Elaboración de un diseño curricular para el perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.
4. Análisis de los resultados de la puesta en práctica parcial del diseño curricular elaborado.
5. Valoración por criterio de expertos de la calidad, aplicabilidad y de los resultados que se obtendrían con el diseño curricular elaborado.

## **MÉTODOS**

En el proceso investigativo se emplean procedimientos cualicuantitativos y se establece la unidad dialéctica entre los niveles del conocimiento: el empírico y el teórico. Se utilizan métodos teóricos y métodos empíricos con el fin de recopilar la mayor cantidad de datos y desarrollar la teoría que nos ocupa; así como métodos estadísticos para procesar y analizar la información. También se utiliza la triangulación como técnica o procedimiento para dicho análisis.

Los **métodos teóricos** empleados: el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el sistémico-estructural y la modelación en su función gnoseológica dieron la posibilidad de interpretar conceptualmente los datos empíricos encontrados y de profundizar en los fundamentos, regularidades y características del diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos.

Mientras que los **empíricos**: la observación, la encuesta, la entrevista, el análisis documental, las pruebas pedagógicas y el pre-experimento permitieron el contacto directo de forma práctica con el objeto de investigación. El criterio de expertos, por su parte, permitió evaluar la calidad y la aplicabilidad del diseño curricular propuesto y pronosticar los resultados a alcanzar con este.

En el análisis del comportamiento de los indicadores se emplearon **métodos de la estadística descriptiva** como tablas de frecuencia y gráficos y de la **estadística inferencial** la prueba Friedman. La utilización del Paquete Estadístico para la Ciencias

Sociales (SPSS) y del procesador de datos Excel facilitó el procesamiento de la información.

## **MUESTRA**

Para la realización de la investigación se toman como muestra los alumnos del 5to año (21) de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa para determinar las necesidades de perfeccionamiento de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en el contexto de la Universalización. Ello obedece a que recibieron íntegramente la disciplina en las condiciones de este modelo de estudios superiores y a que su plan de estudios fue modificado en virtud de la ampliación del perfil. Se seleccionan también 11 alumnos del 4to año de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-2005 pertenecientes a la sede de Santa Clara para el análisis de los resultados de la puesta en práctica parcial del diseño en una primera etapa de elaboración de la propuesta. Esta selección obedece a un criterio intencional pues se trata del único año académico en que se imparte la disciplina en la etapa investigativa y se escoge la sede pedagógica de mayor concentración de alumnos que cursa la misma. Además, se toman los 9 docentes adjuntos (el 50%) matriculados en el curso de postgrado sobre didáctica de la disciplina, 7 directivos y 7 tutores. Los dos últimos procedentes de las siete microuniversidades de mayor concentración de alumnos de la carrera, pertenecientes al subsistema de Secundaria Básica y en las que se encontraban ubicados sujetos de la muestra escogida.

## **APORTES TEÓRICOS**

Como resultado de la labor investigativa se ofrece el concepto de *competencia lingüística académica profesionalizada* (CLAP) del docente de lenguas extranjeras, concepto hasta el presente inédito en la literatura consultada y que precisa un tipo de competencia necesaria para dichos profesores. Este concepto ofrece una visión más integradora de la competencia lingüística ya que integra conocimientos, habilidades, normas, valores y cualidades de la personalidad de este profesional; trasciende el “conocimiento de las estructuras y reglas del sistema” al comprender el conocimiento acerca de las estructuras y reglas tanto del sistema como del discurso; además, responde a las necesidades del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio porque no se trata de conocimientos lingüísticos propios de la investigación lingüística o de la

ciencia lingüística como un todo; sino de aquellos seleccionados sobre la base de su incidencia más directa en el PEA de lenguas, que se revelan en las habilidades, normas, actitudes y cualidades del profesor de lenguas; y que, en última instancia, le permiten solucionar los problemas en la práctica.

También constituye un aporte de significación teórica la integración de lo comunicativo, lo lingüístico (lingüística teórica, descriptiva, histórica, comparativa y aplicada) y lo metodológico en la disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas extranjeras (ELLE) teniendo en cuenta las exigencias de la formación del profesional de lenguas extranjeras de perfil amplio en el contexto de la Universalización. Esta integración queda expresada en la definición de CLAP, en los requerimientos que rigen el currículum de la disciplina, y en el conjunto de razonamientos que explican cada componente de la propuesta curricular y su interrelación en el marco curricular.

De este modo, se enriquece la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular las concepciones sobre la formación de profesores de esta rama del saber y se tributa a las ciencias pedagógicas.

### **APORTES PRÁCTICOS**

Como aportes prácticos se presentan el programa de la disciplina, un libro para facilitar la dirección del PEA de la disciplina, la estrategia para la puesta en práctica del diseño curricular y los instrumentos para su evaluación.

En el programa se ofrece un enfoque integrador del PEA de la disciplina contextualizado en la Universalización y se incorporan orientaciones para la ejecución y la evaluación curricular, cuestión esta última no abordada en programas anteriores y de gran importancia en las condiciones actuales.

El libro contiene guías de estudio, lecturas y anexos. Las guías de estudios orientan a estudiantes y docentes sobre los diferentes componentes del PEA. La estructuración de las tareas de aprendizaje en tres etapas (anteriores al encuentro, durante el encuentro y posteriores a este) brinda una mayor orientación para su desempeño y garantiza la necesaria retroalimentación entre alumnos, tutores y profesores adjuntos. Las lecturas complementan los textos básicos ofrecidos en el CD "Aprender es Crecer" y superan la fragmentación de éstos, al tiempo que proporcionan un enfoque más metodológico de

los contenidos. En tanto, los anexos comprenden información complementaria como gráficos, transcripciones de las audiciones, compilación de conceptos ofrecidos por diferentes autores, e información sobre la lengua francesa en inglés y en francés. El libro se presenta en soporte magnético y se acompaña de grabaciones de audio.

La estrategia para la puesta en práctica del diseño y los instrumentos para la evaluación curricular facilitan a los directivos la ejecución de lo planeado.

### **NOVEDAD**

Al no existir experiencia anterior en Cuba en la formación de licenciados en educación especialistas en más de una lengua extranjera (inglés con francés como segunda lengua extranjera), tampoco hay experiencia en el diseño curricular de una disciplina encargada de ofrecer las descripciones de las lenguas extranjeras para dicho profesional por lo que la propuesta constituye una novedad.

Por otra parte, la existencia en el país de valiosas experiencias en el diseño curricular de otras disciplinas, generalmente de carreras no pedagógicas, no satisface las demandas de la Universalización, ni del nuevo perfil de los profesores de lenguas extranjeras. Además, aunque de gran valor han sido las propuestas metodológicas ofrecidas como resultado de investigaciones anteriores llevadas a cabo en el propio ISP "Félix Varela", estas resultan estrechas para las nuevas exigencias. Por tanto, por primera vez se contará con un diseño curricular para la disciplina en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.

### **ESTRUCTURA DE LA TESIS**

Estructurada en tres capítulos, esta tesis ofrece en el capítulo I las consideraciones que fundamentan el perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos de las lenguas extranjeras, en el capítulo II la determinación de las necesidades de perfeccionamiento del actual diseño de dicha disciplina y de la propuesta preliminar, y en el III se expone el diseño curricular para la disciplina ELLE en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización y los criterios de los expertos. A estos capítulos siguen las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía consultada y los anexos necesarios para una mejor comprensión.

# **1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA DISCIPLINA ENCARGADA DE LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN**

## **1.1 Antecedentes del perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización**

El perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización tiene sus antecedentes en el proceso de perfeccionamiento de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea (LIC) en la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa que se ha llevado a cabo en correspondencia con las transformaciones en los planes de estudio en la mencionada carrera y que refleja las tendencias del desarrollo del diseño curricular en la Educación Superior cubana.

### **1.1.1 El perfeccionamiento de los planes de estudio en la Licenciatura en Educación de la especialidad de Lengua Inglesa**

Caracterizado por un proceso de perfeccionamiento continuo, el desarrollo de la Educación Superior cubana después del triunfo de la Revolución ha transitado –según Carlos Álvarez (1999)- por diferentes etapas: una primera de establecimiento y conceptualización, una segunda de masificación y una tercera de redimensionamiento. Para la formación de docentes, en particular, las transformaciones acontecidas durante la etapa de masificación revisten gran importancia pues como resultado de la diversificación de las instituciones de Educación Superior surgen, en 1978, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). Así, los finales de la década del 70 se consideran el inicio de una fase cualitativamente superior al estar marcada no solo por la creación de esta red de centros sino también por el surgimiento de las carreras de Licenciatura en

Educación en varias especialidades, dentro de ellas las de lengua inglesa, rusa y francesa.

Con anterioridad, entre los años 64 y 77, la formación de profesores de lenguas extranjeras había estado a cargo de centros tanto de nivel medio como de nivel superior y se llevaba a cabo mediante planes que constaban de cuatro años en los que se le daba un peso considerable a las asignaturas de la especialidad. También dentro de ese período se encuentra la creación, en 1972, del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” cuyos primeros cinco contingentes tuvieron una formación entre media y superior con dos años de completamiento. (MINED, 1990)

Desde el curso 1977-78 y hasta el 1981-82, en correspondencia con las características de la segunda etapa de desarrollo de la Educación Superior cubana, se aplicaron los Planes de Estudio A en los ISP. Desde esa etapa hasta el presente, como se observa en los gráficos de los diferentes Planes de Estudios de la Licenciatura en Educación de la especialidad de Lengua Inglesa y más recientemente en el de la especialidad de Lenguas Extranjeras, se ha producido un redimensionamiento de las características fundamentales de la formación de profesores de lenguas y de las agrupaciones u organizaciones sistémicas del contenido en dichos planes: desde su concepción por asignaturas, luego el tránsito a las disciplinas hasta llegar a la actual modalidad modular-disciplinar. Además, a pesar de que se han mantenido algunas asignaturas, han existido diferencias, fundamentalmente en cuanto a la selección de las que conforman los ciclos o módulos, al contenido planteado y al tiempo curricular destinado a estas. Del ciclo lingüístico, por ejemplo, se han mantenido la Fonética Inglesa, la Lexicología Inglesa y la Gramática Inglesa; y se eliminaron, primero, la Tipología Comparada del Español y el Inglés y la Historia de la Lengua Inglesa y, posteriormente, la Estilística Inglesa por pensarse más apropiadas para la formación postgraduada dada la falta de vínculo directo entre sus contenidos y los que se imparten en la escuela.

En la actualidad, como ha planteado el Ministro de Educación de Cuba, “A pesar de que el marco legal de la educación se ha mantenido invariable en el tránsito del siglo XX al XXI, la nación cubana está inmersa en una profunda revolución educacional, que abarca tanto principios básicos de la educación, como las formas del trabajo pedagógico escolar, la interpretación del currículum y las estrategias de la enseñanza y

el aprendizaje, con el objetivo de desarrollar una batalla de ideas para que todo nuestro pueblo alcance una cultura general e integral.” (MINED, 2004: 1)

En correspondencia, se han producido cambios significativos en la política actual de la formación de docentes, se han extendido las universidades pedagógicas hacia sedes municipales y se han producido cambios progresivos -a partir del curso 2001-2002- en la estructura de carreras dada la modificación, integración o creación de nuevos perfiles, entre los que se encuentra la formación de un profesor de Lenguas Extranjeras que amplía su perfil a dos idiomas extranjeros. Esto corrobora la idea de que:

“En época de grandes necesidades de profesionales universitarios el perfil se estrecha; por el contrario, cuando la sociedad es más estable y el desarrollo científico se incrementa, el perfil tiende a ser más amplio, con el fin de asimilar la dinámica de la actividad profesional, en que la técnica tiende a caducar aceleradamente”. (Álvarez de Zayas, C., 1999: 48)

Consecuentemente, se han reestructurado los currícula de la formación de profesores con respecto a los planes vigentes desde 1990 acorde al nuevo tipo de profesional de la educación y al nuevo modelo de estudios universitarios: la Universalización de la Educación Superior. Modelo éste que ha sido reconocido por expertos reunidos en el Seminario Regional sobre el Financiamiento de la Educación Superior en América Latina realizado en la Habana en noviembre de 2004 "... como un creativo e inédito esfuerzo en la región” (Prensa Latina, 2004) y que estimulara a Claudio Rama, Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, a expresar que la educación superior cubana recorre un camino muy original y a alabar este proceso al calificarlo como paradigmático de una deseable relación entre docencia, utilización de infraestructuras, dinámica de teoría-práctica y flexibilidad curricular.

La Universalización, a criterio de la autora, siguiendo las etapas ofrecidas por Álvarez de Zayas (1999), abre un cuarto período en el desarrollo de la educación superior cubana en el que se acentúan algunas de las tendencias del diseño curricular planteadas para la tercera etapa por el citado autor, entre las que sobresalen el incremento de la descentralización en la gestión universitaria y en el diseño curricular, la concepción de perfil amplio y el incremento del vínculo con la práctica social.

En el caso de las universidades pedagógicas, la Universalización presupone la acentuación de las características que han identificado la formación de profesores a lo largo de su historia: la formación desde y para la escuela, el logro de un creciente protagonismo estudiantil, el enfoque profesional pedagógico, y el equilibrio entre la centralización y la descentralización. Además, requiere, del futuro licenciado mayor grado de independencia, uso racional, efectivo y creativo de las tecnologías, alto desarrollo de las habilidades de estudio para lograr la autodirección y el autoacceso a la información. Estas características, indudablemente, plantean nuevas exigencias al diseño curricular en sus diferentes niveles.

### **1.1.2 Breve bosquejo histórico del perfeccionamiento de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea (LIC) en la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa**

En concordancia con los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras, con los avances del desarrollo de la ciencia lingüística y con el desarrollo de las ciencias pedagógicas, se ha intentado transitar en la dirección del PEA de las asignaturas que conforman la actual disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa de una concepción pedagógica tradicional hacia un enfoque histórico-cultural, y de un enfoque estructuralista y descriptivista en el manejo de la lengua hacia un enfoque comunicativo.

La autora de esta tesis con el fin de facilitar la comprensión del tránsito que de manera gradual se ha producido, ha hecho una periodización del desarrollo de tales asignaturas tomando como referencia los períodos de puesta en práctica de los diferentes planes de estudio y las similitudes de la manifestación en ellos de las tendencias pedagógicas, psicológicas y lingüísticas, así como de los métodos para la enseñanza de lenguas.

Con dicha periodización, la historia de la dirección del PEA de las asignaturas que conforman la actual disciplina LIC queda dividida para su estudio en tres etapas: la primera comprende desde finales de la década del 70 con la instauración del Plan de Estudios A hasta el año 1990 en que se establece el Plan C, la segunda coincide con la puesta en práctica del Plan C en sus diferentes versiones, y la tercera se extiende desde el inicio de la Universalización en el año 2002 hasta nuestros días.

En la primera etapa (Planes A y B), como expresión lógica del desarrollo de la ciencia lingüística, la línea descriptivista asumida en Inglaterra y la tradición lingüística estadounidense encontraron su lugar en el PEA, especialmente en la bibliografía, pues recoge las obras de destacados estudiosos del lenguaje como: Daniel Jones, Henry Sweet, Otto Jespersen, Leonard Bloomfield, Charles Fries y Robert Lado, entre otros. Durante esta primera etapa el PEA de las asignaturas del ciclo lingüístico recibió la influencia de los métodos empleados en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa: el método de la Práctica Integral I-IV y el consciente-práctico que, según informe de la investigación “Estudio de una metodología para elevar el nivel de eficiencia de los alumnos en la Licenciatura en Educación a través de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa” (Morales, A., et.al., 1985), se caracterizaban por un carácter estructuralista en el manejo de la lengua y no resolvían las insuficiencias en cuanto al nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Sobre bases lingüísticas estructuralistas y descriptivistas se diseñaron programas cuyo fin no era otro que lograr que los alumnos retuvieran gran cantidad de información sobre los niveles de la lengua inglesa. Información que, sin lugar a dudas, era de gran valor desde el punto de vista lingüístico pero de escaso valor metodológico. Estas y otras características como la débil atención a la formación de habilidades profesionales e investigativas pusieron de relieve el limitado enfoque profesional pedagógico en la dirección del PEA de las asignaturas del ciclo lingüístico.

De ese modo, las asignaturas de la especialidad, como explican Guelmes, L. y otros (1997), no lograban dotar a los futuros profesores con los conocimientos necesarios que les permitieran creadoramente perfeccionar su actividad profesional. Lógicamente, la forma en que se elaboraron y presentaron los objetivos, el enfoque enciclopedista, la forma en que se presentaba el contenido, la concepción sobre el papel del maestro y del alumno, y las formas de evaluación, pusieron de manifiesto que la concepción pedagógica tradicional no era la más adecuada para resolver las tareas de la enseñanza de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea. La experiencia acumulada en el desarrollo de los planes de estudio A y B en la formación de Licenciados en Educación de la especialidad Lengua Inglesa en la provincia de Villa Clara, demostró que no se alcanzaba la integralidad de los egresados. El análisis profundo de esta

problemática estimuló la reflexión minuciosa sobre los métodos y enfoques seguidos en la enseñanza de la lengua así como sobre los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos predominantes en estos enfoques y en la dirección del PEA tanto dentro de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa como de las llamadas “asignaturas teóricas” y consecuentemente demandó la búsqueda de soluciones por los departamentos docentes de la Facultad de Lenguas Extranjeras del ISP “Félix Varela”.

Por otra parte, como resultado lógico del desarrollo y a tono con lo que se suscitaba en el escenario mundial de la enseñanza de la lengua y la literatura comenzaron a surgir nuevas tendencias. Al respecto se explica en la Enciclopedia Encarta 2004: “Después de varias décadas en las que el énfasis se ponía en la acumulación informativa y en el estudiante concebido como un banco donde se depositaban conocimientos, las nuevas tendencias se proponen mayor dinamismo y participación en las relaciones entre maestros y alumnos”

A partir del curso 1987-88 en las condiciones del plan B comenzó a experimentarse el curso “Searching” basado en el Enfoque Funcional-Semántico y elaborado por un colectivo de autores del pedagógico villaclareño y que, paralelamente a partir de 1988, se desarrolló un movimiento pedagógico encaminado a “revolucionar” la impartición de aquellas asignaturas que por su vinculación con aspectos teóricos específicos eran de necesaria adquisición para un futuro profesor de lenguas extranjeras (Fonética, Lexicología, Gramática, Literatura, Historia de los Pueblos de Habla Inglesa y Metodología). Además, se incursionó en nuevos procedimientos, medios de enseñanza, formas de organización de la docencia y formas de evaluación que propiciaran un enfoque más integrador a la preparación académica de los futuros licenciados. Cuestiones estas que se concretaron en el trabajo metodológico y que posteriormente fueron avaladas en resultados investigativos del Departamento de Inglés Especialidad y Metodología del Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” (Guelmes, L., et.al., 1997).

Ya en la década del 90 con la introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en Cuba, en particular en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el Instituto Superior Pedagógico villaclareño se produjo un vuelco en la impartición de las “asignaturas teóricas”. Se buscaba un enfoque integrador en el tratamiento de tales materias que, en última instancia, propiciara el desarrollo de las

habilidades comunicativas y el de las del pensamiento lógico en los alumnos en un proceso de aprendizaje activo e intensivo. Paralelamente, se producían modificaciones en los planes de estudio como resultado del perfeccionamiento continuo de la educación en Cuba.

Es en ese contexto donde la disciplina LIC sufre una considerable disminución de su fondo de tiempo que conllevó a la necesaria simplificación, reducción o eliminación de elementos del sistema de conocimientos. Sin embargo, estos cambios en el sistema de conocimientos obedecieron, no solo a la cuestión del tiempo, sino también a las nuevas exigencias de la formación del profesional de lengua inglesa y a la necesidad de poner al día la didáctica de las asignaturas de la especialidad con los avances del desarrollo de la enseñanza práctica de la lengua.

En la segunda etapa, que bien podría denominarse etapa de la enseñanza comunicativa de las “asignaturas teóricas”, si bien perduraba el análisis de la lengua con fines predominantemente intralingüísticos y escasa valoración desde el punto de vista metodológico, se concedía cierta atención al significado y a la presentación de las formas a partir del texto. El objetivo de la disciplina LIC iba más allá de las meras descripciones. Estaba encaminado, además, a lograr comparaciones con la lengua materna y desarrollar en los alumnos habilidades lingüísticas y del pensamiento lógico que les permitieran interpretar mejor los contenidos y expresarse correctamente en el lenguaje académico. En otras palabras, unido a la base descriptivista se tomó un basamento comparativo para el diseño del PEA de la disciplina y se recomendaron algunos aspectos socio-lingüísticos vinculados a las temáticas particulares de las diferentes materias. La información brindada a los estudiantes mediante las asignaturas trascendió, pues, de lo puramente intralingüístico, se produjo un acercamiento a lo metodológico; y se declaró, además, en el programa la necesidad del enfoque profesional aunque no se explicitaron las habilidades profesionales.

Como consecuencia también de la influencia del enfoque comunicativo y como resultado de investigaciones llevadas a cabo por el colectivo del Departamento de Inglés Especialidad y Metodología tuvo lugar un vuelco en la metodología de la enseñanza de las “asignaturas teóricas”. Se buscó en todo momento la activación y la intensificación en la clase a partir de ver en el lenguaje académico de las asignaturas un

sistema apropiado para expresar significado y lograr la interacción y comunicación mediante el uso de materiales auténticos y de tareas que implicaran a los alumnos, que los llevaran a compartir y a negociar la información, que resultaran significativas e incentivaran el aprendizaje. Así el alumno era considerado como un sujeto activo, que da y recibe, mientras que el profesor de las asignaturas era el director, organizador y consejero en el proceso.

Al respecto, Lucía Guelmes Valdés y otros plantean:

“Como reflejo y materialización verbal del pensamiento, los alumnos deberán desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera que les permitan expresarse con propiedad en situaciones de la vida cotidiana a través de un estilo práctico, conversacional y expresarse a través de un estilo más científico y académico como reflejo directo de procesos del pensamiento lógico más acabados y complejos”. (Guelmes, L., et.al., 1997: 8)

Afortunadamente, los esfuerzos del colectivo docente investigador se vieron respaldados por las nuevas orientaciones de la Comisión Nacional de la Carrera acerca de la necesidad de compartir la responsabilidad del desarrollo de las habilidades comunicativas entre las diferentes “asignaturas teórico-prácticas” (denominación que adoptan concluida la investigación) y la Práctica Integral de la Lengua Inglesa.

Con la aplicación de la experiencia, como se constata en la investigación dirigida por Guelmes Valdés (1997), se rebasaron algunas de las insuficiencias en cuanto a la calidad de los egresados. Se logró en los alumnos mejor uso de la lengua extranjera, tanto coloquial como académica, mayor desarrollo de habilidades del pensamiento lógico como la definición, la descripción, la comparación y la argumentación y mayor conocimiento lingüístico, histórico-literario y metodológico de la lengua inglesa. Sin embargo, como se constata por la autora en el seguimiento a esta experiencia durante tres cursos, en particular a la formación lingüística, tales resultados no siempre trascienden al desempeño profesional de los egresados, quienes luego de transcurridos varios cursos de graduados son capaces de expresar de manera aceptable los contenidos teóricos esenciales aprendidos durante su formación de pregrado, pero raramente hacen uso de ellos en las clases que imparten.

Si bien la propuesta metodológica ofrecida por el colectivo docente investigador del ISP

“Félix Varela”, contribuyó notoriamente al desarrollo de habilidades comunicativas y del pensamiento lógico en los alumnos de la Licenciatura en Educación, especialidad lengua inglesa, esta no logra abordar suficientemente el enfoque profesional pedagógico de la disciplina en la solución de problemas profesionales relacionados con la enseñanza de los componentes de la lengua: pronunciación, vocabulario y gramática. Se mantienen muchos contenidos de escasa significatividad profesional como las detalladas transcripciones fonéticas y la Gramática Generativo-Transformacional.

Pese a ello, con un saldo positivo cierra la segunda etapa en el 2002 para abrir, en el nuevo contexto para los estudios superiores (la Universalización), un nuevo período y plantear grandes retos a los colectivos pedagógicos.

Esta tercera etapa iniciada con la Universalización de las universidades se ha caracterizado, entre otros aspectos, por las transformaciones curriculares de manera que las diferentes materias revelen cada vez con mayor acierto su vinculación con el objeto de la profesión. Sin embargo, a criterio de la autora, en la actual carrera pedagógica de Lenguas Extranjeras se manifiestan insuficiencias de tipo curricular como la estrechez del objeto de estudio de disciplinas como la Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa y la Lengua Inglesa Contemporánea que, como sus nombres lo indican, no revelan la vinculación al objeto de trabajo de este profesional (PEA del inglés y el francés) pues se limitan solamente a una parte de este. Tales insuficiencias podrían incidir negativamente en la formación del egresado de nuevo tipo y exigen de la solución por los profesionales de este campo.

Por otra parte, la disciplina LIC no logra reflejar en sus contenidos los avances de la ciencia lingüística pues aspectos relacionados con la sociolingüística, el análisis del texto y la pragmática, entre otros, solo se expresan a manera de orientación en los programas sin una coherencia adecuada en las diferentes asignaturas y temas.

He aquí los principales antecedentes para el diseño curricular de una disciplina encargada de los estudios lingüísticos que refleje el desarrollo alcanzado por las ciencias pedagógicas y lingüísticas, así como la experiencia acumulada en la dirección del PEA de la disciplina LIC en virtud de la elevación de la calidad de la formación del profesional de lenguas extranjeras y que, en última instancia, responda al nuevo perfil de ese profesional en el contexto de las transformaciones educacionales en el país.

## **1.2 La teoría curricular en el perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización**

### **1.2.1 La concepción del currículum en el proceso de diseño curricular de la disciplina**

El currículum, un concepto polisémico y abierto a la controversia, ha sido abordado desde distintas posiciones y, como explica Rita M. Álvarez de Zayas (1997), en la medida en que el trabajo del docente se profesionaliza, este tema pasa al primer plano en las necesidades y requerimientos del magisterio. En la actualidad “Sus diferentes concepciones, diseño, aplicación y evaluación en la práctica escolar y universitaria han entrado a formar parte esencial de la actividad práctica y teórica de los maestros, profesores e investigadores de la educación”. (Miranda, T y Páez, V., 2002: 9)

Muchos años han transcurrido desde que se superara la referencia exclusiva del currículum a un listado de contenidos programáticos para concebirse como proyecto con carácter de proceso. En tal sentido, al decir de Nancy Mesa (2003) la utilización de las palabras *currículum* y su plural *currícula* con diversidad de significados y la existencia de criterios, sino totalmente contrapuestos, no exactamente coincidentes en torno a su concepto, “nos plantea un reto de estudiar profundamente las concepciones existentes con la finalidad de asumir una posición propia”. (Mesa, N., 2003: 1)

Numerosos son los autores que intentan sistematizar definiciones de currículum sin que entre ellos se logre uniformidad en la manera de agruparlas ni en las bases para su determinación. Es frecuente encontrar las concepciones de currículum como contenidos de la enseñanza, como plan guía de la actividad escolar, como experiencia, como sistema, como disciplina, como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como conjunto de experiencias, como solución de problemas. También aparecen reunidas desde una perspectiva histórica. Desde ese punto de vista se aborda transitando desde la consolidación del currículum como ámbito de la investigación, la reforma del currículum hasta el movimiento reconceptualista (Pérez Gómez, J., 1988); o evolucionando desde una primera etapa en la época feudal, pasando por una etapa de surgimiento y auge de la teoría marcada primeramente por el advenimiento de las corrientes conductistas de la

Psicología y su influencia en la Pedagogía, luego por el cognitivismo y posteriormente por el constructivismo hasta nuestros días en que, sobretodo en el contexto cubano, predomina el enfoque Histórico-Cultural desarrollado por Vigotski y sus seguidores como base para el trabajo curricular (C. Álvarez, 1999). También a partir del análisis de los orígenes y del desarrollo de la problemática curricular se reúnen las tendencias partiendo del currículum como contenido de enseñanza, luego centrado en las experiencias, posteriormente como sistema tecnológico de producción y como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acciones. (F. Addine, et.al., 2003)

Interesante resulta analizar las más de sesenta definiciones de currículum ordenadas cronológicamente desde 1902 hasta 1996 ofrecida por M. Gutiérrez (2003) en su tesis doctoral, a la que pudieran añadirse otras dadas con posterioridad como la de C. Álvarez (1999) o la de Portuondo (2000), pues revela la polémica en torno al concepto de currículum y el desarrollo de esta temática.

Específicamente para ilustrar la tendencia curricular que se manifiesta en el contexto de la formación del profesorado cubano, T. Miranda y V. Páez (2002) parten de la caracterización de tres grandes tendencias: la academicista, la humanista y la tecnológica. Ellas señalan que en la academicista, el currículum enfatiza en programa de estudio, plan de estudio, experiencia, resultado y acción; en la humanista, la posición ante el currículum es menos polémica pues lleva implícito crítica, reflexión, negación, individualización e imposición social; y en la tecnológica, incluye administración (no flexible), operacionalización, instrumentación y uniformidad. Según ellas “El uso de los medios tecnológicos de la esfera informática y de la comunicación se integran con la tendencia humanista de fundamento dialéctico-materialista para dar paso a una tendencia integradora, que en el ámbito de nuestro país coloca al desarrollo tecnológico y la expansión de la información al alcance de la totalidad de la población escolar.” (Miranda, T y Páez, V., 2002: 23)

Como se ha expuesto, la diversidad de maneras de abordar el currículum es amplia, por lo que la complejidad del tema resulta evidente. Ella se acentúa con la heterogeneidad también existente en cuanto a los enfoques y modelos curriculares.

Según se explica por el colectivo de autores del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), la organización final que tendrá el currículum dependerá en gran

parte de la selección del *enfoque curricular*, entendido este como "...un cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizarán los diferentes elementos del currículum y cómo se concebirán sus interacciones de acuerdo con el énfasis que se dé a algunos de esos elementos" (Citando a Bolaños, G., Molina, Z.; s.f: 91). Además expresan que al enfoque curricular también se le denomina concepción curricular o estilo curricular y que los autores difieren en las clasificaciones. "Algunos los clasifican como psicologistas, academicistas e intelectualistas, tecnológicos, socio-reconstruccionistas y dialécticos (Bolaños, G., Molina, Z.; s.f: 91). Otros los agrupan en enfoques conductistas, globalizadores, de investigación en acción, constructivistas, de procesos conscientes (Homero, C., et.al., 1995: 6) y otros los describen como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como conjunto de experiencias de aprendizaje y como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción (Pérez Gómez, 1988; citado por Barriga Díaz, F., 1993: 20)". (Addine, F., et. al., 2003: 8)

Es preciso destacar que en cada uno se pone de manifiesto el concepto de currículum que se asume y se destaca el elemento principal del mismo. Estos enfoques, como apuntan Addine Fernández y otros (2003), generan distintos modelos curriculares, entendiéndose por *modelo curricular* "... la representación gráfica y conceptual del proceso de planificación del currículum. Conceptual en tanto incluye la visualización teórica de que se da a cada uno de los elementos del currículum (...) y gráfica en tanto muestra las interacciones que se dan entre esos elementos mediante una representación esquemática que ofrece una visión global del modelo curricular". (Bolaños, G., op.cit: 95, citado por Addine F., et.al., 2003: 8).

Los modelos curriculares se clasifican atendiendo a distintos criterios:

- ◆ Atendiendo a sus elementos se clasifican según Gimeno (1981) en: Modelos formales, psicológicos, estructurales y procesuales.
- ◆ Atendiendo a las bases psicológicas que subyacen en el modelo, M. Gutiérrez (2003) los agrupa en: modelos clásicos (Tradicional), modelos con un enfoque tecnológico y sistémico (Positivista), modelos que surgen como alternativa a los modelos conductistas, modelos con un enfoque cognitivista, modelos con un enfoque constructivista y modelos con un enfoque histórico-cultural.

- ◆ Atendiendo a la estructura del plan de estudios M. Gutiérrez (2003) los agrupa en: por asignaturas, por disciplinas, por módulos, por disciplinas integradoras y por actividades integradoras.
- ◆ Atendiendo a los sujetos participantes en la confección del currículum, McDonald (1975) -citado por M. Gutiérrez (2003)- los agrupa en lineal-experto, consensocircular y dialógico.

J. Añorga utilizando las clasificaciones de O. González (1992) y J. Pérez Gómez (1989) plantea: el modelo centrado en los objetivos, el de currículum como estructura organizada de conocimientos, como tecnología educativa, como sistema tecnológico de producción, como sistema de instrucción personalizada, como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción, como investigación en la acción, el de globalización del currículum y el de currículum desde un enfoque Histórico-Cultural

De manera particular, se reconoce por autores tales como C. Álvarez (1999), P. Horruitinier (2000) y M. Gutiérrez (2003), el empleo en la Educación Superior cubana de los siguientes modelos: el Modelo de los Procesos Conscientes, el Modelo de Perfil Amplio, el de Actuación Profesional y el de Diseño Curricular Desarrollador; todos de marcada tendencia dialéctica y que, si bien tienen muy en cuenta los conocimientos acumulados por los anteriores, tratan de superar el análisis parcial de los mismos y de sistematizar los criterios en una integración cualitativamente superior.

Ante tal diversidad de criterios, el presente trabajo pondera -sin desconocer otras- las concepciones de pedagogos cubanos, entre los que se destacan Otmara González, Carlos Álvarez de Zayas, Rita M. Álvarez, Fátima Addine, el Colectivo del Centro de Estudios de la Educación "Manuel F. Gran" y el grupo de investigación curricular del Centro de Estudios Educativos (CEE) del ISP "Enrique José Varona" pues son sus posiciones pilares esenciales en el actual Modelo General del Profesional de la Educación y las que más se ajustan a los puntos de vista de la autora en virtud de las demandas actuales de la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Estos destacados especialistas ven el currículum en su carácter de proceso, como proyecto que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social en el que se registra una multitud de relaciones -entre el pasado, el presente y el futuro de la sociedad, entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, entre el saber

cotidiano y el saber científico-, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, el progreso de la ciencia y las necesidades de los estudiantes. Para ellos el currículum se concibe con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, de valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social, en fin, con el propósito de educar la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.

De esa forma, "... el currículo responde a las nuevas exigencias sociales que se traducen en nuevos retos para la teoría y la práctica curriculares, no solo en la formación de las nuevas generaciones, sino de los profesionales de la educación" (Miranda, T. y Páez, V., 2002: 9)

En resumen, de los varios significados con que se aborda el *currículum*, la autora lo asume como ***proyecto con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, el progreso de la ciencia y las necesidades de los estudiantes; y que se concibe con la finalidad de producir aprendizajes significativos, de educar la personalidad del ciudadano que se aspira formar.*** Este sirve al profesor en la dinámica del trabajo para dirigir el proceso formativo en la carrera, la disciplina, la asignatura, el tema y la clase.

En tanto, de las diferentes tendencias y enfoques, la autora se inclina por la tendencia integradora y el enfoque Integral y Contextualizado del currículum como base para el diseño. Ello obedece, esencialmente, a que los conceptos de integralidad y carácter contextual planteados por su precursora, Rita M. Álvarez de Zayas, se ajustan a las necesidades de perfeccionamiento del actual currículum de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos y al contexto en que se enmarca la nueva propuesta.

Como explica R. M. Álvarez (1997), en el enfoque Integral y Contextualizado, el concepto de integralidad remite al carácter sistémico y dialéctico del modelo. Integral es por su concepción, por las aspiraciones de formar holísticamente al alumno, por su naturaleza de proyecto curricular, por su metodología y por su estructura organizativa. Además, porque este enfoque concibe que se parta de las posiciones de las ciencias, tanto en el plano teórico como de los métodos de su conocimiento; que la actitud participativa del alumno bajo la guía del docente siga los procesos cognitivos en

correspondencia con la naturaleza del conocimiento que aprende y con las características de su personalidad; que en el proceso educativo haya aprendizajes teóricos y aprendizajes prácticos; que la escuela se articule con el contexto social; que el espíritu que reine en el proceso educativo sea el del humanismo: se respete la integridad y la dignidad del hombre; y que se eduque en los valores conducentes a su identidad personal y social. También la concepción del Currículum Integral apunta hacia contenidos plurales, multidireccionales y multifuncionales; contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, contenidos que exploten en el alumno las potencialidades para desarrollar su pensamiento, solucionar problemas profesionales y comunicarse, contenidos que aprovechen sus experiencias.

Por otra parte, explica R. M. Álvarez que el carácter contextual del currículum se enfoca desde la posibilidad de utilizar la realidad social en que se inserta el currículum desde los ángulos siguientes: la sociedad como fuente que ofrece información para ubicar el currículum genuinamente en los marcos de su historia, sus problemas, sus necesidades, la sociedad como factor vivo, con el cual deberán interactuar alumnos y docentes, y la sociedad como contexto que ganará en transformaciones evolutivas.

En este enfoque, según la propia autora, el currículum es un proyecto con carácter procesual, lo que aporta una posición investigativa al PEA. De este modo, éste no es solo un programa o diseño, sino desarrollo y evaluación; y quien lo elabora no es únicamente un diseñador, sino un docente-investigador. Además, el diseño supone la previsión de la dinámica del proceso, lo que incluye las condiciones de espacio, tiempo, recursos humanos y materiales para el desarrollo de las actividades, por lo que el diseño metodológico incluye la preparación del docente para la enseñanza.

Concebido como proyecto y como proceso, el currículum posee tres dimensiones, fases o subprocesos: diseño o planeamiento, desarrollo o implementación y evaluación. (R. M. Álvarez, 1997; Enciclopedia de la Educación, 1999; F. Addine, et.al, 2003)

### **1.2.2 El diseño curricular como dimensión y como proceso de elaboración del currículum: Sus características en la disciplina objeto de estudio**

Estrechamente vinculado al concepto de currículum se encuentra el término *diseño curricular*, en ocasiones igualado con el concepto de planeamiento o con el currículum

en su integridad (Addine F., et.al, 2003 citando a Arnaz, 1981) y ampliamente utilizado en la literatura, pero no siempre definido con exactitud ni visto del mismo modo por los diferentes profesionales.

Para autores como Johnson (1970), Taba (1976), Saylor y Alexander (1970), y Tyler (1979), el diseño curricular se centra en los objetivos, la experiencia de enseñanza-aprendizaje, métodos, medios y evaluación, diseñados por equipos de especialistas y expertos en el contenido (Consejo Escuela de Castilla, citado por E. Torres Castellanos, 2004). Otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular (Addine, F. et.al, 2003); o como explica Nancy Mesa (2003) unos lo ven como la aplicación de la pedagogía a la concepción y desarrollo de su objeto: el proceso docente educativo, y otros como la aplicación de una teoría llamada teoría curricular.

Lo cierto es que, con frecuencia, el diseño curricular es visto indistintamente como una de las tres dimensiones del currículum o como proceso de elaboración de este. En el primer caso se entiende como "...una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Addine, F. et.al., 2003: 15). Desde la segunda interpretación, el diseño curricular "... se refiere al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículum, hacia la solución de problemas detectados en la praxis social, lo que exige la cualidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los alumnos, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo." (Álvarez, C., 1999: 6)

Las restantes dimensiones del currículum (desarrollo o ejecución y evaluación) se definen como sigue: la dimensión *desarrollo* es "...la dimensión dinámica del currículum, en la que el proyecto se identifica con el propio proceso educativo. En el acto de educar se pone en vivo el currículum pensado, por lo que algunos lo identifican con el currículum vivido..." (Álvarez. R. M., 1997: 140) y es también entendida como "la implicación reflexiva y autorreflexiva del docente en su desempeño profesional y

educación permanente” (Addine, F. et.al., 2003: 29); mientras que la dimensión *evaluación* es considerada “...la dimensión curricular que posee el sentido de retroalimentar el propio proyecto;...no es un acto final, sino que va ocurriendo a lo largo del desarrollo del propio proyecto;...” (Álvarez. R. M., 1997: 140) y también se define como “... una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular analizados anteriormente ya que en todo proceso de dirección el control es una tarea esencial” (Addine, F. et.al., 2003: 32).

En opinión de la autora, la utilización de *diseño curricular* indistintamente ya sea para referirse al proceso de elaboración del currículum o a una de sus dimensiones, fases o subprocesos, podría traer confusiones al receptor pues se denotan la dimensión y el proceso con el mismo nombre. Por tanto, en busca de mayor claridad, se inclina por la utilización de *planeamiento* para referirse a la dimensión y de *diseño* para referirse al proceso en su totalidad, toda vez que la noción del primero tiende a ser más específica. Como apuntan Fátima Addine y otros investigadores del IPLAC (2003), el diseño curricular como dimensión del currículum (el planeamiento) debe tener tareas bien establecidas. Sin embargo, declaran, que estas no quedaban bien delimitadas en la literatura revisada, a pesar de que es posible apreciar en la mayoría de los modelos, especialmente de los últimos 30 años, la necesidad de un momento de diagnóstico de necesidades y un momento de elaboración, por lo que sobre la base de la concepción de Rita M. Álvarez de Zayas (1995) -a criterio del colectivo investigador del IPLAC- la más completa hallada en la revisión- realizan la siguiente propuesta de tareas:

1. El diagnóstico de problemas y necesidades.
2. La modelación del currículum
3. La estructuración curricular
4. La organización de la puesta en práctica.
5. El diseño de la evaluación curricular.

La primera tiene tres momentos esenciales: el estudio del marco teórico, la exploración de situaciones reales y la determinación de problemas y necesidades. La segunda también tiene tres momentos: la conceptualización del modelo, la identificación del perfil del egresado o los objetivos terminales y la determinación de los contenidos y de la metodología. La tercera consiste en la secuenciación y estructuración de los

componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña. La cuarta radica en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del proyecto curricular, entre las que sobresalen la determinación de los recursos humanos, materiales y otros para llevar a cabo la propuesta y la preparación de los sujetos que van a desarrollar el proyecto. Finalmente, la quinta y última tarea (el diseño de la evaluación curricular) se diseña, en todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular, partiendo de objetivos terminales y estableciendo indicadores e instrumentos que permitan validar a través de diferentes vías, la efectividad de la puesta en práctica del proyecto curricular de cada uno de los niveles, componentes y factores.

Respecto a la evaluación -precisa R. M. Álvarez- que no es una fase en particular; que ella se efectúa durante el desarrollo del mismo, siguiendo ciertas técnicas, cuyos resultados se sistematizan para convertirlos en criterios de reorientación; que todo tipo de currículum se evalúa; y remarca que “El currículum como proyecto no se concibe sin su evaluación”. (Álvarez, R. M., 1997: 143)

El colectivo de autores del IPLAC encabezado por F. Addine (2003) comparte el criterio de R. M. Álvarez acerca de que se evalúa lo que está concebido, diseñado y ejecutado, incluyendo el proceso de evaluación curricular en sí mismo; y propone que la evaluación curricular se inicie en la etapa de preparación del curso escolar, donde se planifica la estrategia sobre la base de los problemas que se han detectado o se prevé que pudieran existir. Además, explica que en dependencia de lo que se evalúe, debe realizarse en distintos momentos y adiciona sus distintas funciones y principales vías.

Así refieren la evaluación curricular inicial o diagnóstico, la curricular formativa o continuada y la curricular sumativa. La primera, según el mencionado colectivo de autores, corresponde a la etapa preactiva del proceso y tiene como principal propósito determinar si las condiciones para ejecutar el currículum están dadas, si no, deben ser creadas. La segunda, concierne a la etapa activa del PEA y tiene una importante función reguladora ya que estudia aspectos curriculares que no están funcionando bien y propone alternativas de solución para su mejoramiento. Y la evaluación curricular sumativa se realiza en la etapa post-activa del proceso de enseñanza aprendizaje y permite la toma de decisiones respecto al currículum, si cancelarlo, mejorarlo o rediseñarlo; de ahí que, esta última se convierta en evaluación inicial.

C. Álvarez (1999), propone dos momentos en la evaluación del proceso curricular: la evaluación externa y la evaluación interna. La primera constata el grado de aceptación que tiene el egresado, el producto del proceso docente-educativo del proceso curricular, en el medio social. La interna tiene que revelar el grado de excelencia en la ejecución del proceso curricular y de los documentos que registran el proceso planificado.

Otro aspecto importante a considerar con relación al diseño curricular es la existencia de diferentes niveles de concreción. Fátima Addine y otros (2003) profundizan en tres: un primer nivel o nivel macro que corresponde al sistema educativo en forma general y que involucra al nivel máximo que realiza el diseño curricular; un segundo nivel o nivel meso que se materializa en la institución o instancias intermedias; y un tercer nivel o nivel micro, que como plantean Silvia Cruz y Homero Fuentes (2002) se identifica con el diseño que va desde las disciplinas hasta los temas. En este último se delimita el contenido en aras de lograr los objetivos y se lleva al año, disciplina, asignatura y tema.

Precisamente, la presente investigación se centra en ese último nivel pues se trata del diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras que, obviamente, en correspondencia con el principio de derivación del proceso docente-educativo ha de desprenderse del Modelo de este profesional. Según este principio esbozado por Carlos Álvarez (1999) se derivan todos los componentes, con excepción de los problemas que prácticamente no se derivan pues "... como realidad objetiva, influyen en todas las disciplinas docentes y se van concretando en todos los objetos respectivos de cada una de ellas y se precisan en los objetivos concretos de las mismas" (Álvarez de Zayas, C., 1999: 49). Sin embargo, la estructuración de los problemas de la carrera, junto a la lógica esencial de la profesión y los objetivos del profesional, como apuntan S. Cruz y H. Fuentes (2002), son elementos que se incorporan al proceso curricular como conductores del diseño.

Las disciplinas -como los bloques, ejes, menciones o áreas- se estructuran en asignaturas, materias o estancias. (Álvarez de Zayas, C., 1999). La que nos ocupa en esta investigación, desde el Plan de Estudios C, ha estado conformada por asignaturas que garantizan objetivos propios del desarrollo de la personalidad del futuro licenciado y se incorporan, como sistema, a su formación como parte del sistema Carrera.

Plantea también Carlos Álvarez de Zayas (1999) que la estructura interna de la carrera debe responder, dialécticamente, a los distintos campos de acción y esferas de actuación del objeto del profesional. Ello significa que la estructura interna de la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras ha de responder a los distintos contextos de actuación en que se desarrolla el Proceso Pedagógico y que las disciplinas deben responder al objeto de trabajo de estos profesionales: el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas (nótese la amplitud de éste a más de una lengua extranjera: en la escuela cubana actual, inglés y francés).

De este modo, en el proceso de diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos ha de tenerse muy en cuenta que “Un diseño curricular debe lograr que el futuro profesional sea capaz de dar solución a los problemas de la producción y los servicios que se presentan, asimilar los cambios de la Revolución Cultural en sentido amplio y desenvolverse según las exigencias del desarrollo de la sociedad” (Miranda, T. y Páez, V., 2002: 25) y que “La formación de un educador que responda a nuevas concepciones, demanda un currículum que logre de manera sistemática el desarrollo de contenidos que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que le plantea la vida social. En fin, la formación de un nuevo profesional de la educación, reflexivo, competente, crítico, que exige desarrollar el pensamiento alternativo del profesional a través del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y sobre la acción”. (Addine, F. y García, G., 2002: 10)

Ello significa que el diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos ha de estar fuertemente orientado hacia la actividad profesional, por lo que, como plantea A. Sánchez (2006) al referirse a las disciplinas de la especialidad, es preciso que se adopte un enfoque profesional pedagógico (EPP) cuya esencia debe ser enseñar a enseñar.

En tal sentido, se enfocará la mencionada disciplina desde la pluridimensionalidad de dicho enfoque planteada por M. Cárdenas (1999) cuyas dimensiones son la instrucción metodológica, el desarrollo de la capacidad para el autodidactismo, el desarrollo de un pensamiento alternativo y el dominio pedagógico y curricular del sistema de conocimientos. La primera implica la selección y el tratamiento de los contenidos de la disciplina de modo que se instruya al alumno para que pueda aplicarlos en el PEA de

las lenguas extranjeras en los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación en los que se enseña inglés o francés. La segunda presupone el desarrollo de un aprendizaje independiente, la orientación del alumno en cuanto a autores y fuentes bibliográficas, el procesamiento con métodos adecuados de la información obtenida y su registro. La tercera comprende la orientación de la disciplina hacia el análisis de situaciones problemáticas desde diferentes perspectivas de manera que posibilite variadas soluciones a una problemática siempre que ella lo demande. La cuarta y última dimensión encierra el desarrollo de la capacidad para enseñar, para desarrollar valores, cualidades y normas a través de la disciplina y expresa la cultura que se logra en las relaciones intradisciplinarias e interdisciplinarias con aquellos aspectos del sistema de conocimientos que resultan convergentes.

La adopción del enfoque profesional pedagógico exige transitar de la fragmentación a la interrelación y a la integración para la solución de problemas profesionales relacionados con los diferentes componentes lingüísticos. Así, este enfoque se convierte en una forma particular de abordar la interdisciplinariedad en el proceso de diseño curricular de la disciplina. Obviamente, la complejidad de tales problemas profesionales impone la necesidad de establecer interrelaciones entre diferentes ciencias y de fomentar en los futuros profesores de lenguas extranjeras un pensamiento interdisciplinario para la solución de tales problemas.

Por tanto, coincide la autora con quienes ven la interdisciplinariedad como "... un proceso y una filosofía de trabajo,... una forma de pensar y de proceder para enfrentar al conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea." (Fiallo, J. [s.a]: 3), "...una nueva forma de actuación que tiene una esencia integradora y transformadora dirigida a la solución de problemas..." (Cabezas, R., 2006: 16).

Desde esa posición, como señala Jorge Fiallo, la interdisciplinariedad no es una cuestión teórica, es ante todo una práctica y se perfecciona con ella, "... abarca no solo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, entre las formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas" (Fiallo, J., 2001; Álvarez, M., 1999 citados por

Cabezas, R., 2006: 16). Supone un tratamiento integrador de los contenidos que exige un enfoque interdisciplinario caracterizado, en la disciplina encargada de los estudios lingüísticos, por la selección de contenidos de ciencias que se relacionan por el objeto y de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por la recurrencia de varias disciplinas, y por la utilización de métodos propios de la didáctica y de las ciencias lingüísticas para la solución de los problemas planteados.

Para la autora, en correspondencia con los planteamientos de J. Fiallo y D. Salazar (2002), la interdisciplinariedad es posible en la medida en que cada profesor domine su disciplina y se interese por llevarla a cabo, que la metodología seleccionada posibilite la interrelación entre las diferentes ciencias y que exista un eficiente trabajo metodológico y de superación en la institución que desarrolle el enfoque interdisciplinar como filosofía de trabajo. Ella ha de constituir un principio rector para la planeación, desarrollo y evaluación del currículum.

En particular, en el diseño de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos ha de integrarse lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico a partir del establecimiento de las interrelaciones entre las diversas ramas de la lingüística y la didáctica sobre la base de una fuerte orientación profesional pedagógica. De ese modo, se ayudaría a los futuros profesores a lograr un pensamiento interdisciplinario que les permita resolver los problemas complejos de la práctica y descubrir los vínculos que unen los fenómenos aparentemente inconexos.

**La integración de lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico en la disciplina** presupone una unidad de esas partes. En ella lo comunicativo orienta lo lingüístico y lo metodológico, lo lingüístico se aborda de manera comunicativa con enfoque metodológico, y lo metodológico se sustenta en el enfoque profesional pedagógico para la dirección eficiente del PEA comunicativo de lenguas. Esta integración ha de expresarse en las tres dimensiones del diseño curricular de la disciplina a través de la concepción de los componentes y elementos del producto curricular.

Lo comunicativo se refiere al enfoque predominante en el tratamiento de la disciplina pues ha de procurarse que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa en los futuros licenciados y que tribute al tratamiento comunicativo de cada uno de los componentes de la lengua. Se manifiesta a través del cumplimiento de los principios de

la enseñanza comunicativa, del desarrollo de las habilidades lingüísticas académicas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y escritura, y de la modelación de tareas comunicativas que implican el uso práctico de la lengua, la interacción, la reflexión y la solución de problemas. Lo lingüístico representa la parte que recoge la lógica de la ciencia lingüística y aporta lo teórico, lo descriptivo, lo histórico y lo comparativo fundamentalmente aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo metodológico se refiere al criterio de selección de lo lingüístico pues ella depende de la significación para el PEA de lenguas extranjeras y a la manera de tratarlo ya que ha de ser de manera comunicativa y sobre la base de la solución de problemas profesionales relacionados con los componentes de la lengua.

En el proceso de diseño de la disciplina se precisarán todos los componentes del PEA y de sus relaciones desde una concepción desarrolladora. Desde esa concepción, según lo planteado por Doris Castellanos y otros, se supone "... una visión integral, que reconozca no solamente sus componentes estructurales, sino también las relaciones que se establecen entre los mismos, y entre ellos y el propio proceso como un todo. Una comprensión más rica, que incluya a protagonistas, niveles y relaciones como elementos integrantes de su estructura". De ahí la precisión: "...el diseño del proceso abarcará dialécticamente los componentes tradicionalmente reconocidos (objetivo, contenido, método, medio, evaluación) como elementos mediatizadores de las relaciones entre los protagonistas (alumno/a, profesor/a, grupo), y también, de manera muy especial, incluirá las relaciones que se establecen entre ellos. Se destaca aquí el papel del problema como un elemento significativo que expresa, precisamente, el carácter dialéctico del PEA". (Castellanos, D. et.al, 2001: 67)

Asimismo resulta importante abordar cómo estructurar los contenidos, el concepto de programa y sus componentes. Según Rita Marina (1997), los contenidos del currículum del curso en el contexto didáctico general se estructuran siguiendo un formato que incluye: objetivos generales, objetivos de unidades, ejes de aprendizaje, características metodológicas, fuentes de conocimientos y recursos materiales; y evaluación y acreditación. Ella precisa: "El documento curricular -el Programa- recoge estos aspectos precedidos por una fundamentación que asume el marco teórico en que se inspira, explicaciones conceptuales que garantizarán el rigor de este documento y del trabajo

curricular”. (Álvarez, R. M., 1997: 142) Mientras que, Carlos Álvarez (1999) plantea que los programas tendrán: el objeto de estudio, que caracteriza con qué se trabaja; los objetivos, que expresan integralmente lo que se quiere, lo que se aspira que el escolar sea capaz de dominar; el contenido, declarado del modo más general, sin entrar en detalles; el tiempo que se dedicará a cada disciplina; las indicaciones metodológicas, que explican muy sucintamente los métodos, las formas y los medios a emplear en el plano operacional del proceso, así como la evaluación final del aprendizaje.

Lo antes explicado resulta esencial para enfrentar el perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización; sin embargo, para dar respuesta a las necesidades de la formación del profesor de lenguas de perfil amplio y lograr un enfoque integrador y contextualizado de la misma es preciso ofrecer una nueva visión del objetivo de la disciplina.

### **1.3 El desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada: una nueva visión en el diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras en la Universalización**

Los cambios significativos que se han producido en el modelo de estudios universitarios y en el perfil del profesional de la educación, especialidad de Lenguas extranjeras, exigen un proceso formativo que potencie la aplicabilidad y transferibilidad de los aprendizajes. En tal sentido, resultaría efectivo el enfoque centrado en competencias pues como se plantea este “... significa el saber o el conocimiento en la acción... en la ejecución; el conocimiento o el saber para hacer algo, lo que implica una convergencia de los conocimientos, las acciones, las actitudes, las aptitudes y los valores.”...“El énfasis puesto en la acción para ejecutar un desempeño.” (Argudín Y., 2005: 34)

En la actualidad, al aspirarse a un profesional de la educación competente, capaz de responder a las exigencias de la sociedad, la formación de profesores de lenguas extranjeras como un tipo particular de profesional de la educación ha de

estar encaminada a desarrollar en ellos no solo las competencias profesionales generales de un educador sino aquellas que le permitan resolver problemas particulares de la profesión. Sin embargo, pese a que el concepto de competencia no constituye un concepto nuevo, a que éste es cada vez más utilizado en la actualidad pues implica una visión de proceso, y a que en recientes trabajos se han planteado competencias profesionales, se han particularizado las de los profesores en general y se han determinado competencias de los profesores de lenguas, en la literatura consultada no se explicita, para estos últimos, competencia alguna relacionada con la visión lingüística necesaria para enseñar una lengua.

Explicitar esta competencia enriquecería notablemente el currículum de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos y aportaría una nueva visión a su diseño curricular y a la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras pues como se plantea: “El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto.”(Anguiano, A. Ma., et.al, 2005: 63); “Abordar competencias es trasladar la óptica de lo que hoy abordamos como finalidad, hacia otra óptica que nos permita ver que no se trata de una finalidad, sino de un proceso mediador entre el producto de aprendizaje al cual aspiramos y el insumo para la vida social y productiva...” (Ruiz, M., 1999: 86). Además, estas “...1) dan la posibilidad de diagnosticar la calidad de la actividad, la eficiencia, cómo ocurre el aprendizaje y las necesidades de éste y 2) certifican el nivel académico, profesional, tecnológico y científico del individuo”. (Soler, C., 2004: 2)

“Como en el caso de una gran cantidad de términos que se utilizan tanto en el lenguaje común como en el especializado, el término competencia es usado asignándole múltiples significados.” (Moreno, M. G.; 2005: 27). Así, “Para algunos, las competencias son tareas y actividades, para otros,...son resultados,...una habilidad...” (Soler, C., 2004: 2). Son definidas como “rendimiento o producción (output), como conocimientos,

habilidades y actitudes, habilidad para el dominio de idiomas, actitudes y valores manifiestos en la conducta..." (Soler, C., 2004). Para muchos, ellas son algo más que habilidades; son "...un "saber hacer", con "saber" y con "conciencia" (Aguerrondo, I., 2000: 50, citada por S. Ramos de Roble, 2005); "...conocimientos, habilidades y cualidades (Marques, P., 2002, citado por C. Soler, 2004); "... combinan los conocimientos con el comportamiento social, ..., implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad" (Bazdresch, M., 2000, citado por C. Soler, 2004); "...conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Gilbón, D. Ma., 2003); "... saber hacer, sobre algo, con determinadas actitudes" (González, C. y Sánchez, L. 2003); "...una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional..." (CEE, 2002: 15; Pla, R., 2005: 3).

