

LA DETERMINACIÓN DEL CONTENIDO DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DEL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS

DEFINING THE CONTENTS OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S DIDACTIC COMPETENCE

Dr. C. Alfredo A. Camacho Delgado

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (Cuba)

acamacho@ucp.vc.rimed.cu

MSc. Matilde Patterson Peña

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (Cuba)

mpatterson@ucp.vc.rimed.cu

RESUMEN

La formación didáctica inicial del docente de lenguas extranjeras en Cuba está sujeta a procesos continuos de perfeccionamiento para ponerla a tono con el desarrollo de las ciencias pedagógicas y lingüísticas, y con las necesidades formativas a las que debe dar respuesta la docencia en la escuela. En la última década ha sido una tendencia entre algunos especialistas cubanos la conceptualización de la formación didáctica en términos de competencia didáctica. Sin embargo, en escritos de diferentes autores cubanos y de otras latitudes se plantean dudas acerca de la posibilidad de diseñar el currículo para la formación de docentes en base a competencias y acerca de la determinación del contenido de la competencia didáctica. El presente artículo pretende aportar una respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo determinar el contenido de la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras? Todo ello en función de perfeccionar la labor formativa de los formadores de profesores de esta especialidad desde el pregrado.

PALABRAS CLAVE:

Competencia Didáctica
Lenguas Extranjeras

ABSTRACT

Undergraduate education of teachers of foreign languages in Cuba is continually subject to improvement processes responding to the development of pedagogical and linguistic sciences worldwide, and to the increasing social educative demands that are made to in-service teachers. It has been a trend in many Cuban specialists to conceptualize didactic formation in terms of didactic competence. However, many specialists have questioned the possibility of designing a curriculum in terms of competence and there is also disagreement in relation to how to determine the content of didactic competence. This article intends to throw a bit of light on the second issue posed above: How can teacher educators determine the content of the didactic competence of teachers of foreign languages? This, of course, with of improving what they do during the undergraduate teacher education studies.

KEYWORDS:

Competence Didactic
Foreign Languages

El desarrollo de la competencia didáctica del profesor de Lenguas Extranjeras en el contexto educacional cubano se ha convertido en un tema de mucha importancia y significación por lo que representa para la elevación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Cuba.

Parra (2002) plantea que la *competencia didáctica* es aquella que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, con desempeños flexibles e independientes, propiciando el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable. Y agrega que la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje comprende por parte del maestro en formación la planificación, ejecución y control de las actividades docentes y no docentes que realiza en el contexto de actuación profesional; las relaciones que establece con los miembros de la comunidad educativa escolar (educandos, padres, maestros, directivos, miembros de la comunidad y otros profesionales); y las relaciones que establece entre los componentes didácticos del proceso en las diferentes actividades que realiza en el contexto de actuación profesional.

A partir de la definición anterior, la *competencia didáctica del profesor de Lenguas Extranjeras* debe ser vista 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 y responsabilidad y compromiso con el proceso y sus resultados (Parra, 2002; Camacho 2003; Medina, 2006).

En el presente artículo se propone dar respuesta a la interrogante: ¿Cómo determinar el contenido de la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras para el contexto de la educación general politécnica y laboral en Cuba? Para determinar el

contenido de la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras, según Escudero, Vallejo & Botía (2008), se debe partir del saber teórico y práctico disponible y valioso, pertinente y potente para entender y desarrollar un rol profesional competente.

Se requiere un análisis de la relación entre concepción curricular, concepción de la enseñanza y el aprendizaje, concepción lingüística de la enseñanza de las lenguas extranjeras y profesionalidad del docente. Todo ello en relación con el rol profesional del docente en Cuba, sus tareas básicas y las funciones que debe cumplir como funcionario público, para llevar a cabo esas tareas de manera competente en los distintos campos de acción del profesional; a saber, la educación primaria, la secundaria básica, el preuniversitario y la enseñanza politécnica.

