

UNA CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DIDÁCTICA INICIAL DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

A VIEW ON THE PRE-SERVICE DIDACTIC FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Dr. C. Alfredo A. Camacho Delgado

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (Cuba)

acamacho@ucp.vc.rimed.cu

MSc. Consuelo Mora Lorenzo

consueloml@ucp.vc.rimed.cu

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (Cuba)

Lic. Milena Pérez Companioni

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (Cuba)

milena@ucp.vc.rimed.cu

RESUMEN

El presente artículo aborda la formación didáctica inicial del profesor de lenguas extranjeras en términos de competencia didáctica, asumiendo una visión del aprendizaje y la enseñanza desarrolladora, y una perspectiva comunicativa de la lengua. Sobre esta base los autores caracterizan el proceso de formación inicial de este profesional.

PALABRAS CLAVE:

Formación
Didáctica
Lenguas Extranjeras

ABSTRACT

This article deals with the undergraduate education of teachers of foreign languages in Cuba in terms of didactic competence, basing on a developmental theory of teaching and learning rooted in Vigotskian ideas and a communicative theory of language. On these bases the authors characterize the process of teacher education of the foreign language teachers-to-be.

KEYWORDS:

Formation
Didactic
Foreign Languages

Las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP) tienen la misión de preparar a los futuros maestros, profesores, de ellos dependerá el éxito de los servicios educacionales del país. En las carreras que se desarrollan en las UCP se debe preparar un profesional capaz de acometer diferentes tareas de carácter psicopedagógico que exige la vida de la escuela, se debe incidir de manera especial en la formación integral de los estudiantes y prepararlos para la vida fuera del aula.

Las UCP son los centros encargados de formar a los profesionales de la educación, desde el diseño de su plan de estudio, de manera armónica, sistémica y planificada, lo que garantiza la formación de un egresado de amplio perfil, portador de elevadas convicciones ideológicas, con plena conciencia sobre sus deberes y responsabilidades, con una formación teórica y práctica, y una cultura científica, técnica y humanística.

De lo anterior se desprende que cualquier sujeto que conozca y domine cómo enseñar no puede considerarse un docente, pues el problema educativo no es meramente didáctico o psicosocial, es además un problema político-social. Se necesita en la escuela un educador con una formación integral, capaz de diseñar el proceso docente-educativo a partir de las necesidades de los alumnos y asumir su dirección con una actitud científica transformadora para solucionar sistemáticamente los problemas de aprendizaje de los alumnos (Pla, 2000).

En este sentido, en la UCP Félix Varela docentes del Departamento de Lengua Extranjeras, entre los que se destacan Camacho et al (2010, 2011); García Cabrera (2006), Patterson Peña (2000), han desarrollado investigaciones para perfeccionar la formación didáctica de este profesor desde el pregrado, para que estén en mejores condiciones de dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes subsistemas de la educación en nuestro país y lograr el mejoramiento del aprendizaje en los alumnos.

En la actualidad, un colectivo de investigadores de este departamento aborda la formación didáctica de los egresados de su especialidad en términos de competencia didáctica, desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje desarrollador, con

base en la teoría histórico-cultural del desarrollo humano. Desde esta visión el *aprendizaje desarrollador* es aquel que « [...] garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social» (Castellanos Simons, D., et al., 2001). Este tipo de aprendizaje se caracteriza por el carácter productivo y creador, consciente y reflexivo, la actividad intelectual de los alumnos; es formador de motivos, sentimientos y valores.

En consecuencia, una *enseñanza desarrolladora* es:

[...] El proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a par tir de l os niveles de des arrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el 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. (Castellanos Simons, D. et al., 2001)