Partiendo del término general, véase cómo varios autores han tratado de precisar las competencias profesionales. Magalys Ruiz (1999), por ejemplo, habla de competencias profesionales generales que debe tener un futuro egresado y reconoce que a éstas podría añadirse las inherentes a una formación específica, sin hacer larga la lista. Por su parte, al referirse a las competencias del profesional de la educación Fátima Addine y Gilberto García (2002) plantean que ellas emergen como una necesidad de resolver contradicciones entre las exigencias cada vez más crecientes de la sociedad y la escuela y la calidad de la formación de este profesional y que las investigaciones demuestran que el conocimiento no es el único atributo de la competencia profesional, que su valor está en la posibilidad de que su aplicación se oriente a satisfacer las necesidades de aprendizaje, vinculadas a los problemas de la práctica concreta.

Estos últimos autores al igual que Ramón Pla (2005) asumen la definición de competencia del CEE del Instituto Superior "Enrique José Varona", que la concibe como "...una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional que permite la autorregulación del desempeño real y eficiente del individuo en una esfera específica de la actividad en correspondencia con el modelo de desempeño deseable

socialmente construido en un contexto histórico concreto” (Addine, F. y García G., 2002 citando al CEE, 2002: 15). Reflejan así una concepción integral del término competencia y ven las competencias del profesional de la educación como aquellas que permiten solucionar problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al PEA en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. El mencionado centro de estudios (2002) como resultado de la consideración de las relaciones entre objeto de la profesión y las funciones profesionales establece cinco competencias del profesional de la educación: La competencia didáctica o competencia laboral del PEA, la competencia para la orientación educativa, la competencia para la comunicación educativa, la competencia para la investigación educativa y la competencia para la dirección educativa.

Al concretarse las competencias profesionales en la formación de profesores de lenguas es preciso abordar también, por una parte, el término competencia tanto en la ciencia lingüística como en el aprendizaje de lenguas y, por otra, las competencias necesarias para este tipo de profesional que complementan las generales, en particular la didáctica o laboral.

En la ciencia lingüística y en el aprendizaje de lenguas, el término competencia, introducido por Chomsky, ha sido ampliamente abordado y denota “... el sistema de reglas interiorizado por los hablantes y que constituye su saber lingüístico, gracias al cual son capaces de pronunciar o de comprender un número infinito de oraciones inéditas” (Dubois, et.al., 1983: 118). Este término de la Gramática Generativa-Transformacional, gramática surgida en oposición a la lingüística estructuralista entre 1960 y 65, corresponde en parte al concepto de “lengua” de la lingüística estructural por lo que es vista por Saussure como un sistema estático separado del proceso que ocurre en la mente de los hablantes de una lengua dada. Para Chomsky la competencia es más dinámica, la ve como habilidad del hablante/oyente de ejecutar ciertas operaciones. La competencia se opone a la actuación, definida esta última como “... la manifestación de la competencia de los hablantes en sus múltiples actos de habla.” (Dubois, et.al., 1983: 10).

Los actos de habla entran dentro del dominio de la actuación. Las actuaciones lingüísticas son las oraciones emitidas en las diversas situaciones de comunicación y forman los hechos observables que constituyen el corpus del análisis lingüístico. En la lingüística estructural el término “competencia” corresponde a “lengua” (language, langue) y “actuación” (performance) corresponde a “habla” (speech, parole).

La actuación como se plantea en el Diccionario de Lingüística (Dubois, et.al., 1983) depende de varios factores. Depende de la competencia (el sistema de reglas), del sujeto psicológico, de la situación de comunicación, de factores como la memoria, la atención, el contexto social, las relaciones psicológicas entre el hablante y el interlocutor, la afectividad de los que participan en la comunicación. Al considerar la relación e importancia de todos estos factores para la actuación lingüística como lo hacen los llamados enfoques comunicativos, el término competencia establecido por Chomsky resulta estrecho.

De ahí que D. Hymes (1967, 1972) plantee una visión más amplia del concepto, teniendo en cuenta que el conocimiento subyacente y la habilidad para usar el lenguaje que el hablante/oyente posee incluyen algo más que el conocimiento y la habilidad gramatical (léase lingüística). Según él, existen reglas de uso sin las cuales las gramaticales serían inútiles. La competencia vista en su sentido más amplio incluye conceptos de propiedad y aceptabilidad e inevitablemente lleva a considerar variables como actitud, motivación y factores socioculturales. De esta forma, Hymes, plantea que la competencia lingüística es similar a competencias relacionadas con sistemas comunicativos y no con el lenguaje, así establece el término competencia comunicativa.

En su artículo “What’s What in Communicative Language Teaching” (1987), Sandra J. Savignon plantea esclarecedoras consideraciones acerca de los términos: competencia gramatical de Chomsky y competencia comunicativa de Hymes. Ella explica que la primera se centra en el nivel oracional de un hablante ideal en un contexto ideal. Mientras que la segunda va más allá de la competencia gramatical a nivel oracional, tiene que ver con la interacción social, con el hablante real que interpreta, expresa y negocia significados en múltiples escenarios y situaciones.

Luego de este análisis cabe añadir que, como señala Rutherford (1987), en la enseñanza de lenguas en la actualidad ha habido un reconocimiento a la necesidad del

desarrollo de la competencia; vista no a la manera de Chomsky (1965) sino de una competencia comunicativa más socialmente orientada como la conciben Dell Hymes (1967, 1972), Michael Canale y Merrill Swain (1980) o Michael Canale (1983) quienes establecen cuatro áreas: la gramatical o lingüística, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica; o quizás como es interpretada por Lyle Bachman (1990) quien establece dos nodos principales: la competencia organizacional y la pragmática.

La *competencia gramatical o lingüística*, única dimensión tratada en los enfoques tradicionales, consiste en los elementos básicos de la comunicación: patrones oracionales, inflexiones morfológicas, recursos lexicales y sistemas fonológicos y ortográficos. La *discursiva* incluye la selección, secuencia y arreglo de palabras, estructuras y oraciones para alcanzar un todo único hablado o escrito con referencia a un mensaje y contexto particular. La *competencia sociolingüística* comprende el conocimiento social y cultural requerido para usar la lengua de acuerdo a la formalidad, cortesía y otras alternativas, presupone la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo relaciones de roles, información de los participantes y propósitos comunicativos para su interacción. Y por último, la *estratégica* consiste en la habilidad de compensar el conocimiento imperfecto de reglas lingüísticas, discursivas o socio-lingüísticas o factores como la fatiga, la distracción, la falta de atención. (Canale, M. y Swain, M., 1980).

Al modificar el modelo de M. Canale y Swain, L. Bachman (1990), establece dos nodos principales: la competencia organizacional y la competencia pragmática. En el primero ubica las áreas gramatical y discursiva, esta última renombrada como “textual” y en el segundo incluye la sociolingüística de Canale y Swain ahora dividida en dos categorías pragmáticas: la competencia ilocucionaria y la competencia sociolingüística, dejando fuera la competencia estratégica al considerar que esta cumple la función “ejecutiva” de tomar la decisión final entre las tantas posibles opciones en cuanto a palabras, frases y otros medios para la negociación de significados. (Brown, H. D., 2000).

Indiscutiblemente, dentro de las competencias especiales necesarias para el profesor de lenguas se encuentra la competencia comunicativa por lo que, desde las diferentes materias del currículum de la formación de profesores de lenguas, ha de contribuirse a su desarrollo. Sin embargo, desde la disciplina encargada de los estudios lingüísticos

ha de enfatizarse en el área lingüística, aunque no solo desde la óptica del uso práctico de los patrones oracionales, inflexiones morfológicas, recursos lexicales y sistemas fonológicos y ortográficos sino desde la perspectiva del conocimiento científico acerca de estos, de las habilidades que permiten que tal conocimiento sea asimilado, de su aplicación a la actuación profesional, cuestiones estas que no se reflejan ni en la definición de competencia gramatical de Chomsky, ni en la de competencia comunicativa de Hymes, por ser ambas concebidas para el hablante nativo y aplicables al PEA de lenguas en general.

Hasta el presente, aunque no abunda en la bibliografía consultada la determinación de las competencias del profesor de lenguas extranjeras, se han encontrado algunas referencias al respecto. En “Foreign Language Teacher Certification” (Wing, B., 2000), por ejemplo, se plantea que los profesores de lenguas extranjeras necesitan dos tipos de competencias especiales además de las requeridas para todos los profesores: las relacionadas con el dominio de la lengua (lo que necesitan conocer acerca de la lengua extranjera y cómo usarla en el aula) y las referidas a las competencias en la enseñanza de la lengua extranjera (lo que el profesor hace en el aula para estimular el aprendizaje en sus alumnos).

Otra visión es la ofrecida por Dulce Ma Gilbón (2003) quien enuncia las competencias que necesita desarrollar un docente de lenguas en la era de la información digital. De este modo dice que, además del dominio del idioma, en la sociedad del conocimiento el profesor de lenguas debe adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan: diagnosticar su situación de enseñanza, reflexionar críticamente sobre su propia actuación, estudiar de manera independiente, localizar en diversas fuentes la información pertinente a sus problemas de enseñanza, aprovechar los recursos de Internet y otras tecnologías para aprender y promover el aprendizaje en sus alumnos, utilizar los resultados de la investigación en lingüística aplicada y campos relacionados para mejorar su práctica docente, colaborar en grupos de trabajo, realizar investigación acción en el salón de clases de manera individual o en forma colaborativa, proponer prácticas innovadoras en su salón de clase, reportar con rigor sus hallazgos para que otros profesores aprovechen su experiencia y dar a conocer los resultados de su indagación en foros académicos.

Por otra parte Vilma Páez Pérez (2001) aborda dos de las competencias que desempeñan un papel fundamental dentro de las cualidades que debe poseer el profesor de lenguas: la competencia metodológica y la competencia comunicativa. De este modo, para ella son cualidades de dicho profesor: ser competente desde el punto de vista pedagógico, desde el punto de vista metodológico, desde el punto de vista académico, desde el punto de vista comunicativo, ser portador de valores universales, ser eficiente en el uso del idioma, ser investigador de su propia acción, regulador consciente de su superación continua y creador de materiales de enseñanza.

En los dos primeros casos se abordan las competencias de forma muy general, aunque en el segundo se hace contextualizándolas en la era de la comunicación. En el tercero se ven las competencias dentro de las cualidades, cuestión que no coincide con los puntos de vista de la autora, quien asume, siguiendo al CEE del ISP "E. J. Varona", la competencia como una configuración psicológica que integra distintos componentes en estrecha unidad funcional. Además, quien considera necesaria la determinación de un tipo de competencia especial del profesor de lenguas, así como su correspondiente definición a partir de la relación dialéctica entre lo general y lo particular, en primer lugar entre las competencias del profesional de la educación y las del profesor de lenguas extranjeras como un tipo particular de profesional de la educación; y en segundo, entre las competencias del profesor de lenguas extranjeras como un aprendiz de lenguas y del profesor de lenguas extranjeras en su rol de docente.

Así, en virtud de la conceptualización de la competencia que la autora denota como **competencia lingüística académica profesionalizada** se asume la **competencia** como una configuración psicológica que integra conocimientos, habilidades, normas, valores y cualidades de la personalidad del profesor de lenguas extranjeras. Se especifica como **lingüística académica** para diferenciarla con respecto a la *competencia gramatical* del hablante nativo de Chomsky (1965), a la *competencia lingüística* del aprendiz de lenguas de Hymes (1967, 1972), a la *competencia gramatical* de Canale y Swain (1980) y de Lyle Bachman (1990) en dos sentidos. Primero, en que no se trata del conocimiento *de* las estructuras y reglas del sistema, sino del conocimiento *acerca* de las estructuras y reglas; y segundo, que comprende el *conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso*. Y además

de lingüística académica, se cualifica como **profesionalizada** porque no se trata de conocimientos lingüísticos propios de la investigación lingüística o de la ciencia lingüística como un todo; sino de aquellos seleccionados sobre la base de su incidencia más directa en el PEA de lenguas extranjeras, que se revelan en las habilidades, normas, actitudes y cualidades del profesor de lenguas; y que, en última instancia, le permiten solucionar los problemas de la práctica en correspondencia con el modelo educativo y el enfoque o método de enseñanza de lenguas prevaleciente en el subsistema educativo en que se desempeña y con el propósito de contribuir al desarrollo integral de la personalidad de sus educandos.

Por tanto, **la competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP)** se define como **un tipo de competencia especial para el profesor de lenguas extranjeras que integra: conocimientos acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso, habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos, habilidades lingüísticas del lenguaje académico, la adecuación a las normas lingüísticas, los valores y las cualidades de la personalidad de este profesional; que contribuye a desempeños más flexibles e independientes y que permite la solución de problemas profesionales y la toma de decisiones inherentes a la enseñanza de los componentes de la lengua en el PEA de lenguas extranjeras.**

Esta competencia favorecería una mayor integración de las dimensiones del contenido de aprendizaje hasta el presente abordadas de manera limitada en el diseño actual de la disciplina LIC, la aplicabilidad y transferibilidad de los aprendizajes logrados en el contexto de la Universalización y la participación activa de los alumnos en el proceso.

“El desarrollo de las competencias dentro de cualquier nivel educativo implica una transformación de la relación entre los profesores, el saber y los alumnos; conduce a un cambio en la manera de diseñar y desarrollar las clases.” (Ramos de Roble, S., 2005: 56), cuestión que, a criterio de la autora, podrá lograrse si el diseño de las estructuras superiores –en este caso de las asignaturas y disciplinas- así lo exige.

Sin lugar a dudas, la determinación de la CLAP complementaríala competencia didáctica de los profesores de lenguas extranjeras y aportaría una nueva visión en el diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras en el contexto de la

Universalización.

## **2. NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DE LA DISCIPLINA LENGUA INGLESA CONTEMPORÁNEA (LIC) EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN Y PROPUESTA PRELIMINAR**

### **2.1 Características generales del proceso de diagnóstico realizado: dimensiones e indicadores**

Para determinar las necesidades de perfeccionamiento de la disciplina LIC en el contexto de la Universalización se llevó a cabo un estudio diagnóstico. Este involucró a los primeros estudiantes (egresados en el curso 2004-05) que recibieron la disciplina íntegramente bajo las condiciones de la Universalización y cuyo plan de estudios fue modificado en virtud de la ampliación del perfil. Incluyó también a profesores que la imparten, a tutores y a directivos de microuniversidades donde esos alumnos ejercieron su práctica pedagógica profesional integral. Dicho proceso partió de un minucioso análisis de los documentos que registran el diseño actual y para llevarlo a cabo de manera integral se establecieron dimensiones que comprenden lo planeado, el proceso, el producto y el contexto donde transcurre la formación del futuro licenciado.

De ese modo, se establecen las dimensiones siguientes y sus indicadores; a su vez se precisan subindicadores para estos últimos. (Anexo 1)

1. EL planeamiento curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización
  - 1.1 Correspondencia de la disciplina LIC con las exigencias del modelo del egresado. Su derivación y estructuración en el Modelo del Profesional de la Educación, especialidad Lenguas Extranjeras
  - 1.2 Análisis de los componentes del PEA en el planeamiento de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras
  - 1.3 Orientaciones respecto a la preparación de los docentes, a la ejecución de lo planeado y respecto a la evaluación del currículum

2. El proceso de ejecución curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización
  - 2.1 Dirección del PEA de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea por los docentes adjuntos
  - 2.2 Características generales y preparación metodológica de los profesores adjuntos que imparten la disciplina
3. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación en la disciplina LIC en el contexto de la Universalización
  - 3.1 Resultados de la promoción alcanzada en cada asignatura
  - 3.2 Desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada
4. Las necesidades y condiciones del entorno para la puesta en práctica del diseño curricular de la disciplina LIC en el contexto de la Universalización
  - 4.1 Organización y clima escolar de la microuniversidad
  - 4.2 Participación de la microuniversidad en los diferentes procesos a ella encomendados
  - 4.3 Características y desempeño de los tutores de los estudiantes Lenguas Extranjeras

## **2.2 Resultados del proceso de diagnóstico inicial**

### **2.2.1 El planeamiento curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización**

Para conocer el estado actual del planeamiento curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización se siguió la lógica que sigue el proceso curricular, desde la estructura mayor, la estructura de carrera, hasta el diseño de la estructura de interés: la disciplina. Para ello, sobre la base de la guía (Anexo 2) se analizaron los siguientes documentos que registran este proceso: el Modelo del Profesional, el gráfico del Plan de Estudios, el Programa de la disciplina LIC.

Así, en relación con los **aspectos generales del Modelo del Profesional y el Plan de Estudio que inciden en la disciplina**, se ha determinado que: la presencia de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras en la sociedad cubana actual obedece a la creciente necesidad de que la población cubana domine un

mayor número de lenguas como instrumentos indispensables en el acceso a la información y la comunicación; que de los tres componentes que constituyen el Modelo del Profesional (Los problemas profesionales, el objeto de la profesión y los objetivos del egresado) solo se recogen en este los objetivos del egresado; y que se carece de una caracterización inicial con la descripción histórica de la carrera y datos generales que permitan ubicarla en el contexto histórico, cuestión que habitualmente ha formado parte del Modelo del Profesional.

Respecto a la **correspondencia de la disciplina LIC con las exigencias del modelo del egresado**, al observar el gráfico del Plan de Estudio llama la atención que la disciplina identificada como Lengua Inglesa Contemporánea no aparece registrada como tal, sino que se registran como asignaturas independientes aquellas que la conforman: Fonética Inglesa, Lexicología y Gramática Inglesa. En cambio, en las observaciones que en este plan se realizan al referirse a tales asignaturas se hace como Lengua Inglesa Contemporánea. Este hecho revela falta de consistencia en la concepción modular-disciplinar sobre la cual se conciben los planes actuales para la formación de profesores y ha de tomarse en cuenta en las decisiones curriculares.

A pesar de las insuficiencias del modelo de este profesional y de que en el Plan de Estudio no se plasman muchas de las características de la carrera, se puede precisar que la disciplina existe en dicho proceso profesional para proporcionar a los alumnos los fundamentos de la ciencia lingüística de manera que les permita planificar, organizar, ejecutar y controlar con creatividad y enfoque socio cultural actividades docente-educativas tanto a nivel individual como grupal y que ocupa 8.10% del tiempo total del módulo “Fundamentos Metodológicos para la Enseñanza” al que pertenece. (Gráfico 1 Anexo 3). Sin embargo, su concepción actual no responde al objeto de trabajo de los futuros Licenciados en Educación de la especialidad de Lenguas Extranjeras: el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya no solamente de la lengua inglesa sino también de la francesa.

Tal es así que su estructura y organización curricular se mantienen muy similares a las existentes para la especialidad Lengua Inglesa. Está formada por tres asignaturas cuyo tiempo curricular resulta similar para la Fonética Inglesa y la Lexicología y se duplica con relación a ambas en el caso de la Gramática Inglesa. (Gráfico 2 Anexo 3).

**El programa** de la misma como documento curricular recoge aspectos generales de la disciplina en su página de presentación, luego su fundamentación y objetivos generales, seguidos por la determinación de los contenidos, objetivos y bibliografía básica por cada una de las tres asignaturas que la conforman y concluye con las recomendaciones metodológicas, de organización y evaluación generales.

La fundamentación se centra esencialmente en los aspectos filosófico, lingüístico y didáctico-especializado y hace muy escasa referencia a los fundamentos sociológicos, psicológicos y pedagógicos generales. En este sentido, el contexto actual de la formación de profesores y el consecuente incremento del número de docentes en los colectivos de la disciplina -generalmente dispersos en los diferentes municipios- requiere reflejar de manera explícita y con carácter multidisciplinar los fundamentos que sustentan el currículum con vistas a garantizar que el aprendizaje por parte de los estudiantes se corresponda con las concepciones sobre aprendizaje asumidas en su diseño y a propiciar una actitud de cambio, participativa y reflexiva en los docentes.

En el programa se explican los nexos interdisciplinarios con Práctica Integral de la Lengua Inglesa, Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Lengua Española; también se explican las relaciones intradisciplinarias. Además, se reflejan los principios de plan de estudio: se concibe la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, la vinculación teoría-práctica, el protagonismo del estudiante y el enfoque profesional pedagógico. No obstante, en ocasiones se perciben algunas limitaciones. Por ejemplo, lo investigativo se reduce a la "... asignación de informes científicos sobre un aspecto, que incluyan la investigación referativa y la vinculación de los resultados al PDE en la escuela" (Bermello, G. et.al., 2003: 8), el protagonismo se limita principalmente a los momentos de orientación y ejecución de la actividad de aprendizaje, dejando fuera el papel del alumno en la evaluación de su desempeño, y su papel en la transformación de la microuniversidad, de su tutor y de sus compañeros.

Dicho documento elaborado nacionalmente ofrece cierta flexibilidad a los docentes y a los diseñadores de los programas de las asignaturas sobre todo en cuanto a la distribución de las asignaturas por bloques y la asignación de horas lectivas a las mismas en función de modificaciones del Plan de Estudios. Aunque, el hecho de no hacer alusión al papel del diagnóstico en el ajuste curricular podría limitar la acción de

los docentes; asimismo el cumplimiento del principio de la enseñanza comunicativa de la clase centrada en las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Al analizar **los componentes del PEA en el planeamiento curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras** se ponen de manifiesto limitaciones en el orden contextual y falta de una visión integral del PEA.

Si bien en el programa se reflejan la mayoría de los componentes del PEA tradicionalmente abordados, no todos se expresan con la precisión necesaria para que, en el nuevo contexto de estudios superiores, el profesor adjunto pueda dirigir como un todo el proceso y hacerlo eficiente.

Tal es así que en los objetivos generales de la disciplina (a diferencia de anteriores programas) se explicita la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa junto al contenido de la ciencia; sin embargo, se hace de manera fragmentada y obviando la competencia estratégica. Por otra parte, no se ofrece una visión amplia del licenciado en formación pues los objetivos se centran en el componente cognitivo por lo que no expresan la necesaria unidad de la instrucción y la educación, ni se enfocan con el carácter formativo que debe caracterizar la formación de profesionales de la educación en el contexto actual. Además, no todos se formulan en correspondencia con lo que este alumno deberá aprender, en términos de saber hacer; tampoco hacen referencia alguna al francés.

El contenido, por su parte, se limita a la descripción de la lengua inglesa y a comparaciones con la lengua materna, por lo que no existe correspondencia con el perfil amplio de la profesión. El contenido de la disciplina se presenta solo como conocimientos pues no se determinan ni las habilidades ni los valores y normas a desarrollar, y en tales conocimientos falta significatividad profesional pues se excluyen aspectos como el análisis del texto. Su estructuración se mantiene del modo tradicional, agrupado en tres asignaturas (Fonética Inglesa, Lexicología Inglesa y Gramática Inglesa) con los temas propios de cada una de estas ramas, a pesar de la intención expresada en la fundamentación de la disciplina de analizar "... los hallazgos de la lingüística del texto, la sociolingüística, la psicolingüística y la pragmlingüística." (Bermello, G. et.al., 2003). Ello significa que la disciplina no refleja adecuadamente el desarrollo de la ciencia lingüística, ni su papel actual en la enseñanza de lenguas.

Los métodos, los medios, las formas de docencia y la evaluación aparecen expresados en las recomendaciones metodológicas, de organización y evaluación generales. No obstante, se determinan formas propias de la Enseñanza Superior como la conferencia, la clase teórico-práctica y la clase práctica y se enfatiza en el predominio de las dos últimas y no se hace alusión a las que caracterizan la Universalización como el encuentro, la consulta y la autopreparación. En correspondencia, se proponen la inducción y la elaboración conjunta como métodos más provechosos para las conferencias y la solución de problemas para las clases prácticas.

Además, se plantea la comparación lingüística como significativa para la comprensión del contenido y la determinación de las dificultades potenciales del alumno de la enseñanza media, cuestión esta positiva pero que limita el proceso de análisis de las actuaciones lingüísticas pues no todas las dificultades se explican por la comparación. En cambio, no se hace mención al enfoque histórico de algunos contenidos lingüísticos.

No se hace sugerencia alguna con relación a los medios. De este modo se ignora el empleo de la televisión, el video, el uso de las TIC como recurso para un aprendizaje desarrollador y la existencia de un CD para la carrera que, aunque requiere de una detallada revisión por la fragmentación de la información en casos como el de la Fonética, constituye la bibliografía fundamental en manos de alumnos y profesores en el contexto de la Universalización. Por otra parte, se recomienda una bibliografía que no en todos los casos está al alcance de docentes y alumnos, máxime cuando la docencia se realiza en los diferentes municipios.

La evaluación es interpretada como parte intrínseca y permanente del propio proceso; sin embargo, se orienta de la manera tradicional. Su concepción no se corresponde con las orientaciones que se emiten en el Modelo del Profesional con relación a este componente en el contexto de la Universalización.

Con relación al papel del alumno y del profesor se plantea la "... apropiación activa del conocimiento, el desarrollo de habilidades relacionadas con las competencias lingüística y discursiva de los estudiantes, y la aplicación de estos conocimientos con fines docentes" (Bermello, G. et.al., 2003: 7), y la "...función del profesor como guía para solucionar los problemas planteados" (Bermello, G. et.al, 2003: 87). De este modo el protagonismo del alumno se limita principalmente a los momentos de orientación y

ejecución de la actividad de aprendizaje, dejando fuera su papel en la evaluación y valoración de su desempeño. Además, las relaciones en el proceso se dan entre los estudiantes y entre estos y el profesor de la materia, dejando fuera el tutor como componente personal del PEA en la nueva modalidad de estudios.

Si bien en la fundamentación se asumen posiciones que favorecen la vinculación sistema-discurso y la comprensión del lenguaje como instrumento de cognición y comunicación, en las orientaciones metodológicas no se sugieren formas de organización del trabajo en la clase para lograr la interacción y la comunicación, ni se brindan orientaciones acerca de cómo lograr la estimulación al uso apropiado de la lengua extranjera y la atención al factor semántico, al significado de las unidades lingüísticas y a su presentación y descripción a partir de su uso efectivo en el discurso. Tampoco se brindan orientaciones para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el alumno, la reflexión, el autoacceso a la información y la autodirección.

También sobre la base del análisis de documentos se determina que no se precisan **orientaciones respecto a la preparación de los docentes, ni a la manera de evaluar el currículum de la disciplina.** Además, **las orientaciones para llevar a cabo lo planeado** se limitan a las antes referidas, un tanto descontextualizadas, que aparecen en las recomendaciones metodológicas, de organización y evaluación en el programa.

En sentido general, en el análisis del programa se ponen de manifiesto limitaciones en el orden contextual y falta de una visión integral del PEA al no hacerse alusión al francés, al no abordarse algunos componentes estructurales y al abordarse otros de manera descontextualizada lo que implica que no se reflejen con claridad las relaciones entre ellos; tampoco se hace referencia a la escuela como microuniversidad, se obvia el papel de los tutores tanto en la preparación de los alumnos como en las decisiones con relación a la evaluación y no se precisan orientaciones respecto a la preparación de los docentes, ni a la manera de ejecutar y evaluar el currículum de la disciplina.

En resumen, el planeamiento curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras no se corresponde con las exigencias del modelo del egresado en el contexto de la Universalización pues se revela falta de consistencia en la concepción modular-disciplinar sobre la cual se conciben los planes actuales para la formación de profesores, su concepción actual no responde al nuevo

objeto de trabajo de los futuros Licenciados en Educación de la especialidad de Lenguas Extranjeras (el PEA de inglés y francés), carece de una adecuada integración entre lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico, tiene limitaciones en la concepción del PEA de la disciplina, no garantiza la adecuada orientación de los docentes adjuntos para ejecutar y evaluar lo planeado por lo que no propiciaría una actitud de cambio, participativa y reflexiva en ellos.

### **2.2.2 El proceso de la ejecución curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización**

Con vistas a conocer cómo se ejecuta en la práctica el actual planeamiento de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea, se diagnostica el estado de la dirección del PEA de la misma, indicador que presupone tanto la observación al proceso como la valoración de las características y de la preparación de los docentes adjuntos para llevarlo a cabo. Asimismo implica el conocimiento de la percepción que tienen tanto profesores como estudiantes acerca de la dirección de la misma.

De ahí que se observaran encuentros presenciales en sedes municipales (Anexo 4), se encuestaran y entrevistaran docentes adjuntos que imparten la disciplina (Anexos 5 y 6) y se recogieran las opiniones de los estudiantes mediante encuesta. (Anexo 7).

A continuación se exponen las principales características de **la dirección del PEA de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea por los docentes adjuntos.**

En las clases observadas se formulan y precisan correctamente los objetivos así como se realiza una adecuada orientación hacia los mismos. Se refleja claramente el sistema de conocimientos y habilidades a tratar en las mismas; aunque si bien las habilidades propias de las asignaturas y las habilidades lingüísticas reciben especial énfasis, el tratamiento a las habilidades de estudio y a las profesionales se encuentra un tanto afectado. También se aprecian insuficiencias en la determinación y tratamiento de los contenidos actitudinales.

De manera muy coherente y oportuna los docentes observados sistematizan contenidos anteriores pero en su mayoría lo hacen desde una posición de informante, lo que alerta acerca de la necesidad de la transformación de su rol. Necesidad que, además, se corrobora al entrevistar a profesores adjuntos que imparten la disciplina pues aparece

una contradicción en sus intervenciones al referir que propician oportunidades para usar el inglés y luego manifestar que la mayor parte del tiempo de la clase hablan ellos.

Esa cuestión se revela en las opiniones de los alumnos (Anexo 8) al describir como pasos seguidos por sus profesores para desarrollar el encuentro: la revisión de las guías de estudio (45,45%), la aclaración de dudas (27,27%), la revisión del estudio independiente (13,64%) y la explicación del contenido (13,64%). Mientras que un 27,27% declara que durante el encuentro los estudiantes revisan o debaten las guías y un 22,73% que escuchan atentamente, preguntan y aclaran dudas. (Anexo 8.1)

Reconocen los docentes en la entrevista que en ocasiones profundizan en contenidos que no requieren tal nivel de profundidad y abordan superficialmente otros de mayor importancia para el desempeño del licenciado en formación.

Se percibe en las clases observadas una pobre integración de los componentes académico, laboral e investigativo al concentrarse en el sistema de conocimientos de la asignatura y no aprovechar las vivencias de los estudiantes para la vinculación del contenido con la práctica. En tal sentido, si bien al menos un docente utiliza métodos que estimulan el uso del inglés en el aula como la elaboración conjunta y la discusión, en ningún caso se emplean los métodos problémicos como fundamentales para el logro de la aplicación de lo aprendido y de un aprendizaje desarrollador. Ello hace que solo un 59,09% de los estudiantes manifieste que los métodos empleados propiciaron el desarrollo de su autonomía e independencia, un 50% el autoacceso a la información y el desarrollo de sus habilidades en el uso de las TIC, un 36,36% la relación intermaterias y que ninguno refiera que se llegara a las reglas partiendo de ejemplos de lo que se infieren limitaciones en el uso de la vía inductiva. (Anexo 8.2).

La pobre integración de los componentes se corrobora en la entrevista a docentes que imparten la asignatura Fonética Inglesa con expresiones tales como: “En muy pocas ocasiones asigné pequeños proyectos investigativos”, “Logré establecer relaciones con materias tales como la Práctica Integral, la Gramática y la Lexicología pero no con la MELE”, “Reconozco la poca vinculación con los contenidos de la Enseñanza General Media” y “No enseñé a solucionar problemas de la práctica pues no me alcanzaba el tiempo dada la extensión de las guías”, entre otras.

Mención aparte merece la cuestión relacionada con la extensión de las guías. De una parte, la preocupación expresada por los docentes en la entrevista sobre “¿Qué hacer para poder tratar la guía en su totalidad en el encuentro?”, y de otra, las opiniones de al menos el 50% de los alumnos (Anexo 8.3) quienes, a pesar de reconocer que enseñan a trabajar de manera independiente, que aportan conocimientos útiles para su profesión y que satisfacen sus necesidades, expresan entre las debilidades más significativas de las mismas: su extensión, la cantidad de ejercicios, el hecho que en ocasiones no logran apropiarse de los conocimientos, y la falta de coordinación y organización entre las guías y las lecturas complementarias. Estos alumnos sugieren que las guías propicien más práctica, que tengan más ejercicios asequibles, que se realice una revisión de las mismas de acuerdo con las dificultades encontradas, que no sean tan extensas y que se les dedique más horas clases.

Todas esas opiniones junto al hecho constatado en las clases visitadas de que no todos los alumnos poseen las guías (en soporte magnético o impresas) hacen de estas una cuestión primordial en el perfeccionamiento de la dirección de PEA de la disciplina. Indiscutiblemente, el referido hecho limita las oportunidades para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el alumno, el autoacceso a la información y la autodirección, aspecto esencial en la nueva modalidad de estudios. Además, revela insuficiencias en la utilización de las TIC en el proceso y en el papel de la microuniversidad en la creación de condiciones para lograr el aprendizaje de estos licenciados en formación, especialmente en cuanto a la disponibilidad de computadoras para la autopreparación así como en el seguimiento y control a esta necesidad.

Pese a las insuficiencias planteadas existe un amplio reconocimiento por los alumnos acerca de las potencialidades del contenido la disciplina, toda vez que un 81,82% plantea que este ayudó a ampliar su cultura, un 72,73% expresa que ayudó a mejorar su desempeño en la lengua inglesa, un 63,64% a mejorar su desempeño en el aula. En cambio, más del 50% responde que “A veces” o que “No” se les ayuda a desarrollar su competencia comunicativa y las habilidades de audición y escritura. Asimismo, solo un 45,45% considera que los contenidos le ayudaron a comprender y asimilar los conocimientos de la MELE. (Anexo 8.4)

Tal y como se pone de manifiesto en las encuestas aplicadas a los alumnos se hace

necesaria una mayor contextualización de la dirección del PEA de la disciplina, aprovechar los recursos puestos a disposición de las microuniversidades y lograr mayor variedad en la utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje como lo plantean los estudiantes. Téngase en cuenta que solo un 13,64% de los alumnos refiere haber utilizado la computadora, el CD o disco de 31/2 y un 40,91% hace mención a la utilización de las guías de estudio. Además, estos alumnos mayoritariamente (63,64%) coincidieron en que los medios “a veces” propiciaron el cumplimiento de los objetivos y expresaron que no tenían muchos de los medios necesarios para el desarrollo del proceso y que debían haberse usado otros que favorecieran más la comprensión de los contenidos. (Anexo 8.5a)

Los estudiantes, por tanto, presentan dificultades con la bibliografía pues por una parte solo un 13,64% utiliza los CD y por otra tampoco cuentan con la mayoría de los textos recomendados para la disciplina. De igual modo, de los 11 textos recomendados como bibliografía para la disciplina, 8 no están al alcance de la mayoría de los profesores adjuntos, según refieren ellos en la entrevista.

En la encuesta aplicada a los alumnos al preguntársele sobre los textos y materiales utilizados para su preparación en asignaturas tales como Fonética Inglesa y sobre los medios empleados se corrobora que, a pesar de que más del 50% (un 68,18%) menciona “libros” dentro de los medios empleados (Anexo 8.5a), el porcentaje de alumnos que menciona dentro de los textos y materiales utilizados alguno de los sugeridos en el programa de la asignatura resulta bajo (un 36,36% menciona libros de texto y un 13,64% el diccionario de pronunciación), en tanto un 40,91% no responde, dato que pudiera ser interpretado como ausencia o carencia.(Anexo 8.5b)

Toda vez que, conociendo las posibles limitaciones en cuanto a la bibliografía y su utilización en el nuevo contexto, el colectivo elaboró lecturas complementarias para la disciplina también se recogen criterios sobre las mismas. Así se obtiene información similar a la presentada en relación a las guías de estudio: un elevado porcentaje de alumnos no opina (entre un 59,09 y 63,64%) lo que pudiera estar dado porque solo un 36,36% hace uso de las mismas para su preparación. Los restantes alumnos consideran que las mayores fortalezas de las lecturas están en ser instructivas e interesantes, mientras que las mayores debilidades en no haberlas recibido y en su

complejidad. De ahí que sugieran utilizar textos más asequibles, materiales más actualizados y lecturas más sencillas, cortas y motivantes. (Anexo 8.5c)

El tiempo curricular es otra gran preocupación, sobre todo con relación a la asignatura Fonética Inglesa dentro de la disciplina. No se trata de incumplimientos del tiempo asignado para la misma pues se ha constatado su cumplimiento y su aprovechamiento en el encuentro presencial para el tratamiento de los contenidos aunque de una perspectiva fundamentalmente tradicionalista. Se trata de insatisfacciones expresadas por los alumnos al responder las preguntas 4, 15 y 18 tanto respecto al tiempo presencial como al interpresencial que apuntan a la necesidad de ampliarlos: “Hay muy poco tiempo para realizar las guías”, “El horario semanal no brinda las posibilidades necesarias para trasladarse a otro centro donde se encuentra la bibliografía”, “No disponemos de suficiente tiempo para la preparación”, “Dedicarle más horas clases”, “Aumentar el número de horas presenciales”, “Debe recibirse durante más tiempo”.

De marcada importancia en la dirección del PEA de la disciplina resulta también la visión acerca del desarrollo de la comunicación en la lengua extranjera. En este sentido se constata en las observaciones a clases que a pesar de ciertas intenciones hacia el logro de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la disciplina, se perciben fallas en la aplicación del mismo dadas esencialmente por la marcada atención a las estructuras lingüísticas descuidando el factor semántico y por el escaso tratamiento de las unidades lingüísticas en el discurso.

Como formas de organización de la docencia en las observaciones predominaron la conferencia y la clase teórico-práctica. En ningún caso se utilizó la técnica del encuentro. Ello pudiera estar dado por las preferencias de estos profesores quienes, en la encuesta aplicada ante la pregunta 7 sobre el tipo de clase que prefieren impartir, mayoritariamente refieren la clase práctica (44,4%) y la teórico-práctica (33,3%) (Ver observación, anexo 8.1). Al ahondar en este tema en la entrevista se conoció que en su mayoría presentan dudas en cuanto a cómo planificar la clase encuentro. Expresan también que las dificultades de los alumnos en el dominio de la lengua extranjera constituye una de las principales barreras para la adecuada asimilación del contenido de la disciplina, lo que hace que en ocasiones decidan darle lo más importante y limitar su participación a la solución de determinadas tareas en la clase.

Por su parte, reconocen los estudiantes tener dificultades en la comprensión de los textos en lenguaje académico. Tal y como arrojan los resultados de la encuesta, solo el 22,73% dice entenderlos, el resto se ubica en la categoría de “a veces” (50%) o no responde (27,27%). Al tratar de indagar sobre las causas de las dificultades en la comprensión, a pesar de que un 54,55% de los encuestados no explica el porqué de su respuesta, sobresalen entre las principales causas la complejidad de los textos y el insuficiente dominio de la asignatura. (Anexo 8.6)

Muchas de las dificultades que en el orden del aprendizaje presentan los alumnos pudieran ser resueltas con la ayuda del tutor. Sin embargo, el 50% de las opiniones que expresan los alumnos respecto al papel jugado por su tutor en relación con la disciplina tienen un carácter negativo: “Ninguno, pues solo se interesa por el componente laboral”, “No ha jugado ningún papel pues no recuerda nada, ni me ha enseñado a aplicarlo”, “No tengo tutor”. (Anexo 8.7)

Por su incuestionable importancia y a partir de los resultados que en lo adelante se exponen, el componente evaluación demanda de ajustes curriculares en virtud de las transformaciones. Se observó en los controles al proceso que la evaluación se centra en la participación de los alumnos durante la clase al responder preguntas orales con el apoyo de las notas que poseen en sus libretas. En ningún caso se observó la realización de evaluaciones escritas ni la discusión de los resultados de las mismas con los alumnos. Sin embargo, algunos alumnos refieren en las encuestas que se realizan tanto de forma oral (27,27%) como escrita (27,27%) y un 54,55% expresa que se realizan de manera sistemática. Cabría entonces cuestionarse las causas por las que un 18.18% de los alumnos no responde. Paralelamente, es preciso significar como principal recomendación la de que la evaluación “se mantenga sistemáticamente” y señalar otras dos que apuntan hacia posibles fallas en este proceso: “Deben ayudar más a corregir los errores” y deben “Ser más rigurosas”. Por otra parte, llama notablemente la atención que solo un alumno expresa que su tutor participó en la evaluación final de las asignaturas, cuestión que si bien no constituye una violación de lo indicado en el programa dadas las dificultades que presenta en este aspecto, sí lo es respecto a lo orientado para la evaluación en la Universalización. (Anexo 8.8)

Como última y no menos importante cuestión, se decidió indagar también acerca de las

consideraciones de los alumnos sobre si la disciplina en su ejecución los prepara para enseñar otra lengua extranjera. Pese a que un 10,9% responde categóricamente que “Sí”, se revela mucha inseguridad en los encuestados pues un 22,73% no responde, otros responden categóricamente que no saben (13,64%), y algunas respuestas afirmativas se acompañan de “pero ...”, “necesitaría ...”; asimismo predomina como argumento el “No recibí lo suficiente para ello” (22,73%). (Anexo 8.9)

Luego de todo este análisis, se revelan fallas en la dirección del PEA de la disciplina tales como la falta de claridad en la determinación y tratamiento de los contenidos actitudinales, las limitaciones en el desarrollo de la clase encuentro, los problemas en la utilización de las guías, las insuficiencias en la utilización de las TIC, la pobre participación del tutor y la concepción descontextualizada del componente evaluación que, según se infiere, tienen su base en las insuficiencias del currículum planeado para la disciplina abordadas en el epígrafe anterior. Otras fallas constituyen violaciones de lo planeado que pudieran ser provocadas por la insuficiente orientación que el planeamiento brinda para la ejecución curricular o por la escasa preparación metodológica de los docentes adjuntos para enfrentar la disciplina en virtud de cuyo mejoramiento no se plantean alternativas, o por ambas. Por tanto, para la toma de decisiones respecto al diseño curricular de la disciplina resulta necesario conocer **las características generales y el estado actual de la preparación metodológica de los profesores adjuntos que imparten la disciplina LIC.**

Desde el curso 2002-2003 en que inicia la Universalización en Villa Clara han impartido alguna o varias de las asignaturas de dicha disciplina un total de 23 profesores. En la actualidad el colectivo cuenta con 18 docentes, distribuidos en 11 sedes municipales en las que se imparte a un total de 97 estudiantes de los cursos regular diurno y para trabajadores. Este colectivo ha crecido considerablemente, duplicando el número máximo de docentes existentes en cursos donde la matrícula de los años en que se cursaba la disciplina ascendía a más de 200 alumnos.

Para la presente investigación se han encuestado un total de 9 profesores adjuntos del colectivo de la disciplina. Ello tuvo como fin el tener una caracterización general de los mismos, conocer sus expectativas, preferencias, potencialidades y carencias; asimismo poseer una visión de su preparación metodológica para enfrentar la dirección del PEA.

Las respuestas dadas en la encuesta (Anexo 9) arrojan las siguientes **características generales de la muestra de profesores adjuntos** (Tablas 1-9, anexo 9): existe disposición en ellos para enfrentar la tarea, cuestión que constituye una potencialidad innegable; un 77,8 % posee entre 13 y 25 años de experiencia (Tabla 1); el 66,7% no tenía experiencia en la Educación Superior anterior a la Universalización (Tabla 2); el 11,1% imparte la asignatura por primera vez, mientras que el 88,9 % lo hace por segunda (Tabla 3); el 66,7% posee la categoría de profesor instructor adjunto y el 33,3% de asistente adjunto (Tabla 4); el 77,8% no ha recibido ningún curso de superación en los últimos cinco años (Tabla 5), ni ha participado en ninguna sesión metodológica o de superación vinculada a la disciplina (Tabla 6); el 44,4% atiende entre cinco y siete grupos de estudiantes en su centro (Tabla 7); el 66,7% no realiza otras funciones además de la de profesor en sus microuniversidades (Tabla 8); solo un profesor conoce otra lengua extranjeras además del inglés (Tabla 9); ninguno presenta problemas que pudieran incidir en su desempeño. Las principales expectativas del colectivo están relacionadas con el perfeccionamiento de su labor, la elevación de su preparación y su superación.

Con vistas a diagnosticar el **estado del desarrollo de la preparación metodológica** en estos docentes se elaboran las preguntas de autovaloración que aparecen en la encuesta del anexo 5 de modo que, a partir de la visión que tenga cada docente de sí, se obtenga información sobre este aspecto. Para realizar el análisis estadístico se siguieron los subindicadores contenidos en el aspecto 2.2 (b) del anexo 1. Los datos recogidos con la pregunta No. 11 se llevaron a una escala ordinal y se utilizaron los valores siguientes:

- 1 para significar *muy bajo* que comprende entre 0 y 1,9 en la escala valorativa
- 2 para denotar *bajo*, o sea entre 2 y 3,9
- 3 para designar *medio* o lo que es lo mismo entre 4 y 5,9
- 4 para indicar *alto*, es decir entre 6 y 7,9
- 5 para señalar *muy alto*, o sea entre 8 y 10

De los indicadores de la preparación metodológica los profesores adjuntos reconocen como más afectados el conocimiento del sistema de objetivos y el dominio de las formas de organización de la docencia. Mientras que consideran menos afectados el

dominio de la lengua inglesa, el dominio de la MELE, y el de los contenidos de la disciplina LIC, en particular de la/s asignatura/s que imparte actualmente. (Gráfico 3, anexo 10)

En cuanto a los indicadores más afectados, un 22,2% de los docentes adjuntos admite tener un conocimiento muy bajo o bajo del sistema de objetivos, el resto se autovalora con un conocimiento medio (Tabla 10, anexo 10). Los objetivos menos conocidos son los de la disciplina y el año y los más conocidos los de la asignatura. (Gráfico 4, anexo 10) Mientras que, la situación que refieren tener los profesores de la disciplina en cuanto al dominio de las formas de organizar la docencia resulta un tanto desfavorable pues el 88,9% de los encuestados se ubica en los niveles medio, bajo y muy bajo, siendo el más significativo el medio en el que se ubica el 55,6% (Tabla 11, anexo 10). Estos dos indicadores necesitarían ser transformados pues son fundamentales para la actuación del docente ya que estaría en mejores condiciones para tomar decisiones curriculares si conoce el sistema de objetivos y lograría una mejor asimilación del contenido por sus alumnos, entre otros aspectos, si sabe organizar su docencia.

Dentro del contenido de la preparación metodológica, como se plantea anteriormente, se comportan de manera positiva los indicadores relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua extranjera, el dominio de la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa y el de los contenidos de la disciplina LIC. El 100% de la muestra tiende a considerarse con un desarrollo alto de las habilidades lingüísticas en la lengua inglesa (Tabla 12, anexo 10) y como se observa en el gráfico 5 (Anexo 10) plantean tener mayor desarrollo en la escritura y la lectura mientras reconocen en la expresión oral el más bajo desarrollo. Significativo resulta también que un 77,8% se considera con un dominio alto o muy alto de la MELE, mientras que un 22,2% con un nivel medio (Tabla 13, anexo 10); sin embargo, aunque el indicador no es negativo, sí requiere también de atención en tanto se constató en las observaciones que en ocasiones los docentes no demuestran suficiente dominio en la práctica. De igual forma, aunque un 44,4% de los docentes plantea tener un dominio medio de los contenidos de la materia que imparten e igual porcentaje considera tenerlo alto (Tabla 14, anexo 10) este no resulta suficiente pues si se trata de lograr elevar la calidad de la docencia es imprescindible dominar al máximo lo que se enseña.

Es notable cómo se encuentran también afectados algunos indicadores del contenido de la preparación metodológica de crucial importancia para gestionar el PEA tales como el dominio de las técnicas y métodos para el diagnóstico, el dominio de los métodos a emplear en el PEA y de los medios fundamentalmente de la computación.

En cuanto al dominio de las técnicas y métodos para el diagnóstico el 88,9% de los adjuntos se ubicaron en los niveles medio e inferiores, mientras que solo uno de los encuestados se situó entre 6 y 7,9 en la escala por lo que se afirma se considera con un alto dominio en este aspecto. (Tabla 15, anexo 10).

Para un profesor también es esencial dominar la variedad de métodos y procedimientos que pueden ser empleados en el PEA de su asignatura, lo que quiere decir que debe saber acerca de ellos y saber emplearlos según los objetivos, las características de sus alumnos y el contenido. El 66,7% de los docentes se analiza con un nivel medio en este campo; es decir, 6 de los 9 profesores, se sitúan entre el 4 y 5,9 en la escala, y solo 1 se ubica en la categoría de alto. (Tabla 16, anexo 10).

Con relación al dominio de los medios (Tabla 17, anexo 10) la autovaloración en este indicador coincide con la del anteriormente expuesto. Sin embargo, dentro de él se le da especial importancia al desarrollo que los docentes poseen en las habilidades para el uso de la computadora, toda vez que la docencia en la Universalización está apoyada y sustentada en el empleo sistemático de este medio. Por tanto, ¿Cómo podrá un profesor organizar, planificar, orientar y controlar su actividad si posee muy bajo o bajo desarrollo de habilidades en el uso de este medio? Tal es el caso de 3 docentes de este colectivo. También preocupa que el 44,4% posea un nivel medio pues solo 2 profesores se ubican en la categoría muy alto. (Tabla 18, anexo 10).

Por otra parte el 100 % mostró desconocimiento de los documentos normativos pues un 22,2% no enuncia ninguno, el 11,1% mencionó solo el programa y el 66,7% menciona los materiales y la bibliografía. (Tabla 19, anexo 10).

Los indicadores relacionados con el dominio de las formas de evaluación y de los fundamentos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina si bien no se encuentran dentro de los cinco más afectados, tampoco se reconocen con una situación favorable. En ambos indicadores un 77,8% de los docentes se ven por debajo del nivel medio. (Tablas 20 y 21, anexo 10).

Como se refleja en las tablas del anexo 10, más del 50% de los docentes encuestados se autoevalúan con un nivel medio e inferior en los indicadores de la preparación metodológica antes referidos, exceptuando el dominio de la MELE y el de la lengua inglesa. Sin embargo, cabe añadir que un 50% de los estudiantes reconoce que la preparación de sus profesores es buena, que se preparan arduamente y que realizan un gran esfuerzo. Al mismo tiempo vale precisar que para un 31,82% de los alumnos la necesidad de visitar los municipios y de preparar los profesores antes de impartir las asignaturas constituye la principal sugerencia. (Anexo 11)

### **2.2.3 Resultados de aprendizaje en la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización**

Otra importante dimensión a diagnosticar para determinar las necesidades de perfeccionamiento de la disciplina LIC en el contexto de la Universalización es el producto; en otras palabras, los resultados de aprendizaje en la disciplina LIC en la Universalización. Para ello se hace un análisis de los **resultados de la promoción alcanzada en cada asignatura de la disciplina (Fonética Inglesa, Lexicología Inglesa y Gramática Inglesa)** y del **desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP)** por los primeros alumnos que recibieron íntegramente la disciplina en las condiciones de la Universalización.

Pese a las insuficiencias que pudieran inferirse de los **resultados de la promoción**, se decide hacer mención a los mismos toda vez que corroboran algunas de las reflexiones hechas en el epígrafe anterior y justifican las sugerencias de algunos alumnos.

Como se aprecia en los gráficos 6 y 7 (Anexo 12) no existen diferencias significativas entre los resultados de las diferentes asignaturas. Sin embargo, los resultados de calidad en la actualidad se alejan considerablemente de la tendencia histórica en los anteriores planes de estudio (Gráfico 8 Anexo 13), lo que evidencia la necesidad de profundizar en el componente evaluación. Además, dicha calidad pudiera ser cuestionada también a partir de los resultados de la prueba pedagógica aplicada a estos alumnos meses después de haber culminado la disciplina con el fin de conocer el **desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada.**

La prueba pedagógica (Anexo 14) consiste en cuatro preguntas dirigidas a evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la competencia lingüística

académica profesionalizada. Además, se entrevistan profesores de los alumnos para completar el diagnóstico del último aspecto, quienes a su vez basan sus criterios en la observación sistemática.

Como indicadores de la CLAP se analizan: el conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso, el desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos, la aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas, la argumentación de las decisiones metodológicas respecto a los componentes de la lengua en el PEA de lenguas extranjeras, y la adecuación a las normas lingüísticas, valores y cualidades de este profesional.

Como cuestión significativa, más de un 50% de los egresados se ubica en los niveles bajo y muy bajo en cuatro de los cinco indicadores evaluados (Tablas 22-26, anexo 15), siendo los más afectados (Gráfico 9, anexo 16) la argumentación de las decisiones metodológicas y la aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas, lo que pone de manifiesto la necesidad de una reorientación de la disciplina para vincularla mejor al desempeño de los egresados de modo que puedan utilizar lo que saben en la dirección del PEA de lenguas extranjeras.

Cabe destacar que al analizar actuaciones lingüísticas de cubano-hablantes que aprenden el inglés como lengua extranjera, más del 90% de los licenciados en formación reconoce, reconstruye y clasifica muy pocos errores o no logran hacerlo en ningún caso. (Tablas 27-29, anexo 17). Las mayores dificultades se centran en la reconstrucción del error (Tabla 28, anexo 17) pues un 85,7% no reconstruye ninguno de los planteados. También existen problemas en la explicación de las causas de los errores y en las sugerencias para erradicarlos pues mayoritariamente (66,7% y 61,9%) no hacen ninguna de las dos. (Tablas 30 y 31, anexo 17)

En tanto, como se aprecia en el gráfico 9 del anexo 16, el indicador menos afectado fue la adecuación a las normas lingüísticas de este tipo de profesional pues ningún egresado se ubica en las categorías inferiores y mayoritariamente se encuentran en las categorías de alto y muy alto. Ello revela que en su mayoría se desempeñan con propiedad en el uso de la lengua extranjera, que se expresan de acuerdo al estilo de este profesional en el contexto escolar, y que tienen una buena actitud ante la actividad de estudio en la que reflejan cualidades como responsabilidad, disciplina y

preocupación. Este comportamiento, indudablemente expresa las potencialidades de estos actuales licenciados para continuar su desarrollo profesional.

Los dos restantes indicadores (conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso, y desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos), si bien no presentan una situación tan desfavorable como los mencionados al inicio, también apuntan hacia la necesidad del perfeccionamiento de la dirección del PEA de la disciplina toda vez que cuestiones esenciales para garantizar la efectividad del PEA de lenguas extranjeras en la EGM se encuentran afectadas. Téngase en cuenta que un 57,1% de los alumnos egresaron con un nivel bajo o muy bajo y un 33,3% lo hace con un nivel medio de conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso, lo que representa un 90,5% por debajo del nivel medio (Tabla 22, anexo 15); y considérese también que un 85,7% egresa con un nivel medio o inferior de desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos. (Tabla 23, anexo 15).

En cuanto al desarrollo de las habilidades diagnosticadas las que más alto desarrollo presentan son las habilidades de identificación de estructuras lingüísticas y de transcripción fonológica y las de menor desarrollo son las de comparación de las características del sistema lingüístico de la lengua inglesa con las de la lengua materna y la de explicación de hechos y características de la lengua inglesa. (Gráfico 10, anexo 18). Este hecho resulta de gran importancia desde la perspectiva de la ampliación del perfil pues es la comparación como enfoque lingüístico y como habilidad, uno de los aspectos que sitúa al profesional de lenguas en una mejor posición para el aprendizaje y la enseñanza de nuevas lenguas extranjeras.

Como tendencia del desarrollo de la CLAP, el 90,5% de los estudiantes se ubica en los niveles medio e inferiores. (Tabla 32 y gráfico 11, anexo 19). Este resultado pone de manifiesto la necesidad de dirigir el PEA de la disciplina de modo que el alumno se apropie de contenidos aplicables a la práctica profesional y transferibles al aprendizaje de otras lenguas, que dicho alumno pueda continuar profundizando en la disciplina y ampliando su horizonte cognoscitivo y que pueda, en última instancia, asimilar los constantes cambios en armonía con el desarrollo y las exigencias de la sociedad.