La relación entre concepción curricular y profesionalidad del docente

El currículo en Cuba se concibe como un proyecto para la formación integral de los escolares que responde a las exigencias políticas, sociales, culturales y del desarrollo económico y científico en un momento histórico concreto, que tiene carácter procesal, por lo que en su desarrollo debe ser ajustado a las particularidades de los alumnos y del contexto próximo a la escuela, y deber ser actualizado en base al desarrollo científico, que en la actualidad se produce vertiginosamente. (Addine et al, 2003).

Dicha visión curricular indudablemente complejiza la labor del docente dada la integralidad de los fines formativos que plantea, y por la necesidad de lograr la necesaria contextualización del proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual se le debe asignar al docente un mayor protagonismo en el desarrollo curricular.

Con este punto de vista coincide Gimeno Sacristán (2000, p.20), al aseverar que:

Las exigencias del trabajo de los profesores y las circunstancias en las que se desarrolla configuran el contenido técnico del mismo. Y esas exigencias dependen de la forma como se plantea el curriculum y el papel que se asigna a los profesores en su desarrollo en las aulas. Ese marco le exige unas tareas determinadas, unas formas de realizarlas en concreto, unos márgenes de actuación profesional más flexibles o más rígidos, unas determinadas oportunidades de ejercer unas competencias [...], u otras muy diferentes.

Sin embargo, la relación entre exigencias curriculares y profesionalidad del docente no es lineal. El docente también moldea al currículum y no necesariamente en la dirección deseada, pues si carece de formación, este puede ofrecer resistencia al cambio, manteniendo prácticas obsoletas a partir de sus puntos de vista. Adicionalmente, la cultura organizacional escolar también incide en la profesionalidad del docente, pues en determinadas escuelas las directrices administrativas del centro o de niveles superiores pueden ahogar la creatividad del docente.

De lo anterior se deriva que en la práctica se constatan diferentes niveles en el ejercicio de la profesionalidad del docente, a partir del mayor o menor nivel de protagonismo que tengan en el desarrollo curricular. El papel del profesor puede verse situado en tres niveles según Tanner, 1980 (citado por Sacristán, 1996, p. 213-214), el *profesor imitador*, seguidor acrítico de libros de texto, materiales didácticos y programas de estudio; el *profesor mediador* entre las directrices curriculares y su contexto de actuación, mediante la adaptación de los programas y los materiales didácticos a las condiciones concretas de la realidad de su contexto de trabajo y la apertura a las innovaciones para mejorar su trabajo; y el *profesor creativo-generador* de innovaciones en colectivo, que desarrolla su docencia dentro de un esquema de investigación en la acción y que sistematiza sus experiencias y las divulga más allá de su escuela.

El carácter integral de la formación en la educación en Cuba y la concepción procesal del currículo implican que el docente aprenda a desarrollar y ejercer sus competencias en el trabajo en colectivo, para lograr un mayor conocimiento de los alumnos y los grupos, para lograr coherencia en las influencias educativas, para el logro de objetivos que por su complejidad no se circunscriben a una asignatura y para enriquecerse profesionalmente mediante el intercambio de experiencias.

La asunción de una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje

La determinación del contenido de la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras requiere el establecimiento de posiciones en torno a la noción de aprendizaje, para sobre esa base asumir una concepción de la enseñanza. Se requiere un esclarecimiento sobre qué se aprende, cómo se aprende y qué condiciones

favorecen el aprendizaje.

En este sentido se asume el concepto de *aprendizaje desarrollador*, que es aquel que «[...] garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social» (Castellanos, D. et al, 2001).

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por el carácter productivo y creador, consciente y reflexivo, y por 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 partir de los niveles de desarrollo 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, 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 microcultura 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, 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 superado a nivel internacional y en Cuba, para bien, pues cada contexto educativo exige 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. 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 es capaz de juzgar críticamente otros enfoques didácticos y lingüísticos.