La integralidad de la formación de las nuevas generaciones en Cuba, desde la escuela, solo se logra si los docentes están preparados para desarrollar una docencia que se ajuste al diagnóstico de sus alumnos en cuanto a carencias y potencialidades, que tenga en cuenta la dinámica grupal y su influencia como micro cultura en el aprendizaje del colectivo; que otorgue un papel protagónico a sus alumnos, lo que exige intensidad en la realización de actividades prácticas y complejidad creciente de las tareas para impulsar el desarrollo intelectual y la sistematización de las habilidades; que logre la vinculación de la clase con la vida y con lo que saben sus alumnos para lograr significatividad en el aprendizaje, que les otorgue oportunidades de participación en la evaluación del aprendizaje; que busque alternativas para atender la diversidad grupal e individual, que promueva la realización de tareas integradoras extraclases; que explote las potencialidades de la tecnología disponible; que promueva la reflexión de sus alumnos sobre sus posibilidades y limitaciones y las vías para crecer, así como la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, para que se apropien de estrategias; y que mantenga un diálogo constante con los alumnos para que estos tengan voz en las

decisiones de planificación que toma el docente y así pueda actualizar el diagnóstico permanentemente por esta vía y esencialmente mediante la observación y el análisis del producto de la actividad de sus alumnos .

El concepto tradicional de método de enseñanza de las lenguas extranjeras como prescripción rígida de pasos, técnicas y procedimientos ha sido superada a nivel internacional y en Cuba, para bien, pues cada contexto educativo exige unos métodos diferentes. El docente debe estar preparado para orientar su práctica a partir de principios didácticos generales que integren una concepción sobre la lengua y una concepción sobre su enseñanza y aprendizaje, consecuentes con determinado enfoque, lo que facilita la necesaria flexibilidad para aplicar un repertorio amplio de métodos en cada contexto de su actividad docente educativa. Ello hace que la profesión del docente trascienda la visión artesanal o tecnológica de la docencia (Wallace, 1995; Camacho et al., 2011; Gimeno Sacristán, 1996).

Esta visión del proceso de enseñanza aprendizaje exige necesariamente un modo de actuación profesional creativo, una visión del docente investigador de su propia práctica, un docente que sea capaz de juzgar críticamente otros enfoques didácticos y lingüísticos.

El abordaje de la formación didáctica de futuros profesores de lenguas extranjeras implica toma de posiciones en torno a la lengua. En este sentido, el colectivo de autores del Departamento de Lenguas Extranjeras de la UCP Félix Varela asume una concepción comunicativa a tono con el desarrollo actual de la lingüística a escala mundial y su aplicación al diseño curricular y al proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas. Desde esta perspectiva, el objeto de enseñanza es el proceso de la comunicación, que incluye la comprensión, y el texto como producto, en el que se entretajan diversas dimensiones: discursiva, sociolingüística y sociocultural y gramatical.

Si bien los aportes de la lingüística en la actualidad pueden contribuir al logro de un mejoramiento en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la integralidad de estos estudios, resultante de su abordaje multidisciplinar hace más compleja la cultura en

esta área que el docente debe dominar, para poder desarrollar una docencia bien fundamentada. Por otra parte, el docente no solo debe lograr competencia comunicativa en las lenguas extranjeras en su formación sino que debe estar preparado para realizar análisis lingüísticos integrales con fines didácticos tal y como lo plantea Salvador (2006).

Las lenguas extranjeras son objeto y medio en el desarrollo de la docencia en la escuela, pero dominar las lenguas para sí es insuficiente. En el acto didáctico de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje lo esencial es que el docente haga asequible el contenido lingüístico para sus alumnos y ello es parte de su competencia didáctica. La experiencia enseña que el mejor docente no siempre es aquel que sabe más inglés o francés sino el que mejor facilita el acceso del alumno al contenido.

Sobre la base de los presupuestos anteriores, se conceptualiza la *competencia didáctica del profesor de Lenguas Extranjeras* como una configuración psicológica particular que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto de la educación general en Cuba, asumiendo una concepción comunicativa de las lenguas, y una didáctica particular ligada a la investigación en el aula, que potencia el aprendizaje desarrollador en los alumnos, a partir de desempeños docentes flexibles e independientes, interés profesional, responsabilidad y compromiso con el proceso y sus resultados (Camacho, 2003; Medina, 2006; Parra, 2002).

La formación didáctica del profesor de lenguas extranjeras desde el pregrado

Según Torres (1996), durante la formación de pregrado del profesional de la educación, la atención a los déficit en la formación básica de los futuros profesores es fundamental para crear las bases para el desarrollo de las competencias profesionales: la capacidad para aprender a aprender, para desarrollar el autoestudio y la autodisciplina en el aprendizaje, una adecuada expresión oral y escrita y competencia comunicativa en sentido amplio, el espíritu y las habilidades para investigar, el hábito y el placer de la lectura y la escritura.