#### **2.2.4 Necesidades y condiciones del entorno para la puesta en práctica del diseño curricular de la disciplina LIC en el contexto de la Universalización**

La dimensión necesidades y condiciones del entorno se establece en este proceso de diagnóstico por la significación del lugar donde se desarrolla el proceso formativo del profesional de lenguas extranjeras en la Universalización. En este sentido se centra el proceso de diagnóstico en la **organización y clima escolar de la microuniversidad** como célula esencial en la nueva modalidad de estudios superiores, en **su participación en los diferentes procesos a ella asignados** y en la **caracterización y desempeño de los tutores de los estudiantes de lenguas extranjeras** como componente personal del PEA. Para diagnosticar tales aspectos se encuestaron (Anexos 20 y 21) directivos y tutores de las siete microuniversidades de mayor concentración de alumnos de la carrera, pertenecientes al subsistema de Secundaria Básica y donde se encontraran sujetos de la muestra escogida para el diagnóstico. Además se incluyeron estos indicadores en el cuestionario aplicado a los alumnos.

Al abordar la **organización y el clima escolar de la microuniversidad**, en particular el completamiento y la localización de la base material de estudio (BME), la disponibilidad de computadoras y de materiales para la autopreparación de los practicantes no se logran criterios uniformes; aunque, coinciden directivos y tutores en que no se dispone de grabadoras en sus centros. Uno de los directivos menciona dentro de la BME con que cuenta el licenciado en formación “libros”, otro el “disquete” y cinco refieren “el CD de la carrera y softwares como el Navegante”, todos -según ellos- grabados en las computadoras de las microuniversidades y a disposición de los alumnos. Los tutores, por su parte, en su mayoría, mencionan “las guías de la sede” y el software “El Navegante”; un tutor refiere que “No se han instalado, ni grabado materiales en sus centros”. Sin embargo, el software por ellos citado si bien contribuye a la preparación idiomática de los estudiantes, aporta poco a la preparación lingüística teórica.

Con relación a la localización de la BME mayoritariamente refieren directivos y tutores que se encuentra en el CD, 2 directivos mencionan el CDIP municipal, 2 tutores mencionan el CDIP del ISP, 2 directivos y 1 tutor los disquetes y ninguno menciona la biblioteca de su centro, lugar considerado por ellos como el disponible junto al departamento docente para la autopreparación del practicante.

Cabría reflexionar sobre cómo el alumno, quien posee su BME fundamentalmente en el CD y disquetes, podrá realizar su autopreparación en los espacios que actualmente reconocen los directivos y tutores (la biblioteca de su centro y el departamento) si ninguno cuenta con computadoras. Esta manera de ver los espacios para la autopreparación puede ser causa de que el 22,73 % de los alumnos expresaran que no tenían muchos de los medios necesarios para el desarrollo del proceso, que solo un 13,64% exprese que usa el CD de la carrera o disquetes en su preparación, que un 40,91% haga uso de las guías de estudio, que solo el 50% diga que los métodos empleados propiciaron el autoacceso a la información y el desarrollo de sus habilidades en el uso de las TIC y que se afirme que presentan problemas con la bibliografía. (Anexos 8.5a y 8.2)

Respecto a la planificación del horario y de las actividades expresan los directivos que siempre posibilitan la preparación conjunta de estudiantes y tutores y el tiempo para la autosuperación del practicante, visión que solo es compartida por el 42.8% de los tutores y el 38,10% de los alumnos. Las mayores limitaciones la ven en la participación del tutor en la superación, en la observación y orientación de clases a los practicantes y en la posibilidad de que los tutores les brinden consultas, cuestión esta última que se contradice con el primer planteamiento. Para los tutores las mayores limitaciones están en las posibilidades para el intercambio sistemático con los tutorados y en la facilidad de tiempo para su autosuperación. Al igual que los dirigentes ven limitaciones en el uso de las computadoras por los estudiantes. Todo ello apunta a la necesidad de perfeccionar la planificación del horario por las direcciones de las microuniversidades con vistas a aprovechar de forma más óptima los recursos disponibles en cada sede y microuniversidad y a atender de forma más personalizada el proceso formativo.

Por otra parte, los resultados de las encuestas a directivos y tutores ponen de relieve dificultades en el sistema de relaciones entre los factores y estructuras que intervienen en el proceso formativo de los alumnos, evidencian falta de seguimiento de algunos directivos respecto a este y, una vez más, los criterios se encuentran divididos.

Con relación a la relación tutor-profesor de las asignaturas, al indagarse sobre si los profesores de la sede intercambian con los tutores para otorgar las evaluaciones a los estudiantes, tres directivos responden categóricamente que “no”, uno que “sí” pero los

restantes dicen no saber o no responden. Solo uno de los tutores encuestados expresa haber sido consultado para otorgar las evaluaciones correspondientes a las asignaturas de la disciplina, lo que coincide con lo planteado por los estudiantes.

Acercas del intercambio sistemático de los dirigentes de la microuniversidad con los alumnos, según los datos recogidos, se dirige sistemáticamente a conocer la ayuda que necesitan para su mejor desempeño y la relación tutor-practicante. Mientras que la actividad académica de los futuros licenciados: su rendimiento se aborda solo “a veces” en tres opiniones y “nunca” en una; sobre la actividad científica se intercambia solo “a veces” de acuerdo a tres directivos y “nunca” según dos. Esto pudiera repercutir negativamente en el grado de satisfacción y compromiso de los practicantes con la microuniversidad pues se sienten un tanto desatendidos respecto a sus necesidades de estudio y a su necesidad de vencer el programa.

Respecto a la **participación de la microuniversidad en los diferentes procesos a ella encomendados** los criterios de los directivos y tutores también se encuentran divididos. Las valoraciones más divididas son las relacionadas con la participación en el trabajo investigativo de los estudiantes: 2 directivos valoran que lo hacen periódicamente, 2 de manera esporádica, 1 solo en determinados momentos, 1 con muchas dificultades y 1 que no participa; mientras que los tutores tienen una visión diferente a la de los directivos pues para 1 su microuniversidad participa periódicamente, 3 valoran que esporádicamente y 3 que no participa. De hecho, la falta de sistematicidad en su seguimiento por las direcciones, la insuficiente preparación de los tutores y las limitaciones bibliográficas en las sedes hacen de este un problema actual de la carrera y de la disciplina LIC que incide en la integración de los componentes académico, laboral e investigativo. En tanto, la motivación de los estudiantes por la carrera y la estimulación a los practicantes son, según valoración de los directivos y tutores, los procesos en que más activamente participan sus microuniversidades.

Plantean, además, la mayoría de los directivos (5) y tutores (4) que sus microuniversidades cuentan con el diseño de las actividades académicas, laborales e investigativas que los alumnos de inglés deben desarrollar en correspondencia con el año académico que cursan. Para estos cinco dirigentes la mayor fortaleza del diseño

está en que contempla de forma clara y precisa los objetivos planteados para cada año de estudio; mientras que para los cuatro tutores está en que contempla de forma clara y precisa las actividades a desarrollar por los alumnos de la carrera en cada año. Para ambos la mayor debilidad es que refleja de manera parcial las actividades de evaluación de cada asignatura que deben ser evaluadas por el tutor.

De gran importancia para la puesta en práctica del diseño curricular de la disciplina es **el tutor** como componente personal del PEA. De ahí que **sus características y su desempeño** deban ser también diagnosticadas.

Según cinco de los directivos encuestados la selección actual de tutores se realizó de acuerdo al grado en que trabajan, uno argumentó que por ser el docente de más experiencia y el otro por ser el único profesor del centro. En todos los casos los consideran ejemplo para los licenciados en formación.

Entre las características generales de los tutores encuestados (Tablas 33-39, anexo 22) están las siguientes: el 100% posee más de 10 años de experiencia como docentes; sin embargo 1 no está titulada y se encuentra en la Licenciatura (Tablas 33 y 34); el 57,1% se encuentra categorizado (Tabla 35); un 71,4% ha recibido cursos de actualización en los últimos cinco años (la mayoría en Práctica del Idioma Inglés), sin embargo, ninguno ha recibido superación en las asignaturas de la disciplina y en su mayoría ha transcurrido mucho tiempo desde que las cursaron (Tabla 36); un 85,7% recibe preparación como tutor actualmente (Tabla 37); ninguno conoce otra lengua extranjera además de la inglesa; el 57,1% atiende más de 5 grupos en la microuniversidad (Tabla 38); solo un 28,6% ha realizado alguna investigación y ninguno ha asesorado trabajo científico estudiantil (Tabla 39).

De las funciones a ellos asignadas según valoración de los directivos y la propia autovaloración que los tutores realizan, se destacan en la orientación y control de actividades docentes y en el control y evaluación de las actividades del estudiante de acuerdo a su plan individual. Sin embargo, se ven más limitados en el trabajo coordinado con el equipo de profesores de la sede municipal, en la ayuda para determinar problemas con vistas a su solución por la vía de la investigación, en el asesoramiento a la actividad científico estudiantil y en el apoyo a los estudiantes en la realización de su trabajo independiente y de las actividades interencuentro orientadas

por cada asignatura. Como principales fortalezas reconocen la experiencia, la preparación metodológica y la capacidad para ayudar y enseñar. Mientras que identifican como debilidades la falta de conocimiento en investigación y el tiempo disponible para atender a los estudiantes.

En cuanto a aspectos específicos de su preparación que de manera más directa pueden incidir en la participación de los tutores en la dirección del PEA de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea, los tutores encuestados se autoevalúan de la manera siguiente (Gráfico 12, anexo 23): el 100% se ubica en la categoría de 5 en cuanto a su preocupación por elevar su maestría pedagógica y por su autoperfeccionamiento y se sitúa en las categorías de 5 (muy alto) o 4 (alto) en cuanto a la asistencia, puntualidad y disciplina como cuestiones de honor en su actuación, a su capacidad de organización y a su capacidad para poner en práctica el estudio constante y la autosuperación y en relación al desarrollo de las habilidades lingüísticas; mientras que el 57,1% se ubica en la categoría 3 (medio) en cuanto al dominio de los contenidos de los programas de estudio de Fonética Inglesa, Lexicología Inglesa y Gramática Inglesa, un 42,9% en la categoría 2 (bajo) y ninguno se sitúa en las categorías 4 ó 5.

Estas debilidades de los tutores pueden ser causa de las predominantes opiniones negativas de los alumnos respecto al papel de estos (anexo 8.7) e indican la necesidad de tomarlos en consideración en el diseño curricular de la disciplina, de proyectar su superación, de definir sus responsabilidades en el mismo; así como explicitar las relaciones entre tutores y profesores que imparten las asignaturas.

### **2.3 Principales regularidades derivadas del proceso de diagnóstico inicial**

1. El planeamiento curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras no se corresponde con las exigencias del modelo del egresado en el contexto de la Universalización.
  - La concepción actual de la disciplina LIC no responde al objeto de trabajo de los futuros Licenciados en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras: la dirección del PEA de las lenguas inglesa y francesa. Además, ella carece de una adecuada integración entre lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico.
  - Su estructura y organización curricular se mantienen muy similares a las existentes para la especialidad Lengua Inglesa.

- No ofrece suficiente orientación a los docentes adjuntos para ejecutar y evaluar lo planeado, ni se precisan orientaciones para la preparación de los docentes.
  - En el análisis de los componentes del PEA en el diseño de la disciplina se ponen de manifiesto limitaciones en el orden contextual y falta de una visión integral del PEA ya que, por ejemplo, se ofrece una visión tradicionalista de la evaluación, no se hace referencia a la escuela como microuniversidad, se obvia el papel de los tutores tanto en la preparación de los alumnos como en las decisiones con relación a la evaluación.
2. En el proceso de ejecución curricular se revelan fallas que tienen su base en las insuficiencias del planeamiento, entre ellas: insuficiente determinación y tratamiento de los contenidos actitudinales, limitaciones en el desarrollo de la clase encuentro, problemas en la utilización de las guías, insuficiencias en la utilización de las TIC, pobre participación del tutor y concepción descontextualizada del componente evaluación. También se revela mucha inseguridad en los alumnos acerca de si la disciplina en su ejecución los prepara para enseñar otra lengua extranjera.
  3. Los profesores de la disciplina se caracterizan por su disposición para enfrentar la tarea y por su experiencia como docentes, cuestiones que constituyen potencialidades innegables. Pero, la mayoría no tenía experiencia en la Educación Superior anterior a la Universalización, ni ha recibido ningún curso de superación en los últimos cinco años, tampoco ha participado en ninguna sesión metodológica o de superación vinculada a la disciplina pese a las dificultades en su preparación para impartirla. Sin embargo, no se plantean alternativas para elevarla.
  4. Las opiniones de los alumnos y sus resultados de aprendizaje conducen a la reflexión acerca de la necesidad de perfeccionamiento de la disciplina en virtud de integración, aplicabilidad y transferibilidad de sus contenidos.
  5. Las principales necesidades del entorno para la puesta en práctica del diseño de la disciplina tienen que ver con el papel de la microuniversidad en la creación de condiciones para lograr el aprendizaje, la planificación del horario, la manera de concebir el espacio para la autopreparación, la utilización de las TIC, el sistema de relaciones entre los factores y estructuras que intervienen en este proceso formativo, la participación de la microuniversidad en procesos tales como el trabajo investigativo, la evaluación y la selección de los tutores.

6. En cuanto a aspectos específicos de la preparación del tutor que de manera más directa inciden en la dirección del PEA de la disciplina, se presenta una situación preocupante pues todos se ubican en las categorías 2 y 3 en el dominio de los programas de estudio.

De ahí que se plantee la necesidad de un diseño curricular contextualizado e integral que promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Por tanto, en virtud de un currículum integral para la disciplina y dados los cambios significativos en el contexto de formación de los profesores de lenguas extranjeras, es preciso buscar una integración coherente de conocimientos, habilidades, normas, actitudes y cualidades de este profesional aplicada al proceso laboral. La determinación de una competencia que los integre contribuiría a la solución de la actual desintegración entre estos, significaría la utilización del saber lingüístico en la dirección del PEA de lenguas extranjeras y ayudaría al mejoramiento de los resultados de aprendizaje en la disciplina, a su aplicabilidad y transferibilidad. Esa determinación implicaría transformaciones en los diferentes componentes didácticos y en las dimensiones curriculares de la disciplina que, de hecho, constituyen una necesidad para la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio en el contexto de la Universalización.

#### **2.4 La elaboración de la propuesta preliminar: resultados obtenidos**

Con base en el conocimiento del Modelo General del Profesional de la Educación (2004), luego del análisis del Modelo del Egresado de la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras, y partiendo de las posiciones teóricas explicadas en el primer capítulo y de las necesidades de perfeccionamiento planteadas anteriormente, se procede al diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos. Primeramente se elabora una propuesta preliminar cuyos resultados se muestran a continuación y sobre la base de estos se obtiene la propuesta definitiva que se explica en el capítulo 3.

Durante el proceso se recogieron criterios de profesionales de elevado prestigio y relacionados con la enseñanza de lenguas. De gran valor fueron los emitidos por el Dr. Hafeez Mian, por los participantes en el Taller Científico de la Asociación de Lingüistas de Cuba y por colegas del Departamento de Lenguas Extranjeras del ISP "Félix Varela".

Según esos profesionales se trata de una propuesta válida, oportuna, necesaria, novedosa, interesante y adecuada que responde a las exigencias del momento y del contexto actual, que está bien fundamentada y que en sentido general se corresponde con las necesidades de la formación de profesores de lenguas extranjeras aunque su concepción es especialmente para las condiciones de Cuba. Los más jóvenes alabaron la propuesta al considerar que con ella se resuelven problemas que ellos vivenciaron en los primeros años de la Universalización. Las principales preocupaciones e insatisfacciones se centraron en la manera de presentar la estructura curricular actual toda vez que se necesitaba ilustrar con mayor claridad los cambios acontecidos y en cómo resolver en breve tiempo las insuficiencias de profesores adjuntos y tutores para lograr una ejecución curricular exitosa.

#### **2.4.1 Resultados de la puesta en práctica parcial de la propuesta en la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa**

Los resultados que a continuación se presentan emanan del pre-experimento realizado durante la impartición de una de las asignaturas de la disciplina (Fonética Inglesa) en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Durante el pre-experimento se evalúa el **desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada en estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa** y se recogen opiniones de estos.

Con vistas a evaluar el desarrollo de la CLAP se aplica a los 11 estudiantes que conforman la matrícula del 4to año de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en la sede de Santa Clara una prueba pedagógica (Anexo 24), en tres momentos: al comenzar a recibir la asignatura Fonética Inglesa, luego de transcurridos cuatro encuentros presenciales y al concluir la misma. Además se recogen criterios del colectivo de año para completar la evaluación del último indicador de la competencia.

Al inicio del proceso, un 45,5% de los alumnos se encontraba en el nivel medio y un 36,4% en los niveles bajo y muy bajo. (Tabla 40, anexo 25). En ese momento el componente más afectado resultó ser el conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema fonológico de la lengua inglesa con un 36,36% de los alumnos en el nivel bajo y 45,45% en muy bajo. Le continúan en orden descendente la aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas de los cubano-hablantes que

aprenden inglés como lengua extranjera, la argumentación de las decisiones metodológicas relacionadas con la enseñanza de la pronunciación y la adecuación a las normas lingüísticas de este tipo de profesional. Mientras que el menos afectado fue el desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos con solo 2 alumnos en el nivel bajo. (Gráfico 13, anexo 25).

Transcurridos cuatro encuentros presenciales se constató en corte parcial un mejoramiento en todos esos componentes (Tabla 41 y Gráfico 14, anexo 25). Sin embargo, en dos de ellos (aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas de los cubano-hablantes que aprenden inglés y en la argumentación de las decisiones metodológicas relacionadas con la enseñanza de la pronunciación desde el punto de vista lingüístico) no se logra el cambio del alumno ubicado en el nivel muy bajo. Por otra parte, en el nivel muy alto solo se ubicaron alumnos en el desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos (un 27,27%) y en la adecuación a las normas lingüísticas de este tipo de profesional (18,18%).

Al concluir la asignatura, los resultados alcanzados pusieron de manifiesto una tendencia ascendente en el desarrollo de competencia lingüística académica profesionalizada (Gráfico 17, anexo 24). Sin embargo, a pesar del sensible avance en el conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema fonológico de la lengua inglesa este continúa siendo el más afectado. (Tabla 42, Gráfico 15, anexo 25). Los mejores resultados se logran en la “Adecuación a las normas lingüísticas de este tipo de profesional” y “Desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos”. En la primera, un 36,36% de los alumnos se sitúa en el nivel alto y un 54,55% en el muy alto. En el segundo, un 54,55% se sitúa en el nivel alto y un 36,36% en el muy alto. En tanto, los componentes relacionados con la argumentación de las decisiones metodológicas relacionadas con la enseñanza de la pronunciación y la aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas, aunque permanecen en las mismas posiciones que al inicio, también revelan resultados satisfactorios. En ambos se reduce a 1 el número de alumnos ubicado en el nivel bajo, se incrementa la cantidad con nivel alto y pasan algunos a la categoría muy alto.

Como se muestra en el gráfico 16 del anexo 25, si bien al inicio los mayores porcentos se concentraban en los niveles muy bajo y bajo, con el desarrollo del PEA se produce

un movimiento que conlleva a que estos se concentren en los niveles medio y alto en el corte parcial y favorece los niveles alto y muy alto al final del pre-experimento. Ya en este primer momento, al aplicarse la prueba estadística Friedman se constata significación de los cambios como se ilustra en la tablas 43 y 44 (Anexo 25).

**Las opiniones de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa** también ponen de manifiesto logros en la dirección del PEA de la asignatura Fonética Inglesa. (Anexo 26):

- En su mayoría reconocen que en la asignatura se le presta atención al significado (90,91%), se le ayuda a perfeccionar su pronunciación (90,91%), a desarrollar las habilidades lingüísticas, en especial la expresión oral (90,91%), a ampliar su cultura (90,91%), a desarrollar la competencia comunicativa, en particular la competencia sociolingüística (72,73%), que se explican diferentes variantes de pronunciación (72,73%), y que se les ayuda a comprender los contenidos de la MELE (72,73%). El 100% planteó que los contenidos posibilitaron mejorar su desempeño en el aula. (Anexo 26.1)
- Existe un amplio reconocimiento de los alumnos acerca del papel de los métodos en el desarrollo del autoacceso a la información (81,82%), en el establecimiento de la relación intermaterias (81,82%), en el desarrollo de sus habilidades en el uso de las TIC (72,73%) y en el de su independencia (72,73%). (Anexo 26.2)
- Un 63,64% dice hacer uso de las guías de estudio. Sin embargo, solo el 36,36% refiere utilizar las lecturas complementarias. Estos alumnos mayoritariamente (63,64%) coincidieron en que los medios propiciaron el cumplimiento de los objetivos. (Anexo 26.3a)
- En las guías de estudio se reconocen como principales fortalezas que ayudan a prepararlos, enseñan y desarrollan el trabajo independiente y que están bien elaboradas. Como principal debilidad su extensión. (Anexo 26.3b)
- Hay acercamiento a la Clase Encuentro según las inferencias realizadas a partir de las opiniones de los alumnos. Al describir los pasos seguidos por sus profesores para desarrollar el encuentro aparecen la aclaración de dudas (81,82%), la revisión de las guías de estudio y la evaluación (63,64%) y la orientación del próximo encuentro (18,18%) entre los más mencionados. De estos propios datos se infiere que existen

dificultades en la orientación del estudio independiente. En sus respuestas también se aprecia una mayor implicación de ellos en el proceso: un 54,55% plantea que escucha atentamente y un 45,45% que pregunta y aclara dudas. (Anexo 26.4)

- Se produce un cambio respecto al papel jugado por el tutor al contarse con 63,64% de opiniones positivas respecto a este; sin embargo, solo un alumno explicita que su tutor lo ayuda en la realización de tareas para el encuentro. (Anexo 26.5)
- Se evidencia mejoría en el componente evaluación un 90,91% expresa que se realizan de manera sistemática en cada encuentro. Sin embargo, no se logra el 100% de participación del tutor en ella. (Anexo 26.6)
- Se logra que al menos el 50% de los alumnos no considere un problema para su desempeño la planificación del horario y de las actividades en su escuela.
- Los alumnos en su mayoría (63,64%) se expresan a favor las posibilidades de transferir lo aprendido al PEA de otras lenguas extranjeras. (Anexo 26.7)

A partir de todos los criterios recogidos, de los logros en los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como de las reflexiones vivenciales y sistemáticas de la autora se procede a conformar la versión definitiva que se expone en el siguiente capítulo. En dicha versión se toman en cuenta como principales necesidades de perfeccionamiento de lo diseñado en la propuesta preliminar:

- Las oportunidades para transferir lo aprendido al PEA de otras lenguas extranjeras
- La concepción de la preparación de los profesores adjuntos para facilitar ese proceso
- La participación del tutor en la preparación de los alumnos para el encuentro y en la evaluación y las orientaciones para lograrla
- El desarrollo de la CLAP en los alumnos, fundamentalmente respecto al conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema fonológico de la lengua inglesa lo que puede estar incidiendo en la argumentación de las decisiones metodológicas relacionadas con la enseñanza de la pronunciación y en la aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas

### **3. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN**

#### **3.1 Caracterización general de la propuesta**

Las transformaciones curriculares en la propuesta se encaminan hacia una disciplina encargada de la descripción de las lenguas extranjeras y no solamente de la inglesa por lo que la actual denominación ha de ser cambiada por una que refleje correspondencia con el objeto de trabajo y con el nuevo objeto de estudio. En tal sentido, se denominará la disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras (ELLE).

Desde el punto de vista de la concepción curricular, el Enfoque curricular Integral y Contextualizado de marcada tendencia dialéctica fundamenta la teoría curricular desde la cual se enfrenta el diseño curricular de dicha disciplina para la formación de profesores de lenguas extranjeras, convirtiéndose así en la base de la propuesta.

El diseño curricular es visto como proceso y como producto. Este se funda en el conocimiento adquirido por la explicación razonada, discernida, discurreda y argumentada. Como proceso se refiere al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículum de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos de las lenguas extranjeras para la solución de los problemas detectados e implica un conjunto de fases sucesivas para la elaboración del proyecto curricular por lo que se realiza dando cumplimiento a las cinco tareas explicadas en el primer capítulo. Como producto expresa el desarrollo sistemático y coherente de las ideas relacionadas con el perfeccionamiento de la disciplina; ofrece un marco conceptual que permite identificar todos los aspectos relevantes del proceso de diseño curricular; tiene la capacidad de representar los componentes, las características, las relaciones fundamentales y el funcionamiento del currículum de la disciplina, de

proporcionar explicaciones acerca del mismo para orientar a los destinatarios sobre su planeamiento, ejecución y evaluación; y sirve de guía para generar hipótesis científicas.

El *currículum de la disciplina ELLE* se concibe como un proyecto con carácter de proceso para la parte de la carrera que ha de proporcionar a los futuros licenciados la descripción de las lenguas extranjeras, sin desconocer la práctica profesional, los problemas que enfrentará y que tienen solución a partir de la aplicación de los fundamentos de la ciencia Lingüística.

Así, la propuesta que a continuación se explica se identifica como ***Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras en la Formación de Licenciados en Educación en la Universalización*** y, ante todo, se distingue por ofrecer una marcada integración, por tomar en cuenta la Universalización como contexto, y por brindar una visión que trasciende la descripción de la lengua inglesa lo que se corresponde con la ampliación del perfil del profesional y, de hecho, con su objeto de trabajo. Además, se distingue por su flexibilidad y enfoque interdisciplinario, por promover el desarrollo de un tipo especial de competencia en este profesional que le permita a los futuros licenciados tanto resolver problemas profesionales como transferir lo aprendido a la enseñanza de otras lenguas, y por satisfacer las principales necesidades derivadas del diagnóstico.

En la propuesta, la integración se revela, fundamentalmente, en la manera de abordar las tres dimensiones curriculares, en la concepción de un tipo especial de competencia en el profesor de lenguas extranjeras, en el enfoque interdisciplinario de los contenidos y en los requerimientos que rigen el currículum de la disciplina. Se logra integrar en la disciplina lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico.

A partir del enfoque profesional pedagógico se acercan los contenidos extraídos de las diferentes ramas de la ciencia lingüística y se relacionan las diferentes disciplinas de la especialidad por lo que este enfoque orienta las relaciones interdisciplinarias e intradisciplinarias en el diseño.

Las descripciones lingüísticas de los diferentes componentes de la lengua se abordan desde la interdisciplinariedad y la intradisciplinariedad al interrelacionar los componentes con la realidad profesional, al concebir en el análisis intralingüístico las

perspectivas semántica, sociolingüística y pragmática, al integrar en las descripciones aspectos de la lingüística descriptiva, la histórica, la comparativa y la aplicada; así como al establecer las interrelaciones adecuadas entre los diferentes planos y niveles y entre estos y la realidad extralingüística.

También desde la interdisciplinariedad se determina la metodología a seguir en las descripciones lingüísticas y se produce un acercamiento orientado por el enfoque profesional pedagógico entre las diferentes disciplinas de la especialidad. La disciplina ELLE parte del uso práctico de las lenguas logrado a través de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa y de la Lengua Francesa, y aporta las descripciones teóricas de ambas lenguas necesarias para una dirección más eficiente del PEA de lenguas extranjeras; la Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, por su parte, se nutre de tales descripciones para ofrecer el cómo en dicho proceso; mientras que la disciplina Lengua Española Contemporánea al ofrecer la descripción de la lengua materna asegura las bases para la comprensión de la disciplina ELLE, para la comparación lingüística imprescindible para el proceso de análisis de las actuaciones de los aprendices y para la toma de decisiones en la dirección del PEA de lenguas extranjeras. Internamente en la disciplina ELLE se dan importantes vínculos sobre todo al concebir en el análisis intralingüístico las perspectivas semántica, sociolingüística y pragmática

La flexibilidad de la propuesta radica esencialmente en que proporciona al estudiante y al docente la oportunidad de diseñar dentro de ciertos límites la estructura del curso de cada asignatura. Ella implica romper con la organización rígida del conocimiento extraído de la ciencia lingüística, favorecer el enfoque interdisciplinario del contenido, impulsar la obtención del conocimiento en el contexto de la práctica, estimular una comunicación más horizontal y colaborativa entre profesores (tutores y profesores de sedes) y alumnos, realizar pequeñas investigaciones sobre problemas que enfrentan en la práctica, y modificar los sistemas de evaluación, entre otros aspectos.

En el Diseño Curricular propuesto, el currículum no se concibe como resultado final, ni acabado; ni como un plan que emana de las ideas de especialistas; por el contrario surge de las necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio y es adaptable a estas. Además, se diseña con la participación del docente adjunto quien lo sigue en su desarrollo y hace proposiciones para su mejoramiento.

En dicho Diseño Curricular se revelan y resuelven esencialmente contradicciones entre lo general y lo particular, lo que se aprende y lo que se necesita, lo que se enseña y lo que se aprende, el desarrollo alcanzado por la lingüística y el diseño actual del programa de estudio, entre la necesaria unidad en el accionar del colectivo docente y el desigual desempeño de los docentes, el carácter práctico de la enseñanza de los componentes de la lengua y el carácter teórico de los contenidos de la disciplina, entre lo conocido en relación con los componentes del sistema lingüístico y del discurso de las lenguas extranjeras y lo nuevo respecto de ellos, entre la forma lingüística y el contenido lingüístico; y entre lo finito y lo infinito en la lengua.

### **3.2 Fundamentos del Diseño Curricular para la Disciplina ELLE en la Licenciatura en Educación, Especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización**

En consonancia con el **sustento filosófico** de la educación en Cuba, el Diseño Curricular para la Disciplina ELLE en la Formación de Licenciados en Educación, especialidad de lenguas extranjeras en la Universalización se fundamenta en la filosofía marxista-leninista. El método dialéctico, como método general, guía el proceso de elaboración del currículum, lo que evita el dogmatismo, permite una visión amplia del mismo y evidencia un análisis amplio, complejo y profundo de los procesos y fenómenos que en él se dan.

Se concibe el aprendizaje del futuro licenciado de dicha especialidad, a partir de la concepción de que el "... hombre es una realidad viva, biológica, psíquica, individual, social e histórica" (Chávez, J., 2005: 21), de que el hombre "...si bien es producto de la sociedad y su cultura, es un ser actuante en ella...que es capaz de transformar a la sociedad y a sí mismo..." (Álvarez de Zayas, R. M., 1997: 8). He ahí una cuestión de suma importancia, en la medida en que se forme y desarrolle más eficazmente este profesor, se realizará su papel en la elevación de la cultura del pueblo, en particular en cuanto al dominio de lenguas extranjeras; y a medida que las generaciones sepan determinadas lenguas sentirán la necesidad de ampliar su horizonte cognoscitivo y perfeccionar el dominio de estas y de aprender otras, lo que representaría nuevos retos para la formación y desarrollo de este tipo de profesional.

En correspondencia con la posición filosófica se reconoce, desde el **punto de vista sociológico**, la interacción dinámica sociedad-educación. Se asume la idea expresada por Chávez, Suárez y Permuy (2005) sobre la necesidad de "...educar a un hombre que responda a su época" para, como expresara José Martí (1883) "...ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo por debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote..." (Ob.C, t.8: 281)

La propuesta se enmarca en el proceso de transformaciones educacionales que, indudablemente, conducirán a desarrollar en el pueblo cubano una cultura general integral que implica, entre sus diferentes aspectos, el dominio de lenguas extranjeras. Se inserta en la puesta en práctica de nuevas concepciones en la escuela cubana actual y en el proceso de cambios curriculares que en ella se producen y que, obviamente, implican transformaciones en la formación del profesorado. Por consiguiente, otros aspectos que en el orden contextual fundamentan las decisiones curriculares en el Diseño son el cambio de una concepción tradicional a un enfoque comunicativo en la asignatura Inglés en los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación, la ampliación del perfil del profesor de lenguas extranjeras a un profesor que enseñe francés e inglés y la introducción de una nueva modalidad de estudios superiores: la Universalización de las universidades.

Se asume una **concepción psicológica** materialista dialéctica, de base marxista: el Enfoque Histórico-Cultural. Se comprende al licenciado en formación altamente condicionado por el medio sociocultural donde se educa en el que cada escuela constituye una microuniversidad en la que se desarrollan los estudiantes, se centra el interés principalmente en el desarrollo integral de la personalidad del profesor de lenguas extranjeras y no solamente en el dominio que este ha de tener del caudal de conocimientos acerca de los núcleos básicos de las ciencias del lenguaje, se toma en cuenta que esta personalidad se desarrolla en el conjunto de relaciones, de contactos directos o de forma mediatizada, sin desconocer al cuerpo biológico de este hombre como portador de esa personalidad. Se tiene en cuenta la necesidad de situar al licenciado en formación ante tareas que presupongan diferentes formas de interacción en busca de su transformación, de la de sus colegas de trabajo o de grupo, y de la situación o problema a que se enfrenta.

Constituyen sustento teórico-metodológico los **fundamentos pedagógicos**. El Diseño se sustenta en leyes, principios y categorías de la pedagogía. Se comprenden las transformaciones actuales en la formación del profesor de lenguas extranjeras en estrecha vinculación con los cambios en la escuela cubana y con los problemas profesionales como expresión del encargo social de que el pueblo domine un mayor número de lenguas. En correspondencia, se concibe la contribución de la disciplina a la formación del Licenciado en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras desde la proyección social de este profesional, con marcada orientación humanista y con carácter transformador. Por su carácter general se aplican principios pedagógicos tales como: la unidad del carácter científico e ideológico del proceso, la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad, la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, el principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y el de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. De este modo se reconoce la necesaria unidad dialéctica entre instrucción-educación, enseñanza-aprendizaje, formación y desarrollo.

La categoría educación, aunque comprendida en dos niveles: uno amplio y otro estrecho, se aborda a lo largo del proceso de diseño curricular en su segunda acepción, en la que "...el concepto educación se caracteriza por el trabajo organizado de los educadores, encaminado a la formación objetiva de cualidades de la personalidad: convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter, ideales y gustos estéticos, así como modos de conducta." (Colectivo de autores del ICCP, 1984: 31, citado por M. Esteva, O. Valera y A. Ruiz, s.a.: 17) Se reconoce, pues, la necesaria unidad dialéctica entre instrucción y educación en la enseñanza, pues como dijera Varona: "...no baste de que sean meros transmisores de los conocimientos necesarios. Enriquecer la inteligencia es bueno, es útil, es indispensable pero hecho todo eso, aún queda lo mejor por hacer; conformar suavemente el corazón, dirigir con tino la conducta, templar el carácter". (Citado por M. Esteva, O. Valera y A. Ruiz, s.a.: 9)

Bajo la influencia de las ideas de Vigotsky, se reconoce que la enseñanza guía el desarrollo y a su vez toma en cuenta las regularidades del propio desarrollo. El proceso de enseñanza-aprendizaje es interpretado como un "...proceso sistémico de

transmisión de la cultura en la institución escolar en función del rango social, que se organiza a partir de los niveles del desarrollo actual y potencial de las y los estudiantes y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto” (González Soca, A. M., 2002 citando a colectivo de autores CEE ISPEJV, 2001)

De manera particular, se tienen en cuenta en la toma de decisiones curriculares las estrategias cognitivas para la comprensión de los enunciados en el aprendizaje de lenguas extranjeras planteadas por G. Abbot (1989), toda vez que propician cierta visión de la manera en que se producen las búsquedas en la lengua materna o en otras lenguas extranjeras conocidas. Ellas suelen ser: la referencia a experiencias anteriores, la búsqueda entre esas experiencias anteriores de alguna similar a la nueva y la asociación de dos experiencias similares. Las referencias a experiencias anteriores no son de un solo tipo: se tiene toda la experiencia anterior en la lengua materna y cualquier tipo de experiencia en el uso de la lengua extranjera por lo que el aprendiz puede llevar a cabo cuatro tipos de búsqueda en sus experiencias anteriores. Los principiantes siempre tenderán a realizar las búsquedas en las formas y significados de su lengua materna (búsquedas A1 y/o A2) pues tienen poca o ninguna experiencia en la lengua extranjera y aún cuando dejan de ser principiantes y han progresado algo en la lengua extranjera, siguen tendiendo a comparar ambas; mientras que cuando el aprendiz posee cierto conocimiento de la lengua extranjera realiza las búsquedas en las formas y significados de dicha lengua (búsquedas B1 y/o B2). Este proceso de búsqueda no siempre facilita el aprendizaje ya que no todas las formas o los significados son similares en ambas lenguas pues en muchas ocasiones parecen coincidir pero no lo hacen.

Claro está, no se desconoce que esa es solo una parte del complejo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que, a criterio de la autora, será exitoso en la medida que se conjugue lo cognitivo y lo afectivo y se desarrolle a través de la actividad y la comunicación bajo la guía del docente donde el aprendizaje deje de ser visto como un proceso de realización individual y se presente como una actividad social.

En correspondencia con la posición adoptada respecto a las categorías enseñanza y

aprendizaje se concibe el PEA de la disciplina ELLE con un carácter sistémico y se asume, siguiendo a D. Castellanos y otros (2001), la concepción de PEA desarrollador como referente teórico. Desde esta se supone una visión integral del proceso que incluye a protagonistas, reconoce sus componentes estructurales y las relaciones entre estos, y entre ellos y el propio proceso como un todo. Consecuentemente, y a partir del reconocimiento de la diversidad de criterios con respecto a los elementos estructurales que pueden ser considerados componentes del proceso, en el Diseño Curricular para la disciplina ELLE se abarcan dialécticamente los componentes tradicionalmente reconocidos: objetivo, contenido, método, medio, formas y evaluación, alumno y profesor, sin desconocer el papel del problema como un elemento significativo.

Los **fundamentos lingüísticos** se orientan a partir de una posición marxista, de una comprensión materialista y dialéctica del lenguaje; así como de una visión de la ciencia lingüística contextualizada en la formación de profesores de lenguas extranjeras en Cuba, lo que impone la adecuada relación ciencia-docencia-profesión. Se interpretan los postulados de la ciencia lingüística a la luz de las exigencias, propósitos y condiciones del proceso laboral de los futuros licenciados.

Se parte de la necesidad del conocimiento teórico acerca de la lengua que se enseña como uno de los fundamentos esenciales para la dirección eficiente del PEA de dicha lengua. Este conocimiento es aportado por la Lingüística cuyo papel tanto en la enseñanza como en los currícula de la formación de profesores se ha planteado desde Gouin (1880/1892) hasta nuestros días.

Se asume una concepción sistémica del lenguaje y se admite la importancia de que el profesor de lenguas vea el lenguaje como un sistema coherente y bien definido porque no es posible planificar la enseñanza sin tener una representación conceptual de este. El lenguaje es entendido como "...un instrumento sociocomunicativo.", (Figuroa, M., 1983: 122) que tiene dos grandes funciones sociales: la comunicativa y la intelectual. También se es consecuente con la concepción del lenguaje sujeto a dos principios organizativos básicos (Figuroa, M., 1980): el principio semántico-material y el principio estructuro-funcional de la organización interna.

Se reconoce la necesidad de la utilización de los enfoques diacrónico, prescriptivo y comparativo, pese al necesario predominio de los enfoques sincrónico y descriptivo en

el estudio de la/s lengua/s. Si bien en la enseñanza está implícito el enfoque sincrónico, los profesores deben poseer cierto conocimiento de los hechos del lenguaje desde el punto de vista histórico de forma tal que pueda ser utilizado en la aclaración de dudas a los estudiantes. Por otra parte, el carácter prescriptivo no puede ser desterrado del todo pues el juicio que hacen los hablantes nativos constituye la norma a seguir en la enseñanza y para el profesor de lenguas extranjeras. (Stern, H. H., 1984). Igualmente, como se acepta en la actualidad, al enseñar una lengua extranjera los profesores deben estar conscientes, al menos, de las principales similitudes y diferencias entre la lengua materna de sus alumnos y la que se enseña.

Se establece la distinción sistema–discurso (lengua-habla). El primero como conjunto de signos internamente relacionados que sirve como medio fundamental de comunicación en la sociedad humana y el segundo como el uso efectivo del sistema lingüístico por los hablantes, tanto oralmente como por medio de la escritura, lo que significa que el lenguaje es 'gobernado por reglas y a la vez creativo'. Se considera, por tanto, que del mismo modo que no podemos enseñar una lengua sin reconocer y enfrentar los factores del contexto social, tampoco podemos dirigir el PEA de la disciplina en la actualidad concentrándonos únicamente en análisis del aspecto formal (léase intralingüístico) de la lengua, más bien se requiere establecer una adecuada relación entre lo formal y lo contextual.

También se asume la idea de que la profesionalidad en la enseñanza de lenguas demanda que los docentes comprendan tanto el porqué como el qué y el cómo. Por ello se toma en cuenta que en la formación de profesores hay que prestar atención a los dos tipos de conocimiento: al práctico, que permite hacer uso de las reglas; y al teórico, que permite descubrir las reglas y las causas por las que se producen desviaciones o errores. El nuevo Diseño se orienta hacia la formación de un profesional competente por lo que se concibe la competencia desde la óptica de la dialéctica de lo general y lo particular como se aborda en el epígrafe 1.3 del primer capítulo.

En la propuesta de Diseño Curricular se resuelven problemas no resueltos hasta el presente en la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la formación de profesores de lenguas: la precisión de los aspectos de la lengua a incluir o excluir, de los que necesitan un estudio más intenso, la determinación de la manera de tratarlos, la

concepción del modelo que revelaría más clara y económicamente la estructura de la lengua y de las relaciones entre las partes.

Se conforma, -a partir de las posiciones de Figueroa, 1983; Stern, 1984; Cook, 1989; y Camacho, 2003- la visión de la interrelación entre los enfoques analítico y sintético (*top-down* y *bottom-up*) en la selección y tratamiento de los diferentes aspectos pues sin análisis el lenguaje es demasiado amplio tanto para ser estudiado científicamente como para ser aprendido de manera práctica; sin síntesis nos quedamos con fragmentos poco útiles para lo uno o lo otro; aunque hay momentos en que uno adquiere mayor prioridad dados los fines de la enseñanza. Para ello se parte, como lo hace M. Figueroa al agrupar los modelos lingüísticos, del concepto de texto como unidad de tipo semántico y pragmático fundamental en el proceso de comunicación, como una totalidad en donde se interrelacionan sus partes y que consta de dos planos: el del contenido y el plano de la forma o expresión. Se distingue, por tanto, entre los ejes de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas; pero el énfasis se centra en el segundo al ser considerado el punto de partida en tanto el paradigmático el de llegada.

Paralelamente, se extraen decisiones curriculares a partir del análisis de las principales contradicciones inherentes al lenguaje planteadas por Max Figueroa (1980). En primer lugar, la dialéctica de forma y contenido como contradicción y unidad dialéctica fundamental del lenguaje que subyace en la oposición plano del contenido/plano de la expresión en la que el contenido semántico es el determinante y que resulta relevante para la problemática de los niveles constructivos de la lengua y para la propia relación pensamiento/lenguaje. En segundo lugar, la dialéctica de lo finito y lo infinito que sirve de sostén en la lengua a dos grandes oposiciones: sistema/discurso y gramática/vocabulario. En la primera, el sistema aparece como finito en su oposición al discurso y en su seno se encuentra la oposición gramática/vocabulario, abstracción inadmisibles desde el punto de vista de la organización tectónica de la lengua (en niveles) pues no se identifica el concepto de gramática con unos u otros niveles tectónicos, ni el de vocabulario con el nivel lexical. Siguiendo a Figueroa (1980), por *gramática* se entiende el conjunto de todos los conjuntos finitos de la lengua en el que entran, como componentes (no como niveles): el fonológico (fonemas), el morfológico (solo los morfemas gramaticales) y el sintáctico (oración, miembro oracional y grupo

como subconjunto sintáctico formal finito de clases), y por *vocabulario* el subconjunto lexical abierto de los lexemas nucleares en los cuales subyacen los morfemas lexicales, excluidos de la gramática, también consta de lexías o locuciones nucleares.

Se asume, además, la necesidad de integrar al análisis formal de la lengua, el semántico, el sociolingüístico, y el pragmático, reconociendo que la verdadera autonomía semántica –en el marco del sistema- corresponde únicamente a los signos lexicales, que el léxico constituye el puente entre el sistema y el discurso, que es preciso distinguir entre la lengua como un sistema formal y el uso de la lengua como hechos comunicativos, que el condicionamiento social de la lengua vale tanto para el habla individual como para la lengua de la comunidad, y que lo pragmático se da en un usuario de la lengua con fines tanto generales como docentes.

Así, en correspondencia con la perspectiva sociolingüística se incorpora el concepto de normas como normas territoriales, sociales, estilístico-funcionales, etc. y se utilizan conceptos empleados para indicar variantes funcionales y alternativas dentro de una lengua: estilo, registro, dominio, código. Sin embargo, como no es posible abarcar todas las variantes se enfatiza en aquellas que más responden a las exigencias de la profesión y se determina un estándar a estudiar sobre la base de la aplicación de criterios flexibles.

En resumen, sustentan el diseño curricular de la disciplina ELLE fundamentos plurales interrelacionados que ofrecen al docente una visión científica sobre la cual valorar su desempeño, detectar problemas y efectuar adecuaciones.

### **3.3 Componentes del Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización**

El Diseño Curricular para la Disciplina ELLE como totalidad sistémica está conformado por los siguientes componentes interrelacionados: las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio, los requerimientos particulares que rigen el currículum de la disciplina ELLE, las tres dimensiones curriculares: planeamiento, ejecución y evaluación, y la competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP).

Las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio se toman como conductores del proceso de diseño curricular y determinan las necesidades de perfeccionamiento de la actual disciplina Lengua Inglesa Contemporánea que dan lugar al currículum de la disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras. Este currículum ha de cumplir requerimientos particulares devenidos de la aplicación e interrelación de los fundamentos que sustentan el proceso de diseño curricular.

Al abordar dicho currículum como proyecto con carácter de proceso este posee tres dimensiones: planeamiento, ejecución y evaluación que conforman un ciclo continuo y se complementan entre sí. Cada una contempla determinados elementos, algunos de los cuales también pueden darse en las restantes aunque de forma diferente. Con él se desarrollará en los futuros licenciados un tipo especial de competencia (la CLAP), lo que contribuiría a la formación de profesores de lenguas extranjeras de perfil amplio.

De este modo, el currículum de la disciplina respondería a las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio. (Ver representación en la página siguiente).

Todos estos componentes quedan registrados en el programa de la disciplina (Anexo 27) cuya estructura se compone de:

- Fundamentación de la disciplina: Explícita con carácter multidisciplinar la concepción que sustenta el currículum y asegura su contextualización y práctica.
- Objetivos de la disciplina: Precisan la competencia lingüística académica profesionalizada.
- Contenido: Declarado de modo general que permita flexibilidad.
- Tiempo: Expresado en general para la disciplina y en particular para cada asignatura tanto en los espacios presenciales como un aproximado para los interpresenciales.
- Sugerencias metodológicas acerca de los métodos, las formas, los medios a emplear, así como de la evaluación del proceso.
- Orientaciones para la ejecución y la evaluación del currículum de la disciplina.

Ellos se concretan también en los programas de las asignaturas, en los materiales complementarios y en los planes de clase.



### **3.3.1 Las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio como conductores del diseño**

Para el diseño curricular de la disciplina ELLE es preciso partir de las exigencias de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio para responder al encargo social de que el pueblo cubano se comunique en varias lenguas. Entre ellas lograr que el alumno se apropie de contenidos aplicables a su práctica profesional y transferibles al aprendizaje de otras lenguas, desarrolle sus competencias profesionales, domine los fundamentos lingüísticos de su objeto de trabajo, reflexione y reconstruya su práctica, y desarrolle habilidades, cualidades, normas y valores.

De ahí que, junto a los problemas profesionales que emanan del encargo social y que se presentan en la actividad del profesional de lenguas extranjeras y a los objetivos generales del profesional de lenguas extranjeras, esas exigencias constituyan conductores del diseño curricular de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos. Tales conductores imponen cambios en la actual disciplina Lengua Inglesa Contemporánea de modo que responda a las exigencias de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio en el contexto de la Universalización, lo que demanda de un proceso de perfeccionamiento de la disciplina que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los alumnos de la carrera de contenidos lingüísticos aplicables y transferibles al PEA de lenguas extranjeras.

Esta disciplina aportaría fundamentos científicos al PEA de los diferentes componentes de la lengua. Por tanto, se establecería, en el Plan de Estudio con el fin de proporcionar a los futuros licenciados la descripción de las lenguas extranjeras, sin desconocer la práctica profesional, los problemas que enfrentará el alumno y que tienen solución a partir de la aplicación de los fundamentos de la ciencia Lingüística.

Téngase en cuenta que sus contenidos existen, de alguna manera, en el proceso profesional. Por ejemplo, al enseñar pronunciación el profesional debe hacer uso de sus conocimientos acerca de la fonética y la fonología, al enseñar vocabulario debe hacer uso de sus conocimientos acerca de la morfología y del léxico, y al enseñar gramática lo hará tanto de la morfología como de la sintaxis. Y al hacerlo desde una perspectiva comunicativa, ese conocimiento no se limita solamente a las estructuras y funciones sino que se realizará con una visión semántica, sociolingüística y pragmática.

Desde esa visión de la relación ciencia-profesión, encauzan el currículum de la disciplina las necesidades de aprendizaje de los alumnos de la carrera de contenidos lingüísticos aplicables y transferibles al PEA de lenguas extranjeras por lo que se produce un cambio en relación con el diseño actual: al centrarse el currículum en las necesidades de aprendizaje del licenciado en formación y no en los contenidos de las ciencias del lenguaje.

### **3.3.2 Los requerimientos particulares que rigen el currículum de la disciplina ELLE**

De la aplicación e interrelación de los fundamentos se deducen los requerimientos particulares que rigen el currículum de la disciplina ELLE y que se enuncian a continuación:

- 1. Enfoque estructuro-funcional en el análisis de las unidades tanto del sistema como del discurso desde la unidad y relación dialéctica entre forma/ contenido y entre lo finito/infinito**

Este requerimiento presupone la descripción de la estructura constructiva, el funcionamiento constructivo y el significado de las unidades lingüísticas en el sistema y en el discurso, la interrelación entre el tratamiento “formal” del lenguaje como un sistema abstracto y el tratamiento “funcional” o comunicativo del mismo y la visión del lenguaje como sistema sociocomunicativo gobernado por reglas y a la vez creativo.

- 2. Tratamiento de los aspectos formales (intralingüísticos) de las lenguas extranjeras en el discurso desde las perspectivas semántica, sociolingüística y pragmática, particularizando los aspectos contextuales en el registro del profesor**

Este enfatiza en la manera de abordar los componentes intralingüísticos (fonemas, morfemas, lexemas, tagmas, sintagmas y oraciones) en la disciplina ELLE en la formación de profesores de lengua/s extranjera/s. Plantea la necesidad de realizar el análisis intralingüístico de la/s lengua/s partiendo del uso efectivo de la/s misma/s, de integrar a este análisis formal, el semántico y de tomar en cuenta las problemáticas tanto sociolingüística como pragmática comprendidas dentro de la esfera del múltiple y complejo influjo de la sociedad sobre la lengua y viceversa, así como de considerar la

relación lengua-usuario. Presupone que desde la visión sociolingüística se pondere la diferenciación social de la lengua fundamentalmente en sincronía, el análisis de la variabilidad lingüística, de los estilos funcionales, de las variantes de uso permisibles para los profesores de lenguas extranjeras en el contexto escolar y el análisis del habla y de la actuación lingüística esencialmente de los cubano-hablantes que aprenden inglés, francés o ambos. Indica particularizar en los aspectos contextuales en el registro del profesor de lenguas, el énfasis en las variantes que más respondan a las exigencias de la profesión y la determinación de un estándar a estudiar e imitar.

### **3. Orientación didáctica integral, desarrolladora y contextualizada de la descripción de los componentes de las lenguas extranjeras**

Este requerimiento indica que se parta de la determinación de las necesidades de aprendizaje respecto a los contenidos lingüísticos aplicables y transferibles al PEA de las lenguas extranjeras, de la competencia especial a desarrollar a través del estudio científico en los profesores de lenguas, así como de posiciones de la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía y la ciencia particular (lingüística, en este caso). Apunta a la necesidad de contribuir a la formación holística del futuro licenciado, de contemplar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que desarrollen en los estudiantes su pensamiento, que aprovechen sus experiencias, que los enseñen a reflexionar, a solucionar problemas y a comunicarse. Implica la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, el enfoque interdisciplinario, el protagonismo del estudiante, su formación para la innovación desde la práctica, la visión de la investigación como fuente de profesionalización y la utilización del contexto en que se forma dicho alumno como fuente de información y experimentación que indiscutiblemente incidirá en su transformación y a su vez será transformado por este.

#### **3.3.3 El planeamiento curricular**

El planeamiento contempla los siguientes elementos: el objetivo de la disciplina, la selección y organización del contenido, la estructura curricular, los métodos y enfoques para el tratamiento del contenido y el logro del objetivo, la ubicación espacial y el tiempo curricular, las formas de organización de las actividades presenciales e interpresenciales, y las condiciones de espacio, recursos humanos y materiales.

## Objetivo general de la disciplina

El Diseño Curricular se orienta hacia la formación de un profesional competente por lo que se plantea como objetivo general y resultado supremo de la disciplina **el desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada** en los futuros Licenciados en Educación de la especialidad de Lenguas Extranjeras (inglés y francés). Esta manera de concebir el objetivo y el resultado de la disciplina implica una nueva visión en su planeamiento curricular y presupone una definición de **competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP)**, inexistente hasta el presente.

Como se plasma en el capítulo 1, dicha competencia es entendida como “**un tipo de competencia especial para el profesor de lenguas extranjeras que integra: conocimientos acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso, habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos, habilidades lingüísticas del lenguaje académico, la adecuación a las normas lingüísticas, los valores y las cualidades de la personalidad de este profesional; que contribuye a desempeños más flexibles e independientes y que permite la solución de problemas profesionales y la toma de decisiones inherentes a la enseñanza de los componentes de la lengua en el PEA de lenguas extranjeras.**”

Por tanto, la CLAP se concibe como un tipo de competencia especial necesaria para los profesores de lenguas extranjeras, además de las requeridas para todos los profesores, que complementarían su competencia didáctica. Ella la integran saberes que se determinan a partir de la relación ciencia–profesión en el proceso profesional:

- ◆ *Un saber disciplinar* (académico) concebido, no como enciclopedismo, sino como experiencia práctica que se nutre de la experiencia académica y se expresa en el **conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso**: la fonología y la grafología, la morfología, la sintaxis, el vocabulario, la coherencia y la cohesión en el discurso, vistos desde un ángulo pedagógico, es decir, aquello que necesita conocer un profesor de lenguas extranjeras para enseñarlas de forma efectiva.
- ◆ *Un saber hacer* discernido a partir de la aplicación de los conocimientos al análisis de situaciones del proceso de enseñanza –aprendizaje de lenguas, del desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos, y de habilidades

profesionales pedagógicas entre las que se encuentran habilidades investigativas para el procesamiento de la información y habilidades lingüísticas del lenguaje académico. Este saber hacer se manifiesta en:

- El **desarrollo de habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos como:** definir, identificar, describir, clasificar, explicar, comparar y transcribir.
- La **aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas de los aprendices:** reconocer los errores de tipo lingüístico, reconstruirlos, clasificarlos, explicar las causas por las que se producen y proponer soluciones en correspondencia con el tipo de error.
- La **argumentación de las decisiones metodológicas respecto al tratamiento de los componentes de la lengua en el PEA de lenguas:** interpretar la decisión metodológica luego de determinar el componente de la lengua y seleccionar la parte a analizar; realizar la descripción lingüística de dicha parte; encontrar fuentes que justifiquen las decisiones: en la comparación con la lengua materna y/o en otra experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el proceso de análisis de las actuaciones lingüísticas; seleccionar las reglas que sirven de base al razonamiento y elaborar conclusiones acerca de las decisiones metodológicas.
- ♦ *Un saber ser* visto en sus valoraciones acerca de los fundamentos lingüísticos que sustentan la práctica de la enseñanza de lenguas, caracterizado por la reflexión, la argumentación de las decisiones metodológicas y por la adecuación a las normas lingüísticas, valores y cualidades de este profesional. Este se expresa en
  - La **adecuación a las normas lingüísticas, valores y cualidades de este profesional:** propiedad en el uso de la lengua, utilización adecuada del registro del profesor, actitud positiva hacia la disciplina al reconocer el papel de esta tanto en su desarrollo como en su desempeño profesional, actitud ante el estudio, desarrollo de cualidades del profesor de lenguas cubano en el presente siglo: independencia, creatividad, perseverancia, autodominio, reflexión, cooperación, responsabilidad, disciplina, colectivismo, honestidad, exigencia, organización.

### **Selección y organización del contenido**

La selección de los contenidos se realiza a partir del objetivo y en correspondencia con la dinámica propia del movimiento del objeto de la ciencia y el modo de actuar del

profesional. En el contenido de la disciplina se incorporan esencialmente elementos de la teoría lingüística, de la teoría pedagógica y didáctica general y de la enseñanza de lenguas prevaletes tanto en el proceso laboral como en el proceso formativo. Se agrupan conocimientos propios de las ciencias del lenguaje que sirven de base a la actividad profesional y que aseguran el camino hacia el análisis lingüístico con fines didácticos. Se trata de proporcionar a los futuros licenciados una descripción de la lengua socialmente más diferenciada: una fonología, morfología, sintaxis y lexicología en las cuales las distinciones en el uso de la lengua por diferentes grupos en la sociedad y por los individuos en las diferentes situaciones no sean borradas; y más contextualizada en el proceso profesional del profesor de idiomas.