La concepción lingüística que se asume la enseñanza de las lenguas extranjeras

Los descubrimientos de las ciencias lingüísticas han sido históricamente una fuente importante de la que se ha nutrido la didáctica de las lenguas extranjeras. Sus aportes impactan los fines, contenidos, métodos y medios de enseñanza-aprendizaje de estas lenguas.

Una premisa fundamental en la formación es el desarrollo de la competencia comunicativa en la(s) lengua(s) extranjera(s) que estudia, en la actualidad, inglés, o inglés y francés. Se asume la *competencia comunicativa* como la configuración psicológica que refleja el dominio del proceso comunicativo en estas lenguas, que incluye el procesamiento de la información de textos orales y escritos y la producción coherente de textos orales y escritos, tomando en consideración y observando las normas sociolingüísticas y socioculturales del contexto y respetando los puntos de vista de los participantes en el acto comunicativo.

La competencia comunicativa incluye cuatro dimensiones, a saber: *la lingüística, la sociolingüística, la sociocultural, la discursiva y la estratégica*. La dimensión lingüística

refleja el grado de dominio del sistema de la lengua y se expresa en la corrección lingüística. La dimensión sociolingüística se relaciona con el dominio de las reglas del uso social de la lengua y se manifiesta en la adecuación del acto comunicativo al contexto. La dimensión sociocultural alude al dominio compartido de los referentes culturales (costumbres, creencias, valores y normas sociales) de los participantes en el acto comunicativo, y se expresa en la comprensión y el respeto a la cultura del otro. El dominio de la dimensión discursiva de la lengua permite lograr cohesión y coherencia textual, que se manifiestan en el logro de la intencionalidad comunicativa, la unidad entre las partes del texto y la expresión de significados lógicamente estructurados. Cuando los participantes en el acto comunicativo presentan fallas en el dominio de la lengua o del proceso comunicativo, o se producen interferencias contextuales que entorpecen la comprensión de los significados, estos recurren al uso de procedimientos o estrategias que les permiten reparar el proceso de la comunicación en función del logro de sus propósitos comunicativos, ello es manifestación de su competencia estratégica.

La lengua debe entenderse como proceso comunicativo. La comunicación es interacción y transacción sujeto-sujeto para compartir información, ideas y sentimientos, lo cual implica que exista negociación de propósitos comunicativos en un lapso de tiempo y en un contexto determinado, en el cual los participantes actúan como «remitentes y destinatarios» que poseen una necesidad de comunicarse entre ellos (existencia de un vacío de información), produciéndose durante la comunicación una constante retroalimentación entre los sujetos hasta alcanzar sus propósitos comunicativos, para lo cual disponen de diferentes opciones de recursos comunicativos.

El proceso de la comunicación se caracteriza por la participación continua y simultánea de los sujetos; la presencia de un presente, un pasado y un futuro, lo que hace que los sujetos respondan a cada situación desde sus experiencias, estados de ánimo actual y expectativas, asumiendo roles que son definidos por el contexto social en que ocurre el acto comunicativo e influidos por las relaciones individuales, roles que determinan desde el vocabulario hasta el lenguaje corporal.

La lengua es un sistema para la expresión de significados y esos significados son

ideas, información, sentimientos y valores, y se expresan en el texto a distintos niveles de profundidad: el nivel locutivo, el elocutivo y el perlocutivo. El primer nivel se corresponde con los significados explícitos que expresa la semántica de la lengua, el segundo nivel se corresponde con la intención comunicativa aparente en el texto y el tercer nivel se refiere al beneficio que realmente intentan obtener los sujetos mediante la comunicación. Los dos últimos niveles de significación son de índole pragmática, es decir, se refieren a las funciones comunicativas que están presentes en un texto, vista la función comunicativa como el propósito de los sujetos en el acto comunicativo.