Para esta destacada educadora ecuatoriana la necesidad y el gusto por el aprendizaje son el más grave déficit de los sistemas escolares. El autoestudio no está instalado como un modo regular de aprendizaje en la sociedad: la noción de aprender sigue fuertemente asociada a la noción de enseñar, de escuela y de maestro. Formar para el autoestudio, para el aprendizaje autónomo, es (debería ser) la principal tarea del aparato escolar. Un maestro que tiene instalada la necesidad de seguir aprendiendo y busca autónomamente las vías para hacerlo, tiene ganada la mitad de lo que implica ser un buen maestro.

En la actualidad, en el contexto cubano, la formación inicial de profesores, en su etapa más temprana, debe ser una prioridad igual que en otros países de América Latina y del tercer mundo en general, pues no es óptima la calidad del ingreso a las carreras pedagógicas, incluyendo en la especialidad Lenguas Extranjeras.

El desarrollo de la competencia didáctica se logra mediante un proceso de formación personal y profesional conscientemente dirigido durante el pregrado y desde la formación en servicio y posgraduada, concebida como una estrategia integrada. Para la concepción de este proceso se asumen las ideas principales de autores como Castillo (2002); Ferreira (2005); Horruitiner (2011); Medina (2006); Miranda et al (2011); Parra (2002), Patterson (2002).

La formación de la competencia didáctica se alcanza mediante la integración del proceso formativo. La integración del proceso de formación en Cuba se logra por diversas vías. Cada disciplina debe lograr integración vertical de sus contenidos mediante un proceso que facilite el alcance de habilidades generalizadoras; y horizontalmente debe tributar al desarrollo de habilidades y valores profesionales que trascienden su objeto de estudio. Estos contenidos objetos del trabajo interdisciplinario pueden formar parte de estrategias curriculares o ejes transversales definidos a nivel de facultad o de carrera. Las habilidades específicas de una disciplina se deben ir integrando a habilidades más generales que tributan al cumplimiento de las funciones del docente y por tanto al modo de actuación profesional.

La integración se debe lograr mediante el trabajo metodológico a nivel de año que asegure un diseño con objetivos generalizadores con ajuste al diagnóstico de las necesidades y potencialidades que revela el diagnóstico de los alumnos y el grupo. En el colectivo de año las asignaturas encuentran un segundo nivel de subordinación o ajuste didáctico, adicional al que ya tienen con respecto a la disciplina, pues los objetivos de año se alcanzan únicamente mediante el trabajo interdisciplinario de todas las asignaturas.

Adicionalmente mediante el trabajo de la disciplina integradora se logra en los profesores en formación el dominio de las invariantes de contenido de la formación del profesional que tributan directamente al modo de actuación y a su actuar didácticamente competente. La disciplina integradora es aquella cuyos contenidos coinciden con el objeto de la profesión y por ende con las aspiraciones contenidas en el modelo del profesional. Cuando el alumno ha vencido los objetivos de esta disciplina significa que está preparado para ejercer la profesión. Por tanto la disciplina integradora juega un papel fundamental en la concepción, diseño, seguimiento y evaluación de la práctica laboral- investigativa.

Los planes de estudio de las carreras pedagógicas en Cuba otorgan máxima prioridad a la formación pedagógica general, la metodología de la investigación pedagógica y las didácticas particulares, según la especialización de los graduados. Esta es una potencialidad que debe ser aprovechada para la formación de la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras, mediante la organización de la práctica laboral investigativa como disciplina integradora, que se nutre de las invariantes de contenido de las disciplinas anteriormente mencionadas y desarrolla un trabajo metodológico con los colectivos de profesores que asegura la integración y la coherencia entre estas disciplinas, entre el trabajo de estos docentes y los tutores de trabajos de curso y de diploma, así como de los tutores de la práctica laboral-investigativa, tanto de la universidad como de las escuelas donde se desarrolla la práctica.