Los contenidos seleccionados no se circunscriben a conocimientos sino que son plurales; es decir, se contempla tanto el sistema de conocimientos como las habilidades, normas, cualidades y valores a desarrollar a través de la disciplina. Se seleccionan los conocimientos en función de responder a aquello que necesita conocer un profesor de inglés y francés para enseñar dichas lenguas de forma efectiva. Se determinan habilidades propias de la disciplina que profundizan la esencia de los conocimientos y se precisa la necesidad de continuar desarrollando las habilidades profesionales pedagógicas, las habilidades del procesamiento de la información y otras habilidades investigativas y las habilidades lingüísticas (esencialmente del lenguaje académico). Se plantean los contenidos actitudinales en correspondencia con el tipo de profesional que se aspira en la sociedad cubana actual. Así, se precisa lo que el alumno necesita saber, lo que necesita saber hacer y lo que se requiere de él para que sepa ser. (Ver Contenido en Programa, Anexo 27).

En la organización del contenido se rompe la organización tradicional de las asignaturas según las ramas de la lingüística encargadas del estudio de cada uno de los niveles lingüísticos. De esta manera, el tratamiento de los planos y niveles se efectúa de forma combinada, pasando con la mayor flexibilidad posible de uno a otro. Se sigue un ordenamiento de los conocimientos desde los subconjuntos finitos hasta los infinitos por lo que no se mantiene el orden de los niveles tectónicos. Así, se estudia primero la gramática, luego el vocabulario y finalmente el discurso; aunque esta estructuración requiere de una unidad introductoria que asegure el camino hacia el análisis lingüístico

con fines didácticos en el cual se integran los componentes académicos, laboral e investigativo. (Figura 1).

De este modo se establece un orden que parte de aspectos necesarios para los profesores de lenguas, máxime cuando se vinculan de manera práctica a la enseñanza desde el segundo año de estudios de la carrera y se priorizan aquellos de mayor incidencia en los currícula de la Enseñanza General Media (EGM). Según este ordenamiento los niveles no entran como tales en la estructura de la disciplina sino como componentes de la gramática y el vocabulario: los dos aspectos de mayor incidencia inmediata y explícita en los currícula de la EGM.

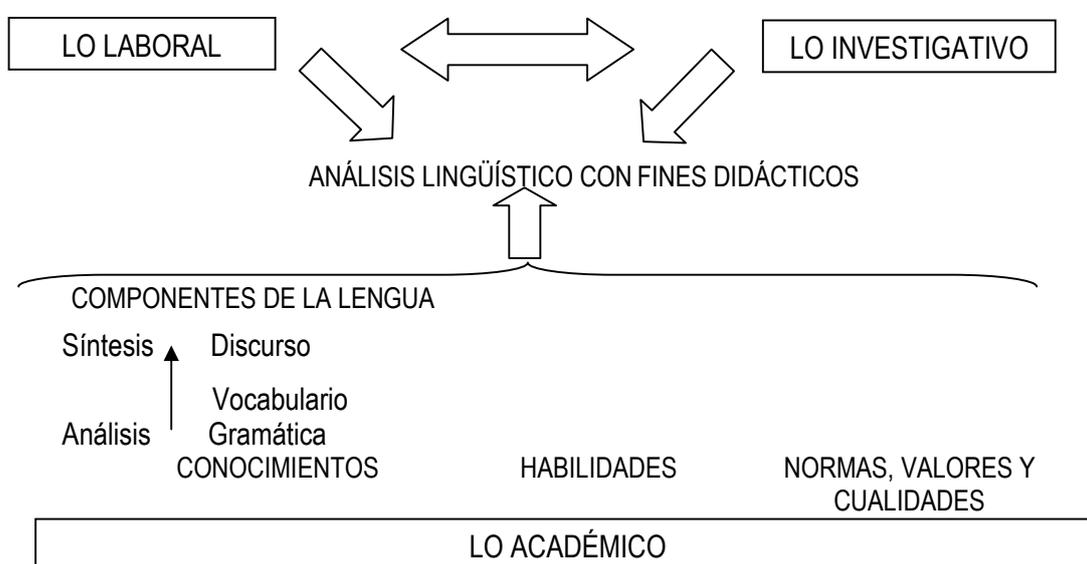


Figura 1

El tratamiento de los conjuntos finitos (fonemas, morfemas gramaticales, la oración, el miembro y el grupo oracional) se realizará partiendo de fragmentos de lengua extraídos del habla real y efectiva; mientras que el de los infinitos (morfemas lexicales, lexías o locuciones nucleares y los textos) debe conducir a una mejor comprensión de la función de los conjuntos finitos en el habla. De ahí que, la selección del “corpus” para cualquier análisis lingüístico con fines didácticos ha de ser, por una parte tanto las infinitas variantes de la lengua usadas por sus hablantes nativos como el estándar, “un tanto abstracto”, seleccionado como modelo a imitar; y por otra, la lengua tal y como la usan los cubano-hablantes que la aprenden como lengua extranjera.

## Estructura curricular

La disciplina ELLE se estructura en cuatro asignaturas cuya secuenciación obedece a la organización del contenido explicada anteriormente (Figura 1). El modo de organizarlo conlleva a una nueva manera de designar las asignaturas, se propone identificarlas secuencialmente mediante números. Se producen cambios en la estructura curricular de la disciplina como se ilustra en la siguiente tabla:

DE		A	
Nombre de asignatura	Contenido esencial	Nombre de asignatura	Contenido esencial
---	--	<b>Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El discurso/ el texto</li> </ul>
<b>Gramática Inglesa</b>	Morfemas gramaticales, tagmas, sintagmas y oraciones del inglés	<b>Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lexemas, lexías y morfemas lexicales</li> </ul>
<b>Lexicología inglesa</b>	Morfemas: Clasificación general. Lexemas y lexías del inglés	<b>Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oraciones, sintagmas, tagmas, morfemas gramaticales</li> </ul>
<b>Fonética y Fonología Inglesa</b>	Fonemas del inglés	<b>Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización general de las lenguas extranjeras objeto de estudio y del análisis lingüístico de las actuaciones de los aprendices</li> <li>• Fonemas</li> </ul>

## Ubicación espacial y tiempo curricular

La disciplina permanecerá ubicada en el 3ero y el 4to años de la carrera, tal y como se encuentra en el plan de estudio vigente, cuestión que favorece la preparación de los estudiantes y que se sustenta en la necesidad de que posean cierto dominio previo de las lenguas para facilitar la comprensión del lenguaje académico.

Ella se desarrollará en un espacio presencial y otro interpresencial y en cada uno dispondrá de un tiempo determinado. Al tiempo asignado en el primero se le denomina *tiempo presencial* y al concedido para el segundo *tiempo interpresencial*. Entre ambos se producirá una adecuada interacción dinámica y se desarrollarán en correspondencia con las precisiones realizadas por R. Gutiérrez y otros (2006) en el trabajo “Rediseño teórico y didáctico-metodológico del Proceso de Universalización de las Universidades Pedagógicas en Villa Clara” que sirven de base a las precisiones siguientes:

El *tiempo presencial* para la disciplina generalmente transcurrirá en la Sede Pedagógica Universitaria pues no están creadas las condiciones en las microuniversidades para que ocurra en ellas. Este acontecerá con la participación e interacción de los componentes personales (profesor adjunto, licenciado en formación y grupo escolar) y, fundamentalmente, mediante la guía formativa como mediatizador didáctico. Durante este tiempo se propiciará la base orientadora del autoaprendizaje, el control de este y su resultado y se orientará la formación integral del profesor de lenguas extranjeras.

El *tiempo interpresencial*, como su nombre lo indica, tendrá lugar en el espacio interpresencial que media entre un encuentro presencial y otro. Transcurrirá a través de la interacción dinámica que se genera entre los componentes profesor tutor- licenciados en formación mediante mediadores didácticos: la guía formativa y el diseño de actividades de la carrera para el año en el que están contenidas las actividades propias de la disciplina que constituyen salidas a la práctica laboral en las que se integran lo académico, lo laboral y lo investigativo y en las que se revela el desarrollo de la CLAP. La cantidad de horas interpresenciales podrá ser ajustada por el profesor de la asignatura de conjunto con el tutor, deberá ser supervisada por ambos y se dedicará a la realización de proyectos, consultas y autopreparación en correspondencia con el diagnóstico de cada alumno y a la reflexión sobre la aplicación de los contenidos de la disciplina en el desempeño de los alumnos luego de la observación a clases realizada por el tutor. Además, se aprovechará para concretar la formación de las normas, valores y cualidades propios del profesor de lenguas extranjeras.

### **Enfoques y métodos para el tratamiento del contenido y el logro del objetivo**

Si bien en la organización del contenido se pasa del análisis a la síntesis; en el tratamiento metodológico debe hacerse de la síntesis al análisis y de este nuevamente a la síntesis pues, sin el todo, el estudio teórico de las partes quedaría incompleto y reducido a estructuras y significados alejados del uso real de la lengua; sin análisis de cada parte, la lengua sería demasiado amplia para ser estudiada científicamente; y sin la adecuada reinserción de las partes en el todo es poco probable que se perfeccionen tanto la práctica como la comprensión teórica de la lengua. Adaptando los modelos de M. Figueroa (1983) y G. Cook (1989) y tomando como concepto esencial el texto se sigue el esquema de la figura 2.

### Enfoques para su tratamiento

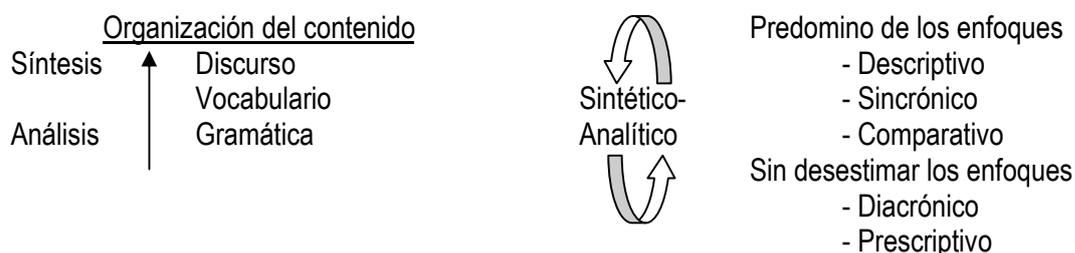


Figura 2

Se privilegiará la descripción de los componentes de la lengua inglesa en sincronía (léase, en un momento determinado de desarrollo de la lengua, -en este caso el contemporáneo) en correspondencia con las necesidades inmediatas del proceso profesional, en tanto se garantizará la descripción sincrónica de los componentes de la lengua francesa a través de la comparación y no se desestimaré el enfoque diacrónico (histórico) de aquellos contenidos que demanden explicaciones históricas para su mejor comprensión ni el carácter prescriptivo toda vez que las normas del hablante nativo constituyen guías para el aprendiz de lenguas.

### Métodos para el tratamiento del contenido y el logro del objetivo

En busca del desarrollo de la autonomía, el autoacceso a la información, el desarrollo del pensamiento creador; y consecuentemente, de la aplicación y transferencia de los conocimientos han de adoptarse métodos productivos, que sitúen al alumno en un papel protagónico. En tal sentido, se aboga por la utilización del método del estudio independiente y de los métodos de la enseñanza problémica (la exposición problémica, búsqueda parcial o heurística y el investigativo) para la detección y solución de los problemas y para favorecer el desarrollo de un método científico de trabajo que posibilite la solución de problemas profesionales.

En cuanto a los métodos propios de la ciencia lingüística se utilizarán esencialmente en el PEA de la disciplina: la descripción lingüística, el análisis lingüístico, la oposición y el contraste, el análisis de constituyentes inmediatos y la transformación.

### **Formas de organización de las actividades presenciales e interpresenciales**

En correspondencia con la nueva modalidad de estudios se empleará el encuentro como forma de organización de la docencia (FOD) en los contactos presenciales, sin

desestimar otras como las clases teórico-prácticas, las clases prácticas y el taller. Además se utilizarán la consulta y la autopreparación en los espacios interpresenciales.

La organización espacial atendiendo al número de participantes podrá adoptar cualquiera de las siguientes formas: individual, trabajo en parejas, trabajo en pequeños grupos, trabajo con todo el grupo pues en el PEA de la disciplina tienen repercusión significativa tanto las acciones colectivas como las individuales. No obstante, ha de tomarse en cuenta que los tipos de tareas de mayores posibilidades para estimular un uso interactivo de la lengua son las tareas de solución de problemas y de trabajo en pequeños grupos siempre y cuando propicien interacción cara a cara, interdependencia positiva, atención a las individualidades y reflexiones en el proceso.

Además, se tendrá presente que en la Universalización existen sedes universitarias con un solo estudiante o con varios estudiantes cuyas microuniversidades se encuentran muy distantes por lo que las posibilidades para las interacciones entre alumnos se hacen limitadas. Por ello, correspondería intensificar las interacciones con el tutor y el trabajo con el texto y se recomiendan formas como la individualización y el autoacceso a la instrucción. Es posible practicar el idioma mediante proyectos individuales, proporcionando una selección de materiales de audio y de video y su ubicación en centros de información, bibliotecas y redes informáticas para el uso individual de los estudiantes, asimismo, mediante la creación de minibibliotecas de materiales útiles para la disciplina. Sin embargo, es imprescindible fortalecer las interacciones con el tutor como parte de la actividad conjunta (alumno - profesor) pues tanto los profesores de la disciplina como los tutores se ven como guías y orientadores del alumno con el fin de convertir en realidades sus potencialidades.

### **Condiciones de espacio, recursos humanos y materiales**

Para lograr con calidad el objetivo propuesto es necesario:

1. Prever la dinámica del proceso en la sede universitaria y en la microuniversidad:
  - Condiciones higiénicas del espacio para los encuentros presenciales
  - Cumplimiento del tiempo curricular establecido para la disciplina
  - Localización, completamiento y aseguramiento de la base material de estudio.
  - Selección de tutores y de profesores adjuntos para la docencia de la disciplina.

2. Crear las condiciones físicas, organizativas y sociopsicológicas en las microuniversidades:
  - Precisar los espacios para la autopreparación de los licenciados en formación.
  - Prever la disponibilidad de computadoras y de materiales para asegurar el estudio independiente de los licenciados en formación.
  - Lograr la planificación de horarios y actividades que posibiliten la preparación conjunta de tutores y estudiantes.
  - Lograr flexibilidad en el horario de los estudiantes para facilitar el tiempo para su autopreparación y para el trabajo con sus tutores.
  - Lograr un clima sociopsicológico adecuado que asegure la participación de tutores y estudiantes en la toma de decisiones y en la evaluación.
3. Elevar la preparación de los profesores adjuntos y tutores:
  - Caracterizar a dichos profesores
  - Asegurar su superación y capacitación.
4. Asegurar la selección y el diseño de materiales que propicien el autoacceso a la información y que respondan al reclamo de los nuevos tiempos:
  - Emplear medios textuales o impresos tales como las guías de estudio, folletos de lecturas complementarias, libros de texto, tabloides y cuadernos de trabajo de inglés y francés; medios audiovisuales como la televisión y el video; medios auditivos como el cassette; y medios informáticos como las computadoras.
  - Diseñar las guías de estudio de modo que:
    - a) Se utilicen sistemas de tareas donde se combinen los niveles reproductivo y productivo de los conocimientos y se logre un enfoque integrador en el tratamiento de la disciplina; así como se propicie la activación e intensificación del aprendizaje de esta y de la lengua extranjera.
    - b) Las tareas docentes permitan el tránsito por:
      - El uso práctico de la lengua como punto de partida.
      - La comprensión de la teoría lingüística a partir del uso práctico.
      - La aplicación de la teoría lingüística al análisis de situaciones de la práctica pedagógica de la Lengua Extranjera 1 (LE1)
      - La comparación con la Lengua Extranjera 2 (LE2)

- c) Se logre la implicación del tutor en la solución de las tareas docentes, fundamentalmente en aquellas encaminadas a la aplicación de la teoría lingüística al análisis de situaciones de la práctica pedagógica de la LE1
- d) Se logre la relación entre los componentes académico, laboral e investigativo y que se asuma una forma de investigación guiada para la profundización de los conocimientos acerca de la LE2
- e) Se asegure la participación responsable y activa del alumno en el aprendizaje: búsqueda, procesamiento y aplicación de la información.
- f) Se tengan en cuenta las relaciones intra e inter disciplinas y asignaturas en los contenidos de las tareas.
- g) Se incorporen, a las tareas de trabajo independiente, los contenidos que se ofrecen en las tele y video-clases, en los libros de texto y softwares de Inglés y Francés, así como la discusión de clases o actividades en las que apliquen o deban aplicar los contenidos lingüísticos.
- h) Se oriente a los estudiantes, los docentes adjuntos y los tutores qué hacer antes del encuentro, durante el encuentro y con posterioridad a este.

#### La relación profesor-alumno en el contexto de la Universalización

La relación profesor-alumno ocupa un lugar fundamental en el contexto de la Universalización. Al enfocarse el PEA desde una perspectiva desarrolladora, el alumno, como protagonista, debe enfrentar su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente, motivarse por su propio aprendizaje, proponerse metas y planes para lograrlas, tomar decisiones, ser capaz de autoevaluarse adecuadamente, asumir una actitud positiva ante los errores, percibir el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados, ser activo, cooperativo y estar consciente de que aprende de los demás y que estos también pueden aprender de él.

Para ello, el profesor juega el rol de dirigente en el proceso y se concibe como un ente capaz de extraer de sí mismo los elementos que permitan el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento por los alumnos. En la Universalización, la categoría profesor comprende tanto a los profesores que imparten la disciplina como a los tutores de los estudiantes en las microuniversidades, ambos compartiendo responsabilidades en el proceso formativo y por tanto, en la dirección del PEA de la disciplina.

Todo este modo de abordar el planeamiento pone de relieve una concepción desarrolladora del PEA y un enfoque integral y contextualizado del currículum que difiere de la concepción implícita en el actual programa de estudios de la disciplina LIC pues como se resume en la siguiente tabla tienen lugar varias transformaciones:

COMPONENTE	DE	A
Objetivos	Instructivos	Integradores
Contenidos	Conocimientos acerca de la lengua inglesa	Conocimientos acerca de la/s lengua/s extranjera/s objeto de estudio aplicables y transferibles al PEA de idiomas
		Habilidades
		Normas, valores y cualidades
	Desarrollo de tres áreas de la competencia comunicativa: la discursiva, la lingüística y la sociolingüística	Desarrollo de las cuatro áreas de la competencia comunicativa: la discursiva, la lingüística, la sociolingüística y la estratégica.
Métodos	Inducción, elaboración conjunta y solución de problemas	Estudio independiente Enseñanza problémica (la exposición problémica, búsqueda parcial o heurística y el investigativo)
	Métodos propios de la lingüística: descripción, análisis lingüístico, oposición y contraste, ACI, transformación, etc.	Métodos propios de la lingüística: descripción, análisis lingüístico, oposición y contraste, ACI, transformación, etc.
Medios	Textuales: libros de texto	Textuales: guías formativas, libros de texto y folletos Audiovisuales: Video y TV Auditivos: Grabadoras, casetes de audio Computarizados: Computadoras, CDs
Formas	Clase Práctica, Teórico-Práctica	Presenciales: Encuentro, Clase Práctica, Teórico-Práctica y Taller. Interpresenciales: Consulta, Autopreparación, Autoacceso e Individualización
Evaluación	De conocimientos acerca de la lengua inglesa	De competencias u objetivos integradores
	Tradicional	Desarrolladora
	La realiza el profesor	La realizan profesores y tutores con la participación del alumno
Alumno	Centro del proceso	Centro del proceso
	Activo	Protagonista
Profesor	Profesor (Dirigente del proceso)	Profesor de sede (Dirigentes del proceso) Tutor (apoyo y guía en la microuniversidad)
Contexto	No se aborda	Microuniversidad como fuente de información y experimentación

### **3.3.4 La ejecución curricular**

Este componente del modelo se identifica con la dimensión dinámica del currículum y presupone la implicación del docente para lograr que se instrumente y ejecute lo planeado con la flexibilidad necesaria. Para ello, han de identificarse las fuerzas facilitadoras y las barreras para la instrumentación teniendo en cuenta que en la ejecución curricular participan directivos, profesores (profesores de las asignaturas y tutores) y estudiantes, y que ella tiene lugar en la microuniversidad y en la sede universitaria bajo la guía del departamento docente de la “universidad madre”.

La ejecución de lo planeado es responsabilidad de cada departamento docente de lenguas extranjeras. Los directivos, fundamentalmente el jefe de dicho departamento, se encargarán de asegurar la ejecución del currículum planeado para la disciplina adaptando, diseñando y ejecutando el programa de cada asignatura, en correspondencia con las características de su claustro, de los educandos, las sedes y microuniversidades, los recursos materiales y otras peculiaridades. Para ello garantizarán la conformación de un colectivo de disciplina encabezado por un jefe de que reúna los requisitos ocupacionales para el cargo y que logre la participación activa y reflexiva de los miembros de su colectivo en todo el proceso curricular.

La labor de los profesores del colectivo de la disciplina se caracterizará por enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño así como por involucrar a sus alumnos y a los tutores en dichas tareas. Ello significa que deben participar tanto en la elaboración de los programas de las asignaturas como en su adecuación a la situación concreta de su aula. Sin embargo, muchas veces no poseen la preparación metodológica necesaria para hacerlo de manera eficaz. Tal realidad debe ser dominada por el jefe de departamento y por el del colectivo y para ello han de llevar a cabo un proceso de diagnóstico que permita una caracterización general de sus profesores, conocer sus potencialidades, expectativas y carencias y, de manera particular, determinar sus necesidades en relación con la preparación metodológica.

Por otra parte, tanto para la elaboración de los programas de las asignaturas a partir de lo planeado para la disciplina como para la adecuación de los mismos a la situación concreta del aula, los docentes de la disciplina deben llevar a cabo un proceso integral de determinación y análisis de necesidades. De esta manera, el diagnóstico constituye

el punto de partida para la ejecución de lo planeado y a partir de él se llevan a cabo acciones de superación, se elaboran los programas de las asignaturas, se realizan los ajustes curriculares de programas y materiales, se aseguran las condiciones para el PEA y se estructura el PEA de las asignaturas de la disciplina.

Así, la ejecución curricular está conformada por los siguientes elementos: el diagnóstico, la superación, la elaboración de los programas de las asignaturas y los ajustes curriculares de programas y materiales. Tales elementos forman parte de la estrategia para la puesta en práctica de la propuesta que se explica más adelante y que aparece en el anexo 30.

### **El diagnóstico**

El diagnóstico es entendido como: "...un proceso sistémico de la práctica profesional, sustentado en el método científico de investigación, mediante el cual se determina, el estado, las causas, particularidades y el posible curso del desarrollo actual y futuro de un fenómeno, individuo, grupo o estructura, en relación con los objetivos propuestos; presuponiendo la aplicación de métodos investigativos que conducen y sustentan la elaboración de una estrategia de intervención". (Nieto, E., 2003) Este ha de ser un proceso abierto, interactivo donde cada uno deba tener sentido e implicación hacia lo que se haga. Además, resulta imprescindible ser consecuentes con el seguimiento al mismo en virtud de su condición de proceso continuo e ininterrumpido.

En opinión de la autora, a partir del reconocimiento de lo positivo de diferentes enfoques abordados por R. R. Jordan (1997), en la determinación de necesidades ha de tomarse en consideración la situación ideal para la que se prepara al alumno; lo que necesita aprender para su desempeño efectivo en la situación ideal; su estado de desarrollo al comienzo del curso; sus deseos y expectativas; la autopercepción y autovaloración que tiene de su aprendizaje: de su estilo, de sus estrategias, sus habilidades, sus conocimientos, sus cualidades, normas, valores, aptitudes y actitudes; la percepción del docente de los estilos y estrategias de aprendizaje de sus alumnos y la ayuda que les brinda para que logren conocerse a sí mismos; los medios con que cuentan tanto alumnos como docentes y las posibilidades de adaptar algunos o crear otros; el contexto donde se desarrolla el aprendizaje; y los principales problemas pedagógicos que debe enfrentar el docente y de cada unidad de estudio del programa.

Como puede apreciarse en la visión ofrecida no solo se trata de la determinación de las necesidades de los alumnos en función de la meta a alcanzar sino que desde el punto de vista de la enseñanza cobran especial significado conocer las necesidades referentes a los programas, el profesor, el tutor y el contexto en que se desarrolla la actividad del alumno.

Esta forma de diagnóstico supera a la tradicionalmente utilizada en la disciplina pues arroja una visión más integral. Abarca tanto la esfera cognitiva como la afectivo-motivacional y la volitiva desde la percepción del maestro y del alumno. Se proyecta por una caracterización detallada del contexto y de los sujetos que influyen directamente en los resultados de los alumnos. Aborda tanto los componentes personales como los personalizados en el proceso. Trasciende hasta el análisis de los medios con que se cuenta (enfoque poco abordado) para evitar la imposición de modelos foráneos.

### **La superación**

Para poder enfrentar la ejecución del currículum, se requiere de docentes preparados metodológicamente, preparación que ha de caracterizarse<sup>1</sup> por:

- Conocimiento del sistema de objetivos
- Dominio de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina
- Dominio de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras (MELE)
- Dominio de las lenguas extranjeras objeto de estudio
- Dominio de los contenidos de la disciplina
- Conocimiento de las fuentes bibliográficas y de la documentación requerida y básica para la enseñanza–aprendizaje de la disciplina
- Dominio de las técnicas y métodos para el diagnóstico de los diferentes componentes del proceso
- Conocimiento de los procedimientos, formas de organización de la docencia y medios de enseñanza–aprendizaje, especialmente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); así como de las formas de evaluación

La propuesta exige que, en correspondencia con el diagnóstico de cada profesor

---

<sup>1</sup> (Caracterización adaptada a partir de los criterios enunciados en el Seminario Nacional 1977)

adjunto de la disciplina, se tomen decisiones en cuanto a su superación. En primer lugar, dirigida a resolver la contradicción entre el nivel real de su preparación metodológica y el necesario para enfrentar los desafíos propuestos, en lo que cobra especial relevancia la preparación en francés.

Para ello, pueden seleccionarse formas tanto de Superación Profesional como de la Formación Académica de Postgrado ofrecidas en el Reglamento de la Educación de Postgrado. Entre ellas: la maestría, el doctorado, el diplomado, el curso, el entrenamiento, la autopreparación, la conferencia especializada, el taller, el seminario, el debate científico, el encuentro de intercambio de experiencias y otras que posibiliten el estudio y la divulgación de los avances de la ciencia, la técnica y el arte.

Sin embargo, en virtud de brindarles formas ágiles de superación, capacitación y recursos de actualización permanente ajustadas a las necesidades particulares del profesor adjunto de la disciplina ELLE, se conciben cinco alternativas para elevar su preparación metodológica para la dirección del PEA de la disciplina: un curso de capacitación, una estrategia metodológica, un curso de postgrado intensivo en lengua francesa, un curso de postgrado de una asignatura específica, un curso de postgrado de la disciplina en general. (Anexo 28) Las dos primeras se recomiendan para principiantes en cada asignatura, la tercera y la cuarta para aquellos docentes adjuntos que por más de un curso han impartido determinada asignatura y la última para los que por más de un curso han impartido más de una asignatura de la disciplina. Todas presuponen comenzar con el diagnóstico de las necesidades, potencialidades y expectativas de los participantes, con el fin de realizar los ajustes correspondientes para dar respuesta a las individualidades. Además, conceden especial relevancia a la autopreparación, pero con la particularidad de que, al tratarse de profesores noveles, ella es orientada, monitoreada y controlada por el profesor principal de la disciplina.

Otra manera de lograr la superación del colectivo es mediante actividades de trabajo metodológico como la preparación de las clases, la autopreparación, las clases metodológicas, las conferencias, seminarios, jornadas científicas pedagógicas, la asesoría a los profesores noveles por parte de profesores de mayor experiencia, las visitas e intercambios entre profesores y el entrenamiento metodológico.

## **La elaboración de los programas de las asignaturas**

En correspondencia con el principio de derivación gradual del proceso docente-educativo se diseñarán los programas de las asignaturas que conforman la disciplina. Los profesores diseñadores podrán adoptar la misma estructura del programa de la disciplina: Fundamentación de la asignatura, objetivos, contenido, tiempo, sugerencias metodológicas acerca de los métodos, las formas, los medios a emplear, así como de la evaluación del proceso y orientaciones para la ejecución y la evaluación del currículum de la asignatura. Asimismo, podrán repetir el proceso de diseño curricular que refleja el modelo de forma total o parcial, ajustado a las particularidades de cada asignatura.

Los contenidos deben ser organizados por temas y su organización puede variar en correspondencia con las necesidades de aprendizaje de los alumnos y con la prioridad en los subsistemas para los que se preparan.

Los programas se acompañarán de una propuesta de diseño de actividades a realizar en la práctica pedagógica bajo la supervisión del tutor en las que el alumno aplique lo aprendido en la asignatura al PEA de la lengua en la EGM. Estas actividades serán diseñadas en correspondencia con los objetivos del año.

## **Los ajustes curriculares de programas y materiales**

En correspondencia con las regularidades derivadas del diagnóstico de cada alumno y con la participación de estos se realizarán ajustes en los programas. Tales ajustes pueden implicar reordenamiento de contenidos, cambios en el tiempo curricular previsto para cada tema, en la selección de los métodos de acuerdo a los diferentes estilos de aprendizaje. También implicarían el ajuste de las guías de estudio y otros materiales en correspondencia con las diferentes situaciones de aprendizaje.

Para los ajustes curriculares correspondientes al diseño de cada asignatura y de los materiales, así como para la impartición de estas se tendrá en cuenta la visión sistémico-estructural del PEA de la disciplina ofrecida en la figura 3.

Como en ella se aprecia, la estructura del PEA de la disciplina comprende los componentes tradicionalmente abordados que se relacionan entre sí y con el proceso como con todo. Se muestra el papel del diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los alumnos en la proyección del PEA; así como la concepción de todo el PEA de la

disciplina a partir de la adecuada relación ciencia lingüística-profesión. En esta relación, dicha ciencia aporta las descripciones de las dos lenguas extranjeras y sus métodos propios para la solución de los problemas profesionales que se dan en el PEA del inglés y del francés (objeto de trabajo del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio)

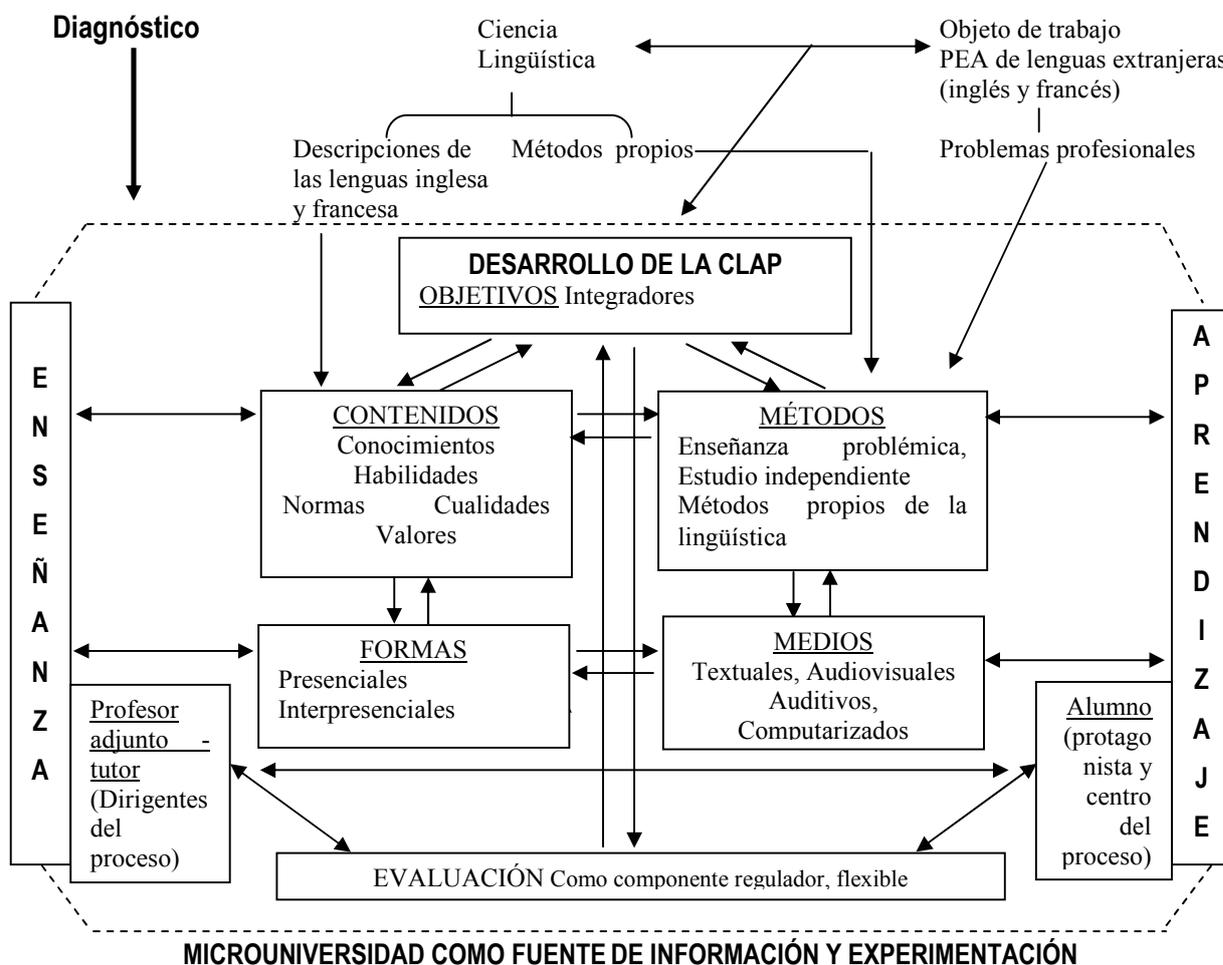


Figura 3

También se ilustra que:

- Los objetivos constituyen el componente rector en el PEA de la disciplina. Determinan el contenido y el método, a la vez que los comprende en su formulación y orientación. Se formulan de acuerdo al principio de derivación en términos de saber hacer y de manera que se revele la necesaria unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, y que contengan los problemas profesionales derivados de los objetivos del profesional, cuestiones que no se logran de ese modo en planeaciones anteriores.
- El contenido está estrechamente relacionado con los objetivos pues a partir de estos y en correspondencia con las necesidades de aprendizaje del futuro profesor de

lenguas extranjeras de perfil amplio se determinan contenidos plurales (conocimientos, habilidades y normas, valores y cualidades).

- A partir de los objetivos y del contenido se determinan los componentes operacionales: métodos, medios, formas y evaluación. Los métodos y medios responden al reclamo de los nuevos tiempos. Se proponen métodos que sitúen al alumno en calidad de constructor de sus propios conocimientos, reflexivo, participativo, independiente, con capacidad para polemizar y que formen los valores propios de la profesión en la sociedad cubana. Se aboga por el aprendizaje en situación de problema y por un aprendizaje autónomo y ligado a la experiencia.
- Las formas se determinan en correspondencia con la nueva modalidad de estudios superiores: la Universalización, como modalidad que reúne y sintetiza elementos de los cursos por encuentros, presenciales y de la educación a distancia. Se caracterizan por el empleo del encuentro como forma de organización de la docencia (FOD) principal en los contactos presenciales, sin desestimar otras como las clases teórico-prácticas, las clases prácticas y el taller; una visión de la interacción profesor–alumno que trasciende el espacio físico del aula y para la que han de adoptarse novedosas formas; el apoyo de tutores para la sistematización de los contenidos; y por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos.
- La evaluación es considerada el componente regulador del proceso. No es interpretada como momentos, sino como parte intrínseca y permanente del proceso. Se reconoce la estrecha relación entre los restantes componentes y la evaluación.
- La relación profesor-alumno ocupa un lugar fundamental en el contexto de la Universalización. El primero (profesor adjunto y tutor) como mediador y dirigente. El segundo como protagonista. Estos componentes personales, además de relacionarse entre sí, personalizan los restantes.
- La microuniversidad es vista como una fuente de información y experimentación.

### **3.3.5 La evaluación curricular**

El currículum de la disciplina ELLE como proyecto con carácter de proceso requiere de una evaluación sistemática que determine sus logros y deficiencias, y que posibilite su ajuste y perfeccionamiento permanente. En correspondencia con el enfoque integral y contextualizado del currículum, la evaluación curricular en el modelo se caracterizará

por ser totalizadora pues en ella se entrelazarán la cualitativa, la investigativa, la diagnóstica, la continua, la de proceso y la de resultado.

El componente evaluación curricular en la propuesta está conformado por: las fases del proceso de evaluación, los objetivos de la evaluación, las dimensiones a evaluar, los métodos y técnicas para evaluar, y las recomendaciones acerca de la aplicación de la evaluación en cuanto a participantes, tipos de evaluación, etapas y momentos.

### **Fases del proceso de evaluación**

El proceso evaluativo transitará por varias fases. En la primera, o fase de planificación se delimita para qué y qué se evalúa, se seleccionan las técnicas e instrumentos a utilizar y se determinan los criterios para el análisis de los datos. Luego se elaboran los instrumentos y se aplican para buscar la información, posteriormente se emiten valoraciones sobre los resultados obtenidos mediante la interpretación de los resultados contrastados con los criterios tomados anteriormente y se da una calificación expresada en letras, números, etc. Ello permite pasar a la fase de toma de decisiones y a la de reorientación aplicando las decisiones.

### **Objetivos de la evaluación**

El proceso evaluativo se lleva a cabo para perfeccionar el currículum propuesto y obviamente medir su efectividad. En tal sentido, se evalúa para intervenir en virtud de elevar la calidad del currículum, para comprobar su marcha, reorientando lo planeado y la estrategia para su implementación, para determinar con qué cuenta el alumno al iniciar el aprendizaje de cada asignatura, qué expectativas manifiesta, cuál es su actitud hacia la disciplina, qué dominio tiene de las lenguas que aprende.

La evaluación va en busca de la calidad de lo que se está produciendo: el currículum, el aprendizaje del alumno, el desempeño del profesor, el PEA de la disciplina y la participación del contexto. A través de ella se conocerá si lo diseñado se cumple o no; si debe ser modificado, mantenido o desechado; es decir servirá como referente para el mejoramiento del currículum.

### **Dimensiones a evaluar**

Lo anterior supone considerar la evaluación curricular como un proceso amplio en el que ha de evaluarse todo lo que está concebido, planeado, ejecutado y el propio

proceso de evaluación curricular. Para ello se establecen las dimensiones que a continuación se enuncian y para cada una de ellas los correspondientes indicadores:

- ◆ El planeamiento del currículum de la disciplina ELLE en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.
  - Correspondencia con las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio.
  - Fundamentos que lo sustentan.
  - Cumplimiento de los requerimientos particulares
  - Caracterización de los componentes del PEA en el currículum
  - Relaciones internas entre los componentes: coherencia y correspondencia con el contexto donde se desarrolla el currículum y las características de los futuros profesores de lenguas, de los docentes adjuntos y tutores
- ◆ El proceso de ejecución del currículum de la disciplina ELLE en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.
  - Correspondencia con las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio.
  - Dominio de los fundamentos que lo sustentan.
  - Cumplimiento de los requerimientos particulares
  - Caracterización de los componentes personales
  - Estado del proceso de diagnóstico, de la superación, de la elaboración de los programas de asignaturas, de los ajustes curriculares de los programas y materiales.
  - Estado de la dirección del PEA de las asignaturas de la disciplina por los docentes adjuntos.
  - Estado de la preparación metodológica de los profesores adjuntos que imparten la disciplina.
- ◆ Los resultados del aprendizaje de los estudiantes de la especialidad de Lenguas Extranjeras en la disciplina ELLE en la Universalización.
  - Resultados de la promoción alcanzada en cada asignatura.
  - Desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada.

- ◆ Las necesidades y condiciones del entorno para la puesta en práctica del currículum de la disciplina ELLE en la Universalización.
  - Organización y clima escolar de la microuniversidad
  - Participación de la microuniversidad en los diferentes procesos a ella encomendados.
  - Características y desempeño de los tutores de los estudiantes de Lenguas Extranjeras.

### **Métodos, técnicas y otras vías para la evaluación**

Para recoger criterios de todos aquellos que participan en la ejecución del currículum en la práctica: directivos, profesores (adjuntos y tutores) y estudiantes, se utilizarán métodos como la observación, la encuesta, la entrevista, el registro del docente, los buzones de sugerencias, el análisis de documentos y las pruebas pedagógicas. También se nutrirá el proceso evaluativo de vías como el trabajo científico-metodológico y las investigaciones. Se procurará fiabilidad y validez a través del contraste y la triangulación.

En correspondencia con tales métodos y técnicas se elaborarán instrumentos, sin olvidar que no basta con aquellos que midan conocimientos terminales sino que es necesario recoger información sobre todo el proceso. (Anexo 29)

### **Recomendaciones acerca de la aplicación de la evaluación**

#### Sobre los participantes en el proceso evaluativo

El proceso de evaluación ha de ser dirigido y orientado por el profesor principal de la disciplina quien, a su vez, es orientado y supervisado por el Jefe del Departamento docente. Se procurará un proceso participativo en el que se incorporen los profesores adjuntos, los tutores, los alumnos, los directivos e incluso determinados graduados. La participación de los docentes adjuntos consiste en evaluar el Programa de la disciplina y de las asignaturas, orientar al tutor sobre la evaluación del alumno, evaluar y enseñar al alumno a que se evalúe (autoevaluación) y pueda evaluar a los demás (coevaluación), y en autoevaluarse como docente. Los tutores evaluarán las tareas diseñadas por el profesor adjunto incorporadas al diseño de actividades del año. Los directivos toman parte en la evaluación del Programa de la disciplina y de las asignaturas, en la del

contexto, y en la de los procesos de ejecución y evaluación curricular. Los alumnos se autoevaluarán y evaluarán la calidad de la docencia impartida por sus profesores y la de los materiales a su disposición.

### Sobre los tipos de evaluación

Se realizarán dos tipos esenciales de evaluación: una interna y otra externa. La *evaluación interna* se realizará a las diferentes dimensiones del currículum. De ahí que esté conformada por la evaluación del planeamiento curricular, la evaluación de la ejecución curricular y la de la evaluación curricular. La primera comprende el análisis de lo planeado a partir de los fundamentos teóricos, de las necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio y de los requerimientos particulares que rigen el currículum de la disciplina ELLE, el análisis de los componentes del planeamiento curricular y su coherencia y correspondencia con el contexto donde se desarrolla el currículum y las características de los futuros profesores de lenguas, de los docentes adjuntos y tutores y de los materiales para su ejecución. Para ello es necesario evaluar el programa como documento de planificación que registra lo planeado pues este aporta criterios sobre el currículum pensado. La evaluación de la ejecución curricular permitirá analizar la organización de la puesta en práctica en correspondencia con lo establecido en el planeamiento que se encuentra registrado en el Programa de la disciplina ELLE; así como evaluar la calidad de las decisiones adoptadas por los colectivos docentes de las asignaturas para garantizar el cumplimiento de lo planeado. Por último, la evaluación del proceso evaluativo conlleva a analizar si la evaluación está concebida en sistema, si se es consecuente con la concepción totalizadora asumida, si los instrumentos tienen la calidad requerida y si miden los objetivos trazados.

La *evaluación externa* se realizará a la calidad del producto curricular. De una parte, se analizará el impacto del currículum en el licenciado en formación y de otra en el desempeño de los profesores miembros del colectivo. En el primer caso, se evaluará el nivel de desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada. En el segundo, se analizará el nivel de preparación metodológica alcanzado por el docente. En ambos casos se recogerá información acerca de lo planeado y sobre su ejecución: logros, deficiencias, insatisfacciones, necesidades, etc.

A partir de los resultados obtenidos en ambos tipos de evaluación se determinarán las regularidades, se decidirán los núcleos de rediseño, se tomarán decisiones respecto al currículum, si cancelarlo, mejorarlo o rediseñarlo.

#### Sobre las etapas y momentos de la evaluación

Pese a que la evaluación es parte intrínseca del proceso, a que se sostiene la idea de que se evalúa siempre, que se puede pasar de una fase diagnóstica a una de mejoramiento, es necesario precisar etapas y momentos de la evaluación. En primer lugar, el proceso se completaría al concluir toda la disciplina; sin embargo, no debe esperarse todo ese tiempo para comenzar el perfeccionamiento del currículum. De ahí que, se establecen cuatro etapas en el proceso para lograr la retroalimentación necesaria para enfrentar dicho perfeccionamiento, cada una conformada por tres momentos. Las etapas coinciden con el término de cada asignatura propuesta en la estructura curricular, mientras que los momentos concuerdan con el inicio de cada una, un momento intermedio y el final.

Al inicio de cada etapa, de acuerdo a la intención, se hará una evaluación diagnóstica para determinar si las condiciones para ejecutar el Diseño están dadas, de lo contrario crearlas, además para conocer el punto de partida de los alumnos en relación con la disciplina. En el momento intermedio una evaluación procesual con el fin de precisar aquellos aspectos que no están funcionando bien y proponer alternativas para su mejoramiento. Y al final de cada asignatura, una evaluación de resultado que permitirá constatar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y evaluar el desempeño de los docentes.

#### **3.4 Estrategia para la puesta en práctica de la propuesta**

La estrategia (Anexo 30) ha de ser dirigida por el profesor principal de la disciplina desde el Departamento de Lenguas Extranjeras de los ISP.

Sin considerarlo como un esquema rígido, este instrumento de trabajo se ha elaborado tomando en cuenta los criterios de M. Ruiz (2001) en relación con las fases de la estrategia: "...toda estrategia transita por una fase de obtención de información (puede tener carácter de diagnóstico), una fase de utilización de la información y una fase de evaluación de la información; además, como su nombre lo indica, debe tener un margen para ir redirigiendo las acciones." (Ruiz, M. 2001 citada por M. A Rodríguez, 2002: 63)

Por tanto, se estructura en tres fases interdependientes: una primera etapa de diagnóstico, una segunda de planificación y ejecución, y la tercera de evaluación. A la fase diagnóstico se le concede gran importancia por cuanto posibilita el conocimiento de los recursos humanos y materiales para la puesta en práctica del Diseño Curricular, la determinación y jerarquización de las necesidades de los profesores adjuntos que imparten la disciplina en el contexto de la Universalización con relación a su preparación metodológica, la determinación y jerarquización de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de los contenidos lingüísticos, sus expectativas, fortalezas y debilidades para enfrentar el PEA de la disciplina; así como de las microuniversidades y tutores para conocer las fortalezas y debilidades del entorno con vistas a garantizar un aprendizaje exitoso. Este diagnóstico es el punto de partida y permitirá planificar y organizar el sistema de influencias sobre los distintos componentes: alumnos, profesores, materiales y contexto para una puesta en práctica exitosa de lo diseñado.

Esa primera etapa es una fase en la que participa todo el colectivo de la disciplina con el fin de que exista una implicación de cada uno de sus miembros en el proceso de perfeccionamiento y se utilizan para este proceso la encuesta por cuestionario, la entrevista, la observación y las pruebas pedagógicas en el caso de los alumnos.

En la fase de planificación y ejecución se opera con la información obtenida en el diagnóstico y se crean las condiciones para el proceso de evaluación. Es, al mismo tiempo, controlada y flexible. Controlada en el sentido que la información obtenida condiciona las decisiones, pero flexible desde el punto de vista de las posibilidades de reacomodar la información sobre la marcha del proceso en virtud de mayor éxito. Se caracteriza por la formulación de los objetivos en correspondencia con las necesidades por lo que se dirigen esencialmente a la capacitación de los profesores adjuntos, a asegurar el cumplimiento de lo planeado, a asegurar la influencia adecuada de los diferentes factores que participan en el PEA y a adecuar los componentes del PEA en correspondencia con las necesidades.

La tercera fase se dirige a evaluar continuamente la gestión profesional de los miembros del colectivo y la calidad del currículum de la disciplina así como la marcha de la propia estrategia. Lo que significa que se evalúa tanto el proceso como el

producto. Al igual que en las restantes fases participan y se implican todos los miembros del colectivo. Se evalúa el nivel alcanzado en el cumplimiento de cada objetivo y la efectividad de las acciones, de los métodos, procedimientos, medios, de los plazos de realización de las acciones y de las formas de control empleados, así como el cumplimiento de las responsabilidades.

La evaluación de la estrategia posibilita reorientar, redefinir, reformular acciones y actuar de manera proactiva ante problemas y resultados insatisfactorios.

### **3.5 Evaluación del Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización**

#### **3.5.1 Criterios de expertos**

La metodología utilizada para la obtención del criterio de expertos, esencialmente responde a la planteada por Tomas Crespo (2006), quien pondera el valor de estos como fuente de pronóstico.

En primer lugar, se realiza una preselección de los posibles expertos sobre la base del conocimiento que la autora posee de ellos en cuanto a cualidades como ética profesional, maestría, imparcialidad, intuición, amplitud de enfoques e independencia de juicios, capacidad de análisis, espíritu colectivista, efectividad de su actividad profesional; así como de la visión que tiene de las comunidades científicas a las que pertenecen. Una vez preseleccionados, se determina su competencia a partir de las respuestas dadas en la encuesta de autovaloración (Anexo 31). Como resultado de la determinación del coeficiente K de competencia se seleccionaron aquellos con niveles de competencia alta y media por lo que se contó con un total de 18 expertos (Anexo 32) para la evaluación de la propuesta.

Los expertos al responder la encuesta (Anexo 33) emitieron sus consideraciones respecto de la calidad de la propuesta, de su aplicabilidad; así como pronosticaron los posibles resultados a obtener con su puesta en práctica.

#### Criterios acerca de la calidad de la propuesta

Como tendencia el 100% considera “Muy adecuada” la calidad de la propuesta (Anexo 34) pues tiene alto nivel de actualización, gran solidez e integralidad en sus

fundamentos, sustenta muy bien los requerimientos particulares que rigen el currículum, satisface las necesidades del profesor de lenguas de perfil amplio pues responde plenamente a las necesidades del futuro egresado, en gran medida las cubre, ofrece una preparación lingüística integral y parte del diagnóstico de necesidades del profesor de lenguas. Además argumentan que la concepción general de los componentes del modelo está muy acorde a las necesidades pues se encamina a resolver problemas no resueltos, que la concepción del componente planeamiento revela la presencia de los elementos esenciales y adecuación al contexto, que la del de ejecución ofrece una clara orientación de qué hay que hacer y cómo, y que la concepción de la evaluación es sistemática e integradora y mide lo deseado. Valorán también que se presenta un currículum integrador, coherente y abarcador, reconocen su contextualización, el alto nivel de contexto al tener en cuenta la realidad de la escuela, y además, catalogan como amplias las posibilidades que brinda para un PEA desarrollador

Sin embargo, pese a las opiniones altamente positivas antedichas, un 5,6% de los expertos plantea que es preciso ampliar la bibliografía en francés para satisfacer más las necesidades del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio y que ello ha de reflejarse en el componente de planeamiento, que la ejecución depende en gran medida de la preparación del docente adjunto en lengua francesa hasta ahora no lograda y que es preciso hacer más explícita la relación entre los componentes del diseño. La mayoría, en cambio, valora que es factible, que está bien concebido y que está en las posibilidades de los docentes

#### Criterios acerca de la aplicabilidad de la propuesta

También existe una tendencia a ubicar en la categoría (5) de máxima aplicabilidad la propuesta (Anexo 35). Dentro de los argumentos más frecuentes que sustentan esta valoración se encuentran: que brinda posibilidades reales para un aprendizaje desarrollador, posee la necesaria integralidad, contextualización y sistematicidad, es una propuesta práctica, flexible, exigente, accesible, realizable, necesaria, real, coherente, actual y aplicable; además, sus fundamentos son transferibles y adaptables a otros escenarios.

Como en la valoración anterior, aspectos tales como la aplicabilidad de los fundamentos teóricos y la relación entre los componentes no reciben la máxima categoría. La

aplicabilidad de la concepción del componente evaluación se ubica en la categoría 4 por un 11,1% argumentando que se necesita conocimiento para aplicar la evaluación y que es muy difícil de materializar en las condiciones actuales. Sin embargo, el aspecto más polémico fue la aplicabilidad del componente ejecución toda vez que un 22,2% le otorga la categoría 4 y un 5,6% la categoría 3 al considerar que depende de la preparación del docente y que pueden influir cuestiones subjetivas.

#### Criterios acerca de los posibles resultados

Los expertos consultados predicen que con la utilización de la propuesta se obtendrían los siguientes resultados:

##### ◆ Los alumnos

Todos los expertos consultados hacen referencia a la **elevación de la preparación de los estudiantes para su desempeño**. Ello se expresa en planteamientos como: “Elevarían su preparación teórica y práctica lo que redundaría en mayor preparación para su desempeño profesional”, “Saldrían mejor preparados para ejercer su profesión, con una preparación lingüística muy buena”, “Podrían integrar mejor los conocimientos para la solución de problemas en el aula, haciendo mejor manejo de los fenómenos lingüísticos en la búsqueda de soluciones por la vía científica”, “Lograrían una formación teórica integral en el campo de las ciencias lingüísticas y su aplicación en la enseñanza de lenguas, así como habilidades en el estudio independiente y el desarrollo de actitudes y valores profesionales.”

##### ◆ Los docentes adjuntos que imparten la disciplina y los tutores

Coinciden los expertos en que **actualizarían sus conocimientos, elevarían su nivel profesional, obtendrían un instrumento orientador** de lo que se desea lograr en la actualidad y **perfeccionarían su labor**. Estas ideas se plasman en las siguientes opiniones: “Aumentarían su nivel científico-metodológico”, “Alcanzarían mayor grado de preparación para enfrentar los retos de la Universalización”, “Obtendrían un instrumento orientador de lo que se desea lograr en la actualidad”, “Impartirían lo que realmente necesita el estudiante para su formación lingüística e integral pues tendrían a su disposición una guía magnífica para ello”, “Ejercerían con mayor calidad sus funciones pues le ofrece recomendaciones”, “Estarían más cerca de las demandas de sus alumnos”.

- ◆ Los documentos y materiales de la disciplina  
Expresan que los documentos **alcanzarían un elevado nivel teórico, alto grado de actualización, un nivel de sistematicidad mayor, y una unificación de enfoques, procedimientos y concepciones que repercutiría en el efecto deseado**. Entre las opiniones más frecuentes están “Existiría realmente una disciplina que combine las asignaturas, de manera que cada una refuerce y de salida a la otra”, “Permitiría un trabajo muy bien estructurado en lo interno y en la relación de precedencia entre las mismas”, “Se enriquecerían”, “Ofrecerían una visión integradora del ciclo lingüístico y del proceso de enseñanza de esas asignaturas”, “Tendrían alto rigor científico”
- ◆ La dirección del PEA de las asignaturas de la disciplina  
Para el 100% de los expertos habría una **mejor aplicación de la teoría a la práctica y el PEA sería más efectivo**
- ◆ La microuniversidad  
En general expresan que la microuniversidad **mejoría su funcionamiento y contaría con un modelo de integración y de vínculo teoría-práctica**, lo que se evidencia en los criterios siguientes: “Funcionaría satisfactoriamente ya que se cubren necesidades referentes a los programas, al profesor adjunto, al tutor, al contexto y a los medios. Además posee una forma novedosa de diagnosticar, más integral; así como nuevas alternativas de superación”, “Propiciaría el uso adecuado de la TIC, una estructuración más flexible entre actividades presenciales y no presenciales”, “Facilitaría la mejor preparación de los alumnos de la escuela y se fortalecería en lo científico y metodológico”, “Se lograría mayor preparación de los tutores y profesores en formación para enfrentar las tareas que les corresponden desempeñar” y “Se revertiría necesariamente en la calidad del PEA, en un profesor más preparado y competente.”

Además, previenen de posibles contradicciones con la actual disciplina Lengua Española Contemporánea y de la urgencia de la preparación en francés del colectivo de la disciplina ELLE para la puesta en práctica de la propuesta.

En sentido general, los expertos tienden a situar en la máxima categoría tanto la calidad como la aplicabilidad de la propuesta y a pronosticar resultados positivos con su puesta en práctica; sin embargo, realizan valiosos señalamientos que conducen a la autora a la reflexión y revisión de la misma para la toma de decisiones al respecto.

## CONCLUSIONES

1. El perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras se sustenta en:
  - El proceso de mejoramiento continuo de dicha disciplina caracterizado por el tránsito de una concepción pedagógica tradicional hacia un enfoque histórico-cultural, y de un enfoque estructuralista y descriptivista en el manejo de la lengua hacia un enfoque comunicativo e integrador.
  - La concepción del currículum como proyecto con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social y del diseño curricular como proceso y como producto.
  - El enfoque centrado en competencias de modo que se potencie la aplicabilidad y transferibilidad de los aprendizajes y la integración del contenido.
2. Las necesidades de perfeccionamiento de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea (LIC) se manifiestan entre otras regularidades en que:
  - El planeamiento curricular de dicha disciplina no se corresponde con las exigencias del modelo del egresado en el contexto de la Universalización, no responde al objeto de trabajo, carece de una adecuada integración entre lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico, no aborda algunos componentes estructurales del PEA y otros se abordan de manera descontextualizada, y tampoco ofrece suficiente orientación a los docentes adjuntos para ejecutar y evaluar lo planeado.
  - En el proceso de ejecución curricular se revelan fallas que tienen su base en las insuficiencias del planeamiento.
  - Los profesores de la disciplina, en su mayoría, presentan dificultades en su preparación; sin embargo, no se plantean alternativas para elevarla.
  - Los resultados de aprendizaje de los alumnos sobre todo en cuanto a la argumentación de las decisiones metodológicas y a la aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas revelan la necesidad de perfeccionamiento de la disciplina para propiciar la integración, aplicabilidad y transferibilidad de sus contenidos.