Para potenciar el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros profesores, y en particular la competencia didáctica del profesor de Lenguas Extranjeras, desde el pregrado, resulta vital la adopción del enfoque profesional

pedagógico por parte de todas las disciplinas del plan de estudio, pues las competencias deben ser demostradas a través de los modos de actuación del profesorado para que constituyan modelos positivos de actuación para el estudiante y el grupo (Parra, 2002).

En las palabras del profesor Horacio Díaz (1990), «cada clase debe enseñar a ser profesor. Todo esfuerzo encaminado a enseñar a pensar, a razonar, son lecciones diarias para la formación de los futuros docentes.» En este sentido, en el caso particular de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en las Universidades de Ciencias Pedagógicas de Cuba (UCP), las disciplinas Práctica Integral de la Lengua inglesa, Práctica Integral de la Lengua Francesa y Estudios Lingüísticos de la Lengua Inglesa tienen una alta cuota que aportan junto a la disciplina Didáctica de las Lenguas Extranjeras, como rectora de la formación didáctica de los futuros egresados, junto a la Práctica Laboral Investigativa en la escuela.

El enfoque profesional pedagógico del proceso docente-educativo «se expresa en la organización y dirección del sistema de influencias educativas a partir de las exigencias que demanda la práctica profesional del futuro egresado» (García & Addine, 1997).

Para Cárdenas (1999), el enfoque profesional pedagógico es:

La orientación del proceso pedagógico en la formación de profesionales para la educación, cuyo contenido viene dado por la relación que existe entre la orientación formativa de los estudiantes y las necesidades de la práctica social del egresado de las carreras pedagógicas. La esencia de esta relación está constituida por las exigencias que se plantean a la educación atendiendo a las tendencias universales del desarrollo, así como las condiciones histórico-concretas de cada país.

En otras palabras, la esencia del enfoque profesional pedagógico radica según Sánchez (2007), en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia lo académico, lo laboral y lo investigativo desde la clase en el pregrado con un sentido pedagógico, teniendo como fin supremo «enseñar a enseñar.»

El proceso formativo debe estar centrado en las necesidades de los alumnos y el grupo, lo que implica su punto de partida y continuidad sea el diagnóstico integral, y que se busque el protagonismo de los profesores en formación.

González Maura (2002) asevera que desde una visión histórico cultural del desarrollo humano, la competencia profesional como configuración psicológica se construye de forma individual por los sujetos en el proceso de su formación y desarrollo profesional, lo cual tiene importantes implicaciones en el orden metodológico: La competencia profesional como configuración psicológica compleja no nace con el sujeto sino que es construida por él en el proceso de su formación y desarrollo profesional, aunque sí intervienen en este proceso las aptitudes y las características temperamentales como premisas. Es por ello que la construcción de la competencia profesional es un proceso individual aunque transcurre en condiciones sociales, de ahí la necesidad de garantizar una atención diferenciada a los profesionales en formación por parte de docentes y tutores. Los profesores en formación deben asumir un rol protagónico, lo que exige metodologías participativas de enseñanza-aprendizaje, comunicación dialógica entre docentes y estudiantes, tutores y profesionales, así como en una evaluación centrada en el proceso de construcción de la competencia profesional a través de la autoevaluación y la heteroevaluación en el ejercicio de la profesión.

Según el criterio de Escudero, Vallejo & Botía (2008):

Un planteamiento sensato de las competencias exige enfoques interdisciplinarios, esquemas integradores de los contenidos y los procesos a desarrollar en la formación, activando operaciones cognitivas superiores como la comprensión profunda y la capacidad de establecer relaciones, la argumentación y la capacidad de cuestionar la realidad y definir problemas, de indagar, recabar, evaluar evidencias, crear y diseñar proyectos, implementarlos y evaluar sus procesos y resultados. (p.16)

Resulta necesaria la integración coherente de la teoría y los procedimientos prácticos de trabajo. Lo anterior implica que en el proceso de dirección de la formación de la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras debe producirse un movimiento gradual desde la perspectiva entrenadora hacia la perspectiva educadora, reconociendo que la docencia efectiva requiere del desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior. Debe constatarse menos énfasis en la prescripción y la orientación y más énfasis en el descubrimiento, el uso métodos que hagan que los profesores en formación reflexionen, resuman y analicen datos sobre su docencia, prestar atención a las experiencias que exigen de los alumnos en formación la

generación de teorías e hipótesis y el pensamiento crítico acerca del acto de enseñar (Patterson, 2002; Richards & Nunan, 1990).

La docencia de pregrado debe adoptar una orientación investigativa hacia el aula y la actividad educativa, para que los alumnos en formación vivencien esa actuación profesional y se motiven a investigar su propia práctica pre-profesional.

La investigación didáctica es un tipo de indagación del docente a partir del análisis crítico y reflexivo de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de elementos conceptuales y metodológicos que reflejan el método científico de obtener conocimientos (Addine et al., 1998).

El desarrollo de una actitud científica hacia el proceso de enseñanza aprendizaje en los docentes de Lenguas Extranjeras desde el pregrado sienta las bases para el mejoramiento de la calidad de su labor en la escuela, a partir de la solución de los problemas de la práctica, eleva su motivación hacia la profesión, contribuye a la profesionalización de su actividad, e impacta en los resultados de la formación de sus alumnos, al estimular en ellos la necesidad de aprender más y de aprender a aprender, con independencia y creatividad (Addine et al, 1998; Castellanos Simos, B., 2003; Martínez Verde, 2001; Patterson, 2002).

El docente debe poseer habilidades para gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje como una estrategia de investigación-acción, lo que implica que reflexione constantemente sobre la práctica y tome conciencia de sus aciertos y desaciertos e incorpore las mejores experiencias a su accionar permanente. La investigación-acción en la docencia es una forma de indagación autoreflexiva realizada por los profesores para comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para solucionar los problemas prácticos cotidianos (Allwright, 1991; Kemmis & Henry, 1987 citados por Patterson, 2002, p.25), lo que permite a los docentes la autoevaluación y reflexión permanente sobre su docencia, contribuyendo así al desarrollo profesional permanente y a llenar el vacío que se da entre la investigación académica y la práctica escolar. A partir de la sistematización de sus experiencias, individuales y colectivas, el

docente estará en condiciones de divulgarlas en diferentes escenarios, lo cual forma parte de su trabajo científico metodológico.

En la opinión de Torres (1996):

La reflexión y la sistematización sobre la propia práctica pedagógica es la mejor herramienta que poseen los maestros para avanzar y superarse profesionalmente. No una reflexión hecha de cualquier manera, sino una reflexión crítica, sistemática y organizada. Sin reflexión y análisis permanentes, la práctica se mecaniza, rutiniza y empobrece. Librada a su propia inercia, la práctica puede enseñar poco, puede enseñar mal, puede enseñar a repetir los mismos errores, anquilosarse en conocimientos desactualizados y en una vieja pedagogía impermeable a la experimentación y al cambio. (p. 44)

Para lograr esa aspiración la carrera debe prestar tanta atención al proceso que se desarrolla en la universidad como a su continuidad en las escuelas, de la práctica laboral-investigativa, debe asegurar una constante interrelación entre los docentes de ambos contextos de formación de los futuros profesores.

Desde estos referentes se visualiza la formación didáctica del profesor de lenguas extranjeras, para que en su actuación profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje demuestre una concepción lingüística comunicativa (antítesis de una concepción estructuralista sobre la lengua); practique una didáctica que potencie el aprendizaje desarrollador y se desempeñe como investigador de su propia práctica. En resumen: un docente comunicativo, investigador de su propia práctica, que potencie el aprendizaje desarrollador en sus alumnos. Así también se concibe la actuación de los profesores formadores de formadores desde la universidad de ciencias pedagógicas (UCP), para que se logre esa aspiración en los que egresan de nuestras aulas. Obviamente, esa visión de la profesión docente está en consonancia con la necesidad de formar profesionales para que sean protagonistas en la construcción de nuestra sociedad socialista.

BIBLIOGRAFIA

Addine Fernández, F.; Ginoris Quesada, O.; Armas Sixto, C.; Martínez Rubio, B. N.; Tabares Arévalo, R. M. & Urbay Rodríguez, M. (1998). *Didáctica y Optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*, Maestría en Didáctica, La Habana, Cuba.