3. Para contribuir al perfeccionamiento de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras se ofrece el concepto de competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP) del docente de lenguas extranjeras y se propone el Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras (ELLE).
4. El Diseño Curricular para la Disciplina Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras (ELLE) propuesto se distingue por promover el desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP) como un tipo de competencia especial para el profesor de lenguas extranjeras y por ofrecer una marcada integración de lo comunicativo, lo lingüístico y lo metodológico y de las dimensiones curriculares, así como por responder a la ampliación del perfil del profesor de lenguas extranjeras y al contexto de la Universalización.
5. Según el pre-experimento realizado durante la impartición de la primera asignatura de la disciplina se produce un mejoramiento en el desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada y se obtienen opiniones favorables de los alumnos. La aplicación de la prueba estadística Friedman lo corrobora al evidenciarse significación en los cambios.
6. Los expertos tienden a valorar la calidad y la aplicabilidad de la propuesta como "Muy Adecuadas" y a pronosticar resultados positivos con su puesta en práctica; sin embargo, realizan señalamientos que serán tomados en cuenta por la autora para la toma de decisiones necesarias.

## **RECOMENDACIONES**

- Continuar la introducción de los resultados, la experimentación de la propuesta y validar la misma en su totalidad.
- Propiciar el intercambio entre los interesados y la autora del trabajo, quien estima altamente cualquier sugerencia o criterio que pueda contribuir a su perfeccionamiento y seguimiento.
- Divulgar esta propuesta en otros colectivos tanto de la especialidad como en colectivos afines en otros departamentos y universidades pedagógicas del país pues el modelo pudiera ser asumido o adaptado por estos.
- Proponer al MINED el análisis de los resultados de la presente investigación para su posible aplicación en otros ISP.
- Sugerir al Departamento de Lenguas Extranjeras que se profundice en las insuficiencias en el Modelo del Profesional de la Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras y que se transmitan las valoraciones resultantes a la comisión de la carrera.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Abbot, G. [et.al.] (1989): *The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide*. Edición Revolucionaria.
2. Abreu, L. [s.a]: Selección y Construcción del Modelo Curricular, Mapa Curricular General. Modelos Curriculares: Pros, Contras y Combinaciones Posibles. Facultad de Medicina UNAM. (Presentación en Power Point)
3. Acosta, R. (2005): Didáctica Desarrolladora para Lenguas Extranjeras. Curso 56. Pedagogía 2005. IPLAC. Educación cubana. (En soporte electrónico)
4. Addine, F. [et.al.] (2003): Diseño Curricular. Curso. IPLAC. (Material impreso)
5. Addine, F. [et.al.] (2004): *Didáctica: Teoría y Práctica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
6. Addine, F. y García G., (2002). "Currículum y Profesionalización del Docente." En *La profesionalización del Maestro desde sus Funciones Fundamentales. Algunos Aportes para su comprensión*. ISPEJV. CEE.
7. Addine F., (1998): Aproximación a la Sistematización y Contextualización de los Contenidos Didácticos y sus Relaciones/ V. Páez y D. Calzado. Informe de investigación. Ciudad de la Habana
8. \_\_\_\_\_, (2003): Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico. En *Compendio de Pedagogía*. F. Addine, A. Ma. González y S. C. Recarey.
9. Aguerrondo I. (2000): El Nuevo Paradigma de la Educación para el Siglo. OEI. Documentos. Citada por S. Ramos de Robles en "El Desarrollo de las Competencias Didácticas: un Reto en la Formación Inicial de los Futuros Docentes de Primaria" En: *Educar. Revista de Educación*. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara. Méjico. Octubre-diciembre de 2005. Disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx>
10. Akulenko, V., (1979): *Breve Introducción Histórica a la Lingüística*. Editorial Pueblo y Educación.
11. Alfonso, M. R., (1996): Modelo Teórico-Metodológico para el Tratamiento de la Integración entre lo Académico, lo Laboral y lo Investigativo como Problema

Didáctico de la Formación Profesional. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

12. Álvarez de Zayas, Carlos (1999) *Diseño Curricular*. Cochabamba.
13. Álvarez de Zayas, C. (1991): *La Escuela en la Vida*. (En soporte electrónico)
14. Álvarez de Zayas, R. M. (1997) *Hacia un Curriculum integral y Diferenciado*. Editorial Académica. La Habana. (En soporte electrónico)
15. Anguiano, A. M. (2005): “Competencias Profesionales Integrales en la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara” / C. Plascencia y S. Enrique. En: *Educar. Revista de Educación*. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara. Méjico. Octubre-diciembre de 2005. Disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx>
16. Antich de León, R., [et.al.] (1988): *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación.
17. Añorga, J. [s.a]: Aproximaciones Metodológicas al Diseño Curricular de Maestrías y Doctorados: hacia una Propuesta Avanzada. (En soporte electrónico)
18. Argudín, Y. (2005): “La Convergencia entre Habilidades, Actitudes y Valores en la Construcción de las Competencias Educativas.” En: *Educar. Revista de Educación*. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara. Méjico. Octubre-diciembre de 2005. Disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx>
19. Arnaz, (1981): Citado por Addine, F. [et.al.] (2003) en: *Diseño Curricular*. Curso. IPLAC. (Material impreso)
20. Avery, P. y Erklich, S. (1995): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford University Press.
21. Bachman, L. (1990): Citado por H. D. Brown en *Principles of Language Teaching and Learning*. San Francisco State University. Four edition.
22. Bazdresch, M. (2000): Las Competencias en la Formación de Docentes. Disponible en: [educacion.jalisco.gob.mx](http://educacion.jalisco.gob.mx) Citado por Cira Soler (2004) en “Reflexiones acerca del Término Competencias en la Actividad Docente”. En: *Revista Educación Médica Superior* 2004. V.18 No 1. Enero-marzo 2004. Escuela Nacional de Salud Pública. Disponible en <http://scielo.sld.cu>

23. Beisbier, B. (1995): *Sounds Great. Intermediate Pronunciation and Speaking for Learners of English*. Ed. Heile and Heile. Boston.
24. Berges, M. (2003): Modelo de Superación Profesional para el Perfeccionamiento de Habilidades Comunicativas en Docentes de la Secundaria Básica. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara
25. Bermello, G., [et.al.] (2003): Programa de la Disciplina Lengua Inglesa Contemporánea. MINED. Cuba. (En soporte electrónico)
26. Blanco, I. [et.al.] (1980): *Curso de Lingüística General*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
27. Borrego de Dios, C (Ed). (1992): *Currículum y Desarrollo Socio-Personal*. Ediciones ALFAR. Sevilla. (En soporte electrónico)
28. Bolitho, R. (1995): *Discover English. A Language Awareness Workbook*/ B. Tomlinson. Heinemann. Great Britain
29. Braslavsky, C. (2002): “Nuevos Currículos y Nuevas Demandas para la Formación de Profesores.” En *Educación Secundaria: un Camino para el Desarrollo Humano*. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
30. Brown, H. D. (2000): *Principles of Language Teaching and Learning*. San Francisco State University. Four edition.
31. Brunner, J. J. (2000): *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. No 16. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
32. Cabezas, R. (2006): “Folleto Digitalizado para la Enseñanza de la Lectura con Carácter Interdisciplinar en la Carrera de Ciencias Naturales.” Tesis en opción al título de Master en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo. Santa Clara
33. Camacho, A. (2003): “La Enseñanza Comunicativa del Inglés en las Transformaciones de la Secundaria Básica: Un Modelo Teórico Curricular para su Perfeccionamiento en el Territorio.” Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.

34. Camacho, A. [et.al.] (2004): Los fundamentos de un Modelo Teórico Curricular para el Perfeccionamiento de la Enseñanza Comunicativa del Inglés en las Transformaciones de la Secundaria Básica Cubana. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" Facultad de Educación Media Superior. Departamento de Lenguas Extranjeras. Informe de Resultado investigativo. (En soporte electrónico)
35. Canale, M. y Swain M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". Applied Linguistics 1.
36. Canale, M. (1983) Citado por H. D. Brown en *Principles of Language Teaching and Learning*. San Francisco State University. Four edition.
37. Carballo, M. (2002): Una Estrategia Didáctica para el Desarrollo de Habilidades Investigativas en los Estudiantes de Licenciatura en Educación, Especialidad Agropecuaria. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
38. Cárdenas, M. (1999): El Enfoque Profesional Pedagógico en las Asignaturas del Ciclo Histórico de la Especialidad de Marxismo-Leninismo Historia. Tesis en opción al título de Master en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara
39. Castellanos, B. [et.al.] (2005): *Esquema Conceptual, Referencial y Operativo sobre la Investigación Educativa*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
40. Castellanos, B. Acerca de los Resultados Científico Técnicos/ y Llivina, M. J. [s.l: s.n, s.a]
41. Castellanos, D. [et.al.] (2001): *Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
42. Castillo, F., [s.a]: Hacia una Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. / A. Martínez, J. Silvio. Universidad "Hermanos Saíz". Pinar del Río. Cuba (En soporte electrónico)
43. CECIP (200- ): Aproximación al Estudio del Modelo como Resultado Científico de la Investigación Educativa. [www.ispvc.rimed.cu](http://www.ispvc.rimed.cu)
44. Celce-Murcia, [et.al.] (1996): *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

45. Chávez, J. A. (2005): *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. IA*. Suárez, L.D. Permuy. ICCP. Editorial Pueblo y Educación.
46. Colectivo de autores, (1979): *English Grammar*. Editorial Pueblo y Educación La Habana.
47. Colectivo de autores [s.a]: "Los Paradigmas. Los Paradigmas Conductista, Humanista, Histórico-Social, Cognitivo y Constructivista." Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente. Programa de Maestría en Ciencias de la Educación. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. (Tomado del original del Instituto de Comunicación Educativa). México. (En soporte electrónico)
48. Colectivo de autores del CEE ISPEJV, (2002): Las Competencias del Profesional de la Educación. Citado por Miranda T. y Páez V (2002) en *Ante los Nuevos Retos: Cambios Curriculares en la Formación del Profesional de la Educación*. Editorial Dirección Ciencia y Técnica: UNESCO
49. \_\_\_\_\_, (2001): Hacia una concepción del Aprendizaje Desarrollador. Edición Mora Carnet. La Habana. Citado por A. Ma. González Soca (2001) en "El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje ¿Agente del Cambio Educativo?" En: *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
50. Colectivo de autores del ICCP, (1984): *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Citado por M. Esteva, O. Valera y A. Ruiz [s.a] en Las Categorías Fundamentales de la Pedagogía como Ciencia. Sus Relaciones Mutuas. Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del Proyecto Pedagogía Cubana del ICCP.
51. Colectivo de autores, (1988): *Libro de Trabajo del Sociólogo*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba
52. Colectivo de autores, (1999): *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Universidad de la Habana. CEPES. Ciudad de la Habana. Cuba
53. Colectivo de autores, (2001): Curso de Lengua Francesa. Tabloides de Universidad para Todos. Editora Política
54. Collazo, B., (1992): *La Orientación en la Actividad Pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación

55. Companys, E. (1973): *Phonetique Française par Hispanophones*. Instituto Cubano del Libro. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
56. Cook, G., (1989): *Discourse*. Oxford University Press.
57. Crespo T. (2006): Reflexiones sobre el Empleo de los Criterios de Expertos en la Investigación Pedagógica. (En soporte electrónico)
58. Cristópol, M. (1979): *History of the English Language*./ M. Pérez. Editorial Pueblo y Education. ISPLE. Cuba.
59. Cruz, S. (2002): “El Diseño Curricular de Carreras Universitarias en la Concepción de la Educación Superior Cubana.” / H. Fuentes. En Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 7 No. 3. Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente. Disponible en <http://169.158.24.166>
60. Crystal, D. (1995): *Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.
61. Crystal, D. (1996): *Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press. Second Edition.
62. Danilov, M. A. (1984): *Didáctica de la Escuela Media*./ M.N. Skatin. Editorial Pueblo y Educación.
63. de Armas, N. [s.a]: *Caracterización y Diseño de los Resultados Científicos como Aportes de la Investigación Educativa*./ J. Lorences, J. M. Perdomo. Universidad Pedagógica “Félix Varela” (En soporte electrónico)
64. De los Santos Tamayo, Asela, [et.al.] (1984): “Enseñanza problémica.” En Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. (documentos normativos y metodológicos). Ministerio de Educación. Empresa Impresoras Gráficas del MINED. Habana. Cuba.
65. Departamento de Lenguas Extranjeras, (1998-2003): *Informes de Validación de la carrera*. ISP “Félix Varela” Villa Clara. Cuba
66. Departamento de Diccionarios y Lexicografía: *Diccionario Español-Francés, Francés-español*. Editorial Océano. Barcelona. España.
67. Díaz, A. (2003): *Modelo Teórico con Enfoque Interdisciplinar para la Formación de Conceptos de Cálculo Infinitesimal en la Preparación de Profesores de Física y*

de Ciencias Exactas. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.

68. Dubois, J. [et.al.] (1983): *Diccionario de Lingüística*. Alianza Editorial. Madrid.
69. De Saussure, F. (1972): *¿Qué es la lingüística?* Cuadernos populares Traducción Amado Alonso. Instituto Cubano del Libro.
70. Eckersley, C. E. y Eckersley, J. M. (1975): *Comprehensive English Grammar for Foreign Students*. Editorial Pueblo y Education. Cuba
71. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Enseñanza de la lengua y la Literatura. 1993 -2001 Microsoft Corporation.
72. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Formación del Profesorado. 1993-2001 Microsoft Corporation
73. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lengua Española.1993-2003 Microsoft Corporation.
74. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lengua Inglesa.1993-2003 Microsoft Corporation
75. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lenguas Germánicas.1993-2003 Microsoft Corporation.
76. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lengua Francesa.1993-2003 Microsoft Corporation.
77. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lenguas Indoeuropeas.1993-2003 Microsoft Corporation.
78. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lenguas Itálicas.1993-2003 Microsoft Corporation
79. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lenguas Románicas.1993-2003 Microsoft Corporation.
80. Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004. Lingüística. 1993-2001 Microsoft Corporation.
81. Enciclopedia de la Educación (1999) citada por Torres Castellanos (2004) en: *El Perfeccionamiento del Currículum de la Asignatura Historia de la Educación para la Formación Profesional de los Maestros Primarios*. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila

82. Enciclopedia libre "Wikipedia", (2006): Dialects of the French Language. Disponible en: <http://en.wikipedia.org>, <http://wikimediafoundation.org>
83. \_\_\_\_\_, (2006): French Language. Disponible en: <http://www.mediawiki.org>
84. Enciclopedia libre "Wikipedia", (2006): French Phonology. Disponible en <http://en.wikipedia.org>
85. \_\_\_\_\_, (2006): French Pronunciation. Disponible en <http://en.wikipedia.org>
86. \_\_\_\_\_, (2006): History of French. Disponible en <http://en.wikipedia.org>
87. Enríquez, I., [et.al.] (2000): Curso de Inglés. En tabloide Universidad para Todos. Editora Política
88. \_\_\_\_\_, (2000): Curso de Inglés 7mo, 8vo y 9no grados. Editora Política
89. \_\_\_\_\_, (2003): Programas de Inglés para la Secundaria Básica. En Software Educativo Colección El Navegante. Rainbow.
90. Esteva, M., [s.a]: Las Categorías Fundamentales de la Pedagogía como Ciencia. Sus Relaciones Mutuas. Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del Proyecto Pedagogía Cubana del ICCP. O. Valera y A. Ruiz. Tomado de Curso Prerreunión (En soporte electrónico)
91. Ferrández, (1990): Citado en "Educación, Enseñanza y Currículum" [s.l: s.n, s.a] (En soporte electrónico)
92. Fiallo, J., [s.a]: La Interdisciplinariedad en la Escuela: de la Utopía a la Realidad. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba. (En soporte electrónico)
93. Figueroa, M. (1980): *Principios de Organización del Lenguaje*. Editorial de Academia. La Habana.
94. Figueroa, M. (1983): *La Dimensión Lingüística del Hombre*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
95. Fillmore, L. W y Snow, C.A (2000): "What Teachers Need To Know About Language." Special Report Clearinghouse on Languages and Linguistics. (En soporte electrónico)

96. Finch, D. y Ortiz H. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Heinemann Educational Books.
97. Finnochairo, M. y Brumfit C. (1983): *The Functional - Notional Approach From Theory to Practice*. Edición Revolucionaria.
98. French phonology. Disponible en: <http://www.lerc.educ.ubc.ca>
99. Gallardo, T. (2004): *La Educación en Valores Morales en el Contexto Empresarial a partir del Vínculo Universidad-Empresa: Hacia un modelo de Superación a Directivos*. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara
100. García, G. [et.al.] (2003): *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
101. García, G. y Caballero E. (2004): *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
102. García, L., [et.al.]: *Los Nuevos Programas Educativos de la Revolución y el Modelo Pedagógico de la Escuela Cubana. Fundamentos*. [s.l: s.n, s.a] (Curso que toma como base “Fundamentos teóricos y metodológicos del currículo de la escuela cubana” de García, L., [et.al.]. Proyecto Básico Aplicado de investigación, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, 2001)
103. Gairns, R. y Redman, S., (1986): *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press.
104. Gilbert, J. (1984): *Clear Speech. Pronunciation and Listening Comprehension in American English*. Cambridge University Press.
105. Gilbón Dulce Ma (2003): *A L A D Un programa en línea para profesores de lenguas*. (En soporte electrónico)
106. Gimeno, (1981): Citado en “Fundamentos del Currículum y sus Componentes” [s.l: s.n, s.a] (En soporte electrónico)
107. Gimson A. C. (1972): *An Introduction to the Pronunciation of English*. Editorial Pueblo y Educación.
108. Gómez, L.I., (2003): Congreso “Pedagogía 2003” (En soporte electrónico)
109. González, A. (1999): *Modelo Teórico Metodológico para Incentivar el Hábito de Lectura Literaria en los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara

110. González, A. Ma. y Reinoso, C. (2002): *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
111. González, A. Ma. (2001): “El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje ¿Agente del Cambio Educativo?” En: *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
112. González, C. y Sánchez, L. (2003): “El Diseño Curricular por Competencias en la Educación Médica”. En: *Revista Cubana Educación Médica Superior*. V. 17 No 4 oct-dic 2003. Disponible en <http://scielo.sld.cu>
113. González, M. [s.a]: *El Curriculum y los Desafíos para el 3er Milenio*. ISP “Juan Marinello”. Matanzas. (En soporte electrónico)
114. González, O. (1994): *Curriculum: Diseño, Práctica y Evaluación*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. (En soporte electrónico)
115. \_\_\_\_\_ (1996): “El Enfoque Histórico–Cultural como Fundamento de una Concepción Pedagógica.” En: *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* Colectivo de autores. Universidad de La Habana. Departamento de Psicología y Pedagogía. Ibagué, Colombia.
116. Gouin (): *The Art of Teaching and Studying Language* citado por H.H Stern en *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
117. Guelmes, L. [et.al.] (1997): “Sistema de Trabajo Metodológico para las Asignaturas Teórico-Prácticas que se Imparten en la Licenciatura en Educación, Lengua Inglesa, CRD, con Vistas a Desarrollar Habilidades Comunicativas y del Pensamiento Lógico en los Estudiantes”. Informe de investigación. CDIP ISP “Félix Varela”. Santa Clara
118. Gutiérrez, M. de la C. (2003): *Metodología del Diseño Curricular Desarrollador del Ciclo Básico de las Carreras de Ingeniería*. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Camagüey
119. Gutiérrez, R. (2003): “El contenido del Proceso Pedagógico. Su enfoque Complejo-Integral”. ISP “Félix Varela” Santa Clara (En soporte electrónico)
120. \_\_\_\_\_ (2003): *Los Componentes del Proceso pedagógico y su Dinámica*. ISP “Félix Varela” Santa Clara. (En soporte electrónico)

121. \_\_\_\_\_ (2003): "La evaluación". ISP "Félix Varela" Santa Clara. (En soporte electrónico)
122. \_\_\_\_\_ (2003): "Los Medios como uno de los Componentes del Proceso". ISP "Félix Varela" Santa Clara. (En soporte electrónico)
123. \_\_\_\_\_ (2003): "Los Métodos del Proceso Pedagógico". ISP "Félix Varela" Santa Clara. (En soporte electrónico)
124. \_\_\_\_\_ (2003): "La Tarea Docente". ISP "Félix Varela" Santa Clara. (En soporte electrónico)
125. Gutiérrez, R. [et.al.] (2005): "La Formación del Profesional de la Educación en Villa Clara en el Proceso de Universalización" En Revista Varela No. 10. Disponible en <http://www.isp.vcl.rimed.cu>
126. \_\_\_\_\_ (2006): "Rediseño teórico y didáctico-metodológico del Proceso de Universalización de las Universidades Pedagógicas en Villa Clara." (En soporte electrónico)
127. Hernández, M. V. y Ramírez, J. L. (2001): "Un Modelo Curricular Semiflexible como Estrategia Metodológica y Organizativa de la Maestría en Ciencias Administrativas del IIESCA". Ponencia presentada por los Autores en el Primer Foro Regional de Postgrado realizado en la ciudad de Xalapa. Veracruz. México. 19 de mayo del 2001". (En soporte electrónico)
128. Horruitiner, P. M [s.a]: Los Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana Instituto Superior Politécnico "Julio A. Mella" Centro de Estudios Manuel F. Gran. Santiago de Cuba". (En soporte electrónico)
129. Horruitinier, P. M (2000): "El Modelo Curricular de la Educación Superior Cubana." En: Revista Pedagogía Universitaria Vol. 5 No. 3. (En soporte electrónico)
130. Huerta J, (2003): Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integrales / I.S. Pérez, A.R. Castellanos. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx>
131. Hymes, D. (1967, 1972) Citado por H. D. Brown *Principles of Language Teaching and Learning*. San Francisco State University. Four edition.
132. Irizar, T. (2000): Profession and Professionalism. Issues in the Professional Development of Teachers of English as a Foreign Language. Cienfuegos. Cuba. (En soporte electrónico)

133. \_\_\_\_\_ (2000): A System of Professional Competence Activities. Issues of the Professional Development of Teachers of English as a Foreign Language. Cienfuegos. Cuba. (En soporte electrónico)
134. Jordan, R. R. (1997): *English for Academic Purpose*. Cambridge University Press.
135. Jiménez, A., [et.al.] (1981): *Temas Lingüísticos*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
136. Kenyon, J. y Knott, S. (1975): *A Pronouncing Dictionary of American English*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
137. Labarrere, G. (1976): El Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación de Cuba. MINED. La Habana. Citada por Esteva, M., Valera, O. y Ruiz, A., en: Las Categorías Fundamentales de la Pedagogía como Ciencia. Sus Relaciones Mutuas. Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del Proyecto Pedagogía Cubana del ICCP.
138. Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (1988): *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
139. Leech, G., y Svartvik, J. (1989): *A Communicative Grammar of English*. La Habana. Edición Revolucionaria.
140. López, J. (1999): "La Educación como Sistema Complejo" Conferencia dictada en el Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Cuba. (Material editado)
141. López, N. (1980): *A History of the English Language*. MES. Cuba
142. Makarova, V. (1997): "Discovering Phonetics". The Language Teacher Online 21.3. Disponible en: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp>
143. Mañalich R. (1998): "Interdisciplinariedad y didáctica". En Revista Educación. No. 94. Mayo-agosto, 1998.
144. Marimón, J. A., (2003): Aproximación al Estudio del Modelo como Resultado Científico. CECIP. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Disponible en: <http://www.ispvc.rimed.cu>
145. \_\_\_\_\_ J. A., (2004): La Formación de una Actitud Ambiental Responsable en Estudiantes de Secundaria Básica. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara
146. Martí, J. (1883): "Escuela de Electricidad", La América., Nueva York, noviembre de 1883. En: *Obras Completas*. Tomo 8. Editorial Ciencias Sociales. 1991

147. Marques, P. (2002): "Los Docentes: Funciones, Roles y Competencias". Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Bolivia. Citado por Cira Soler (2004) en: "Reflexiones acerca del Término Competencias en la Actividad Docente. En: Revista Educación Médica Superior 2004. V.18 No 1. Enero-marzo 2004. Escuela Nacional de Salud Pública. Disponible en <http://scielo.sld.cu>
148. Mawson, S. (1988): *Roget's Thesaurus of English Language in Dictionary Form*. Edición Revolucionaria.
149. Mc Arthur, T. (1981): *Longman Lexicon of Contemporary English Language*. Edición Revolucionaria.
150. Mc Carthy, M. (2000): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press
151. Mc Carthy, M y O'Dell F. (1999): *English Vocabulary in Use. 100 Units of Vocabulary References and Practice*. Cambridge University Press
152. Mc Carthy, M y O'Dell F. (2003): *English Vocabulary in Use. Upper Intermediate. Self-study Reference and Practice for Students of North American English*. Cambridge University Press
153. Mesa, N., (2003): "Diseño Curricular. Material Básico del Curso de la Maestría en Ciencias Pedagógicas" Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". (En soporte electrónico)
154. MINED, Cuba (2001-2005): CD Aprender es Crecer. Carrera de Inglés. Materiales Bibliográficos para los ISP. (Versiones 1-5)
155. MINED, Cuba (2004): El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional. Oficina Internacional de Educación.
156. MINED, Cuba (2003): La Escuela como Microuniversidad en la Formación Integral de los Estudiantes.
157. MINED, Cuba (1976): *Exercises de Pronunciation Française. L' Intonation Expressive*. Editorial Pueblo y Educación
158. MINED, Cuba (1998): La Extensión Universitaria en los Institutos Superiores Pedagógicos. (Material impreso)
159. MINED, Cuba. [s.a]: En los ISP se ha Producido un Cambio Radical ¿Por qué? V Congreso de la FEU.

160. MINED, Cuba (1990): Licenciatura en Educación. Carrera: Lengua Inglesa. Editorial Pueblo y Educación.
161. MINED, Cuba (2006): "Metodología de la Investigación y la Calidad de la Educación. En tabloide para la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación.
162. MINED, Cuba (2003): Pedagogía 2003.
163. MINED, Cuba (1990): "Plan de estudios C" En: Licenciatura en Educación. Carrera Lengua Inglesa. Editorial Pueblo y Educación.
164. MINED, Cuba (2003): Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras.
165. MINED, Cuba (1979, 1986): Planes de Estudios A y B para la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa. (Tomados de los archivos de la Vicerrectoría de Pregrado del Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela")
166. MINED, Cuba (2003): Profunda Revolución en la Educación "44 años". Pedagogía 2003. Palacio de la convenciones de La Habana. Cuba
167. Miranda, T y Páez, V. (2002). *Ante los Nuevos Retos: Cambios Curriculares en la Formación del Profesional de la Educación*. Editorial Dirección Ciencia y Técnica: UNESCO
168. Morales, A. [et.al.] (1985): "Estudio de una Metodología para Elevar el Nivel de Eficiencia de los Alumnos en la Licenciatura en Educación a través de la Asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa." Informe de investigación
169. Moreno, M. G. (2005): "Educación de Calidad y Competencias para la Vida." En: *Educación. Revista de Educación*. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara, Méjico. Octubre-diciembre de 2005. Editor Jaime Navarro Saras. Disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx>
170. Murphy, R. (1996): *Grammar in Use*. Cambridge University Press.
171. Moscovitz, (1976): Citado por Thornbury, S. en *About Language. Tasks for Teachers of English*. Cambridge University Press. 1997.
172. Naiman, N. (1995) "A Communicative Approach to Pronunciation Teaching" En: Avery, P. y Erlich S. (editores). *Teaching American English Pronunciation*. OUP. Oxford.

173. \_\_\_\_\_ (1988): "Lecture Given in Santa Clara about Communicative Language Teaching". Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara. (Material editado)
174. \_\_\_\_\_ (1990): "Teaching Pronunciation Communicatively" (Material fotocopiado) p. 142.
175. Navarro, J. –Editor- (2005): Educar. Revista de Educación. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara. Méjico. Octubre-diciembre de 2005. Disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx>
176. Nieto, E. (2003): "El Diagnóstico Integral". Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Santa Clara. (En soporte electrónico)
177. Nunan, D. (1989): *El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa*. Cambridge University Press. USA. p. 45
178. Otero, I. (2001): Modelo de Orientación Profesional Pedagógica (OPP) para Estimular el Proceso de Desarrollo de Proyectos Profesionales Pedagógicos en los Estudiantes. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara
179. Páez, V. (2001): "El Profesor de Idiomas: sus Cualidades y Competencias." Universidad de Holguín. Cuba. En Revista Comunicación. V.11. Año 22. No. 3 enero-junio 2001. Disponible en [www.itcr.ac.cr](http://www.itcr.ac.cr)
180. Palmer, H. E. (1974): *Principles of Language Study*. Great Britain.
181. Parra, I. (1997): "La Enseñanza Centrada en el Estudiante: una Vía para la Profesionalización del Maestro en Formación" ISPEJV. Tesis de Maestría. Citada por Paéz V., Parra, I y Chirino, Ma. Victoria en "Posiciones Teóricas sobre Conceptos Básicos en la Didáctica." En: Addine F., Páez, V., Calzado, D., (1998) Aproximación a la Sistematización y Contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones. Informe de investigación.
182. Pérez Gómez, (1988): Citado en "Educación, Enseñanza y Currículum" [s.l: s.n, s.a] (En soporte electrónico)
183. Pérez, S. D. y Gutiérrez, R (2004): Ética y Profesionalidad en la Formación de Maestros. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara (Material para Desarrollar Talleres de Reflexión, en soporte electrónico)

184. Pla, R. (1999) citado por Torres Castellanos (2004) en El Perfeccionamiento del Currículum de la Asignatura Historia de la Educación para la Formación Profesional de los Maestros Primarios. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila
185. \_\_\_\_\_ (2005): "Las Competencias Profesionales para el Desempeño del Docente en la Educación de los Alumnos desde un Enfoque Integrador. Curso 51. Pedagogía 2005. Ciudad de La Habana. Cuba
186. Portuondo (2000): Citado por M. de la C. Gutiérrez (2003) en Metodología del Diseño Curricular Desarrollador del Ciclo Básico de las Carreras de Ingeniería. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Camagüey
187. Prator, C. H. (1974): *Manual of American English Pronunciation*. Ediciones de Ciencia y Técnica. La Habana.
188. Prensa Latina. (2004): Reconocen Modelo Cubano de Educación Superior. (Martes 23 de noviembre del 2004) La Habana. (En soporte electrónico)
189. Ramírez, L. (1999): Algunas Consideraciones acerca del Método de Evaluación Utilizando el Criterio de Expertos. Conferencia. Santafé de Bogotá D.C.
190. Ramos de Robles, S. L. (2005): "El Desarrollo de las Competencias Didácticas: un Reto en la Formación Inicial de los Futuros Docentes de Primaria" En: Educar. Revista de Educación. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara. Méjico. Octubre-diciembre de 2005. Disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx>
191. Rico, P., y Silvestre, M. (2003): Proceso de enseñanza aprendizaje. En: García, G. et. al. (2003) *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
192. Richards, J.C. (1992): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. / J. Platt, H. Platt. Longman. U.K.
193. Richards, J. C. y Nunan, D. (1990): *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
194. Rodríguez del Castillo, M. A. (2002): "Estrategia Metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana". Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

195. Ruiz, A. [s.a]: Teoría y Práctica Curricular. (En soporte electrónico)
196. Ruiz, M., (1999) *Los Desafíos del Proceso de Transformación de la Secundaria Básica*. Ingeniería Educativa. México.
197. \_\_\_\_\_ (2001): Citada en Rodríguez del Castillo, M. A. “Estrategia Metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana”. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. 2002.
198. Rutherford, (1987): Citado por S. Thornbury en *About Language. Tasks for Teachers of English*. Cambridge University Press
199. Salas Perea, R. (2006): Evaluación Curricular. Disponible en: <http://jagua.cfg.sld.cu>
200. Salazar D. (2002): La Interdisciplinariedad, Resultado del Desarrollo Histórico de la Ciencia. En *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. A. Ma. González y C. Reinoso, C. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
201. Salvador, B. (2006): “La Enseñanza Comunicativa del Vocabulario en el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” En CD III Simposio de Estudios Humanísticos ISBN 959-250-296X. Editorial Feijoo
202. \_\_\_\_\_ (2005): “Estrategia Metodológica para el Perfeccionamiento de la preparación de los docentes adjuntos que imparten la asignatura Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa en el contexto de la universalización” En CD de Pedagogía Provincial 2005 ISBN 599-18 0061-4
203. \_\_\_\_\_ (2004): “Estrategia Metodológica para el Perfeccionamiento de la preparación de los docentes adjuntos que imparten la asignatura Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa en el contexto de la universalización”. Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias Pedagógicas. CDIP ISP “Félix Varela”
204. \_\_\_\_\_ (2005): “La Lingüística en el Currículo de la Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras.” En CD editado en II Conferencia de Estudios Humanísticos en la UCLV.
205. \_\_\_\_\_ (2003): “The need of knowing about the language that we teach”. (En soporte electrónico)
206. \_\_\_\_\_ (2006): “Reflexiones en Torno a la Enseñanza Comunicativa de la Pronunciación de la Lengua Inglesa en el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje del

- Inglés con Propósitos Generales” En UCIENCIA 2006. II Conferencia Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas. ISBN 959-16-0463-7
207. \_\_\_\_\_ (2006): *A Training Course for Developing Academic Linguistic Competence in Foreign Language Teacher Education*. Libro editado como apoyo a la docencia de la disciplina.
208. Sánchez, A. (2006): *La Enseñanza Comunicativa de la Habilidad de Comprensión Auditiva en la PILI I: Una Propuesta con Enfoque Profesional Pedagógico*. Tesis en opción al título de Master en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo. Santa Clara
209. Sánchez, E. [s.a]: “Despiece del Currículo del Sistema Educativo Español.” En OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5663)
210. Sanz, T. (2004): “Capítulo IV. Modelos Curriculares” En: *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 9. No. 2. 2004. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana Disponible en: <http://169.158.24.166>
211. Sanz, T. y Rodríguez, M. E. (1999): “El Enfoque Histórico-Cultural: Su Contribución a una Concepción Pedagógica Contemporánea.” En: *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Colectivo de Autores. Universidad de la Habana.
212. Savignon, S. J. (1987): “What’s What in Communicative Language Teaching.” En revista *English Teaching Forum*. October.
213. Silva, M. (2002): *Cuatro Paradigmas y un Enfoque de la Investigación Educativa*. La Habana. (En soporte electrónico)
214. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002): *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
215. Soler, C. (2004): “Reflexiones acerca del Término Competencias en la Actividad Docente”. En: *Revista Educación Médica Superior* 2004. V.18 No 1. Enero-marzo 2004. Escuela Nacional de Salud Pública. Disponible en <http://scielo.sld.cu>
216. Soto, F., [et.al.]: (1982): *Lectures on English Phonetics and Phonology*. Editorial Pueblo y Educación.
217. Spratt, M. (1998): *English for the Teacher: A Language Development Course*. Cambridge University Press.

218. Stannard A. (1999): *Living English Structures*. A Practice Book for Foreign Students. 8va Edición, 29 reimposición. Cambridge University Press
219. Stern, H. H. (1984): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
220. Strevens, P. (1980): *Teaching English as an International Language. From Practice to Principle*. Pergamon Press. Oxford.
221. Talízina, N. (1985): Conferencias sobre “Los Fundamentos de Enseñanza en la Educación Superior. Dpto. de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. UH. Empresa de producciones y servicios del MES. Cuba
222. Tedesco, J.C. (2003): *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. FCE. Buenos Aires.
223. Tench, P. (1989): *Pronunciation Skills*. Edición Revolucionaria.
224. *Thirteen Language Profiles. Practical Application of Contrastive Analysis for Teachers of English as a Second Language*. Research Series No. 1. English Language Training Night School. Vancouver Community Collage. [s.a]
225. Thomas, C. K. (1958): *Phonetics of American English*. Edición Revolucionaria.
226. Thornbury, S. (1997): *About Language. Tasks for Teachers of English*. Cambridge University Press.
227. Tomé, M. (1995): Cours de Prononciation de Français Langue Etrangère. Disponible en <http://www3.unileon.es>
228. Tomé, M. (1995): Phonétique Articulaire. En Cours de Prononciation de Français Langue Etrangère. Disponible en <http://www3.unileon.es>
229. Torres Castellanos, E., (2004): El Perfeccionamiento del Currículum de la Asignatura Historia de la Educación para la Formación Profesional de los Maestros Primarios. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila
230. Torres, V. (2005): Modelo Didáctico para la Dirección del Aprendizaje Independiente a Raíz de la Universalización de la Educación Superior Pedagógica. Curso 101. Pedagogía 2005. IPLAC. Educación Cubana. La Habana. Cuba.

231. Universidad de Machala, [s.a]: Fundamentos del Modelo Curricular por Contenidos Integrados. (Documento en Power Point) Facultad de Ciencias Sociales. Machala. Ecuador
232. Ur, P. (1999): *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*.
233. Ur, P. (2000): *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge University Press
234. Valdés, H y Torres, P. (2005): Calidad y Equidad de la Educación: Concepciones Teóricas y Tendencias Metodológicas para su Evaluación. ICCP. Curso 16. Pedagogía 2005. Ciudad de La Habana. Cuba
235. Varona, E. J.: Prólogo de Principios de Moral e Instrucción Cívica de Rafael Montoro. Citado por M, Esteva, O. Valera, y A. Ruiz en Las Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Valoración desde la Perspectiva del Proyecto Pedagogía Cubana del ICCP. Curso pre-reunión. [s.a]
236. Vecino, F. (2003): La Universalización de la Universidades: Retos y Perspectivas. Conferencia dictada en Pedagogía 2003. Ministerio de Educación Superior.
237. Vicerrectoría de Educación Superior. (2002): Proyecto de Rediseño del Modelo Curricular de Posgrado de la UdeM. (Documento en Power Point)
238. Villar, C. (1982): *A Course in English Lexicology*. La Habana. Pueblo y Educación.
239. Villate, A., et.al. (1987): *Lectures on Comparative Typology of English and Spanish*. Editorial Pueblo y Educación.
240. Voinova, A. (1984): *Curso de Lingüística*. Editorial Pueblo y Educación.
241. Wallace, B. (1974): *The Pronunciation of English: for Teachers of English as a Second Language*. Editorial Pueblo y Educación
242. Warnant, L. (1976): *Dictionnaire de la Prononciation Française*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
243. Webster's (1975): *Webster's Seventh New Collegiate Dictionary*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
244. Wing, B. (2000): "Foreign Language Teacher Certification". En revista ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington DC. Disponible en <http://www.ericdigests.org>
245. Wright y Boliitho, R (1993). Citado por Thombury, S. en *About Language. Tasks for Teachers of English*. Cambridge University Press. 1997.

246. Wong, L. y Snow, C. (2000): What Teachers Need to Know about Language. En: revista ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington DC. Disponible en <http://www.ericdigests.org>
247. Yule, G. (1999): *The Study of Language*. Cambridge University Press.

Anexo 1

**Dimensiones e indicadores para el diagnóstico del estado actual del diseño curricular de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.**

1. El planeamiento curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización

Indicadores	Subindicadores
1.1 Correspondencia de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea con las exigencias del modelo del egresado. Su derivación y estructuración en el Modelo del Profesional de la Educación, especialidad Lenguas Extranjeras	a) Lugar y papel de la disciplina en el Modelo del Profesional de la Educación, especialidad Lenguas Extranjeras b) Nivel de actualización de la disciplina c) Estructura curricular de la disciplina. Tiempo curricular para cada asignatura d) Estructura del programa de la disciplina e) Presencia de los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y lingüísticos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina en el programa f) Reflejo de los principios del Plan de Estudio en el programa g) Flexibilidad a partir de la referencia al papel del diagnóstico en el ajuste curricular h) Nivel en que se elabora el currículum de la disciplina

Indicadores	Subindicadores
<p>1.2 Análisis de los componentes del PEA en el planeamiento de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras</p>	<p>a) Derivación, formulación y precisión de los objetivos</p> <p>b) Selección y estructuración de los contenidos</p> <p>c) Correspondencia entre el contenido de la disciplina y el perfil amplio del profesor de idiomas</p> <p>d) Orientaciones metodológicas y de organización de la disciplina y su relación con las exigencias metodológicas generales de la formación del profesional de la educación y las particulares de este tipo de profesional en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación hacia el desarrollo del PEA desarrollador, hacia una didáctica interdisciplinaria, hacia la atención a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes</li> <li>• Orientación para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el alumno, la reflexión, el autoacceso a la información y la autodirección</li> <li>• Orientación respecto a la atención al factor semántico, al significado de las unidades lingüísticas y a su presentación y descripción a partir del uso efectivo de la lengua en el discurso</li> <li>• Orientación respecto a la estimulación al uso apropiado de la lengua extranjera y a la interacción y la comunicación en el grupo</li> <li>• Orientación sobre el papel de la microuniversidad y los tutores</li> <li>• Métodos recomendados. Papel y lugar de los métodos problémicos</li> </ul>

(Continuación)	<p>e) Medios de enseñanza orientados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación para la utilización de las TIC en el proceso, así como el video y la televisión en el proceso</li> <li>• Bibliografía recomendada</li> </ul> <p>f) Tiempo curricular para cada asignatura. Precisión de las relaciones de precedencia e interrelación vertical y horizontal</p> <p>g) Formas de organización de la docencia orientadas para la dirección del proceso. Formas de organización del trabajo en la clase para lograr la interacción</p> <p>h) Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación respecto a la evaluación</li> <li>• Determinación de indicadores e instrumentos</li> </ul> <p>i) Papel del alumno en el proceso</p> <p>j) Papel del profesor y del tutor</p> <p>k) Orientación respecto a la relación alumno – profesor, alumno –tutor, profesor-tutor</p>
1.3 Orientaciones respecto a la preparación de los docentes, a la ejecución de lo planeado y respecto a la evaluación del currículum	<p>Precisiones respecto a:</p> <p>a) La preparación de los docentes</p> <p>b) La ejecución del currículum</p> <p>c) La evaluación del currículum de la disciplina</p>

2. El proceso de ejecución curricular de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación en el contexto de la Universalización

Indicadores	Subindicadores
<p>2.1 Dirección del PEA de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea por los docentes adjuntos</p>	<p>a) Derivación, formulación y precisión de los objetivos</p> <p>b) Orientación hacia el objetivo</p> <p>c) Sistema de conocimientos, habilidades y valores tratados por el docente</p> <p>d) Tratamiento a las habilidades del pensamiento, habilidades de estudio y habilidades profesionales</p> <p>e) Sistematización de los contenidos</p> <p>f) Enfoque lingüístico implícito en la dirección del proceso</p> <p>g) Integración de los tres componentes: académico, laboral e investigativo</p> <p>h) Manera en que se cumplen las orientaciones metodológicas y de organización de la disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de un PEA desarrollador, una didáctica interdisciplinaria, se atienden los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes</li> <li>• Oportunidades para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el alumno, la reflexión, el autoacceso a la información y la autodirección</li> <li>• Atención al factor semántico, al significado de las unidades lingüísticas y a su presentación y descripción a partir del uso efectivo en el discurso</li> <li>• Estimulación al uso apropiado de la lengua extranjera y a la interacción y la comunicación en el grupo</li> </ul>

(Continuación)

- Cumplimiento de las orientaciones sobre el papel de la microuniversidad y los tutores
- i) Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados: realización de tareas comunicativas que activen el proceso, transferencia de lo aprendido a situaciones
- j) Medios de enseñanza utilizados en la dirección del proceso: Utilización de las TIC en el proceso, así como el video y la televisión en el proceso y bibliografía utilizada
- k) Cumplimiento del tiempo curricular de la asignatura y aprovechamiento del tiempo en la clase presencial
- l) Formas de organización empleadas en la dirección del proceso. Cumplimiento de los requerimientos metodológicos en la/s forma/s utilizadas
- m) Manera en que realiza la evaluación
- n) Desempeño de los alumnos en el proceso
- o) Papel y actitud del profesor en la dirección del proceso
- p) Intercambio con los tutores sobre los estudiantes y para otorgar la calificación final de la/s asignaturas que imparten
- q) Concepción pedagógica que subyace en la dirección del proceso
- r) Uniformidad en el accionar del colectivo que imparte la disciplina
- s) Otros factores que deban ser tomados en cuenta

Indicadores	Subindicadores
<p>2.2 Características generales y preparación metodológica de los profesores adjuntos que imparten la disciplina</p>	<p>a) Características generales de los docentes adjuntos que imparten la disciplina: años de experiencia como docentes, experiencia en la Educación Superior, superación en los últimos cinco años, participación en sesiones metodológicas y de superación vinculadas a la disciplina, disposición para la tarea, categoría docente actual, tareas que realizan en sus microuniversidades o sedes, conocimiento de otro/s idioma/s, problemas familiares y/o de salud, principales expectativas y ejemplaridad</p> <p>b) Estado del desarrollo de la preparación metodológica: conocimiento del sistema de objetivos; dominio de los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y lingüísticos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina; dominio de la MELE; dominio de la lengua inglesa (nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas); dominio de los contenidos de la disciplina LIC (en particular de la/s asignatura/s que imparte actualmente); conocimiento de las fuentes bibliográficas y de la documentación requerida y básica; dominio de las técnicas y métodos para el diagnóstico, dominio de los métodos, formas de organización de la docencia y medios de enseñanza – aprendizaje, especialmente de las TIC; así como de las formas de evaluación.</p>

3. Los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación en la disciplina LIC en el contexto de la Universalización

Indicadores	Subindicadores
3.1 Resultados de la promoción alcanzada en cada asignatura	a) Resultados de promoción alcanzados en las diferentes asignaturas que conforman la disciplina: Fonética Inglesa, Lexicología Inglesa, Gramática Inglesa b) Tendencia histórica de la calidad de la promoción en dichas asignaturas
3.2 Desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada	a) Conocimiento acerca de las estructuras y reglas tanto del sistema como del discurso b) Desarrollo de las habilidades que revelan o profundizan la esencia de los conocimientos: definir, describir, clasificar, explicar, comparar, transcribir c) Aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas de los aprendices d) Argumentación de las decisiones metodológicas respecto al tratamiento de los componentes de la lengua en el PEA de lenguas extranjeras e) Adecuación a las normas lingüísticas del profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras

4. Las necesidades y condiciones del entorno para la puesta en práctica del diseño curricular de la disciplina LIC en el contexto de la Universalización

Indicadores	Subindicadores
4.1 Organización y clima escolar de la microuniversidad	<p>a) Condiciones físicas: espacios para la autopreparación de los licenciados en formación, completamiento y localización de la base material de estudio (BME), disponibilidad de computadoras y de materiales en éstas para su autopreparación</p> <p>b) Organización escolar: planificación de horarios y actividades que posibilitan la preparación conjunta de tutores y estudiantes, flexibilidad del horario que facilite tiempo para la autopreparación de los licenciados en formación, para el trabajo con sus tutores y para la superación de los estos últimos</p> <p>c) Previsión de la dinámica del proceso en la sede universitaria: condiciones higiénicas del espacio para los encuentros presenciales, cumplimiento del tiempo curricular establecido para la disciplina, aseguramiento de la BME y selección de profesores adjuntos para la docencia de la disciplina</p> <p>d) Clima sociopsicológico: grado de satisfacción y compromiso con la microuniversidad, participación de tutores y estudiantes en la toma de decisiones y en la evaluación</p>

4.2 Participación de la microuniversidad en los diferentes procesos a ella encomendados

- a) La selección de tutores de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras
- b) La entrega pedagógica de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras
- c) El diseño de las actividades que realizan los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras en la escuela
- d) La evaluación de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras
- e) El trabajo investigativo de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras
- f) La motivación de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras por la carrera
- g) La estimulación de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras
- e) La preparación y superación de su personal docente, en particular de los profesores de la sede y de los tutores que atienden la carrera de Lenguas Extranjeras

Indicadores	Subindicadores
<p>4.3 Características y desempeño de los tutores de los estudiantes Lenguas Extranjeras</p>	<p>a) Características generales de los tutores de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras: años de experiencia como docentes, categoría actual, superación recibida en los últimos cinco años, conocimiento de otro/s idiomas, cantidad de grupos que atiende en su microuniversidad, ejemplaridad, principales fortalezas, principales debilidades, preparación para orientar al licenciado en formación en la dirección del PEA del inglés en el nivel en que labora y para ayudarlo a enfrentar su preparación, en particular, en la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea</p> <p>b) Cumplimiento de sus funciones: observaciones a clases de sus tutoreados, conocimiento de los estudiantes que atiende, consultas brindadas a los tutoreados con relación a la disciplina LIC, conocimiento del diseño de las actividades académicas, laborales e investigativas a desarrollar por sus tutoreados, participación en actividades de superación</p> <p>c) Preparación de los tutores encuestados para incidir en el PEA de la disciplina: desarrollo de habilidades lingüísticas, asistencia, disciplina y puntualidad, capacidad de organización y para poner en práctica el estudio constante y la autosuperación, preocupación por elevar su maestría pedagógica, preocupación por su autoperfeccionamiento y dominio de los contenidos de la disciplina</p>

## Anexo 2

### **Guía para el análisis de documentos**

Objetivo: Diagnosticar el estado actual del diseño curricular de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea (LIC) en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras.

Documentos a analizar:

- Modelo del Profesional de la Educación
- Modelo del Profesional de la Educación, especialidad Lenguas Extranjeras
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras
- Programa de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea para dicha carrera

Indicadores y subindicadores a analizar:

1. Análisis de los aspectos generales del Modelo del Profesional y del Plan de Estudios que inciden en el diseño de la disciplina: problemas profesionales, objeto de la profesión, objetivos de la formación del egresado de la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras y caracterización general de la carrera
2. Correspondencia de la disciplina LIC con las exigencias del modelo del egresado. Su derivación y estructuración en el Modelo del Profesional de la Educación, especialidad Lenguas Extranjeras
  - a) Lugar y papel de la disciplina en el Modelo del Profesional de la Educación, especialidad Lenguas Extranjeras
  - b) Estructura curricular de la disciplina. Tiempo curricular para cada asignatura
  - c) Estructura del programa de la disciplina
  - d) Presencia de los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y lingüísticos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina en el programa
  - e) Reflejo de los principios del Plan de estudio en el programa
  - f) Flexibilidad a partir de la referencia al papel del diagnóstico en el ajuste curricular
  - g) Nivel en que se elabora el currículum de la disciplina
3. Análisis de los componentes del PEA en el planeamiento de la disciplina LIC en la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras
  - a) Derivación, formulación y precisión de los objetivos
  - b) Selección y estructuración de los contenidos

- c) Correspondencia entre el contenido de la disciplina y el perfil amplio del profesor de idiomas
  - d) Orientaciones metodológicas y de organización de la disciplina y su relación con las exigencias metodológicas generales de la formación del profesional de la Educación y las particulares de este tipo de profesional en cuanto a:
    - Orientación hacia el desarrollo del PEA desarrollador, hacia una didáctica interdisciplinaria, hacia la atención a los diferentes estilos de aprendizaje
    - Orientación para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el alumno, la reflexión, el autoacceso a la información y la autodirección
    - Orientación respecto a la atención al factor semántico, al significado de las unidades lingüísticas y a su presentación y descripción a partir del uso efectivo de la lengua en el discurso
    - Orientación respecto a la estimulación al uso apropiado de la lengua extranjera y a la interacción y la comunicación en el grupo
    - Orientación sobre el papel de la microuniversidad y los tutores
  - e) Métodos recomendados. Papel y lugar de los métodos problémicos
  - f) Medios de enseñanza orientados
    - Orientación para la utilización de las TIC el video y la televisión en el proceso
    - Bibliografía recomendada
  - g) Tiempo curricular para cada asignatura. Precisión de las relaciones de precedencia e interrelación vertical y horizontal
  - h) Formas de organización de la docencia orientadas para la dirección del proceso. Formas de organización del trabajo en la clase para lograr la interacción
  - i) Orientaciones respecto a la evaluación. Determinación de indicadores e instrumentos
  - j) Papel del alumno en el proceso
  - k) Orientaciones respecto a la relación alumno-profesor, alumno-tutor, profesor-tutor
4. Orientaciones respecto a la preparación de los docentes, a la ejecución de lo planeado y respecto a la evaluación del currículum
- a) La preparación de los docentes
  - b) La ejecución del currículum
  - c) La evaluación del currículum de la disciplina

Anexo 3

Gráfico 1.

Tiempo Curricular de las Disciplinas en el Módulo

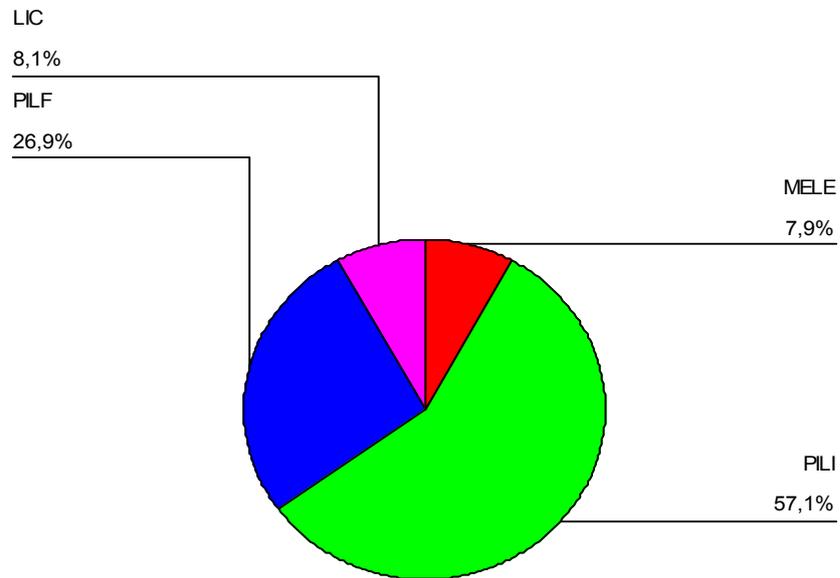
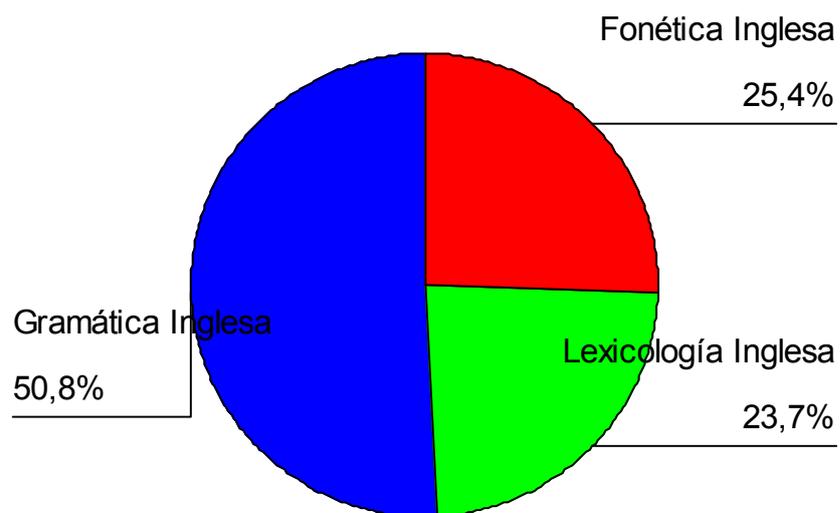


Gráfico 2

Tiempo Curricular presencial de las asignaturas de la disciplina



## Anexo 4

### Guía de observación

Objetivo: Diagnosticar el proceso de ejecución de la actual planeación de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea

Sede municipal:

Asignatura:

Profesor:

Categoría docente:

Año:

Tipo de curso:

Responsable del control:

#### Aspectos a observar

- a) Derivación, formulación y precisión de los objetivos
- b) Orientación hacia el objetivo
- c) Sistema de conocimientos, habilidades y valores tratados por el docente
- d) Tratamiento a las habilidades del pensamiento, habilidades de estudio y habilidades profesionales
- e) Sistematización de los contenidos
- f) Enfoque lingüístico implícito en la dirección del proceso. (estructural, comunicativo)
- g) Integración de los tres componentes: académico, laboral e investigativo
- h) Manera en que se cumplen las orientaciones metodológicas y de organización de la disciplina.
  - Desarrollo de un PEA desarrollador, una didáctica interdisciplinaria, se atienden los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes
  - Oportunidades para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el alumno, la reflexión, el autoacceso a la información y la autodirección
  - Atención al factor semántico, al significado de las unidades lingüísticas y a su presentación y descripción a partir del uso efectivo de la lengua en el discurso
  - Estimulación al uso apropiado de la lengua extranjera y a la interacción y la comunicación en el grupo
  - Cumplimiento de las orientaciones sobre el papel de la microuniversidad y los tutores

- i) Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados: realización de tareas comunicativas que activen el proceso, transferencia de lo aprendido a situaciones
- j) Medios de enseñanza utilizados en la dirección del proceso: Utilización de las TIC en el proceso, así como del video y la televisión en el proceso y bibliografía utilizada
- k) Cumplimiento del tiempo curricular de la asignatura y aprovechamiento del tiempo en la clase presencial
- l) Formas de organización empleadas en la dirección del proceso. Cumplimiento de los requerimientos metodológicos en la/s forma/s utilizadas
- m) Manera en que realiza la evaluación
- n) Desempeño de los alumnos en el proceso
- o) Papel y actitud del profesor en la dirección del proceso
- p) Intercambio con los tutores sobre los estudiantes y para otorgar la calificación final de la/s asignaturas que imparten
- q) Concepción pedagógica que subyace en la dirección del proceso
- r) Otros factores que deban ser tomados en cuenta

Al finalizar la observación debe:

- Revisar el plan de clases del docente y verificar o precisar algunos de los aspectos anteriores.
- Intercambiar con el docente acerca de los resultados del control y puede profundizar en los aspectos que así lo requieran.