- Addine Fernández, F. et al. (2002). Papel de la investigación didáctica como vía de profesionalización. En A. M. González Soca & I. C. Reinoso Cápiro (comp). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía* (pp.63-71). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Camacho, A. (2003). *Modelo teórico curricular para el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en las transformaciones de la secundaria básica en el territorio*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela, Santa Clara, Cuba.
- Camacho A. et al (2010). *Diagnóstico de necesidades para la elaboración de propuestas para la dirección del proceso de desarrollo de la competencia didáctica en los alumnos de la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras, en la UCP "Félix Varela"*. (Proyecto vinculado al Programa Ramal # 8 del MINED, Cuba), Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela, Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Camacho A. et al (2011). *Consideraciones teórico-metodológicas sobre el desarrollo de la competencia didáctica del profesor de Lenguas Extranjeras en la formación inicial. UCP "Félix Varela"*, (Proyecto vinculado al Programa Ramal # 8 del MINE, Cuba), Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela, Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Cárdenas González, Mirta. (1999). *El enfoque profesional pedagógico en las asignaturas del ciclo histórico de la especialidad Marxismo-Leninismo e Historia*. Tesis en opción al título científico de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
- Castellanos Simons, B. & Fernández González, A. M. (2003). De las capacidades a las competencias una reflexión teórica desde la psicología. *Varona*, 36-37, pp.22-27.
- Castellanos Simons, D., et al. (2001) *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Chirino Ramos, M. V. (1998). *La investigación como función profesional pedagógica: modo de actuación profesional*. Facultad Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

- Delgado, P., Patterson, M. & Camacho, A. (2011). Algunas consideraciones sobre el tratamiento de los conceptos “método” y “enfoque” en la enseñanza de la didáctica de las lenguas extranjeras. En *Consideraciones teórico-metodológicas sobre el desarrollo de la competencia didáctica del profesor de Lenguas Extranjeras en la formación inicial*. UCP “Félix Varela”. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela, Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Escudero, J. M.; Vallejo, M. & Botía, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?, *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), pp. 1-22. Extraído en enero de 2010, de: www.ugr.es/~recfpro/rev121ART2.pdf
- Ferreira Lorenzo, G. L. (2005). *Modelo curricular para la disciplina integradora en las carreras de perfil técnico informático y su aplicación en la carrera Ciencia de la Computación*. Tesis para optar por el título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.
- García Batista, G. & Addine Fernández, F. (1997). *Formación Pedagógica General en la preparación de los profesores*. La Habana, Cuba.
- García Batista, G. & Addine Fernández, F. (2005a). *La Práctica pedagógica y la profesionalidad del docente*. Curso presentado en el Congreso Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- García Batista G. & Addine Fernández, F. (2005b). *Curriculum y profesionalidad del docente*. Material en soporte electrónico, Dirección de Formación del MINED, La Habana.
- García Cabrera, S. (2006). *Estrategia metodológica para el tratamiento del tema lectura a partir de una perspectiva reflexiva en la asignatura metodología de la Enseñanza de lenguas Extranjeras en la modalidad de la universalización*. Tesis en opción al título de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cuba.
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII (1), pp. 45-53.

- Horrutiner Silva P. (2011). *La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. Curso pre-evento presentado en el Congreso internacional Pedagogía, La Habana, Cuba.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez Verde, R. (2001). *Modelo de desarrollo de la creatividad pedagógica centrado en la reflexión personal*. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas, Santa Clara, Cuba.
- Medina Betancourt, A. (2006). *Competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras*. Colombia: Ediciones CEPEDID.
- Miranda, T. et al. (2011). *La didáctica de la formación de educadores: resultados teóricos y experiencias prácticas*. Curso pre-evento presentado en el Congreso Internacional Pedagogía 2011, La Habana, Cuba.
- Parra Vigo, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Patterson, M. (2002). *The Professional Development of the future English Teachers: a reflective perspective*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez, Cienfuegos, Cuba.
- Richards, J. & Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, USA.
- Sánchez, A. (2007). *La enseñanza comunicativa de la habilidad de comprensión auditiva en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa I: una propuesta con enfoque profesional pedagógico*. Tesis en opción al título de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cuba.
- Torres, R. M. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa. Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREALC.

Wallace, M. J. (1995). *Training foreign language teachers, a reflective approach*.
Cambridge University Press, USA.