## Anexo 5

### Encuesta a adjuntos

Compañero,

Nos sentimos orgullosos de usted pues ha sabido situarse a la altura de los tiempos y ha mostrado voluntad y disposición para enfrentar las transformaciones educacionales que acontecen en nuestro país. Es nuestro objetivo conocer sus necesidades en relación con la preparación metodológica para ayudarlo en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea.

Recabamos su cooperación y honestidad al responder esta encuesta y le damos de antemano las gracias.

Nombre: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Asignatura/s que imparte actualmente: \_\_\_\_\_

a) Experiencia como profesor de Inglés: \_\_\_\_\_ años.

b) Experiencia en la Educación Superior: Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- ¿Ha impartido alguna de las siguientes asignaturas con anterioridad?

- Fonética y Fonología Inglesa Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ d.1) En caso de respuesta afirmativa, ¿Cuándo? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_ ¿A qué tipo de curso? CRD\_\_\_ CRPT \_\_\_ ¿OTRO?\_\_\_
- Lexicología Inglesa Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ d.1) En caso de respuesta afirmativa, ¿Cuándo? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_ ¿A qué tipo de curso? CRD\_\_\_ CRPT \_\_\_ ¿OTRO?\_\_\_
- Gramática Inglesa Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ d.1) En caso de respuesta afirmativa, ¿Cuándo? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_ ¿A qué tipo de curso? CRD\_\_\_ CRPT \_\_\_ ¿OTRO?\_\_\_

c) Categoría docente actual: \_\_\_\_\_

d) ¿Ha recibido algún curso de superación en los últimos cinco años? No \_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuál/es?

e) ¿Ha participado en sesiones metodológicas y de superación vinculadas a la disciplina en los últimos tres años? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

f) Cantidad de grupos con que trabaja en su escuela. \_\_\_\_\_

g) ¿Es tutor de algún alumno de la carrera? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

h) ¿Qué otras tareas desarrolla en su microuniversidad o en su municipio?

i) ¿Conoce otro/s idioma/s? Sí \_\_\_\_ ¿Cuál/es? No \_\_\_\_

j) ¿Tiene algún problema familiar, de salud, etc. que limite su trabajo como profesor de la sede? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_.

k) ¿Está usted dispuesto a impartir la disciplina? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_.

1. Seleccione la opción en cada caso

Al comenzar a impartir la/s asignatura/s, ¿Conocía usted

a) los objetivos generales de la carrera?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

b) los objetivos del año en el que se imparte la/s asignatura/s?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

c) los objetivos de la disciplina?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

d) los objetivos de la/s asignatura/s?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

Y actualmente, ¿Conoce usted

a) los objetivos generales de la carrera?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

b) los objetivos del año en el que se imparte la/s asignatura/s?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

c) los objetivos de la disciplina?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

d) los objetivos de la/s asignatura/s?

Todos\_\_ La mayoría\_\_ Solo algunos\_\_ Solo uno \_\_ Ninguno \_\_

2. Mencione los documentos que norman el proceso de enseñanza de la/s asignatura/s que imparte.

3. ¿Para qué necesitan los profesores la/s asignatura/s que usted imparte?

4. ¿Cuándo y cómo pueden utilizar los profesores la Fonética y Fonología Inglesa, la Lexicología y la Gramática?

5. ¿Qué contenidos de la/s asignatura/s que imparte usted considera más útiles? ¿Por qué?

6. ¿Con qué recursos o materiales cuenta usted para estudiar e impartir la/s asignatura/s?

4.1 ¿Necesitaría algún otro recurso o material? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En caso de respuesta afirmativa, ejemplifique.

7. ¿Qué tipo de clases prefiere impartir? Ordénelas según sus preferencias.

\_\_\_ Conferencias

\_\_\_ Laboratorio

\_\_\_ Clases prácticas

\_\_\_ Clase encuentro

\_\_\_ Seminarios

\_\_\_ Otro/s

\_\_\_ Clases teórico-prácticas

¿Cuál/es? \_\_\_\_\_

\_\_\_ Talleres

8. Específicamente de acuerdo a los tipos de clases de idioma ¿Cuáles prefiere? Ordénelos según sus preferencias

\_\_\_ Audición

\_\_\_ Pronunciación

\_\_\_ Lectura

\_\_\_ Vocabulario

\_\_\_ Escritura

\_\_\_ Gramática

\_\_\_ Expresión oral

9. a) ¿Cuántos libros de la/s asignatura/s que imparte se ha leído? \_\_\_\_\_

b) Mencione los títulos o autores que recuerde.

10. ¿Qué fuentes bibliográficas conoce usted que pueden ser útiles para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de dicha/s asignatura/s?

11. En una escala de 1 a 10 donde Uno es el menor y Diez el mayor EVALÚE:

a) Su **conocimiento de los fundamentos que deben sustentar la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la disciplina.**



b) Su **dominio de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras**



c) Su **nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas** en la lengua inglesa.

Audición



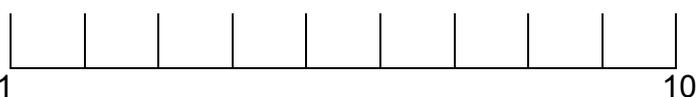
Expresión oral



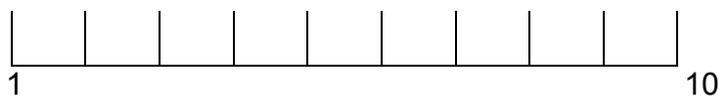
Lectura



Escritura



e) Su **dominio de los contenidos de la/s asignatura/s que imparte actualmente.**



f) Su **dominio de las técnicas y métodos de diagnóstico** a emplear para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de dicha/s asignatura/s.



g) Su **dominio de los métodos a emplear para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de dicha/s asignatura/s.**

A horizontal scale with a vertical line at the left end labeled '1' and a vertical line at the right end labeled '10'. There are nine vertical tick marks between the ends, dividing the scale into ten equal segments.

h) Su **dominio de los medios a emplear para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de dicha/s asignatura/s.**

A horizontal scale with a vertical line at the left end labeled '1' and a vertical line at the right end labeled '10'. There are nine vertical tick marks between the ends, dividing the scale into ten equal segments.

h.1) **Habilidades en el uso de la computadora.**

A horizontal scale with a vertical line at the left end labeled '1' and a vertical line at the right end labeled '10'. There are nine vertical tick marks between the ends, dividing the scale into ten equal segments.

i) Su **dominio de las formas de organización de la docencia a emplear para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de dicha/s asignatura/s.**

A horizontal scale with a vertical line at the left end labeled '1' and a vertical line at the right end labeled '10'. There are nine vertical tick marks between the ends, dividing the scale into ten equal segments.

j) Su **dominio de las formas de evaluación a emplear para la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de dicha/s asignatura/s.**

A horizontal scale with a vertical line at the left end labeled '1' and a vertical line at the right end labeled '10'. There are nine vertical tick marks between the ends, dividing the scale into ten equal segments.

12. Como profesor adjunto de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea ¿Cuáles son sus principales expectativas?

## Anexo 6

### **Guía para la entrevista a adjuntos**

Objetivo: Diagnosticar la ejecución de la planeación curricular actual de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en la práctica a partir de la percepción que tienen los profesores adjuntos acerca de la dirección de la misma.

Temas a abordar

1. Conocimiento del sistema de objetivos:
  - a) los objetivos generales de la carrera
  - b) los objetivos del año en el que se imparte la/s asignatura/s que imparten
  - c) los objetivos de la disciplina
  - d) los objetivos de la/s asignatura/s que imparten
2. Conocimiento de los documentos que norman el proceso de enseñanza de la/s asignatura/s que imparten. Disponibilidad de estos
3. Contenidos que trata con mayor profundidad, los que trata con menor profundidad
4. Contenidos que a su criterio sobran en el programa actual y que faltan
5. Métodos empleados en la dirección del PEA
6. Oportunidades que brindan a los alumnos para usar la lengua extranjera
7. Tiempo aproximado de la clase que hablan ellos y tiempo aproximado que hablan los alumnos
8. Medios empleados en la dirección del PEA y su autopreparación
9. Integración de los componentes: académico, laboral e investigativo
10. La utilización de técnicas y métodos de investigación
11. Formas de organización de la docencia más utilizadas
12. Formas de evaluación. Vías para asegurar la calidad de este proceso
13. Principales preocupaciones con relación a la impartición de la/s asignatura/s
14. Barreras para la asimilación del contenido por los alumnos
15. Otras cuestiones de interés que surjan en la entrevista

## Anexo 7

### Encuesta a estudiantes

Estimado estudiante,

El perfeccionamiento continuo de nuestra labor es tarea permanente de todo docente. La presente encuesta tiene como objetivo evaluar la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea en el proceso de Universalización. Sus opiniones sinceras serán muy útiles para el colectivo y sin lugar a dudas promoverán la reflexión y la toma de decisiones oportunas para mejorar nuestra práctica educativa.

Muchas gracias.

1. ¿Cuándo cursó las siguientes asignaturas:

a) Fonética y Fonología Inglesa? En el \_\_\_ año de la carrera.

b) Lexicología Inglesa? En el \_\_\_ año de la carrera.

c) Gramática Inglesa? En el \_\_\_ año de la carrera.

2. ¿Dónde las cursó? En la sede de \_\_\_\_\_.

3. Considera que a través de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea se

	Siempre	Nunca	A veces
a) Ofrecen contenidos útiles para la profesión			
b) Brindan modelos de ejercicios que pueden ser adaptados en su docencia.			
c) Se le presta atención al significado de las formas como los patrones de entonación, el ritmo, el acento.			
d) Se explican diferentes variantes de pronunciación.			
e) Se muestran diferentes variantes de pronunciación.			
f) Se enfatiza en las variantes que deben adoptar los profesores de lenguas.			
g) Se le enseña a resolver problemas en la enseñanza de la pronunciación que enfrentan en su práctica.			
h) Se le ayuda a perfeccionar su pronunciación.			
i) Se le ayuda a perfeccionar su vocabulario.			
j) Se le ayuda a perfeccionar su gramática			

4. Exprese su opinión acerca de las guías de estudio Fonética y Fonología, Lexicología y Gramática Inglesas

Fortalezas	Debilidades	Sugerencias para su perfeccionamiento

5. ¿Qué textos utilizó para su preparación en cada una de esas asignaturas: Fonética y Fonología, Lexicología y Gramática Inglesas?

6. ¿Pudo comprender el lenguaje de los textos utilizados para su preparación? Sí \_\_\_\_  
No \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Explique su respuesta

7. Exprese su opinión sobre las lecturas complementarias para la disciplina que se encuentran en soporte magnético.

Fortalezas	Debilidades	Sugerencias para su perfeccionamiento

8. Los contenidos de la disciplina le ayudaron a

	Sí	No	A veces
a) Ampliar su cultura.			
b) Mejorar su desempeño en el aula.			
c) A comprender y asimilar los conocimientos adquiridos en la MELE			
d) Mejorar su desempeño en la lengua inglesa			
e) Desarrollar las habilidades lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición</li> <li>• Expresión oral</li> <li>• Lectura</li> <li>• Escritura</li> </ul>			
f) Desarrollar su competencia comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia sociolingüística</li> <li>• Competencia discursiva</li> <li>• Competencia estratégica</li> <li>• Competencia lingüística</li> </ul>			
g) Otros ¿Cuáles?			

9. Los métodos empleados propiciaron

	Si	No	A veces
a) Desarrollo de su autonomía			
b) Desarrollo de su independencia.			
c) El autoacceso a la información			
d) El desarrollo del pensamiento reflexivo.			
e) El desarrollo de sus habilidades en el uso de la TIC.			
f) La relación intermaterias.			
g) Aumentar la motivación por la asignatura			
h) Llegar a las reglas a partir de ejemplos.			
i) Otros ¿Cuáles?			

10. ¿Qué medios se emplearon? \_\_\_\_\_

10.1 ¿Los medios empleados ayudaron al cumplimiento de los objetivos?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_

10.2 Explique su respuesta

11. ¿Cómo se realizaron las evaluaciones de la disciplina?

11.1 ¿Cuáles son sus criterios y recomendaciones respecto a las mismas?

12. ¿Qué pasos seguían los profesores de Fonética y Fonología, Lexicología y Gramática Inglesas para desarrollar el encuentro?

13. ¿Qué hacían usted y sus compañeros del grupo (en caso que existan) durante el encuentro?

14. ¿Si usted fuera a enseñar francés considera que lo recibido en la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea le ayudaría a enseñar esta otra lengua? ¿Por qué?

15. Evalúe en una escala de 0 a 5 (donde 5 es el valor más positivo y 0 el más negativo), de acuerdo a la manera que en usted se dan los siguientes aspectos, cómo incide cada uno en su desempeño durante las asignaturas Fonética y Fonología, Lexicología y Gramática Inglesas.

Aspecto	Valoración					
	5	4	3	2	1	0
1. Motivación por la disciplina						
2. Interés por el estudio						
3. Planificación del horario semanal que brinda posibilidades para trasladarse a la biblioteca provincial u otro centro donde se encuentra la bibliografía						
4. Disponibilidad del CD de la carrera						
5. Posibilidades que brinda su centro para el uso de las computadoras						
6. Responsabilidad ante el estudio						
7. Tiempo para la preparación						
8. Dominio de la computación,						
9. Disponibilidad de disco de 31/2 para copiar guías y otros documentos.						
10. Disponibilidad de diccionarios						
Otro aspecto:						

16. ¿Cómo evalúa la preparación de sus profesores? (Puede marcar más de una)

- |  |  |
|--|--|
| a) ___ Es excelente.   | h) ___ Sabe mucho pero no llega el alumno.   |
| b) ___ Es buena  | i) ___ A pesar de que está comenzando a impartir la asignatura, logra que el alumno aprenda. |
| c) ___ Es regular  | j) ___ A pesar de que está comenzando a impartir la asignatura, domina muy bien los temas.   |
| d) ___ Es mala   | k) ___ ¿Otras consideraciones?   |
| e) ___ Se prepara arduamente.  | ¿Cuáles?_____  |
| f) ___ Está comenzando a impartir la asignatura, se prepara arduamente pero tiene dudas. |  |
| g) ___ Realiza un gran esfuerzo, pero tiene dificultades.                                |  |

17. ¿Qué papel ha jugado su tutor con relación a su preparación y desempeño en las asignaturas de la disciplina Lengua Inglesa Contemporánea? Explique.

18. ¿Qué sugiere al colectivo de profesores de la disciplina para perfeccionar su labor?

19. Si desea añadir algún otro aspecto o reflexión puede hacerlo a continuación.

## Anexo 12

Gráfico 6. Resultados de la promoción alcanzada en cada asignatura de la disciplina

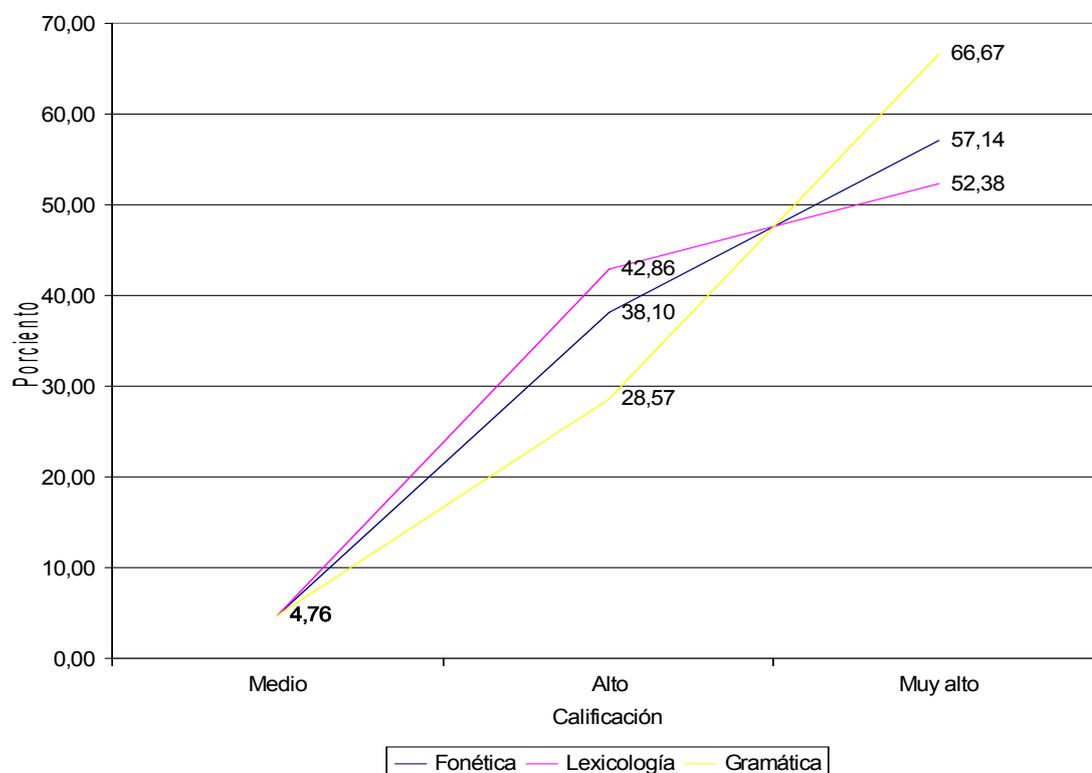
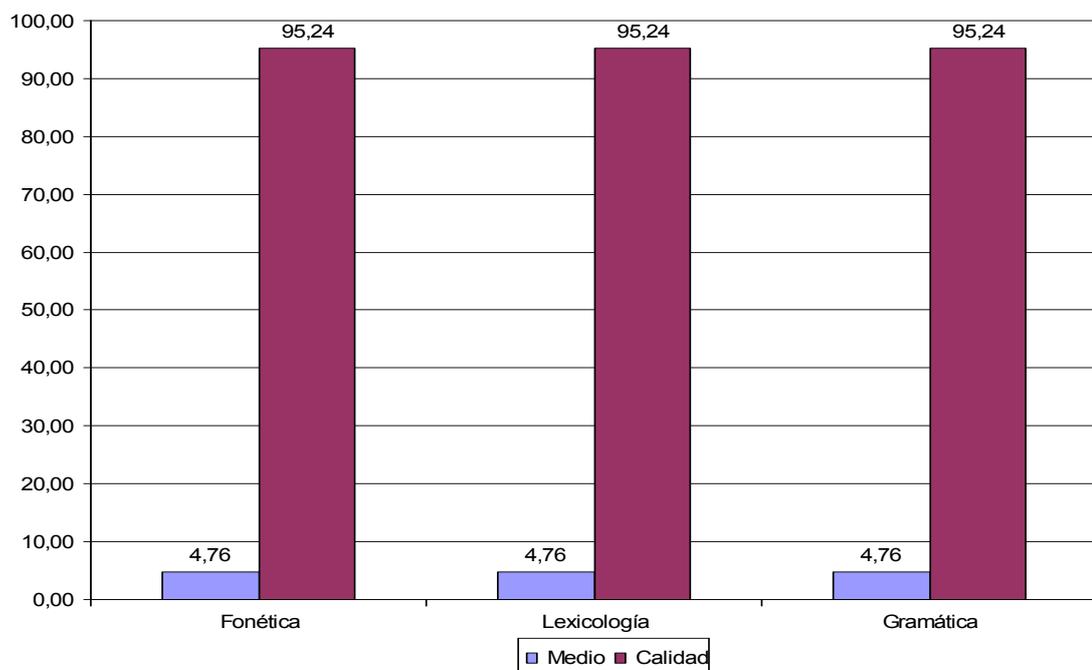
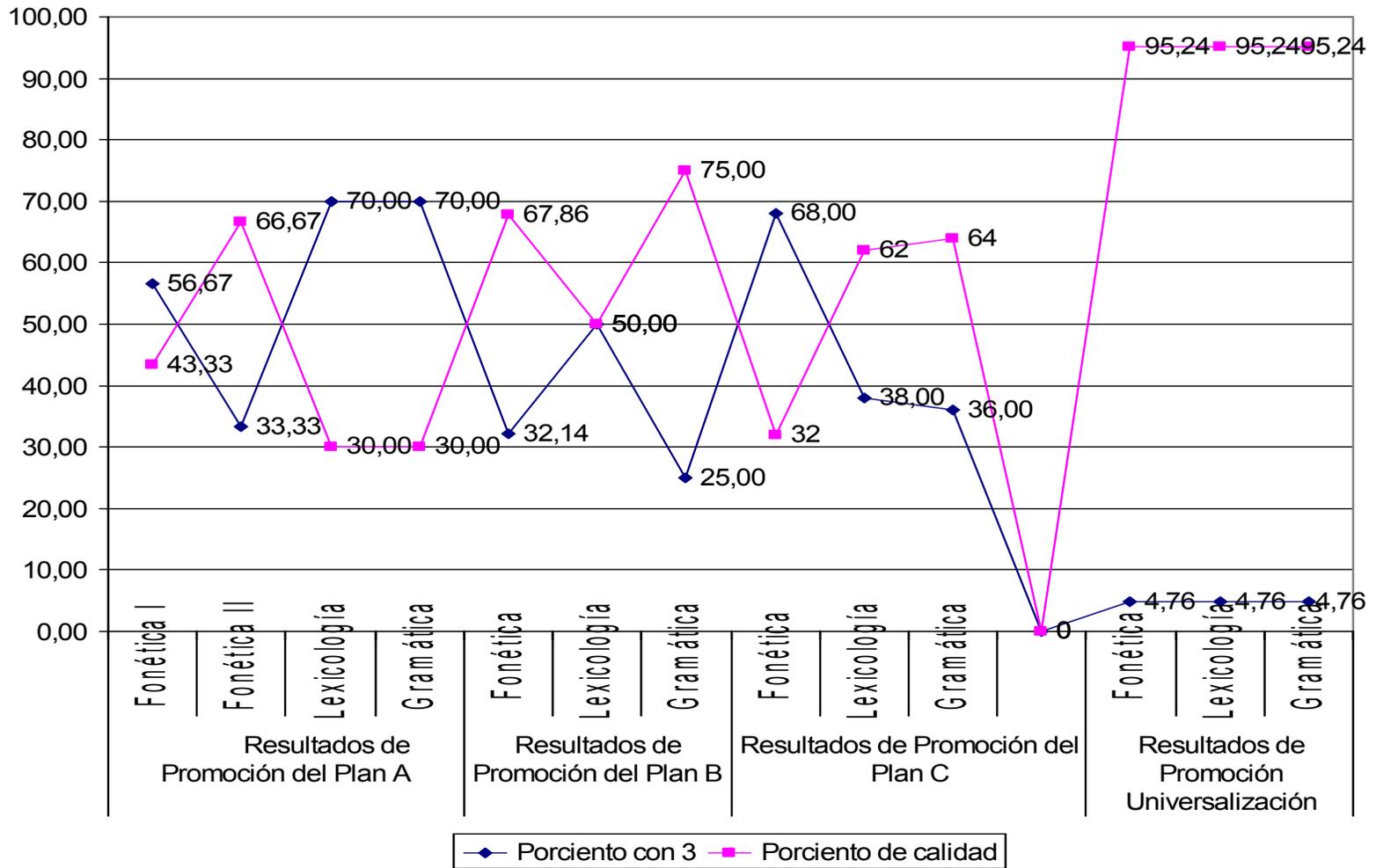


Gráfico 7. Resultados en la calidad de la promoción de cada asignatura de la disciplina



Anexo 13

Gráfico 8. Tendencia de los resultados de la calidad de la promoción alcanzada en cada asignatura en los diferentes planes de estudio



Anexo 14

**Prueba pedagógica**

Date:

Type of course:

Applicant:

Academic year:

I. Chose the most complete answer in each case

1. Language is internally organized into
  - levels (phonological, morphological, lexical, and syntactic)
  - planes (semantic, phonetic)
  - planes and levels
2. A phoneme is
  - the smallest contrastive linguistic unit that may bring about a change in meaning
  - the smallest non-contrastive linguistic unit that may bring about a change in meaning
  - the smallest distinctive unit
3. English rhythm is
  - stress-timed
  - syllable timed
  - not a vital factor in fluency
4. Vowel sounds are best described
  - in terms of auditory relationships
  - in terms of articulatory relationships
  - in terms of their acoustic components
5. A morpheme is
  - the smallest meaningful linguistic unit
  - the smallest meaningless linguistic unit
  - a variant of a meaningful unit
6. A word is
  - a certain arrangement of phonemes
  - the smallest meaningless linguistic unit
  - the dialectical unit of form and content, the bridge between language and discourse.

7. Present-day English vocabulary is
- mainly Germanic
  - mixed
  - mainly derived from French
8. A simple sentence is
- a sentence consisting of only one clause
  - a morphological category that shows distinction between nouns and verbs
  - a sentence consisting of more than one clause
9. The morphological category that shows distinction between singular and plural is
- number
  - tense
  - gender
10. A text is
- the main unit of discourse that carries a complete meaning
  - a supraphrasal unit that carries meaning
  - a unit larger than a word or a sentence

II. Read the following text

*Babysitter: While you were out little Annie ate a cockroach. But don't worry about it.*

*I made her swallow some roach poison.*

1. What kind of discourse is it?
  - Joke
  - News
2. Transcribe the previous text phonologically. Then,
  - a) Draw a dot over each syllable.
  - b) Mark regular sentence stress.
  - c) Mark thought groups.
  - d) Draw the intonation curves.
  - e) Transcribe the underlined words phonetically.
  - f) Describe the sound in bold and italic letters.
3. Analyze the underlined words from the morphological and the semantic points of view. Follow the steps suggested below:
  - 3.1 -Morphological analysis.

- a) Divide each word into morphemes.
- b) Classify the morphemes.
- c) Identify the word building process through which each word has been formed.
- d) Explain one of the above processes of word formation.

3.2 - Semantic analysis. Choose one of the previous words and

- a) Define it.
- b) Classify it according to its origin.
- c) Say the thematic group/s to which it belongs.

4. In the same previous text

- a) Identify a noun, a verb.
- b) Classify the noun as to proper or common, concrete or abstract, mass and count.
- c) Classify the verb as to regular or irregular.
- d) Say why *roach* is placed before *poison* in the phrase *some roach poison*.

III. Some students from 9<sup>th</sup> grade were talking about an accident. The following sentence was produced by one of them.

***Witness/ altered / the scene / of the/ accident.***

- 1. What mistakes did he/she make?
- 2. What is the correct form?
- 3. Why do you think he/she made such mistakes?
- 4. What would you do if you were the teacher of English of such student:
  - a) Would you have your student correct such mistakes?
  - b) If affirmative, what techniques or procedures would you use to have your student overcome such difficulties? Explain

N.B. (Students are allowed to use dictionaries)

IV. (This question is to be answered based on the performance of any video teacher.

The situation should be related to the teaching of pronunciation, vocabulary or grammar and undergraduates should give their opinions about the way the video teacher deals with specific aspects related to the previously mentioned components.)

So, the question is: Why do you think the video teacher decided to deal with \_\_\_ in that way?

Anexo 15

**Desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada en los egresados de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-05**

Tabla 22. Conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	5	23,8	23,8
Bajo	7	33,3	57,1
Medio	7	33,3	90,5
Alto	2	9,5	100,0
Total	21	100,0	

Tabla 23. Desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	5	23,8	23,8
Bajo	6	28,6	52,4
Medio	7	33,3	85,7
Alto	3	14,3	100,0
Total	21	100,0	

Tabla 24. Aplicación de los conocimientos análisis de las actuaciones lingüísticas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	9	42,9	42,9
Bajo	8	38,1	81,0
Medio	4	19,0	100,0
Total	21	100,0	

Tabla 25. Argumentación de las decisiones metodológicas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	15	71,4	71,4
Bajo	3	14,3	85,7
Medio	3	14,3	100,0
Total	21	100,0	

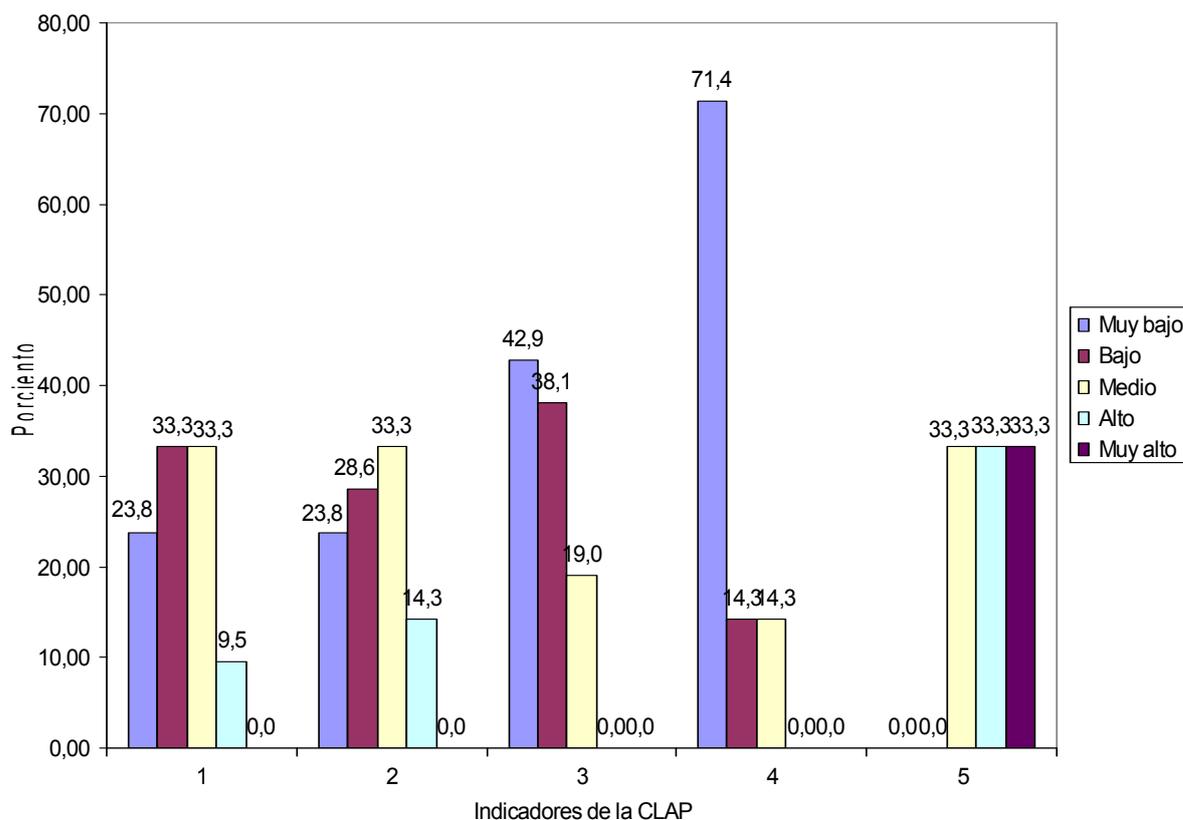
Tabla 26. Adecuación a las normas lingüísticas del profesor de lenguas extranjeras

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio	7	33,3	33,3
Alto	7	33,3	66,7
Muy alto	7	33,3	100,0
Total	21	100,0	

## Anexo 16

Gráfico 9 Resumen

### Desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP) en los egresados de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-05



#### Indicadores

1. Conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso
2. Desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos
3. Aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas
4. Argumentación de las decisiones metodológicas respecto a los componentes de la lengua en el PEA de lenguas extranjeras
5. Adecuación a las normas lingüísticas del profesor de lenguas extranjeras

Anexo 17

**Desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada en los egresados de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-05: Aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas**

Tabla 27. Reconocimiento del error

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ninguno	10	47,6	47,6
Muy pocos	9	42,9	90,5
Algunos	2	9,5	100,0
Total	21	100,0	

Tabla 28. Reconstrucción del error

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ninguno	18	85,7	85,7
Muy pocos	2	9,5	95,2
Algunos	1	4,8	100,0
Total	21	100,0	

Tabla 29. Clasificación del error

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ninguno	10	47,6	47,6
Muy pocos	9	42,9	90,5
Algunos	2	9,5	100,0
Total	21	100,0	

Tabla 30 Explicación de las causas del error

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No lo hace	14	66,7	66,7
No tienen relación con el error	3	14,3	81,0
Solo menciona la interferencia	3	14,3	95,2
Multicausal	1	4,8	100,0
Total	21	100,0	

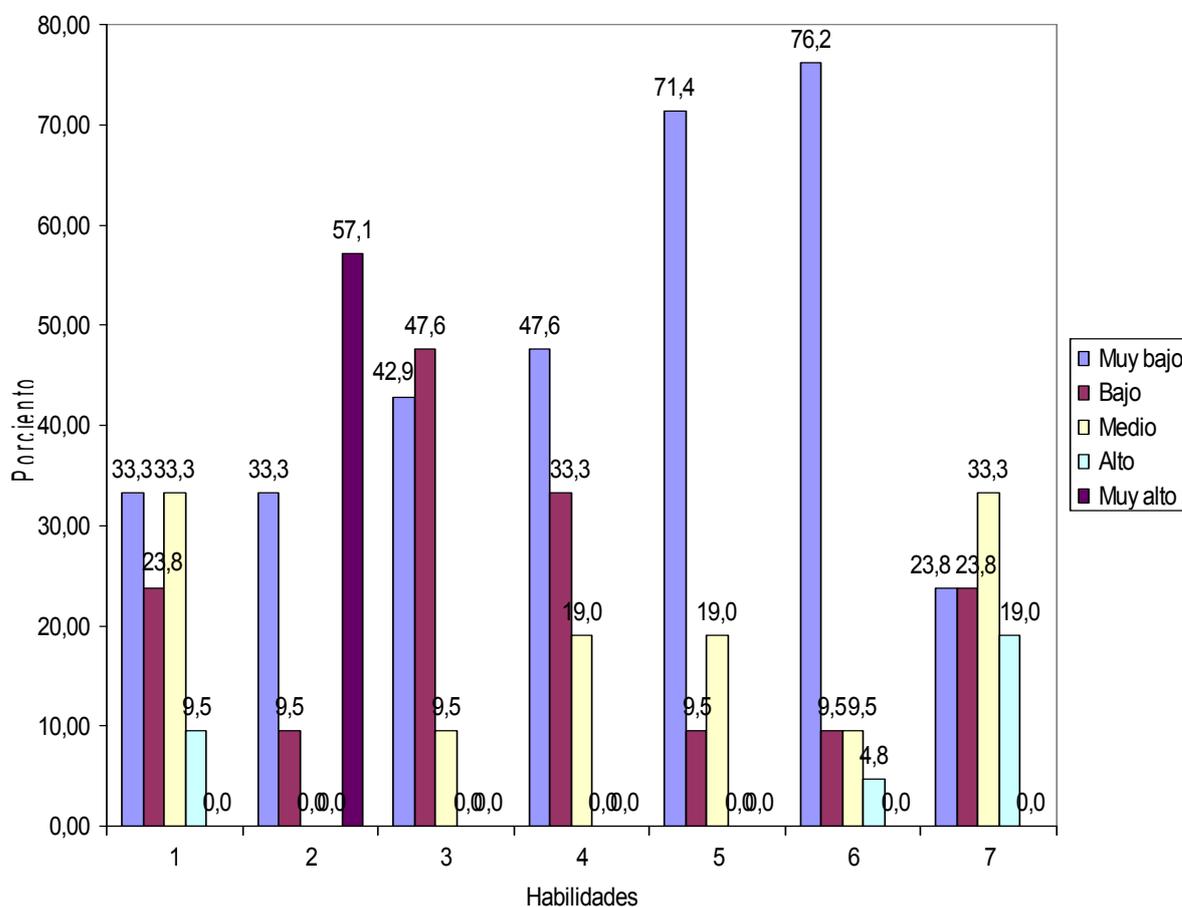
Tabla 31 Sugerencia de opciones para eliminarlo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No hace sugerencias	13	61,9	61,9
Solo sugiere la imitación-repetición	6	28,6	90,5
Propone alternativas generales	2	9,5	100,0
Total	21	100,0	

Anexo 18

**Desarrollo alcanzado en la competencia lingüística académica profesionalizada en los egresados de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-05: Desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos**

Gráfico 10. Desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos



Habilidades

- |             |                |                |               |
|-------------|----------------|----------------|---------------|
| 1. Definir  | 2. Identificar | 3. Describir   | 4. Clasificar |
| 5. Explicar | 6. Comparar    | 7. Transcribir |               |

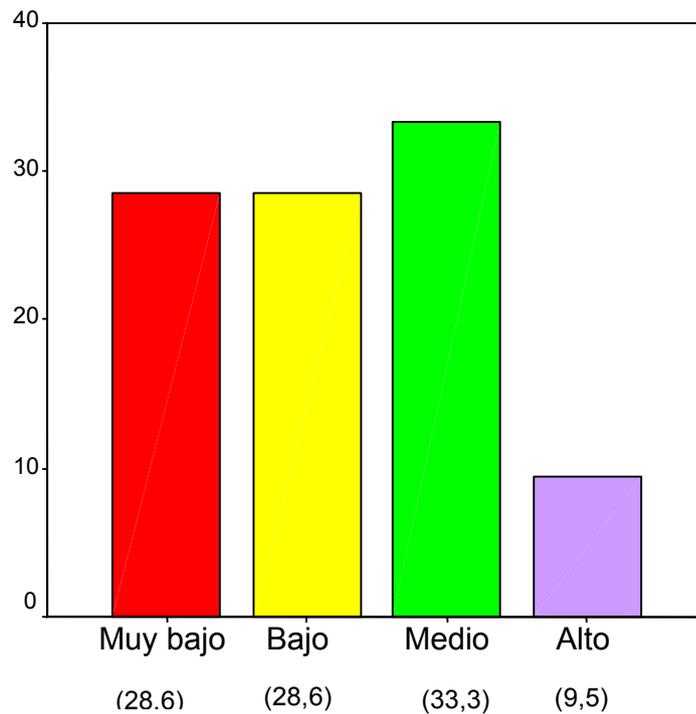
Anexo 19

**Tendencia del desarrollo de competencia lingüística académica profesionalizada (CLAP) en los egresados de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-05**

Tabla 32. Desarrollo de la CLAP

	Frecuencia	Por ciento	Por ciento acumulado
Muy bajo	6	28,6	28,6
Bajo	6	28,6	57,1
Medio	7	33,3	90,5
Alto	2	9,5	100,0
Total	21	100,0	

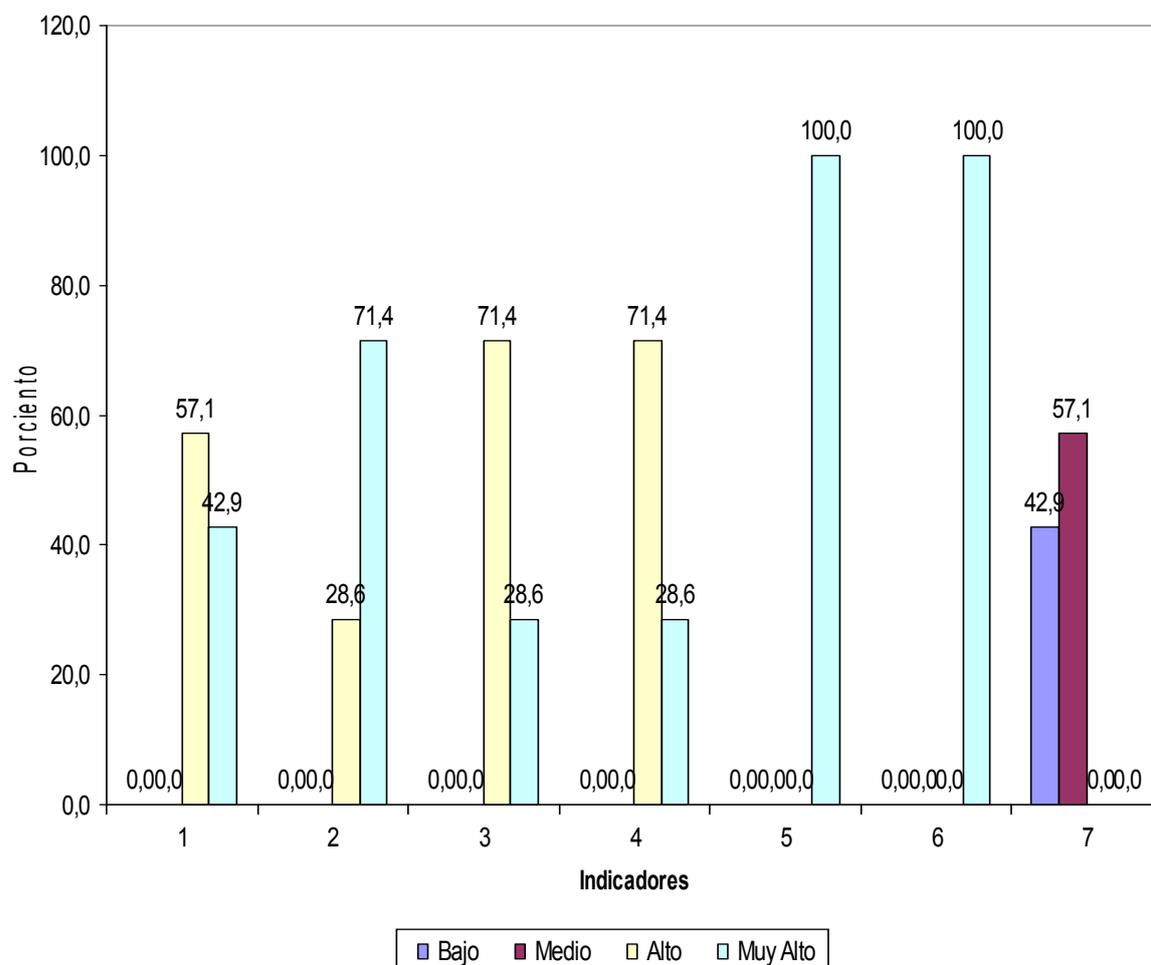
Gráfico11. Desarrollo de la CLAP



## Anexo 23

### Preparación de los tutores encuestados para incidir en el PEA de la disciplina

Gráfico 12



#### Indicadores

1. Desarrollo de habilidades lingüísticas
2. Asistencia, disciplina y puntualidad
3. Capacidad de organización
4. Capacidad para poner en práctica el estudio constante y la autosuperación
5. Preocupación por elevar su maestría pedagógica
6. Preocupación por su autoperfeccionamiento
7. Dominio de los contenidos de la disciplina

**Anexo 24**  
**Prueba pedagógica**  
**Fonética y Fonología Inglesa**

Date:

Type of course: CRD

Applicant:

Academic year:

I. Choose the most complete answer in each case.

1. A phoneme is  
 the smallest contrastive linguistic unit that may bring about a change in meaning.  
 the smallest non-contrastive linguistic unit that may bring about a change in meaning.  
 the smallest distinctive linguistic unit.
2. English rhythm is  
 stressed timed.  
 syllable time.  
 is not a vital factor in fluency.
3. In a regular sentence the following words are always stressed.  
 Nouns and verbs  
 Prepositions, articles, and pronouns  
 Adjectives  
 *This, that, these* and *those*  
 *To be, to have*, and helping verbs  
 Adverbs  
 Negative words  
 Wh- questions  
 Conjunctions (*and, but*)
4. English intonation is  
 Phonemic  
 Non-phonemic  
 Unteachable
5. Vowel sounds are best described  
 in terms of auditory relationships  
 in terms of articulatory relationships  
 in terms of their acoustic components

II. Transcribe the following sentences phonologically:

- He likes dancing very much.
- Where do you live?
- He sold his house, boat, and trailer.

Then,

- a) Draw a dot over each syllable.
- b) Mark regular sentence stress.
- c) Mark thought groups.
- d) Draw the intonation curves.
- e) Transcribe the underlined word phonetically.
- f) Describe the underlined sound.

III.A Spanish speaking high school student who is learning English as a foreign language in Cuba mispronounced the following sentences.

- a) How many rooms are there in your house?
- b) I want to participate in your contest.
- c) Her name/ is/ Alice.

Wrong performances\*

1. What mistakes did he/she make?
2. What are the correct forms?
3. Why do you think he/she made such mistakes?
4. What would you do if you were the teacher of English of such student:
  - a) Would you have your student correct such mistakes?
  - b) If affirmative, what techniques or procedures would you use to have your student overcome such difficulties? Explain

IV. (This question is to be answered based on the performance of any video teacher. The situation should be related to the teaching of pronunciation and undergraduates should give their opinions about the way the video teacher deals with specific aspects related to pronunciation). So, the question is:

- Why do think the video teacher decided to deal with \_\_\_\_ in that way?

Anexo 25 (Continuación)

**Tendencia del desarrollo de la CLAP en los estudiantes del 4to año Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-05: comportamiento por indicadores**

Gráfico 13. Al inicio

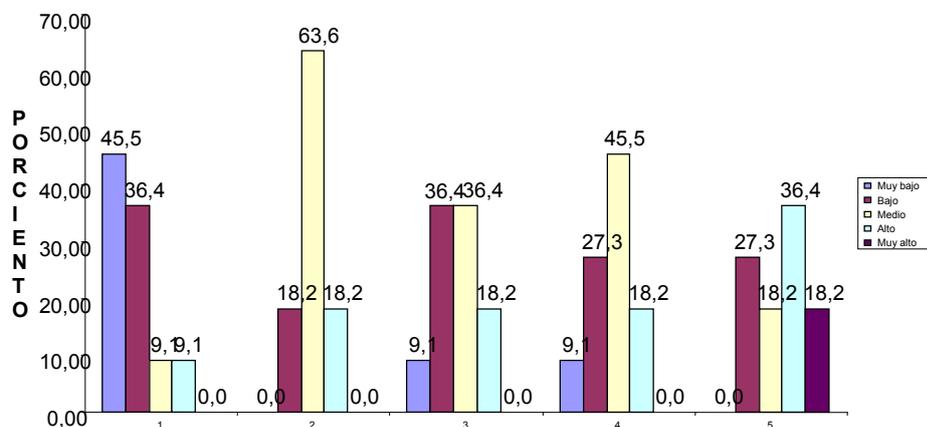


Gráfico 14. Durante el proceso

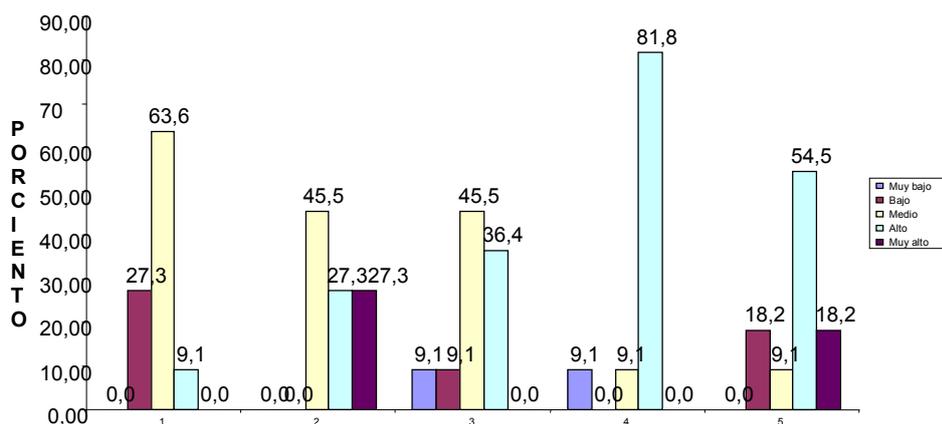
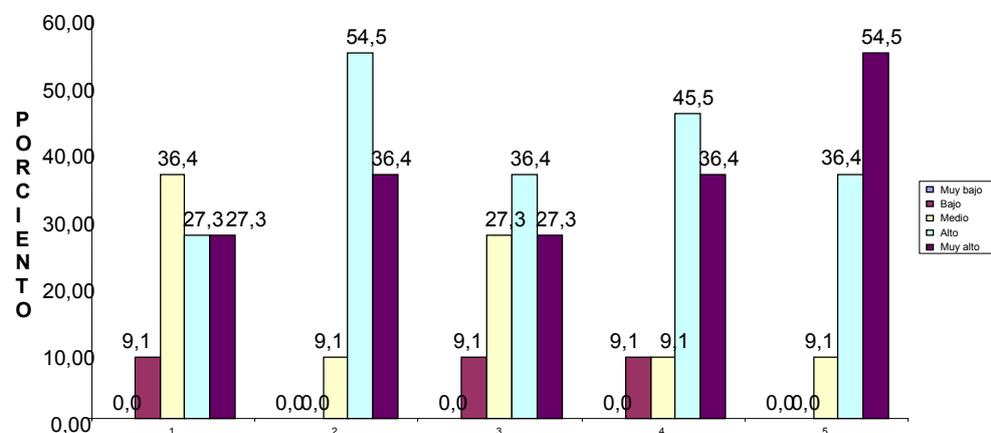


Gráfico 15. Al final.



1. Conocimiento acerca de las estructuras y reglas del sistema y del discurso
2. Desarrollo de las habilidades que profundizan la esencia de los conocimientos
3. Aplicación de los conocimientos al análisis de las actuaciones lingüísticas
4. Argumentación de las decisiones metodológicas
5. Adecuación a las normas lingüísticas del profesor de lenguas extranjeras

Anexo 25 (Continuación)

**Tendencia del desarrollo de la CLAP en los estudiantes del 4to año Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa en el curso 2004-05**

Gráfico 16. Tendencia del desarrollo de la CLAP. Resumen por niveles

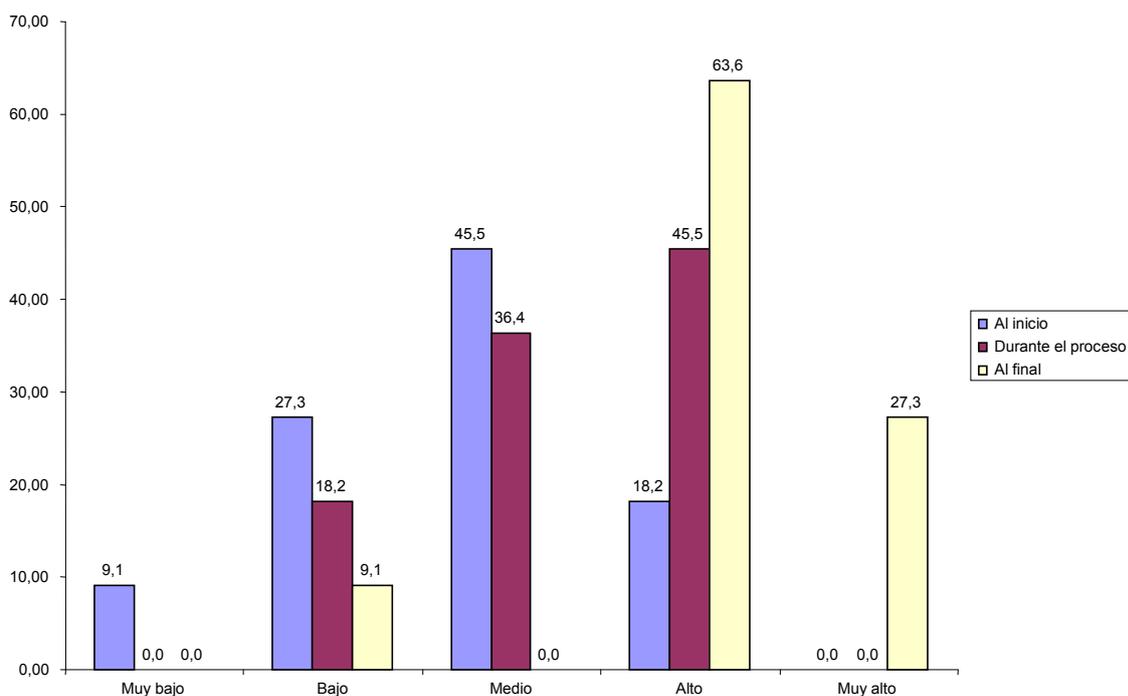
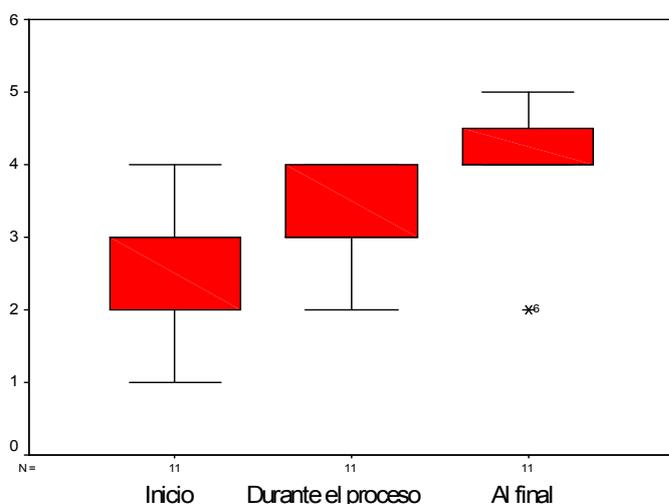


Gráfico 17. Desarrollo de la CLAP



Tablas 43 y 44. Resultados de la aplicación de la prueba estadística Friedman


Anexo 25

**Tendencia del desarrollo de la CLAP en los estudiantes del 4to año Licenciatura en Educación, especialidad  
Lengua Inglesa en el curso 2004-05**

Tabla 40. Al inicio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	9,1	9,1
Bajo	3	27,3	36,4
Medio	5	45,5	81,8
Alto	2	18,2	100,0
Total	11	100,0	

Tabla 41. Durante el proceso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	2	18,2	18,2
Medio	4	36,4	54,5
Alto	5	45,5	100,0
Total	11	100,0	

Tabla 42. Al final

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	1	9,1	9,1
Alto	7	63,6	72,7
Muy alto	3	27,3	100,0
Total	11	100,0	

Muy bajo      Tiende a 1  
 Bajo            Tiende a 2  
 Medio           Tiende a 3  
 Alto             Tiende a 4  
 Muy alto        Tiende a 5

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO**

**"Félix Varela"**

**VILLA CLARA**

**Propuesta de**

**PROGRAMA DE LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE LAS  
LENGUAS EXTRANJERAS PARA LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
ESPECIALIDAD LENGUAS EXTRANJERAS**

**CURSO REGULAR DIURNO**

**MODULO "FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA"**

**HORAS DE DOCENCIA PRESENCIAL: 184**

<b>Año de la Carrera</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Cantidad de Bloques</b>	<b>Total de Horas</b>
TERCERO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras I	1	48
TERCERO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras II	2	68
CUARTO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras III	1	32
CUARTO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras IV	1	36
			184

**HORAS DE DOCENCIA INTERPRESENCIAL: 552**

**AUTORA: M<sup>s</sup>C. BERTHA GREGORIA SALVADOR JIMÉNEZ**

**APROBADO POR:**

**FECHA DE ELABORACIÓN: Abril 2006**

## **FUNDAMENTACIÓN DE LA DISCIPLINA**

La disciplina se ha diseñado de modo que se corresponda con el objeto de trabajo según el nuevo y más amplio perfil del profesor de lenguas extranjeras. En tal sentido, se denomina: Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras (ELLE).

En consonancia con el sustento filosófico de la educación en Cuba, la disciplina ELLE en la Formación de Profesores de lenguas extranjeras en el proceso de Universalización se fundamenta en la filosofía marxista-leninista.

Se concibe el aprendizaje del futuro licenciado de la especialidad de lenguas extranjeras a partir de la concepción de que el "... hombre es una realidad viva, biológica, psíquica, individual, social e histórica" (Chávez, J., 2005: 21), de que el hombre "...si bien es producto de la sociedad y su cultura, es un ser actuante en ella...que es capaz de transformar a la sociedad y a sí mismo..." (Álvarez de Zayas, R. M., 1997: 8). He aquí una cuestión de suma importancia: en la medida que se forme y desarrolle más eficazmente este profesor, se realzará su papel en elevación de la cultura del pueblo, en particular en cuanto al dominio de lenguas extranjeras; y en la medida que las generaciones sepan determinados idiomas sentirán la necesidad de ampliar su horizonte cognoscitivo y perfeccionar el dominio de éstos y de aprender otros, lo que representaría nuevos retos para la formación y desarrollo de este tipo de profesional.

En correspondencia con la posición filosófica se reconoce, desde el punto de vista sociológico, la interacción dinámica sociedad-educación. Se asume pues, la idea expresada por Chávez, Suárez y Permuy (2005) sobre la necesidad de "...educar a un hombre que responda a su época" para, como expresara José Martí (1883) "...ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo por debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote..." (Ob.C., t.8: 281)

Este programa se enmarca en el proceso de transformaciones educacionales que, indudablemente, conducirán a desarrollar en el pueblo cubano una cultura general integral que implica entre sus diferentes aspectos el dominio de lenguas extranjeras. Se inserta en la puesta en práctica de nuevas concepciones en la escuela cubana actual y en el proceso de cambios curriculares que en ella se producen y que, obviamente,

implican transformaciones en la formación del profesorado. Por consiguiente, otros aspectos que en el orden contextual fundamentan las decisiones curriculares son los relacionados con el cambio de una concepción tradicional a un enfoque comunicativo en la asignatura Inglés en los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación, la ampliación del perfil del profesor de lenguas extranjeras a un profesor que enseñe inglés y francés, y la introducción de una nueva modalidad de estudios superiores: la Universalización de las universidades.

Se asume una concepción psicológica materialista dialéctica, de base marxista: el enfoque Histórico–Cultural. Así, se comprende al licenciado en formación altamente condicionado por el medio sociocultural donde se educa en el que cada escuela constituye una microuniversidad en la que se desarrollan los estudiantes, se centra el interés principalmente en el desarrollo integral de la personalidad del profesor de lenguas extranjeras y no solamente en el dominio que éste ha de tener del caudal de conocimientos acerca de los núcleos básicos de las ciencias del lenguaje, se toma en cuenta que esta personalidad se desarrolla en el conjunto de relaciones, de contactos directos o de forma mediatizada, sin desconocer al cuerpo biológico de este hombre como portador de esa personalidad. Se tiene en cuenta la necesidad de situar al licenciado en formación ante tareas que presupongan diferentes formas de interacción en busca de su transformación, de la de sus colegas de trabajo o de grupo, y de la situación ó problema a que se enfrenta.

Constituyen también sustento teórico-metodológico las leyes, principios y categorías de la pedagogía. Se comprenden las transformaciones actuales en la formación del profesor de lenguas extranjeras en estrecha vinculación con los cambios en la escuela cubana y con los problemas profesionales como expresión del encargo social de que el pueblo domine un mayor número de lenguas extranjeras. En correspondencia, se concibe la contribución de la disciplina a la formación del Licenciado en Educación de la especialidad de Lenguas Extranjeras desde la proyección social de este tipo de profesional, con marcada orientación humanista y con carácter transformador. Por su carácter general se aplican principios pedagógicos tales como: la unidad del carácter científico e ideológico del proceso, la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad, la unidad de lo

instructivo, lo educativo y lo desarrollador, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, el principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y el de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. De este modo se reconoce la necesaria unidad dialéctica entre instrucción-educación, enseñanza-aprendizaje, formación y desarrollo.

La categoría educación, aunque comprendida en dos niveles: uno amplio y otro estrecho, se aborda en su segunda acepción, en la que "... el concepto educación se caracteriza por el trabajo organizado de los educadores, encaminado a la formación objetiva de cualidades de la personalidad: convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter, ideales y gustos estéticos, así como modos de conducta".(Colectivo de autores del ICCP, 1984: 31, citado por Esteva, M., Valera, O. y Ruiz, A, s.a.: 17) Se reconoce, pues, la necesaria unidad dialéctica entre instrucción y educación en la enseñanza, pues como dijera Varona: "...no baste de que sean meros transmisores de los conocimientos necesarios. Enriquecer la inteligencia es bueno, es útil, es indispensable pero hecho todo eso, aún queda lo mejor por hacer; conformar suavemente el corazón, dirigir con tino la conducta, templar el carácter". (Citado por Esteva, M., Valera, O. y Ruiz, A, s.a.: 9)

Bajo la influencia de las ideas de Vigotsky, se reconoce que la enseñanza guía el desarrollo y a su vez toma en cuenta las regularidades del propio desarrollo. El proceso de enseñanza-aprendizaje es interpretado como un "... proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del rango social, que se organiza a partir de los niveles del desarrollo actual y potencial de las y los estudiantes y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto" (González Soca, A. M., 2002 citando a colectivo de autores CEE ISPEJV, 2001)

De manera particular, se tienen en cuenta en la toma de decisiones curriculares las estrategias cognitivas para la comprensión de los enunciados en el aprendizaje de idiomas extranjeros planteadas por G. Abbot (1989) toda vez que propician cierta visión de la manera en que se producen las búsquedas en la lengua materna o en otras lenguas extranjeras conocidas. Ellas suelen ser: la referencia a experiencias anteriores,

la búsqueda entre esas experiencias anteriores de alguna similar a la nueva y la asociación de dos experiencias similares. Las referencias a experiencias anteriores no son de un solo tipo: se tiene toda la experiencia anterior en la lengua materna y cualquier tipo de experiencia en el uso de la lengua extranjera por lo que el aprendiz puede llevar a cabo cuatro tipos de búsqueda en sus experiencias anteriores. Los principiantes siempre tenderán a realizar las búsquedas en las formas y significados de su lengua materna (búsquedas A1 y/o A2) pues tienen poca o ninguna experiencia en la lengua extranjera y aún cuando dejan de ser principiantes y han progresado algo en la lengua extranjera, siguen tendiendo a comparar ambas; mientras que cuando el aprendiz posee cierto conocimiento de la lengua extranjera realiza las búsquedas en las formas y significados de dicha lengua (búsquedas B1 y/o B2). Este proceso de búsqueda no siempre facilita el aprendizaje ya que no todas las formas o los significados son similares en ambas lenguas pues en muchas ocasiones parecen coincidir pero no lo hacen. (Ver figura 1)

### Modelo de Abbot

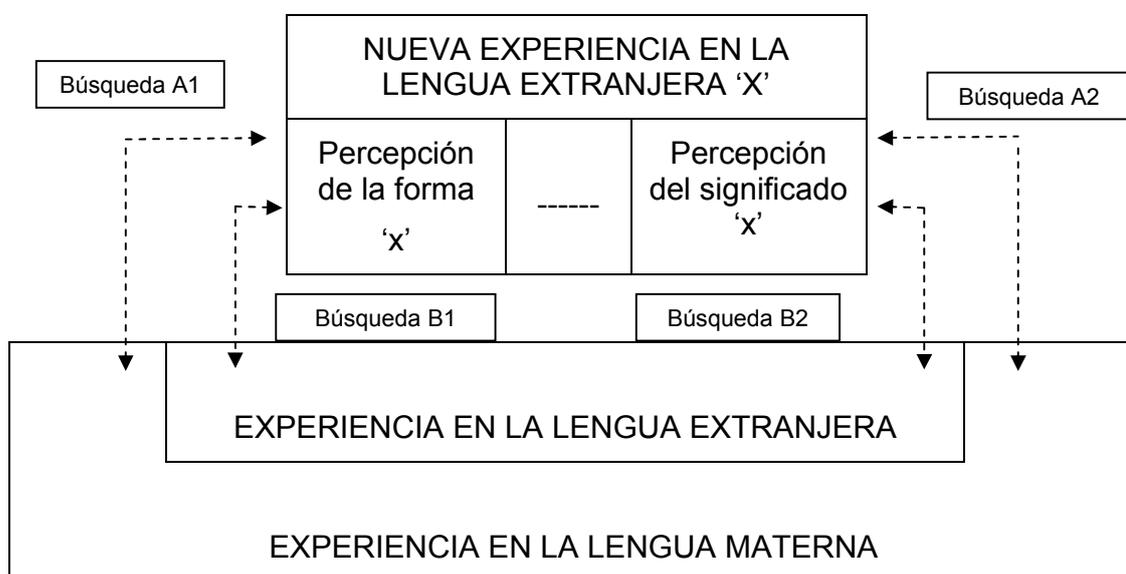


Figura 1

(Tomada del libro The Teaching of English as an International Language, página 19 y traducida al español)

Claro está, no se desconoce que esa es solo una parte del invisible y complejo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que a criterio de la autora será exitoso en la

medida en que se conjugue lo cognitivo y lo afectivo y se desarrolle a través de la actividad y la comunicación bajo la guía del docente donde el aprendizaje deje de ser visto como un proceso de realización individual y se presente como una actividad social.

En correspondencia con la posición adoptada respecto a las categorías enseñanza y aprendizaje se concibe el PEA de la disciplina ELLE con un carácter sistémico y se asume, siguiendo a Doris Castellanos y otros (2001), la concepción de PEA desarrollador como referente teórico. Desde esta concepción se supone una visión integral del proceso que incluye a protagonistas, reconoce sus componentes estructurales y las relaciones entre éstos, y entre ellos y el propio proceso como un todo. Consecuentemente, y a partir del reconocimiento de la diversidad de criterios con respecto a los elementos estructurales que pueden ser considerados componentes del proceso, en el diseño curricular para la disciplina ELLE se abarcan dialécticamente los componentes tradicionalmente reconocidos: objetivo, contenido, método, medio, formas y evaluación, alumno y profesor, sin desconocer el papel del problema como un elemento significativo.

Los fundamentos lingüísticos se orientan a partir de una posición marxista, de una comprensión materialista y dialéctica del lenguaje; así como de una visión de la ciencia lingüística contextualizada en la formación de profesores de lenguas extranjeras en Cuba, lo que impone la adecuada relación ciencia-docencia-profesión. Se interpretan los postulados de la ciencia lingüística a la luz de las exigencias, propósitos y condiciones del proceso laboral de los futuros licenciados.

Se parte de la necesidad del conocimiento teórico acerca de la lengua que se enseña como uno de los fundamentos esenciales para la dirección eficiente del PEA de dicha lengua. Este conocimiento es aportado por la Lingüística cuyo papel tanto en la enseñanza como en los currícula de la formación de profesores se ha planteado desde Gouin (1880/1892) hasta nuestros días.

Se asume una concepción sistémica del lenguaje y se admite la importancia de que el profesor de lenguas vea el lenguaje como un sistema coherente y bien definido porque no es posible planificar la enseñanza de la lengua sin tener una representación conceptual de éste. El lenguaje es entendido como "...un instrumento sociocomunicativo.", (Figueroa, M., 1983: 122) que tiene dos grandes funciones

sociales: la comunicativa y la intelectual. También se es consecuente con la concepción del lenguaje sujeto a dos principios organizativos básicos (Figueroa, M., 1980): el principio semántico- material y el principio estructuro-funcional de la organización interna.

Se reconoce la necesidad de la utilización de los enfoques diacrónico, prescriptivo y comparativo, pese al necesario predominio de los enfoques sincrónico y descriptivo en el estudio de la/s lengua/s. Si bien en la enseñanza está implícito el enfoque sincrónico, los profesores deben poseer cierto conocimiento de los hechos del lenguaje desde el punto de vista histórico de forma tal que pueda ser utilizado en la aclaración de dudas a los estudiantes. Por otra parte, el carácter prescriptivo no puede ser desterrado del todo pues el juicio que hacen los hablantes nativos constituye la norma a seguir en la enseñanza y para el profesor de lenguas. (Stern, H.H., 1984). Igualmente, como se acepta en la actualidad al enseñar una lengua extranjera los profesores deben estar conscientes, al menos, de las principales similitudes y diferencias entre la lengua materna de sus alumnos y la que se enseña.

Se establece la distinción sistema–discurso (lengua-habla). El primero como conjunto de signos internamente relacionados que sirve como medio fundamental de comunicación en la sociedad humana y el segundo como el uso efectivo del sistema lingüístico por los hablantes, tanto oralmente como por medio de la escritura, lo que significa que el lenguaje es “gobernado por reglas y a la vez creativo”. Se considera, por tanto, que del mismo modo que no podemos enseñar una lengua sin reconocer y enfrentar los factores del contexto social, tampoco podemos dirigir el PEA de la disciplina en la actualidad concentrándonos únicamente en análisis del aspecto formal (léase intralingüístico) de la lengua, más bien se requiere establecer una adecuada relación entre lo formal y lo contextual.

También se asume la idea de que la profesionalidad en la enseñanza de lenguas demanda que los docentes comprendan tanto el porqué como el qué y el cómo. Por ello se toma en cuenta que en la formación de profesores hay que prestar atención a los dos tipos de conocimiento: al práctico, que permite hacer uso de las reglas; y al teórico, que permite descubrir las reglas y las causas por las que se producen desviaciones o errores. Este se orienta hacia la formación de un profesional competente, se concibe la

competencia desde la óptica de la dialéctica de lo general y lo particular, lo que se expresa en la **competencia lingüística académica profesionalizada** como objetivo general del programa.

Se conforma, -a partir de las posiciones de Figueroa, 1983; Stern, 1984; Cook, 1989; y Camacho, 2003- la visión de la interrelación entre los enfoques analítico y sintético en la selección y tratamiento de los diferentes aspectos pues sin análisis el lenguaje es demasiado amplio tanto para ser estudiado científicamente como para ser aprendido de manera práctica; sin síntesis nos quedamos con fragmentos poco útiles para lo uno o lo otro; aunque hay momentos en que uno adquiere mayor prioridad dados los fines de la enseñanza. Para ello se parte, como lo hace M. Figueroa al agrupar los modelos lingüísticos, del concepto de texto como unidad de tipo semántico y pragmático fundamental en el proceso de comunicación, como una totalidad en donde se interrelacionan sus partes y que consta de dos planos: el del contenido y el de la forma o expresión. Se distingue, por tanto, entre los ejes de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas; pero el énfasis se centra en el segundo al ser considerado el punto de partida en tanto el paradigmático el de llegada.

Paralelamente, se extraen decisiones curriculares a partir del análisis de las principales contradicciones inherentes al lenguaje planteadas por Max Figueroa (1980). En primer lugar, la dialéctica de forma y contenido como contradicción y unidad dialéctica fundamental del lenguaje que subyace en la oposición plano del contenido/plano de la expresión en la que el contenido semántico es el determinante y que resulta relevante para la problemática de los niveles constructivos de la lengua y para la propia relación pensamiento/lenguaje. En segundo lugar, la dialéctica de lo finito y lo infinito que sirve de sostén en la lengua a dos grandes oposiciones: sistema/discurso y gramática/vocabulario. En la primera, el sistema aparece como finito en su oposición al discurso y en su seno se encuentra la oposición gramática/vocabulario, abstracción inadmisibles desde el punto de vista de la organización tectónica de la lengua (en niveles) pues no se identifica el concepto de gramática con unos u otros niveles tectónicos, ni el de vocabulario con el nivel lexical. Siguiendo a M. Figueroa (1980), por *gramática* se entiende el conjunto de todos los conjuntos finitos de la lengua en el que entran, como componentes (no como niveles): el fonológico (fonemas), el morfológico

(solo los morfemas gramaticales) y el sintáctico (oración, miembro oracional y grupo como subconjunto sintáctico formal finito de clases), y por *vocabulario* el subconjunto lexical abierto de los lexemas nucleares en los cuales subyacen los morfemas lexicales, excluidos de la gramática por su carácter no finito, también consta de lexías o locuciones nucleares.

Se asume, además, la necesidad de integrar al análisis formal de la lengua, el semántico, el sociolingüístico, y el pragmático, reconociendo que la verdadera autonomía semántica –en el marco del sistema- corresponde únicamente a los signos lexicales, que el léxico constituye el puente entre el sistema y el discurso, que es preciso distinguir entre la lengua como un sistema formal y el uso de la lengua como hechos comunicativos, que el condicionamiento social del lenguaje vale tanto para el habla individual como para la lengua de la comunidad, y que lo pragmático se da en un usuario de la lengua con fines tanto generales como docentes.

Así, en correspondencia con la perspectiva sociolingüística se incorpora el concepto de normas como normas territoriales, sociales, estilístico-funcionales, etc. y se utilizan conceptos empleados para indicar variantes funcionales y alternativas dentro de una lengua: estilo, registro, dominio, código. Sin embargo, como no es posible abarcar todas las variantes se enfatiza en aquellas que más responden a las exigencias de la profesión y se determina un estándar a estudiar sobre la base de la aplicación de criterios flexibles.

En resumen, sustentan el currículum de la disciplina ELLE fundamentos plurales interrelacionados que ofrecen al docente una visión científica sobre la cual valorar su desempeño, detectar problemas y efectuar adecuaciones.

De la aplicación e interrelación de tales fundamentos se deducen los siguientes **requerimientos particulares que rigen el currículum de la disciplina ELLE:**

- 1. Enfoque estructuro-funcional en el análisis de las unidades tanto del sistema como del discurso desde la unidad y relación dialéctica entre forma/ contenido y entre lo finito/infinito.**

Este requerimiento presupone la descripción de la estructura constructiva, el funcionamiento constructivo y el significado de las unidades lingüísticas en el sistema y

en el discurso, la interrelación entre el tratamiento “formal” del lenguaje como un sistema abstracto y el tratamiento “funcional” o comunicativo del mismo y la visión del lenguaje como sistema sociocomunicativo gobernado por reglas y a la vez creativo.

## **2. Tratamiento de los aspectos formales (intralingüísticos) de las lenguas extranjeras en el discurso desde las perspectivas semántica, sociolingüística y pragmática, particularizando los aspectos contextuales en el registro del profesor.**

Este enfatiza en la manera de abordar los componentes intralingüísticos (fonemas, morfemas, lexemas, tagmas, sintagmas y oraciones) en la disciplina ELLE en la formación de profesores de lengua/s extranjera/s. Plantea la necesidad de realizar el análisis intralingüístico de la/s lengua/s partiendo del uso efectivo de la/s misma/s y de integrar a este análisis formal, el semántico y de tomar en cuenta las problemáticas sociolingüística y pragmática comprendidas dentro de la esfera del múltiple y complejo influjo de la sociedad sobre la lengua y viceversa y de la relación lengua-usuario. Presupone que desde la visión sociolingüística se pondere la diferenciación social de la lengua fundamentalmente en sincronía, el análisis de la variabilidad lingüística, de los estilos funcionales, de las variantes de uso permisibles para los profesores de lenguas extranjeras en el contexto escolar y el análisis del habla y de la actuación lingüística esencialmente de los cubano-hablantes que aprenden inglés, francés o ambos. Indica particularizar en los aspectos contextuales en el registro del profesor de lenguas, el énfasis en las variantes que más respondan a las exigencias de la profesión y la determinación de un estándar a estudiar e imitar.

## **3. Orientación didáctica integral, desarrolladora y contextualizada de la descripción de los componentes de las lenguas extranjeras.**

Esta exigencia indica que se parta de la determinación de las necesidades de aprendizaje respecto a los contenidos lingüísticos aplicables y transferibles al PEA de las lenguas extranjeras, de la competencia especial a desarrollar a través del estudio científico en los profesores de lenguas, así como de posiciones de la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía y la ciencia particular (lingüística, en este caso). Apunta a la necesidad de contribuir a la formación holística del futuro licenciado, de contemplar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que desarrollen

en los estudiantes su pensamiento, que aprovechen sus experiencias, que los enseñen a reflexionar, a solucionar problemas y a comunicarse. Implica la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, el enfoque interdisciplinario, el protagonismo del estudiante, su formación para la innovación desde la práctica, la visión de la investigación como fuente de profesionalización y la utilización del contexto en que se forma dicho alumno como fuente de información y experimentación que indiscutiblemente incidirá en su transformación y a su vez será transformado por este.

### **OBJETIVOS DE LA DISCIPLINA**

**La disciplina se orientará al desarrollo de la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA PROFESIONALIZADA (CLAP) en los futuros Licenciados en Educación de la especialidad Lenguas Extranjeras para la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en los diferentes subsistemas del sistema educacional cubano.**

#### **Objetivos generales de la disciplina**

- Definir conceptos esenciales de los diferentes componentes del sistema y del discurso después de haber interpretado y valorado críticamente la información recibida a través de la audición y/o la lectura de diferentes fuentes, prestando especial atención al uso correcto de los términos de la disciplina, así como al patrón lógico-retórico de la definición.
- Describir los sistemas lingüísticos de las lenguas extranjeras estudiadas prestando atención al uso correcto de la terminología de la disciplina y al patrón lógico-retórico de la descripción.
- Explicar los componentes y hechos del sistema y del discurso de las lenguas extranjeras estudiadas después de haber interpretado y valorado críticamente la información recibida a través de la audición, la lectura de diferentes fuentes, y la observación de video-clases prestando especial atención al uso correcto de los términos de la disciplina, así como al patrón lógico-retórico de la explicación.
- Comparar los componentes y hechos del sistema y del discurso de las lenguas extranjeras estudiadas con los de la variante cubana del español para determinar las posibles fuentes de transferencia y por tanto facilitar la toma de

decisiones metodológicas en la dirección del PEA de la lengua extranjera, particularmente en lo referido a los aspectos lingüísticos.

- Utilizar eficientemente diferentes tipos de diccionarios lingüísticos en las tareas que lo requieran como parte de la autopreparación para la docencia y el estudio independiente ó en los encuentros presenciales.
- Aplicar las descripciones de los sistemas lingüísticos de las lenguas extranjeras en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en los diferentes subsistemas del sistema educacional cubano anticipando los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos, planificando ó adaptando ejercicios, materiales y/o clases al nivel de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, tratando satisfactoriamente los errores lingüísticos y aclarando dudas relacionadas con la temática a los alumnos, revelando en sus respuestas dominio de los conocimientos en el campo de la lingüística.
- Argumentar desde el punto de vista lingüístico las decisiones metodológicas en la dirección del proceso de enseñanza -aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Analizar las actuaciones lingüísticas de los alumnos para detectar sus errores en el habla y presentar alternativas de solución.
- Demostrar un alto nivel de adecuación a las normas, valores y cualidades del profesor de lenguas extranjeras y una actitud positiva hacia el estudio y hacia la disciplina al reconocer el papel de ésta tanto en su desarrollo como en su desempeño profesional.
- Perfeccionar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, profesionales y de estudio a través de la realización de tareas para las clases y extraclases desde las diseñadas con apoyo externo hasta las totalmente independientes y mediante el uso sistemático de las diferentes fuentes de información y de las tecnologías con el fin de lograr la autonomía en el aprendizaje.

## **CONTENIDO**

### **Sistema de conocimientos**

- Lugar del inglés, el francés y el español en el mundo contemporáneo. Su origen y parentesco.
- Lingüística y enseñanza de lenguas. Lingüística y enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras.
- La disciplina Estudios Lingüísticos en la formación de Licenciados en Educación en las especialidades de Lengua Inglesa y Lenguas Extranjeras.
- El proceso de análisis de las actuaciones lingüísticas.
- Principales causas de los errores de los estudiantes de lenguas extranjeras: La transferencia lingüística en el aprendizaje de lenguas.
- Lengua oral y lengua escrita.
- Estructura interna y externa del lenguaje. Las ciencias del lenguaje y su relación con la enseñanza comunicativa de las lenguas.
- La Fonética y la Fonología como ciencias. Su importancia en la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras.
- Los órganos del habla.
- La correspondencia fonema- grafema.
- Inventario de fonemas del inglés, el francés y el español.
- El alfabeto fonético internacional.
- Los diccionarios y las diferentes interpretaciones del alfabeto fonético internacional.
- Las transcripciones fonológica, fonética y simulada.
- Variantes de pronunciación. La variante regional y la estilística en la enseñanza de idiomas. Los estilos de pronunciación.
- El sistema fonológico del inglés: fonemas suprasegmentales y segmentales. Principales similitudes y diferencias con el del español y el del francés.
- La fonética correctiva. Principales técnicas y procedimientos para la enseñanza de la pronunciación.
- Los morfemas. Su clasificación. Criterios.

- Formas y estructuras gramaticales del inglés (Morfema gramatical, tagma, sintagma y oración). Principales similitudes y diferencias con las del español y las del francés.
- Los morfemas gramaticales del inglés.
- El texto en el análisis gramatical.
- Las partes del discurso: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones y pronombres. Forma, función y significado en el discurso. Las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.
- La clasificación de las oraciones. La clasificación de las oraciones de acuerdo con su forma (oraciones simples y complejas) y a su función (oraciones afirmativas y negativas, exclamativas, imperativas e interrogativas).
- La oración simple. Tipos: las oraciones afirmativas, negativas, imperativas e interrogativas. Información, realidad y creencias. Modo, emoción y actitud.
- El sintagma nominal. El sustantivo. Los determinantes. Los modificadores del sustantivo. Significados contextuales o nocionales.
- El sintagma verbal. El verbo. Su clasificación morfológica y sintáctica. Categorías morfológicas del verbo: tiempo, aspecto, modo y voz. Los verbos modales Significados contextuales o nocionales.
- La oración compleja. Coordinación, subordinación. Lenguaje indirecto. Información, realidad y creencias. Modo, emoción y actitud.
- El vocabulario del inglés. Principales similitudes y diferencias con el del español y el del francés.
- Los morfemas lexicales del inglés. La palabra.
- Análisis morfológico de las palabras.
- Principales procesos productivos de formación de palabras: Derivación, composición, reducción y conversión. Principales similitudes y diferencias con los del español y los del francés.
- Fraseología.
- Las relaciones intra e intersignificadas en el léxico del inglés: Polisemia, homonimia, sinonimia, hiponimia, antonimia. Comparación con el español y el francés.
- Las palabras análogas. Su origen.

- La agrupación del vocabulario: no-semántica, semántica, estilística, regional y etimológica.
- El uso efectivo de la lengua en el discurso. Tipos de texto.
- Estructura del texto. Funciones comunicativas.
- Cohesión, coherencia, estructura de la información, análisis de la conversación (especialmente turn-taking) y análisis crítico: áreas de estudio dentro del análisis del discurso.
- Los conceptos de contexto y conocimiento compartido. Tipos de contextos.
- Los significados en el texto.
- La pragmática en el análisis del texto.
- Actitud y comportamiento de los hablantes y oyentes en la comunicación.
- La cooperación y la implicación.
- Las funciones sociales de los actos de habla.
- Análisis de texto y enseñanza comunicativa de lenguas.
- Análisis de las actuaciones lingüísticas de los cubano-hablantes que aprenden inglés o francés como lenguas extranjeras desde los puntos de vista fonológico, morfológico, lexical, sintáctico, semántico, sociolingüístico y pragmático.
- Comparación del inglés o francés con el español. Principales problemas de los hispanohablantes. Posibles soluciones y prioridades desde el punto de vista pedagógico.

### **Sistema de habilidades de la disciplina**

#### ➤ *Habilidades que revelan la esencia de los conocimientos.*

- Definir conceptos esenciales de los diferentes componentes del sistema y del discurso.
- Identificar las diferentes variantes lingüísticas.
- Identificar estructuras de las lenguas objeto de estudio.
- Clasificar formas y estructuras de las lenguas objeto de estudio.
- Describir los sistemas lingüísticos de las lenguas extranjeras estudiadas.
- Explicar los componentes y hechos del sistema y del discurso de las lenguas extranjeras estudiadas.

- Comparar los componentes y hechos del sistema y del discurso de las lenguas extranjeras estudiadas con los de la variante cubana del español.
- Transcribir fonológica y fonéticamente enunciados en las lenguas objeto de estudio.
- Aplicar las descripciones de los sistemas lingüísticos de las lenguas extranjeras en la dirección del PEA de las lenguas extranjeras en los diferentes subsistemas del sistema educacional cubano.
- Analizar las actuaciones lingüísticas de los alumnos para detectar errores en el habla de sus alumnos y presentar alternativas de solución.
- Argumentar desde el punto de vista lingüístico las decisiones metodológicas en la dirección del PEA de las lenguas extranjeras.
- Utilizar eficientemente diferentes tipos de diccionarios lingüísticos.
- Utilizar el registro y el estilo del profesor de lenguas extranjeras.

➤ *Habilidades profesionales pedagógicas*

- Utilizar métodos y técnicas investigativas para argumentar y solucionar problemas profesionales relacionados con el tratamiento del componente lingüístico en el PEA de lenguas extranjeras.
- Demostrar al menos un nivel medio de desarrollo de habilidades comunicativas
- Identificar y fundamentación científicamente decisiones en torno al tratamiento del componente lingüístico en el PEA de lenguas extranjeras.
- Solucionar científicamente problemas profesionales relacionados con el tratamiento del componente lingüístico en el PEA de idiomas extranjeros.
- Utilizar adecuadamente medios de enseñanza-aprendizaje para apoyar la producción textual oral.
- Evaluar las actuaciones de sus compañeros, colegas de trabajo y alumnos.
- Automonitorear el uso de las lenguas extranjeras
- Autocorregirse en el uso de las lenguas extranjeras
- Planificar y organizar eficientemente el tiempo durante las tareas docentes.
- Utilizar computadoras y otros medios tecnológicos en la realización de las tareas docentes.

➤ *Habilidades del procesamiento de la información y otras habilidades investigativas*

- Utilizar eficientemente los diccionarios lingüísticos monolingües
- Localizar la información con agilidad
- Utilizar eficientemente las fuentes bibliográficas.
- Utilizar eficientemente las tablas de contenidos e índices.
- Utilizar las bibliotecas y centros de documentación e información
- Utilizar el catálogo de las bibliotecas y centros de documentación e información  
Entender el sistema de clasificación utilizado en las bibliotecas y centros de documentación e información
- Realizar entrevistas cuestionarios y otros métodos de investigación
- Compilar adecuadamente la información
- Hacer uso adecuado de las referencias (citas y reconocimiento de las fuentes)
- Utilizar notas al pie de página
- Diseñar instrumentos para pequeñas investigaciones.

➤ *Habilidades lingüísticas del lenguaje académico*

Como se refleja anteriormente a través de la disciplina se perfeccionará el desarrollo de habilidades del procesamiento de la información tales como: la obtención de la Información y la reelaboración de la Información. En tal sentido juegan un papel esencial las habilidades lingüísticas, esencialmente del lenguaje académico: la audición académica, la expresión oral académica, la lectura académica y la escritura académica. Tales habilidades lingüísticas académicas\* han de ser integradas de manera permanente a través de toda la disciplina.

- *Subhabilidades de la audición académica*
  - a) Determinar los aspectos de lo que debe tomar notas (*note-taking*)
  - b) Transferir la información a otro formato (cuadros, tablas, etc.)
  - c) Encontrar estrategias adecuadas para completar la información
  - d) Escribir de forma clara y concisa la información (puede hacer uso de abreviaturas, símbolos y otros recursos)
  - e) Descifrar las notas con posterioridad y recordar la esencia de lo escuchado
  - f) Identificar el propósito y la magnitud de lo escuchado

---

\* Adaptadas del libro English for Academic Purposes y traducidas por la autora

- g) Identificar el tema y seguir su desarrollo
  - h) Reconocer palabras y frases claves relacionadas con el tema
  - i) Deducir el significado de palabras mediante el contexto
  - j) Reconocer marcadores de la cohesión
  - k) Reconocer los cambios en la entonación para señalar información
  - l) Detectar la actitud del hablante hacia el tema
  - m) Seguir diferentes tipos de materiales auditivos
  - n) Identificar las diferencias estilísticas
  - o) Discriminar los temas irrelevantes (chistes, etc.)
  - p) Respetar las convenciones establecidas para pedir aclaraciones, entrar en la conversación, etc.
  - q) Reconocer las órdenes, los consejos, recomendaciones, etc.
- *Subhabilidades de la expresión oral académica*
    - a) Hablar fluidamente y en general correctamente
    - b) Hacerse entender en situaciones académicas
    - c) Utilizar diccionarios de pronunciación
    - d) Utilizar el lenguaje académico en presentaciones orales
    - e) Utilizar términos lingüísticos en presentaciones orales
    - f) Leer en alta voz correctamente
    - g) Organizar la información en una estructura coherente
    - h) Expresarse oralmente a partir de las notas tomadas
    - i) Utilizar “signos” que faciliten la comprensión por el oyente
    - j) Hablar con propiedad fonológica, gramatical y léxica
    - k) Preguntar para aclararse, informarse, etc.
    - l) Responder preguntas de manera explícita y clara.
    - m) Explicar
    - n) Describir
    - o) Justificar
    - p) Comparar
    - q) Ejemplificar
    - r) Clasificar
    - s) Iniciar un tema

- t) Concluir
- u) Aprobar y desaprobado
- *Subhabilidades de la lectura académica*
  - a) Leer eficientemente: a una velocidad normal de menos de 300 palabras por minuto con un 70% de comprensión
  - b) Predecir
  - c) Leer rápidamente para determinar la idea central
  - d) Leer rápidamente para buscar información específica.
  - e) Distinguir entre hechos y opiniones, aspectos importantes y menos importantes, información relevante e información irrelevante, ideas, ejemplos y opiniones
  - f) Inferir y llegar a conclusiones
  - g) Deducir palabras desconocidas
  - h) Comprender información gráfica (datos, diagramas, etc.)
  - i) Comprender la organización textual y los aspectos lingüísticos
  - j) Comprender la relación dentro y entre oraciones (e.g. cohesión)
  - k) Reconocer diferentes funciones del texto
  - l) Comprender lo leído
  - m) Recordar lo leído
  - n) Seleccionar ideas claves
  - o) Extraer significados de diccionarios generales
  - p) Transferir la información obtenida a un formato diferente (cuadros, tablas, diagramas, etc.)
  - q) Evaluar lo leído
  - r) Resumir lo leído
- *Subhabilidades de la escritura académica*
  - a) Escribir mini-proyectos o trabajos investigativos
  - b) Toma de notas de conferencias y lectura silenciosa
  - c) Organizar la información en una estructura coherente
  - d) Expresar diferentes funciones por escrito
  - e) Emplear el registro apropiado
  - f) Usar conectores apropiados para producir un texto coherente
  - g) Lograr claridad gramatical y léxica

- h) Emplear convenciones (abreviaturas convencionales)
- i) Planear y escribir borradores
- j) Resumir
- k) Parafrasear
- l) Citar
- m) Introducir un tema
- n) Concluir
- o) Explicar
- p) Describir
- q) Definir
- r) Comparar
- s) Ejemplificar

### **Normas, valores y cualidades de la personalidad**

- Adecuación a las normas de comunicación social, propiedad en el lenguaje y uso del registro del profesor de lenguas extranjeras
- Actitud positiva hacia la disciplina al reconocer el papel de ésta tanto en su desarrollo como en su desempeño profesional.
- Actitud positiva ante el estudio como principal deber de un estudiante revolucionario.
- Cualidades del profesor cubano de lenguas extranjeras en el presente siglo: independencia, creatividad, perseverancia, autodominio, reflexión, cooperación, responsabilidad, disciplina, colectivismo, honestidad, exigencia, autonomía.
- Valores propios de la profesión en la sociedad socialista cubana: responsabilidad (ante el estudio como principal deber), honradez, honestidad, patriotismo, laboriosidad, solidaridad.

### **TIEMPO**

La disciplina permanece ubicada en el 3ero y 4to años de la carrera, tal y como se encuentra en el plan de estudio vigente, cuestión que favorece la preparación de los estudiantes y que se sustenta en la necesidad de que posean cierto conocimiento previo del idioma para facilitar la comprensión del lenguaje académico.

Se propone un total mínimo de 184 horas presenciales y 552 horas interpresenciales, distribuidas en cuatro asignaturas que se imparten en cinco bloques de contenido.

Las asignaturas se identifican secuencialmente mediante números. En su estructuración se establece un orden de los contenidos que parte de aspectos generales necesarios para los profesores de lenguas, máxime cuando se vinculan de manera práctica a la enseñanza de la misma desde el segundo año de la carrera y se priorizan aquellos de mayor incidencia en los currícula de la EGM. Según este ordenamiento los niveles lingüísticos no entran como tales, sino como componentes de la gramática y el vocabulario: los dos aspectos de mayor incidencia inmediata y explícita en los currícula de la EGM.

<b>Año de la Carrera</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Cantidad de Bloques</b>	<b>Total de horas presenciales</b>	<b>Total de horas interpresenciales</b>
TERCERO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras I	1 Bloque	48	144
TERCERO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras II	2 Bloques	68 36/32	204
CUARTO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras III	1 Bloque	32	96
CUARTO	Estudios Lingüísticos de las Lenguas Extranjeras IV	1 Bloque	36	108
TOTALES	Cuatro asignaturas	5 bloques	184	552

## **RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA LA DIRECCIÓN DEL PEA DE LA DISCIPLINA**

**Es importante tener presente en el PEA de la disciplina que se debe:**

- Privilegiar como ideal el desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada desde el inicio a través de las diferentes asignaturas que conforman esta disciplina en la Formación de Licenciados en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras.
- Situar como centro las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la especialidad de Lenguas Extranjeras de contenidos aplicables y transferibles al PEA de lenguas extranjeras.
- Contribuir desde la dirección del PEA de la disciplina a desarrollar la lógica del modo de actuación del profesional de lenguas extranjeras (docente-educativo, superación e investigación)

- Propiciar una mejor vinculación de los contenidos de las asignaturas básicas especializadas con la profesión en correspondencia con la dinámica propia del movimiento del objeto de la ciencia y el modo de actuar del profesional.
- Contribuir a la formación del alumno en la investigación, al desarrollo de su capacidad de integrar el conocimiento, de su capacidad de contextualizar y aplicar lo aprendido; así como de transmitir el conocimiento y reflexionar en y sobre la acción.
- Contribuir desde la dirección del PEA de la disciplina a la transformación no solo del licenciado en formación, sino de sus colegas de trabajo, de su tutor y de otros miembros del grupo.
- Favorecer la utilización de los métodos de la enseñanza problémica y del estudio independiente.
- Lograr el enfoque profesional del PEA de la disciplina.
- Privilegiar formas de organización que acentúen el logro del protagonismo estudiantil y la utilización de medios que respondan al reclamo de los nuevos tiempos.
- Lograr que la evaluación impulse la elevación de la calidad sin caer en el facilismo, el paternalismo y la falta de rigor.
- Aprovechar la experiencia de los estudiantes en la planificación y ejecución de las tareas docentes.
- Complementar y mejorar las competencias profesionales previas en los alumnos, en particular las competencias didáctica y comunicativa en la lengua extranjera.
- Lograr la aplicación del aprendizaje a la práctica profesional de los alumnos
- Estimular el desarrollo el autoaprendizaje.
- Lograr que el alumno reflexione y reconstruya continuamente su práctica profesional.
- Fortalecer el sistema de tutoría personalizado y continuo entre los profesores en ejercicio y los alumnos, donde el punto central es la identificación de los objetivos a lograr por el alumno, quedando claramente definida la responsabilidad compartida entre el tutor y el tutelado para lograr el desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada.
- Lograr la mayor homogeneidad posible en el accionar del colectivo docente de la disciplina a partir del perfeccionamiento de la preparación metodológica de sus miembros.

- Alcanzar una eficiencia acorde con los indicadores establecidos para el desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada.
- Posibilitar los sistemas de evaluación permanente del currículum en forma tanto interna como externa, como un proceso de crecimiento y mejora continua.
- Considerar el PEA de la disciplina como un sistema abierto y flexible, sujeto a cambios que deben ser el resultado de la investigación y la práctica creadora.

Para ello se recomienda lo siguiente:

La actividad del docente ha de partir de un riguroso proceso de diagnóstico integral que le permitirá tomar decisiones en cuanto a los conocimientos, habilidades, normas, cualidades y valores a desarrollar y a los métodos, procedimientos, formas y medios para lograrlo; así como a la creación de condiciones favorables para la interacción y colaboración entre los diferentes factores que intervienen en el proceso y para lograr una enseñanza desarrolladora que eleve los resultados de los alumnos a partir de sus potencialidades y del estado de partida.

La forma de diagnóstico adoptada ha de superar a la tradicionalmente utilizada en la disciplina pues debe arrojar una visión más integral, al abarcar tanto la esfera cognitiva como la afectivo-motivacional y la volitiva desde la percepción del profesor y del alumno, caracterizar detalladamente los contextos y sujetos que influyen directamente en los resultados de los alumnos, abordar tanto los componentes personales como los no personales del proceso y trascender hasta el análisis de los medios con que se cuenta (enfoque poco abordado) para evitar la imposición de modelos foráneos.

Se tratará, en el PEA de la disciplina, de lograr un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y al mismo tiempo no permisiva, y de desarrollo de la identidad personal, profesional y nacional.

En busca del desarrollo de la autonomía, el autoacceso a la información, el desarrollo del pensamiento creador y consecuentemente, de la aplicación y transferencia de los conocimientos, han de adoptarse métodos productivos, que sitúen al alumno en un papel protagónico. En tal sentido, se aboga por la utilización del método del estudio independiente y de los métodos de la enseñanza problémica (la exposición problémica,

búsqueda parcial o heurística y el investigativo) para la detección y solución de los problemas y para favorecer el desarrollo de un método científico de trabajo que posibilite la solución de problemas profesionales.

Se potenciará para el aprendizaje del nuevo contenido esencialmente la utilización de la inducción y del análisis de situaciones problemáticas elaboradas a partir de los problemas profesionales que se dan en la práctica pedagógica profesional integral de sus estudiantes. Se velará así por el enfoque profesional pedagógico de toda la actividad. En cuanto a los métodos propios de la ciencia lingüística se utilizarán esencialmente en el PEA de la disciplina: la segmentación, la conmutación, la descripción lingüística, el análisis lingüístico, la oposición y el contraste, el análisis de constituyentes inmediatos y la transformación.

En correspondencia con el objetivo y el contenido se determinarán medios que respondan al reclamo de los nuevos tiempos. Se emplearán medios textuales o impresos tales como las guías de estudio, folletos de lecturas complementarias y libros de texto; medios audiovisuales como la televisión y el video; medios auditivos como las grabadoras y reproductoras, y medios informáticos como computadoras y CDs.

Las formas se determinan en correspondencia con la nueva modalidad de estudios. Se empleará el encuentro como FOD en los contactos presenciales, sin desestimar otras como las clases teórico-prácticas, las clases prácticas y el taller. Además se utilizarán la consulta y la autopreparación en los espacios interpresenciales.

Para lograr el éxito en el encuentro es preciso garantizar la preparación previa de los alumnos sobre la base de guías de estudio cuidadosamente elaboradas y revisadas por cada docente responsabilizado con la dirección del PEA de las diferentes asignaturas, quien, además, trabajará en función de convertir la microuniversidad en el medio donde se produzcan las interacciones, se desarrolle la actividad del nuevo profesional y se le ayude a desarrollar su personalidad y competencias profesionales, en especial la competencia lingüística académica profesionalizada por lo que velará porque se empleen los recursos disponibles para la obtención de los resultados.

La organización espacial atendiendo al número de participantes podrá adoptar cualquiera de las siguientes formas: individual, trabajo en parejas, trabajo en pequeños

grupos, trabajo con todo el grupo pues en el PEA de la disciplina tienen repercusión significativa las tanto acciones colectivas como las individuales. No obstante, ha de tomarse en cuenta que los tipos de tareas de mayores posibilidades para estimular un uso interactivo de la lengua son las tareas de solución de problemas y de trabajo en pequeños grupos siempre y cuando propicien interacción cara a cara, interdependencia positiva, atención a las individualidades y reflexiones en el proceso.

Además, se tendrá presente que en la Universalización existen sedes universitarias con un solo estudiante o con varios estudiantes cuyas microuniversidades se encuentran muy distantes por lo que las posibilidades para las interacciones entre alumnos se hacen limitadas. Por ello, correspondería intensificar las interacciones con el tutor y el trabajo con el texto y se recomiendan formas como la individualización y el autoacceso a la instrucción. Es posible practicar el idioma mediante proyectos individuales, proporcionando una selección de materiales de audio y de video en centros de información y bibliotecas para el uso individual de los estudiantes, asimismo mediante la creación de minibibliotecas de materiales útiles para la disciplina. Sin embargo, es imprescindible fortalecer las interacciones con el tutor como parte de la actividad conjunta (alumno-profesor) pues tanto los profesores de la disciplina como los tutores se ven como guías y orientadores del alumno con el fin de convertir en realidades sus potencialidades.

En los espacios interpresenciales se dedicará determinado número de horas para la realización de proyectos, consultas y autopreparación en correspondencia con el diagnóstico de cada alumno y a la reflexión sobre la aplicación de los contenidos de la disciplina en el desempeño de los alumnos luego de la observación a clases realizada por el tutor. Además, se aprovechará para concretar la formación de las normas, valores y cualidades propios del profesor de lenguas extranjeras. El número de horas podrá ser ajustado por el profesor de la asignatura de conjunto con el tutor y deberá ser supervisado por ambos.

La concepción de la evaluación se corresponde con las orientaciones que se emiten en el Modelo del Profesional con relación a este componente en el contexto de la Universalización. Ella, como componente regulador, deberá contribuir a un diagnóstico dinámico, continuo e integral. Se aplicarán diferentes modalidades, en las que

predominará la evaluación sistemática de los elementos que determinan el desempeño de los alumnos.

En cada encuentro presencial se sugiere la realización de preguntas orales y/o escritas que cumplan las funciones básicas de retroalimentación, motivación y refuerzo y se recomienda aplicar, generalmente al inicio, un instrumento evaluativo oral, escrito, de aspectos específicos ó integrador para controlar la autopreparación del estudiante. Se garantiza el autodiagnóstico mediante tareas destinadas a ese fin en cada guía de estudio. Se sugiere la utilización de diarios de las materias estudiadas como formas de conversaciones y reflexiones privadas entre alumnos y profesores de las asignaturas correspondientes como una vía para la retroalimentación y la atención a las diferencias individuales. Tales reflexiones de los alumnos podrán ser evaluadas por el docente. Se recomienda también la realización de diferentes tipos de proyectos (*Library project*, *Mini-research Project*, y *Literature-based project*).

Se ofrecerán oportunidades para perfeccionar sus resultados, que lejos de ir en detrimento de la calidad y de contribuir al facilismo, posibilitarán un incremento de la calidad. Los resultados se analizarán de manera cualitativa por los profesores de la disciplina de conjunto con los tutores y con los alumnos atendiendo al cumplimiento de los objetivos. La calificación final se emitirá al concluir el bloque y podrá ser mejorada en tres oportunidades según plantea el plan de estudios.

La relación profesor-alumno en el PEA de la disciplina ocupa un lugar fundamental en el contexto de la Universalización.

Al enfocarse el PEA desde una perspectiva desarrolladora el alumno, como protagonista del proceso debe enfrentar su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente, motivarse por su propio aprendizaje, proponerse metas y planes para lograrlas, tomar decisiones, ser capaz de autoevaluarse adecuadamente, asumir una actitud positiva ante los errores, percibir el esfuerzo como un factor esencial en sus resultados, ser activo, cooperativo y estar consciente de que aprende de los demás y que éstos también pueden aprender de él.

El profesor juega el rol de dirigente en el proceso y se concibe como un ente capaz de extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que



en la microuniversidad y en la sede universitaria bajo la guía del departamento docente de la “universidad madre”.

La ejecución de lo planeado es responsabilidad de cada departamento docente de lenguas extranjeras. Los directivos, fundamentalmente el jefe de dicho departamento, se encargarán de asegurar la ejecución del currículum planeado para la disciplina adaptando, diseñando y ejecutando el programa de cada asignatura, en correspondencia con las características de su claustro, de los educandos, las sedes y microuniversidades, los recursos materiales y otras peculiaridades. Para ello garantizarán la conformación de un colectivo de disciplina encabezado por un jefe de que reúna los requisitos ocupacionales para el cargo y que logre la participación activa y reflexiva de los miembros de su colectivo en todo el proceso curricular.

La labor de los profesores del colectivo de la disciplina se caracterizará por enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño así como por involucrar a sus alumnos y a los tutores en dichas tareas. Ello significa que deben participar tanto en la elaboración de los programas de las asignaturas como en la adecuación de los mismos a la situación concreta de su aula. Sin embargo, como muchas veces no poseen la preparación metodológica necesaria para poder hacerlo de manera eficaz, el jefe del colectivo realizará una caracterización general de sus profesores, conocerá sus potencialidades, expectativas y carencias y, de manera particular, determinará sus necesidades respecto a la preparación metodológica para dirigir el PEA de la disciplina.

Por otra parte, tanto para la elaboración de los programas de las asignaturas a partir de lo planeado para la disciplina como para la adecuación de los mismos a la situación concreta del aula, los docentes de la disciplina deben llevar a cabo un proceso integral de determinación y análisis de necesidades.

De esta manera, el diagnóstico constituye el punto de partida para la ejecución de lo planeado y a partir de él se llevan a cabo acciones de superación, se elaboran los programas de las asignaturas, se realizan los ajustes curriculares de programas y materiales, se aseguran las condiciones para el PEA y se estructura el PEA de las asignaturas de la disciplina.

## **La superación**

Para poder enfrentar la ejecución del currículum, se requiere de docentes preparados metodológicamente por lo que, en correspondencia con el diagnóstico de cada profesor adjunto de la disciplina, deben tomarse decisiones en cuanto a su superación. En primer lugar, dirigida a resolver la contradicción entre el nivel real de su preparación metodológica y el necesario para enfrentar los desafíos propuestos.

Para ello, pueden seleccionarse formas tanto de Superación Profesional como de la Formación Académica de Postgrado ofrecidas en el Reglamento de la Educación de Postgrado. Entre ellas: la maestría, el doctorado, el diplomado, el curso, el entrenamiento, la autopreparación, la conferencia especializada, el taller, el seminario, el debate científico, el encuentro de intercambio de experiencias y otras que posibiliten el estudio y la divulgación de los avances de la ciencia, la técnica y el arte.

Sin embargo, en virtud de brindarles formas ágiles de superación, capacitación y recursos de actualización permanente ajustadas a las necesidades particulares del profesor adjunto de la disciplina ELLE, se conciben cinco alternativas para la preparación metodológica del docente adjunto para la dirección del PEA de la disciplina: un curso de capacitación, una estrategia metodológica, un curso de postgrado intensivo en lengua francesa, un curso de postgrado de una asignatura específica, un curso de postgrado de la disciplina en general. (Anexo 1)

Las dos primeras se recomiendan para principiantes en cada asignatura, la tercera y la cuarta para aquellos docentes adjuntos que por más de un curso han impartido determinada asignatura y la última para los que por más de un curso han impartido más de una asignatura de la disciplina. Todas presuponen comenzar con el diagnóstico de las necesidades, potencialidades y expectativas de los participantes, con el fin de realizar los ajustes correspondientes para dar respuesta a las individualidades. Además, conceden especial relevancia a la autopreparación, pero con la particularidad de que, al tratarse de profesores noveles, ella es orientada, monitoreada y controlada por el profesor principal de la disciplina.

Otra manera de lograr la superación del colectivo es mediante actividades de trabajo metodológico como la preparación de las clases, la autopreparación, las clases

metodológicas (demostrativas, instructivas o abiertas), las conferencias, seminarios, jornadas científicas pedagógicas, la asesoría a los profesores noveles por parte de profesores de mayor experiencia, las visitas e intercambios entre profesores y el entrenamiento metodológico.

### **La elaboración de los programas de las asignaturas**

En correspondencia con el principio de derivación gradual del proceso docente-educativo se diseñarán los programas de las asignaturas que conforman la disciplina. Los profesores diseñadores podrán adoptar la misma estructura del programa de la disciplina: Fundamentación de la disciplina, objetivos, contenido, tiempo, sugerencias metodológicas acerca de los métodos, las formas, los medios a emplear, así como de la evaluación del proceso y orientaciones para la ejecución y la evaluación del currículum de la disciplina. Asimismo, podrán repetir el proceso de diseño curricular que refleja el modelo de forma total o parcial, ajustado a las particularidades de cada asignatura.

Los contenidos deben ser organizados por temas y su organización puede variar en correspondencia con las necesidades de aprendizaje de los alumnos y con la prioridad en los subsistemas para los que se preparan.

Los programas se acompañarán de una propuesta de diseño de actividades a realizar en la práctica pedagógica bajo la supervisión del tutor para que el alumno aplique lo aprendido en la asignatura al PEA de la lengua en el subsistema del Sistema Nacional de Educación donde ejerce su práctica. Estas actividades serán diseñadas en correspondencia con los objetivos del año.

### **Los ajustes curriculares de programas y materiales**

En correspondencia con las regularidades derivadas del diagnóstico de cada alumno y con la participación de estos se realizarán ajustes en los programas. Tales ajustes pueden implicar reordenamiento de contenidos, cambios en el tiempo curricular previsto para cada tema, en la selección de los métodos de acuerdo a los diferentes estilos de aprendizaje. También implicarían el ajuste de las guías de estudio y otros materiales en correspondencia con las diferentes situaciones de aprendizaje. Para los ajustes curriculares correspondientes al diseño de cada asignatura y de los materiales, así como para la impartición de estas se tendrá en cuenta la visión sistémico-estructural del PEA de la disciplina ofrecida en la figura de la página 26 de este programa.

## **Recomendaciones sobre la evaluación del currículum de la disciplina**

El currículum de la disciplina ELLE como proyecto con carácter de proceso requiere de una evaluación sistemática que determine sus logros y deficiencias, y que posibilite su ajuste y perfeccionamiento permanente. En correspondencia con el enfoque integral y contextualizado del currículum la evaluación curricular en el modelo se caracterizará por ser totalizadora pues en ella se entrelazarán la cualitativa, la investigativa, la diagnóstica, la continua, la de proceso y la de resultado.

### Fases del proceso de evaluación curricular

El proceso evaluativo transitará por varias fases. En la primera, o fase de planificación se delimita para qué y qué se evalúa, se seleccionan las técnicas e instrumentos a utilizar y se determinan los criterios para el análisis de los datos. Luego se elaboran los instrumentos y se aplican para buscar la información, posteriormente se emiten valoraciones sobre los resultados obtenidos mediante la interpretación de los resultados contrastados con los criterios tomados anteriormente y se da una calificación expresada en letras, números, etc. Ello permite pasar a la fase de toma de decisiones y a la de reorientación aplicando las decisiones.

### Objetivos de la evaluación curricular

El proceso evaluativo se lleva a cabo para perfeccionar el currículum propuesto y obviamente medir su efectividad. En tal sentido, se evalúa para intervenir en virtud de elevar la calidad del currículum, para comprobar su marcha, reorientando lo planeado y la estrategia para su implementación, para determinar con qué cuenta el alumno al iniciar el aprendizaje de cada asignatura, qué expectativas manifiesta, cuál es su actitud hacia la disciplina, qué dominio tiene de los idiomas que aprende.

### Dimensiones a evaluar

Lo anterior supone considerar la evaluación curricular como un proceso amplio en el que ha de evaluarse todo lo que está concebido. Para ello se establecen las dimensiones que a continuación se enuncian y para cada una de ellas los correspondientes indicadores:

- ◆ El planeamiento del currículum de la disciplina ELLE en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en el contexto de la Universalización.

- Correspondencia con las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio.
- Fundamentos que lo sustentan.
- Cumplimiento de los requerimientos particulares
- Caracterización de los componentes del PEA en el currículum
- Relaciones internas entre los componentes: coherencia y correspondencia con el contexto donde se desarrolla el currículum y las características de los futuros profesores de lenguas, de los docentes adjuntos y tutores
- ◆ El proceso de ejecución del currículum de la disciplina ELLE en la Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universalización.
  - Correspondencia con las exigencias y necesidades de la formación del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio.
  - Dominio de los fundamentos que lo sustentan.
  - Cumplimiento de los requerimientos particulares
  - Caracterización de los componentes personales
  - Estado del proceso de diagnóstico, de la superación, de la elaboración de los programas de asignaturas, de los ajustes curriculares de los programas y materiales.
  - Estado de la dirección del PEA de las asignaturas de la disciplina por los docentes adjuntos.
  - Estado de la preparación metodológica de los profesores adjuntos que imparten la disciplina.
- ◆ Los resultados del aprendizaje de los estudiantes de la especialidad de Lenguas Extranjeras en la disciplina ELLE en la Universalización.
  - Resultados de la promoción alcanzada en cada asignatura.
  - Desarrollo de la competencia lingüística académica profesionalizada.
- ◆ Las necesidades y condiciones del entorno para la puesta en práctica del currículum de la disciplina ELLE en la Universalización.
  - Organización y clima escolar de la microuniversidad
  - Participación de la microuniversidad en los procesos a ella encomendados.
  - Características y desempeño de los tutores de los estudiantes de Lenguas Extranjeras.

### Métodos, técnicas y otras vías para la evaluación curricular

Para recoger criterios de todos aquellos que participan en la ejecución del currículum en la práctica: directivos, profesores (adjuntos y tutores) y estudiantes, se utilizarán métodos tales como: la observación, la encuesta, la entrevista, el registro del docente, los buzones de sugerencias, el análisis de documentos y las pruebas pedagógicas. También se nutrirá el proceso evaluativo de vías tales como el trabajo científico-metodológico y las investigaciones. Se procurará fiabilidad y validez a través de métodos de contraste y la triangulación.

### Sobre los participantes en el proceso evaluativo

El proceso de evaluación ha de ser dirigido y orientado por el profesor principal de la disciplina quien a su vez es orientado y supervisado por el Jefe del Departamento docente. Se procurará un proceso participativo en el que se incorporen los profesores adjuntos, los tutores, los alumnos, los directivos e incluso determinados graduados. La participación de los docentes adjuntos consiste en: evaluar el programa de la disciplina y de las asignaturas, orientar al tutor sobre la evaluación del alumno, evaluar y enseñar al alumno a que se evalúe (autoevaluación) y pueda evaluar a los demás (coevaluación), y en autoevaluarse. Los tutores evaluarán las tareas diseñadas por el profesor adjunto incorporadas al diseño de actividades del año. Los directivos toman parte en la evaluación del programa de la disciplina y de las asignaturas, en la del contexto, y en la de los procesos de ejecución y evaluación curricular. Los alumnos se autoevaluarán, evaluarán a sus compañeros y evaluarán la calidad la docencia impartida por sus profesores y la de los materiales a su disposición.

### Sobre las etapas y momentos de la evaluación curricular

Pese a que la evaluación es parte intrínseca del proceso, a que se sostiene la idea de que se evalúa siempre, que se puede pasar de una fase diagnóstica a una de mejoramiento, es necesario precisar etapas y momentos de la evaluación. En primer lugar, el proceso se completaría al concluir toda la disciplina; sin embargo, no debe esperarse todo ese tiempo para comenzar el perfeccionamiento del currículum. De ahí que, se establecen cuatro etapas en el proceso para lograr la retroalimentación necesaria para enfrentar dicho perfeccionamiento, cada una conformada por tres

momentos. Las etapas coinciden con el término de cada asignatura propuesta en la estructura curricular, mientras que los momentos concuerdan con el inicio de cada una, un momento intermedio y el final.

Al inicio, de acuerdo a la intención, se hará una evaluación diagnóstica para determinar si las condiciones para ejecutar el diseño están dadas, de lo contrario crearlas, además para conocer el punto de partida de los alumnos en relación con la disciplina. En el momento intermedio una evaluación procesual con el fin de precisar aquellos aspectos que no están funcionando bien y proponer alternativas para su mejoramiento. Y al final de cada asignatura una de resultado que permitirá constatar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y evaluar el desempeño de los docentes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Básica**

- MINED, Cuba (2001-2005): CD Aprender es Crecer. Carrera de Inglés. Materiales Bibliográficos para los ISP. (Versiones 1-5)
- Salvador, B. (2006): *A Training Course for Developing Academic Linguistic Competence in Foreign Language Teacher Education*. Libro editado como apoyo a la docencia de la disciplina.

### **De consulta**

- Abbot, G. [et.al.] (1989): *The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide*. Edición Revolucionaria.
- Álvarez, I. (2004): Complementary Materials. Material en soporte magnético. ISP "Félix Varela"
- Antich de León, R., [et.al.] (1988): *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación.
- Avery, P. y Erklich, S. (1995): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford University Press.
- Beisbier, B. (1995): *Sounds Great. Intermediate Pronunciation and Speaking for Learners of English*. Ed. Heile and Heile. Boston.
- Blanco, I. [et.al.] (1980): *Curso de Lingüística General*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- Bolitho, R. (1995): *Discover English. A Language Awareness Workbook*/ B. Tomlinson. Heinemann. Great Britain
- Carton, Fernand (1974): *Introduction a la Phonetique Du Français*. Bordas. Paris
- Celce-Murcia, [et.al.] (1996): *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Colectivo de autores. (1979): *English Grammar*.- La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2001): *Universidad para Todos. Curso de Lengua Francesa*. Editora Política
- Cook, G., (1989): *Discourse*. Oxford University Press.
- Cristópol, M. (1979): *History of the English Language*./ M. Pérez. Editorial Pueblo y Education. ISPLE. Cuba.
- Crystal, D. (1995): *Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1996): *Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press. Second Edition.
- Departamento de Diccionarios y Lexicografía: *Diccionario Español-Francés, Francés-español*. Editorial Océano. Barcelona. España.
- Dubois, J. [et.al.] (1983): *Diccionario de Lingüística*. Alianza Editorial. Madrid.
- De Saussure, F. (1972): *¿Qué es la lingüística?* Cuadernos populares Traducción Amado Alonso. Instituto Cubano del Libro.
- Eckersley, C. E. y Eckersley, J. M. (1975): *Comprehensive English Grammar for Foreign Students*. Editorial Pueblo y Education. Cuba
- Enciclopedia Encarta Biblioteca de Consulta 2004.
- Enciclopedia libre "Wikipedia", (2006): *Dialects of the French Language*. Disponible en: <http://en.wikipedia.org>, <http://wikimediafoundation.org>
- \_\_\_\_\_, (2006): *French Language*. Disponible en: <http://www.mediawiki.org>
- \_\_\_\_\_, (2006): *French Phonology*. Disponible en <http://en.wikipedia.org>
- \_\_\_\_\_, (2006): *French Pronunciation*. Disponible en <http://en.wikipedia.org>

- Enciclopedia libre "Wikipedia", (2006): History of French. Disponible en <http://en.wikipedia.org>
- Enríquez, I., [et.al.] (2000): Curso de Inglés. En tabloide Universidad para Todos. Editora Política
- \_\_\_\_\_, (2000): Curso de Inglés 7mo, 8vo y 9no grados. Editora Política
- \_\_\_\_\_, (2003): Programas de Inglés para la Secundaria Básica. En Software Educativo Colección El Navegante. Rainbow.
- Finch, D. y Ortiz H. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Heinemann Educational Books.
- Finnochairo, M. y Brumfit C. (1983): *The Functional - Notional Approach From Theory to Practice*. Edición Revolucionaria.
- French phonology. Disponible en: <http://www.lerc.educ.ubc.ca>
- Gairns, R. y Redman, S., (1986): *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1984): *Clear Speech. Pronunciation and Listening Comprehension in American English*. Cambridge University Press.
- Gimson A. C. (1972): *An Introduction to the Pronunciation of English*. Editorial Pueblo y Educación.
- Jiménez, A., [et.al.] (1981): *Temas Lingüísticos*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Kenyon, J. y Knott, S. (1975): *A Pronouncing Dictionary of American English*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Leech, G., y Svartvik, J. (1989): *A Communicative Grammar of English*. La Habana. Edición Revolucionaria.
- López, N. (1980): *A History of the English Language*. MES. Cuba
- Mc Arthur, T. (1981): *Longman Lexicon of Contemporary English Language*. Edición Revolucionaria.
- Mc Carthy, M. (2000): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press
- Mc Carthy, M y O'Dell F. (1999): *English Vocabulary in Use. 100 Units of Vocabulary References and Practice*. Cambridge University Press

- Mc Carthy, M y O'Dell F. (2003): *English Vocabulary in Use. Upper Intermediate. Self-study Reference and Practice for Students of North American English*. Cambridge University Press
- Murphy, R. (1996): *Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- Prator, C. H. (1974): *Manual of American English Pronunciation*. Ediciones de Ciencia y Técnica. La Habana.
- Richards, J.C. (1992): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. / J. Platt, H. Platt. Longman. U.K.
- Soto, F., [et.al.]: (1982): *Lectures on English Phonetics and Phonology*. Editorial Pueblo y Educación.
- Stannard A. (1999): *Living English Structures. A Practice Book for Foreign Students*. 8va Edición, 29 reimpresión. Cambridge University Press
- Tench, P. (1989): *Pronunciation Skills*. Edición Revolucionaria.
- *Thirteen Language Profiles. Practical Application of Contrastive Analysis for Teachers of English as a Second Language*. Research Series No. 1. English Language Training Night School. Vancouver Community Collage.
- Thomas, C. K. (1958): *Phonetics of American English*. Edición Revolucionaria.
- Tomé, M. (1995): *Cours de Prononciation de Français Langue Etrangère*. Disponible en <http://www3.unileon.es>
- Tomé, M. (1995) : *Phonétique Articulatoire*. En *Cours de Prononciation de Français Langue Etrangère*. Disponible en <http://www3.unileon.es>
- Ur, P. (2000): *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge University Press
- Villar, C. (1982): *A Course in English Lexicology*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Villate, A., et.al. (1987): *Lectures on Comparative Typology of English and Spanish*. Editorial Pueblo y Educación.
- Voinova, A. (1984): *Curso de Lingüística*. Editorial Pueblo y Educación.
- Wallace, B. (1974): *The Pronunciation of English: for Teachers of English as a Second Language*. Editorial Pueblo y Educación
- Webster's (1975): *Webster's Seventh New Collegiate Dictionary*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Yule, G. (1999): *The Study of Language*. Cambridge University Press.

Anexo 28

**Alternativas para elevar la preparación metodológica del docente adjunto para la dirección del PEA de la disciplina**

Alternativa	Características fundamentales	Recomendaciones
Curso de capacitación	<p>Comienza con 14 horas de manera concentrada antes de la impartición de cada asignatura de la disciplina y continúa con dos encuentros posteriores: uno intermedio en el bloque en que se imparte la asignatura y otro al concluirla.</p> <p>Tiene como objetivo general perfeccionar la preparación metodológica de los profesores a partir de la caracterización de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la dirección del PEA de la asignatura y se desarrolla esencialmente mediante talleres de intercambio.</p> <p>Se abordan dos temas esenciales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documentos rectores del proceso. Objetivos de la asignatura. Dosificación del contenido. Panorámica de la asignatura. Métodos para la dirección del proceso. Los proyectos en la asignatura. La orientación de las guías de estudio. El encuentro como forma de organización de la docencia. El sistema de evaluación de la asignatura.</li> <li>2. Análisis de cada una de las unidades de la asignatura.</li> </ol>	<p>Se recomienda para principiantes en cada asignatura.</p> <p>Se sugiere sobre la base del diagnóstico de cada docente una vez concluido el curso, orientarle la estrategia para el continuar el perfeccionamiento de su preparación.</p>

Alternativa	Características fundamentales	Recomendaciones
Estrategia Metodológica	<p>Constituye tanto un tipo de orientaciones metodológicas para los docentes adjuntos como un medio para su autopreparación. Esta estrategia metodológica es una forma para la autosuperación de los adjuntos que, a su vez, contiene otras formas de superación profesional como el curso, el debate científico y el encuentro de intercambio de experiencias.</p> <p>Ella ha de estimular la autopreparación con el carácter sistemático, continuo e integral que toda actividad de superación profesional requiere, ha de animar al docente a la profundización autodidacta requerida para brindar clases de elevado contenido científico, así como ha de desarrollar en ellos la capacidad de asimilación de los cambios que se producen.</p>	Se recomienda para principiantes en cada asignatura que no tengan la posibilidad de recibir preparación concentrada.
Curso de postgrado intensivo en lengua francesa	<p>Este es un curso que tiene como objetivo general lograr un nivel elemental de desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua francesa. Se desarrolla con una modalidad concentrada intensiva durante un mes. Presupone la realización de pequeñas investigaciones sobre las características de la lengua francesa.</p>	Se recomienda para los profesores que por más de un curso han impartido determinada asignatura de la disciplina
Curso de postgrado de una asignatura específica	<p>Este es un curso de profundización que tiene como objetivo general elevar la preparación metodológica de los profesores adjuntos con el fin de lograr la dirección más eficiente del PEA de la asignatura que imparte.</p> <p>Se desarrolla con una modalidad semi-a</p>	Se recomienda para los profesores que por más de un curso han impartido determinada

	<p>distancia pues presupone la realización de tres encuentros presenciales: uno al inicio de diagnóstico y orientación, uno intermedio de intercambio y para el tratamiento del tema de mayores dificultades en el diagnóstico y un tercero de cierre y para el tratamiento del tema más solicitado por los participantes. Presupone la realización de las guías de estudio que se utilizan en la asignatura y su envío por e-mail a la profesora del curso de postgrado.</p>	<p>asignatura de la disciplina</p>
<p>Curso de postgrado de la disciplina en general</p>	<p>Este es un curso que se imparte dentro de un diplomado a distancia y que tiene como objetivo general perfeccionar la preparación metodológica de los profesores adjuntos a partir de la caracterización de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina con el fin de lograr la dirección más eficiente de dicho proceso en la formación de Licenciados en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras.</p> <p>Abarca 6 temas que encierran todo el contenido de la disciplina y, además se aborda las características de la dirección del PEA de las asignaturas del ciclo lingüístico en la formación de Licenciados en Educación especialidades lengua inglesa y lenguas extranjeras.</p> <p>Como particularidad se desarrollarán dos talleres de intercambio: uno al inicio, y otro al final y se ofrecerán consultas a partir de las necesidades y de la solicitud de los participantes.</p>	<p>Se recomienda para los profesores que por más de un curso han impartido más de una asignatura de la disciplina.</p>

## Anexo 29

### Ejemplos de instrumentos evaluativos

• Guía para el análisis de documentos	Anexo 2
• Guía de observación al PEA de las asignaturas de la disciplina	Anexo 4
• Encuesta a adjuntos	Anexo 5
• Entrevista a adjuntos	Anexo 6
• Encuesta a estudiantes	Anexo 7
• Prueba pedagógica	Anexos 14 y 24
• Encuestas a directivos y tutores	Anexos 20 y 21
• Registro del adjunto	(A continuación)

### Ejemplo del registro del adjunto

Para reflexionar luego de haber terminado de impartir CADA CLASE

1. ¿Qué ya saben y saben hacer mis alumnos?
  - a) Transcribir fonológicamente enunciados de la lengua inglesa
  - b) Transcribir fonéticamente enunciados de la lengua inglesa.
  - c) Definir conceptos esenciales del nivel fonológico.
  - d) Describir (vocales, consonantes, acentuación, ritmo, entonación, cambios fonéticos, simplificaciones de la lengua inglesa contemporánea en la cadena hablada)
  - e) Utilizar diccionarios de pronunciación
  - f) Explicar el nivel fonológico después de haber interpretado y valorado críticamente la información
  - g) Comparar el sistemas fonéticos y fonológicos del inglés americano con el de la variante cubana del español.
  - h) Aplicar los contenidos recibidos a través de la asignatura situaciones concretas de la enseñanza de la lengua inglesa, particularmente en el tratamiento a la pronunciación durante su actividad profesional
  - i) Realizar el proceso de análisis de error.

- j) Estudiar la asignatura.
  - k) Utilizar las diferentes fuentes de información y de las nuevas tecnologías para su preparación para la asignatura y lo hacen sistemáticamente.
2. ¿Qué contenidos traté con mayor profundidad? Son éstos los que realmente necesita el alumno para dar clases en la EGM?  
¿Cuáles traté con menor profundidad? ¿Debí haberle dedicado más tiempo?  
¿Qué contenidos sobran en el programa actual y cuáles faltan? ¿Por qué?
  3. ¿Le di en la clase todo lo que pude para que mis alumnos no pasaran trabajo buscando la información?
  4. ¿Cómo realicé la orientación hacia los objetivos de la clase y de cada tarea docente?
  5. ¿Qué dificultades, dudas, etc. tuvieron los alumnos para responder las preguntas de la guía? ¿Por qué?
  6. ¿Qué dificultades, dudas, etc. tuvieron los alumnos para comprender los textos o lecturas asignadas? ¿Por qué?
  7. ¿Le brindé en mi clase oportunidades para utilizar la lengua extranjera? ¿Hice énfasis en la propiedad en el uso del lenguaje por los docentes? ¿Cómo puedo hacerlo mejor?
  8. ¿Lo enseñé a solucionar problemas de la práctica? ¿Cómo lo hice? ¿Cómo puedo hacerlo mejor?
  9. ¿Interrelacioné los contenidos con otras materias? ¿Con cuáles? ¿Cómo lo hice? ¿Cómo puedo hacerlo mejor?
  10. ¿Atiendo individualidades? ¿Conozco los estilos de aprendizaje de cada uno de mis alumnos?
  11. ¿Le brindo a mis estudiantes oportunidades para la reflexión, la independencia, el autoacceso a la información?
  12. ¿Le presto atención al significado de las unidades lingüísticas? ¿Las trabajo en el discurso?

13. ¿Qué medios empleé? ¿Qué otros hubiese podido emplear? ¿Por qué y para qué?
14. ¿Evalué? ¿Cuándo y cómo lo hice? ¿Le di el resultado a los alumnos?
15. ¿Cómo vi los siguientes aspectos en mis alumnos en la clase: motivación por la asignatura, interés por el estudio, responsabilidad ante el estudio?
  - a) ¿Qué otros aspectos observé que merecen ser anotados?
16. ¿Qué pasos seguí en la clase?
17. ¿Logré integrar los tres componentes: académico, laboral e investigativo? ¿O solo traté alguno/s? ¿Cómo puedo hacerlo mejor?
18. ¿Utilicé la clase encuentro como forma de enseñanza? ¿La hice exactamente como dice el material? ¿Qué hice diferente?
19. ¿Los objetivos están:
  - a) Precisos?
  - b) Medibles?
  - c) En función de los estudiantes?
  - d) En términos de habilidades?
  - e) ¿Contienen las habilidades, los conocimientos y los valores o normas a desarrollar a través de la clase?
20. ¿Cómo me preparé para la clase? ¿Tengo que cambiar de forma de autopreparación? ¿Por qué?
21. ¿Cómo me sentí en la clase? ¿Por qué?
22. ¿Cómo se sintieron mis alumnos?
23. En verdad mi clase fue ...
24. Pero, hubiese sido mejor si...

Anexo 30

**ESTRATEGIA PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO**

**FASE DE DIAGNÓSTICO**

Objetivo	Acciones	Métodos	Medios	Plazos de cumplimiento	Formas de control
1. Determinar los recursos humanos y materiales para la puesta en práctica del Modelo.	(a) Localización de los profesores adjuntos miembros del colectivo. (b) Localización de los tutores de los estudiantes en las microuniversidades. (c) Localización de los recursos materiales con que se cuenta en las sedes y microuniversidades: libros de texto, enciclopedias, diccionarios, videos, grabadoras, computadores, casetes de audio y video.	Encuesta	Papel, teléfono, computadoras	Antes del comienzo de cada asignatura	Visitas de entrenamiento
2. Diagnosticar las necesidades de los profesores adjuntos que imparten la disciplina en el contexto de la	(a) Elaboración de los instrumentos para la determinación de necesidades. (b) Aplicación del diagnóstico a los profesores adjuntos. (c) Procesamiento y tabulación de la	Elaboración conjunta, observación, encuestas	Computadoras	Antes del comienzo de cada asignatura	Talleres de intercambio, despachos y visitas de entrenamiento.

<p>Universalización con relación a su preparación metodológica y lograr una adecuada jerarquización de las mismas.</p>	<p>información obtenida.  (d) Determinación de las particularidades y regularidades.  (e) Establecimiento de las prioridades.  (f) Elaboración del informe.  (g) Discusión de los resultados con cada profesor y en el colectivo.</p>				
<p>3. Diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para enfrentar el PEA de la disciplina; así como las fortalezas y debilidades de las microuniversidades y tutores para garantizar un aprendizaje exitoso.</p>	<p>(a) Elaboración de los instrumentos para la determinación de necesidades.  (b) Aplicación del diagnóstico a los estudiantes, directivos y tutores.  (c) Procesamiento y tabulación de la información obtenida.  (d) Determinación de las particularidades y regularidades.  (e) Establecimiento de las prioridades.  (f) Elaboración del informe.  (g) Discusión de los resultados con los estudiantes, directivos y tutores.</p>	<p>Elaboración conjunta, observación, encuestas</p>	<p>Computadoras</p>	<p>Antes del comienzo de cada asignatura</p>	<p>Talleres de intercambio, despachos y visitas de entrenamiento.</p>

## FASE DE EJECUCIÓN

Objetivo	Acciones	Métodos	Medios	Plazos de cumplimiento	Formas de control
<p>4. Capacitar a los profesores adjuntos que imparten la disciplina en el contexto de la Universalización en correspondencia con los resultados del diagnóstico.</p>	<p>a) Selección de la alternativa para la capacitación o superación.</p> <p>b) Elaboración del programa del curso de capacitación y/o superación.</p> <p>c) Elaboración de instrumentos para el diagnóstico sistemático.</p> <p>d) Elaboración de materiales: guías, artículos para facilitar el estudio de los docentes.</p> <p>e) Intercambio al menos tres veces durante el curso de capacitación.</p> <p>f) Impartición de clases metodológicas en el colectivo docente: instructivas y demostrativas.</p> <p>g) Realización de guías elaboradas por la dirección del colectivo.</p> <p>h) Evaluación el progreso de cada docente al concluir el curso y determinación de las necesidades de seguimiento.</p>	<p>En dependencia de la alternativa seleccionada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las alternativas para la preparación metodológica del docente adjunto.</li> <li>• Trabajo metodológico: preparación de clases, autopreparación, clases metodológicas, el EMC</li> </ul>	<p>En dependencia de las necesidades se realizará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes del comienzo de cada asignatura</li> <li>• Simultáneamente durante su impartición</li> </ul>	<p>Talleres de intercambio, despachos, visitas de entrenamiento y observación a las actividades de superación</p>

<p>5. Asegurar el cumplimiento de lo planeado para la disciplina en la impartición de cada asignatura.</p>	<p>a) Estudio del programa de la disciplina para constatar: correspondencia con las exigencias y necesidades de la formación del profesor de idiomas de perfil amplio, fundamentos que lo sustentan, requerimientos particulares, caracterización de los componentes del PEA, relaciones internas entre los componentes, coherencia y correspondencia con el contexto.</p> <p>b) Elaboración o reelaboración del programa de la asignatura a partir del de la disciplina en correspondencia con el principio de derivación gradual del proceso docente-educativo</p>	<p>Análisis de documentos y elaboración conjunta</p>	<p>Trabajo metodológico: preparación de clases, autopreparación, el EMC</p>	<p>En dependencia de las necesidades se realizará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes del comienzo de cada asignatura</li> <li>• Durante su impartición</li> </ul>	<p>Despachos y visitas de entrenamiento e intercambio</p>
<p>6. Asegurar la influencia adecuada de los diferentes factores que componen el "entorno" donde tiene lugar el aprendizaje.</p>	<p>a) Aseguramiento, según las necesidades de cada sede y microuniversidad, de las condiciones necesarias para el estudio individual de los estudiantes (Libros de textos, materiales de video, softwares, guías de estudio, audiciones, etc.) y para el intercambio con los tutores y docentes acerca de la disciplina en cuestión.</p>	<p>Conversación</p>	<p>Libros de textos, materiales de video, softwares, guías de estudio, computadoras,</p>	<p>Tanto antes del comienzo de cada asignatura como durante su impartición.</p>	<p>Despachos y visitas de entrenamiento y observación a las actividades de capacitación a los tutores</p>

	b) Capacitación a tutores de las microuniversidades que influyen directamente sobre cada alumno.	En dependencia de la alternativa	materiales auditvos		
7. Adecuar, de acuerdo a los resultados del diagnóstico de los estudiantes y de las características del entorno donde aprende cada uno, los componentes del PEA de la disciplina.	<p>a) Determinación de prioridades.</p> <p>b) Distribución y organización del tiempo interpresencial para consultas, autopreparación, realización de proyectos.</p> <p>c) Propuesta de modificaciones a los programas de estudio.</p> <p>d) Adaptación de materiales: guías, lecturas, grabaciones, etc. con la participación de los docentes adjuntos.</p> <p>e) Rediseño de tareas que lo requieran para propiciar mayor desarrollo de las habilidades de estudio y de desarrollar la individualización, el autoacceso a la información y mayor autonomía en los estudiantes</p> <p>f) Ajuste de los métodos, formas de organización de la docencia, formas de organización de las interacciones y formas de evaluación.</p>	Elaboración conjunta.	Computadoras documentos normativos, libros, folletos, materiales auditvos	Tanto antes del comienzo de cada asignatura como durante su impartición.	Talleres de intercambio, despachos, visitas de entrenamiento y observación a clases.

## FASE DE EVALUACIÓN

Objetivo	Acciones	Métodos	Medios	Plazos de cumplimiento	Formas de control
<p>8. Evaluar continuamente la gestión profesional y el currículum de la disciplina.</p>	<p>(a) Estudio de las dimensiones a evaluar.</p> <p>(b) Elaboración de instrumentos para evaluar las dimensiones.</p> <p>(c) Orientación del trabajo con los diferentes instrumentos.</p> <p>(d) Evaluación del programa de la disciplina como documento de planificación que registra lo planeado.</p> <p>(e) Revisión de los programas y materiales de las asignaturas para constatar la concreción de lo planeado.</p> <p>(f) Realización de visitas de inspección y/o entrenamiento a los profesores adjuntos.</p> <p>(g) Aplicación de pruebas pedagógicas a estudiantes.</p> <p>(h) Aplicación de los restantes instrumentos.</p>	<p>Elaboración conjunta, encuesta, observación, pruebas pedagógicas, registro del docente, análisis de documentos</p>	<p>Computadoras, documentos normativos</p>	<p>Permanente</p>	<p>Talleres de intercambio, despachos, visitas de entrenamiento e inspección</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>(i) Evaluar la organización de la puesta en práctica de lo planeado para la/s asignatura/s en correspondencia que se encuentra registrado en el programa de la disciplina.</li><li>(j) Determinación de los núcleos de rediseño.</li><li>(k) Reflexión al concluir cada encuentro y al final del bloque acerca de la calidad con que se ha dirigido el proceso con el fin de automonitorear y autocorregir la actuación; así como de rediseñar el currículum de la disciplina.</li><li>(l) Reflexionar sobre el proceso evaluativo llevado a cabo y su correspondencia con el proceso de evaluación curricular planteado.</li></ul>				
--	---	--	--	--	--

## Anexo 31

### **Determinación de los expertos**

Toda vez que se ha ampliado el perfil del profesor de lenguas y se ha creado la carrera de Licenciatura en Especialidad de Lenguas Extranjeras y ha surgido una nueva modalidad de estudios superiores: la Universalización, es necesario perfeccionar el currículum de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos de las lenguas extranjeras en la formación de profesores en el contexto de la Universalización. En tal sentido, ofrecemos un diseño curricular para dicha disciplina según el nuevo perfil en el nuevo contexto.

Necesitamos que la propuesta sea valorada por expertos, por lo que recurrimos a usted para solicitar su cooperación.

De antemano,

Gracias

#### DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:

Nombre y apellidos:

Centro y Dpto. donde labora actualmente:

Categoría científica:

Categoría docente:

Años de trabajo en la Educación Superior:

#### AUTOVALORACIÓN

1. Marque con una cruz (X) el valor que corresponde al grado de dominio que usted posee sobre la disciplina encargada de los estudios lingüísticos de las lenguas extranjeras en la formación de profesores (el valor 0 indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa y 10 el dominio máximo)

\_\_\_\_\_

0      1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

2. Evalúe la influencia de las siguientes fuentes de argumentación en los criterios emitidos por usted.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema			
2. Experiencia en la impartición de asignaturas de la disciplina a profesores (docencia de pregrado y/o postgrado impartida)			
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.			
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros.			
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
6. Conocimiento sobre teoría y diseño curricular			
7. Intuición			

	Indicadores para determinar:		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema	Realización en los últimos cinco años	Realización en los últimos diez años	Realización hace más de diez años
2. Experiencia en la impartición de asignaturas de la disciplina a profesores (docencia de pregrado y/o postgrado impartida)	Impartición de tres o más asignaturas en los últimos cinco años	Impartición de dos o más asignaturas	Impartición de alguna asignatura
3. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales.	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos cinco años	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos diez años	Realización de análisis de algún tipo de publicación hace más de diez años
4. Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos cinco años	Realización de análisis de diferentes tipos de publicaciones en los últimos diez años	Realización de análisis de algún tipo de publicación hace más de diez años
5. Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero	Amplia consulta de fuentes o participación en sesiones científicas o metodológicas	Consulta de fuentes o participación en sesiones científicas o metodológicas	Escasa consulta de fuentes o participación en sesiones científicas o metodológicas
6. Conocimiento sobre teoría y diseño curricular	Amplia consulta de fuentes y participación en la elaboración de planes y programas de estudio	Consulta de fuentes y participación en la elaboración de planes y programas de estudio	Participación en la elaboración de planes y programas de estudio
7. Intuición	Percepción de las relaciones entre la disciplina lingüística, el diseño y el PEA de las lenguas que le permite una amplia proyección y previsión de lo que debe suceder con la propuesta	Percepción de las relaciones entre la disciplina lingüística, el diseño y el PEA de las lenguas que le permite alguna proyección y previsión de lo que debe suceder con la propuesta	Escasa percepción de las relaciones entre la disciplina lingüística, el diseño y el PEA de las lenguas que casi no le permite proyectar lo que debe suceder con la propuesta

Anexo 32

**Currículum abreviado de los expertos**

Experto	Categoría científica	Categoría docente	Años de experiencia en la Educación Superior	Coefficiente K de competencia
1	Doctor	Auxiliar	38	0,90
2	Master	Asistente	19	0,83
3		Auxiliar	35	0,83
4		Asistente	20	0,75
5	Master	Asistente	10	0,88
6	Master	Auxiliar	29	0,85
7	Master	Asistente	22	0,78
8	Doctor	Titular	20	0,90
9	Master	Auxiliar	34	0,83
10	Master	Auxiliar	30	0,88
11	Master	Auxiliar	25	0,83
12	Master	Auxiliar	35	0,83
13	Master	Auxiliar	25	0,83
14	Master	Auxiliar	25	0,90
15	Doctora	Titular	30	0,88
16		Titular	26	0,95
17	Master	Asistente	15	0,83
18	Master	Auxiliar	24	0,75

## Anexo 33

### **Encuesta a expertos**

Toda vez que se ha ampliado el perfil del profesor de idiomas y se ha creado la carrera de Licenciatura en Educación, Especialidad de Lenguas Extranjeras y ha surgido una nueva modalidad de estudios superiores: la Universalización, es necesario perfeccionar el currículum de la disciplina encargada de los estudios lingüísticos de las lenguas extranjeras en la formación de profesores de lenguas en esa nueva modalidad de estudios superiores. En tal sentido, ofrecemos un diseño curricular para dicha disciplina según el nuevo perfil en el nuevo contexto.

Necesitamos que la propuesta sea valorada por expertos, por lo que recurrimos a usted para solicitar su cooperación.

De antemano,

Gracias

#### DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:

Nombre y apellidos:

Centro y Dpto. donde labora actualmente:

Categoría científica o título académico:                      Categoría docente:

Años de trabajo en la Educación Superior:

#### CRITERIOS ACERCA DE LA PROPUESTA

1. ¿Cómo evalúa usted la propuesta? En la escala los valores representan las siguientes categorías:

5 "Muy Adecuado"

4 "Adecuado"

3 "Satisfactorio"

2 "Deficiente"

1 "Muy deficiente"

Aspectos a evaluar	Calidad					Argumentos	Aplicabilidad					Argumentos
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1. Fundamentos teóricos												
2. Requerimientos particulares que rigen el currículum												
3. Medida en que satisface las necesidades del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio												
4. Concepción general de los componentes del diseño												
5. Concepción del componente planeamiento												
6. Concepción del componente ejecución												
7. Concepción del componente evaluación												
8. Relación entre los componentes												
9. Integralidad del currículum propuesto												
10. Contextualización del currículum propuesto												
11. Posibilidades que brinda para un PEA desarrollador												

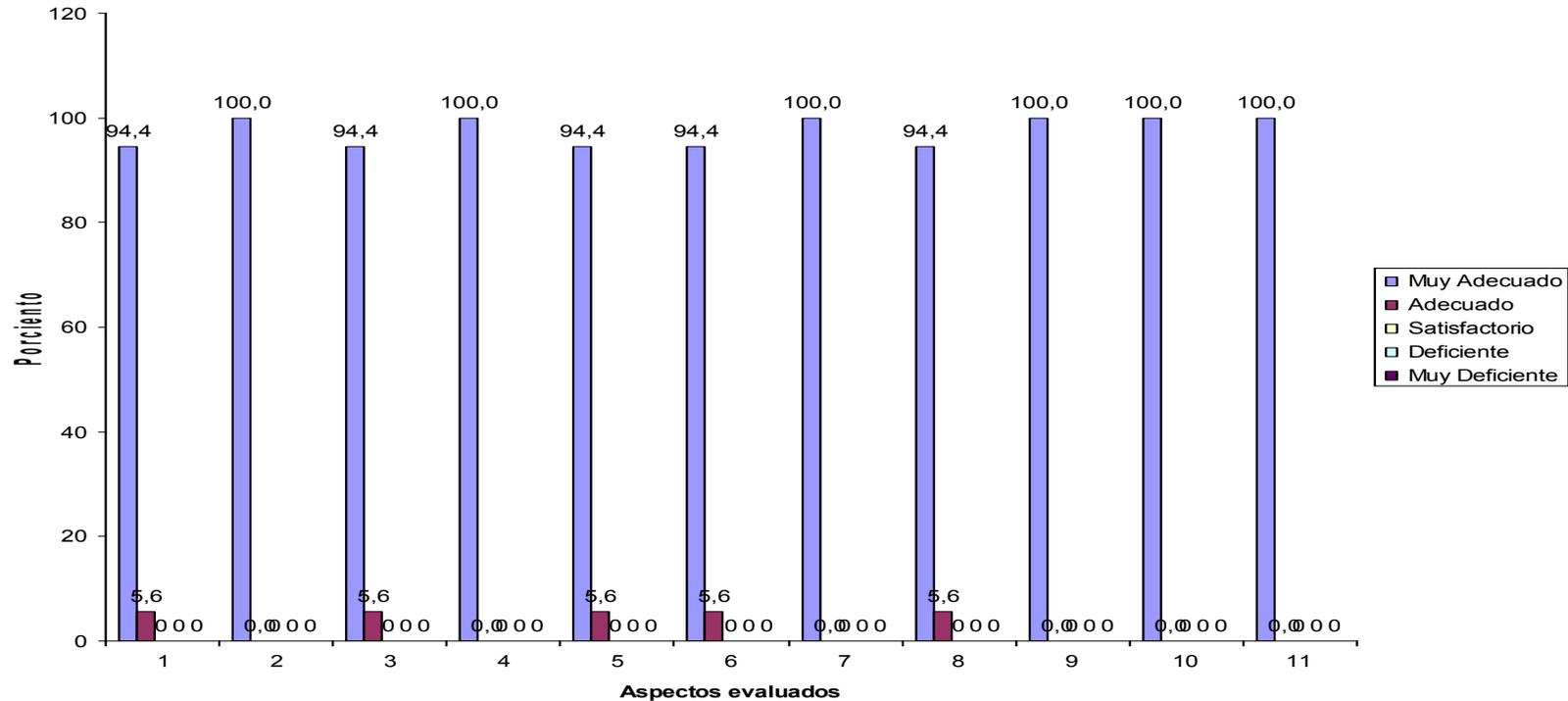
2. ¿Si se utilizara el Diseño Curricular propuesto, qué resultados se obtendrían?

- a) En los alumnos
- b) En los docentes adjuntos que imparten la disciplina
- c) En los tutores
- d) En los documentos y materiales de la disciplina
- e) En la dirección del PEA de las asignaturas de la disciplina
- f) En la microuniversidad

3. ¿Qué posibilidades de utilización tiene en otras disciplinas afines?

## Anexo 34

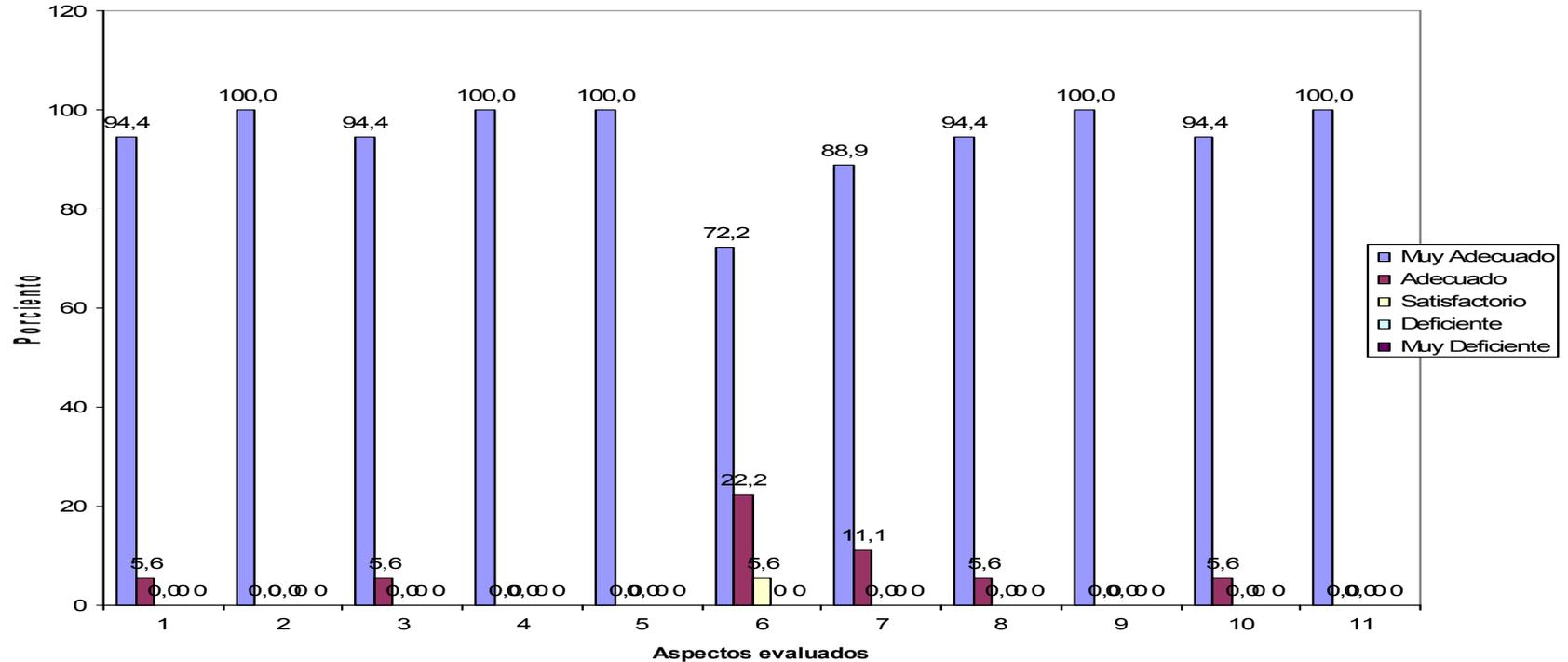
Grafico 18. Criterios de expertos acerca de la calidad de la propuesta



1. Fundamentos teóricos
2. Requerimientos particulares que rigen el currículum
3. Medida en que satisface las necesidades del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio
4. Concepción general de los componentes del diseño
5. Concepción del componente planeamiento
6. Concepción del componente ejecución
7. Concepción del componente evaluación
8. Relación entre los componentes
9. Integralidad del currículum propuesto
10. Contextualización del currículum propuesto
11. Posibilidades que brinda para un PEA desarrollador

## Anexo 35

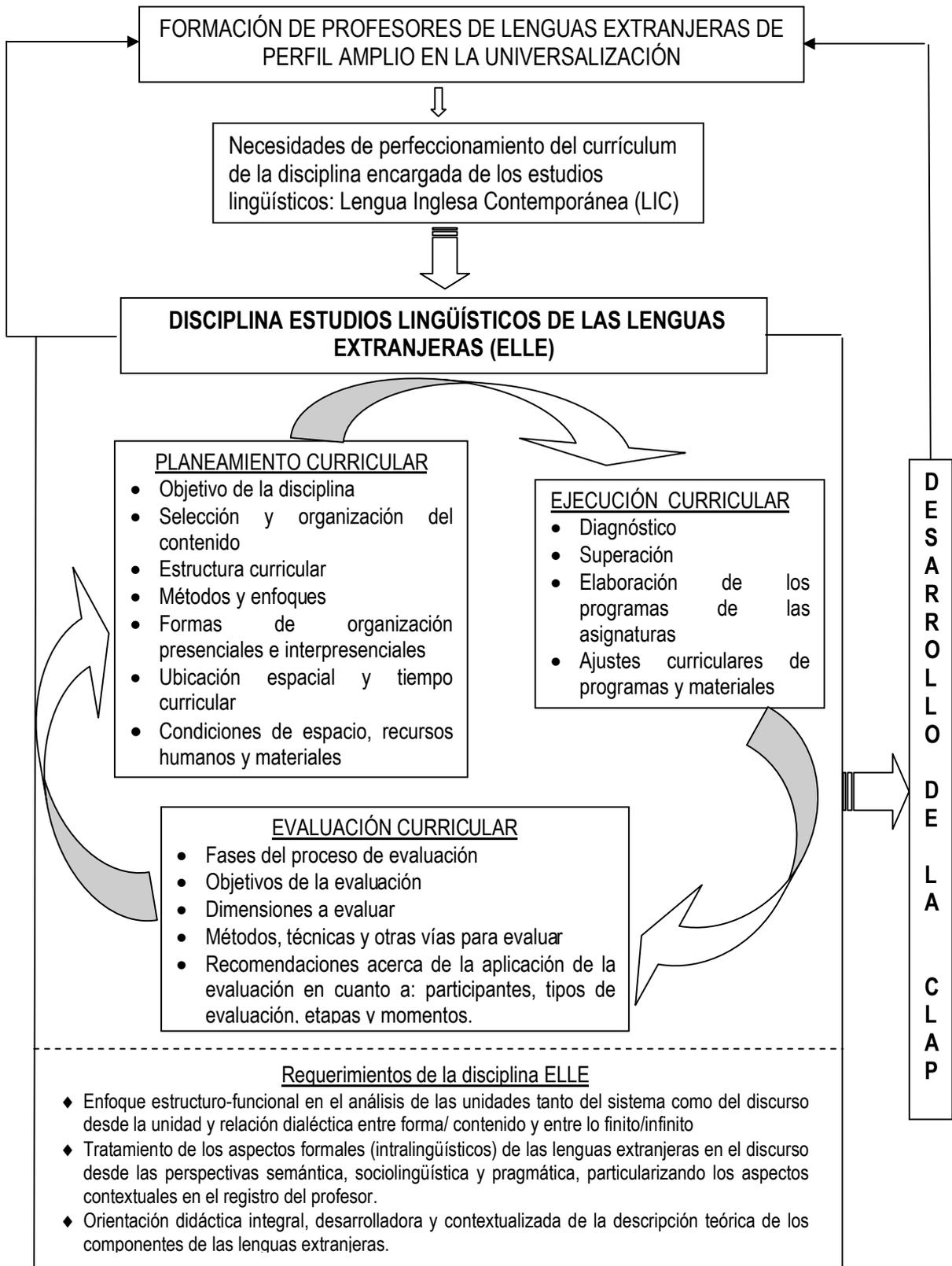
Grafico19. Criterios de expertos acerca de la aplicabilidad de la propuesta



- |   |  |
|---|--|
| 1. Fundamentos teóricos   | 2. Requerimientos particulares que rigen el currículum |
| 3. Medida en que satisface las necesidades del profesor de lenguas extranjeras de perfil amplio | 4. Concepción general de los componentes del diseño    |
| 5. Concepción del componente planeamiento   | 6. Concepción del componente ejecución                 |
| 7. Concepción del componente evaluación   | 8. Relación entre los componentes                      |
| 9. Integralidad del currículum propuesto  | 10. Contextualización del currículum propuesto         |
| 11. Posibilidades que brinda para un PEA desarrollador  |  |



**DISEÑO CURRICULAR PARA LA DISCIPLINA ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS (ELLE) PARA LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSALIZACIÓN**



## Anexo 9

### Características generales de los docentes adjuntos que imparten la disciplina

Tabla 1. **Años de experiencia**

Años de experiencia	Frecuencia	Por ciento acumulado
25	1	11,1
22	1	22,2
21	1	33,3
20	1	44,4
14	2	66,7
13	1	77,8
10	1	88,9
3	1	100,0
Total	9	

Tabla 2. **Experiencia en la Educación Superior**

	Frecuencia	Por ciento
Sí	3	33,3
No	6	66,7
Total	9	100,0

Tabla 3. **Cantidad de veces que ha impartido alguna asignatura de la disciplina**

	Frecuencia	Por ciento
Por primera vez	1	11,1
Por segunda vez	8	88,9
Total	9	100,0

Tabla 4. **Categoría docente actual**

	Frecuencia	Por ciento
Instructor adjunto	6	66,7
Asistente adjunto	3	33,3
Total	9	100,0

Anexo 9 (Continuación)

**Características generales de los docentes adjuntos que imparten la disciplina**

**Tabla 5. Cursos de superación recibidos en los últimos cinco años**

	Frecuencia	Por ciento
Ninguno	7	77,8
Fonética	2	22,2
Total	9	100,0

**Tabla 6. Participación en sesiones metodológicas y de superación relacionadas con la disciplina**

	Frecuencia	Por ciento
No	7	77,8
Sí	2	22,2
Total	9	100,0

**Tabla 7. Cantidad de grupos con que trabaja en su escuela**

No. de grupos	Frecuencia	Por ciento	Por ciento acumulado
7	1	11,1	11,1
6	1	11,1	22,2
5	2	22,2	44,4
3	1	11,1	55,6
2	2	22,2	77,8
1	2	22,2	100,0
Total	9	100,0	

**Tabla 8. Tareas que desarrolla en la microuniversidad**

	Frecuencia	Por ciento
Asesor audiovisual	1	11,1
Solo profesora	6	66,7
Colaboradora	1	11,1
Tareas administrativas	1	11,1
Total	9	100,0

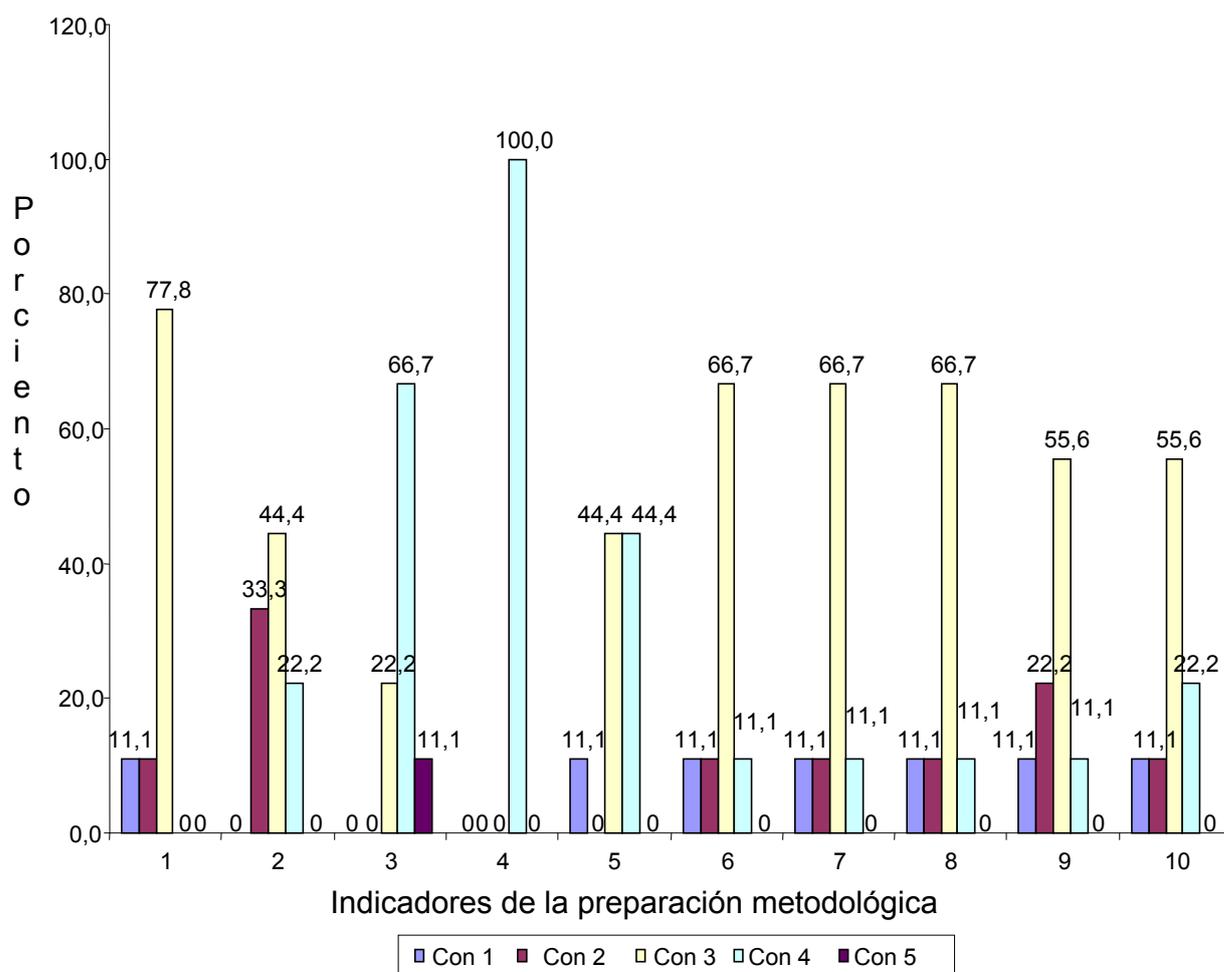
**Tabla 9. Conocimiento de otras lenguas extranjeras**

	Frecuencia	Por ciento
Solo inglés	8	88,9
Otro además de inglés y francés	1	11,1
Total	9	100,0

## Anexo 10

### Estado del desarrollo de la preparación metodológica de los docentes adjuntos que imparten la disciplina

Gráfico 3. Resumen



#### Indicadores

1. Conocimiento del sistema de objetivos
2. Dominio de los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y lingüísticos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina
3. Dominio de la MELE
4. Dominio de la lengua inglesa (nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas)
5. Dominio de los contenidos de la disciplina LIC (en particular de la/s asignatura/s que imparte actualmente)
6. Dominio de las técnicas y métodos para el diagnóstico.
7. Dominio de los métodos
8. Dominio de los medios de enseñanza – aprendizaje, especialmente de las TIC.
9. Dominio de las formas de organización de la docencia
10. Dominio de las formas de evaluación

Anexo 10 (Continuación)

**Estado del desarrollo de la preparación metodológica de los docentes adjuntos que imparten la disciplina**

Tabla 10. **Conocimiento del sistema de objetivos**

	Frecuencia	Por ciento	Por ciento acumulado
Muy bajo	1	11,1	11,1
Bajo	1	11,1	22,2
Medio	7	77,8	100,0
Total	9	100,0	

Gráfico 4. **Conocimiento de los objetivos de la carrera, del año, de la disciplina y de la/s asignatura/s**

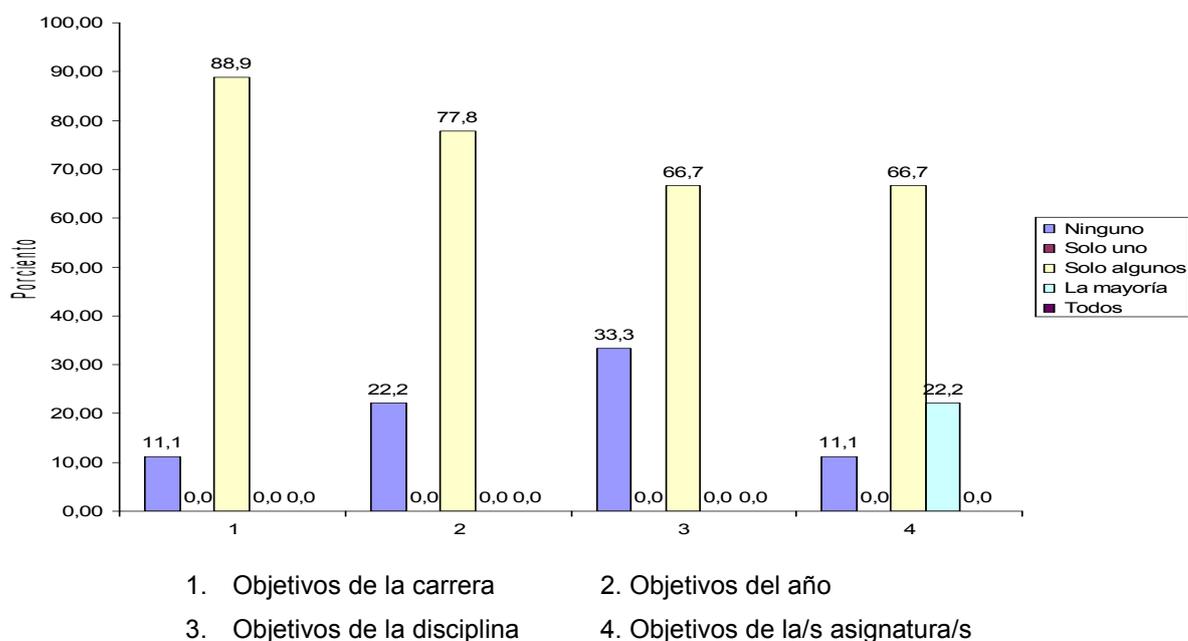


Tabla 11. **Dominio de las formas de organización de la docencia**

	Frecuencia	Por ciento	Por ciento acumulado
Muy bajo	1	11,1	11,1
Bajo	2	22,2	33,3
Medio	5	55,6	88,9
Total	1	11,1	100,0

Anexo 10 (Continuación)

**Estado del desarrollo de la preparación metodológica de los docentes adjuntos que imparten la disciplina**

Tabla 12. Desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua inglesa

	Frecuencia	Por ciento	Por ciento acumulado
Alto	9	100,0	100,0

Gráfico 5. Desarrollo de las habilidades lingüísticas

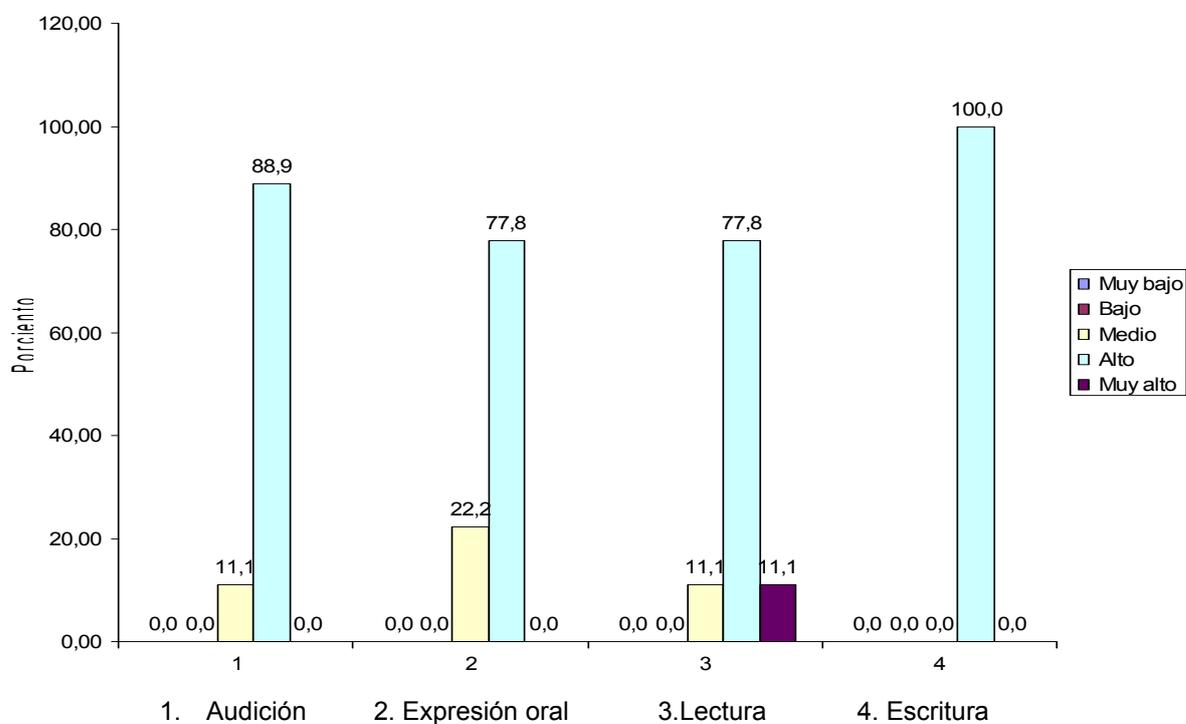


Tabla 13. Dominio de la MELE

	Frecuencia	Por ciento	Por ciento acumulado
Muy alto	1	11,1	11,1
Alto	6	66,7	77,8
Medio	2	22,2	100,0
Total	9	100,0	

Tabla 14. Conocimiento de los contenidos de la disciplina

Anexo 10 (Continuación)

**Estado del desarrollo de la preparación metodológica de los docentes adjuntos que imparten la disciplina**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	11,1	11,1
Medio	4	44,4	55,6
Alto	4	44,4	100,0
Total	9	100,0	

Tabla 15. Dominio de las técnicas y métodos de diagnóstico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	11,1	11,1
Bajo	1	11,1	22,2
Medio	6	66,7	88,9
Alto	1	11,1	100,0
Total	9	100,0	

Tabla 16. Dominio de los métodos a emplear en la dirección del PEA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	11,1	11,1
Bajo	1	11,1	22,2
Medio	6	66,7	88,9
Alto	1	11,1	100,0
Total	9	100,0	

Tabla 17. Dominio de los medios a emplear en la dirección del PEA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	11,1	11,1
Bajo	1	11,1	22,2
Medio	6	66,7	88,9
Alto	1	11,1	100,0
Total	9	100,0	

Tabla 18. Desarrollo de habilidades en el uso la computadora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	2	22,2	22,2
Bajo	1	11,1	33,3
Medio	4	44,4	77,8
Muy alto	2	22,2	100,0
Total	9	100,0	

Tabla 19. Conocimiento de los documentos normativos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ninguno	2	22,2	22,2
Solo programa de asignatura	1	11,1	33,3
Mencionan materiales y bibliografía	6	66,7	100,0
Total	9	100,0	

Tabla 20. Dominio de las formas de evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo	1	11,1	11,1
Bajo	1	11,1	22,2
Medio	5	55,6	77,8
Alto	2	22,2	100,0

Tabla 21. Conocimiento de los fundamentos que sustentan la dirección del PEA de la disciplina

Total	9	100,0	
-------	---	-------	--

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	3	33,3	33,3
Medio	4	44,4	77,8
Alto	2	22,2	100,0
Total	9	100,0	