La unidad primaria de la comunicación es el texto o di scurso, por lo que resulta importante conocer qué factores inciden en la textualidad a los efectos del diseño curricular y de la didáctica de la lengua extranjera. Según Cook (1989), el texto posee la cualidad de la coherencia, entendida esta por la presencia en este de rasgos como significación, propósito y unidad. Tratando de responder la interrogante sobre qué hace a un texto coherente, Cook plantea que en la producción y el procesamiento de textos interactúan factores psicológicos (el hombre con su capacidad de razonamiento, sus conocimientos y experiencias previas, sus prejuicios, sus intereses, sus motivos, necesidades y valores), factores contextuales (el contexto físico, el conocimiento compartido entre los emisores y destinatarios, los roles sociales y psicológicos que desempeñan), así como factores formales del texto que están influidos por lo psicolingüístico y lo sociolingüístico.

La asunción de una concepción comunicativa de la lengua no pue de dejar fuera al conocimiento sobre la cultura nacional y la cultura de los pueblos cuya lengua se estudia, los llamados contenidos socioculturales, que representan a aquellos «[...] conocimientos sobre el modo de vida, las costumbres, las creencias y los valores de una comunidad cultural concreta en un momento específico» (Morales, 2001, p.11).

Al respecto se debe formar al docente en la adopción de una perspectiva multicultural y multiétnica en el tratamiento de estos contenidos, lo que reforzaría el valor educativo para contribuir al desarrollo de sentimientos de cubanía, de respeto y solidaridad con otros pueblos.

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 resultantes, de su abordaje multidisciplinar, hace más compleja la cultura en esta área que el docente debe dominar, para poder desarrollar una docencia bien fundamentada.

El análisis del rol profesional, las tareas básicas y las funciones de los docentes

La determinación del contenido de la competencia didáctica del profesor de lenguas extranjeras debe pasar por el análisis del rol profesional del docente en Cuba, de sus tareas básicas y de las funciones que se le asignan para desarrollar sus tareas eficientemente.

Al docente en Cuba, como plantea Blanco Pérez & Recarey Fernández (1999), se le asigna el rol de profesional de la educación, que implica cumplir con las tareas de educar a la vez que instruir en el marco de una institución escolar, donde debe desarrollar su labor formativa de conjunto con la familia y otras agencias y agentes de la comunidad.

Para cumplir esas tareas básicas el docente debe estar preparado para asumir las *funciones* que se le asignan estatalmente, entendidas las funciones como aquellas actividades (que incluyen acciones y operaciones) encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición (rol) de educador profesional.

La *función docente metodológica*, según Horruitiner (2011), incluye las actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, que se gestiona mediante el trabajo metodológico y científico metodológico individual del profesor y en colectivo.

La función docente metodológica, declara Chirino (1998), es primaria con respecto a las restantes, porque se relaciona directamente con las acciones generales que realizan los sujetos participantes en este proceso en su interactuar, el maestro desde su rol profesional de enseñar y los estudiantes en su rol de aprender.

La *función investigativa*, plantean Blanco Pérez & Recarey Fernández (1999); Chirino (1998), implica desarrollar actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educativa en los diferentes contextos de actuación del maestro, una constante actualización y profundización teórica, la búsqueda de nuevos métodos de trabajo, la indagación, la experimentación y el intercambio de criterios con otros colegas, para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta función debe ser la vía fundamental del éxito de la labor del docente, y para el cumplimiento de las restantes funciones: el proceso de enseñanza se gestiona y se desarrolla investigando. De esta forma se debe lograr el autoperfeccionamiento del docente, la elevación de su motivación hacia la profesión y la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.

La *función orientadora* abarca las actividades encaminadas a la ayuda de los alumnos para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención pedagógica en interés de la formación integral. El crecimiento, según Del Pino (2003), es:

El proceso de conformación de una identidad personal a través del enfrentamiento de las contradicciones que la cotidianidad nos va creando en determinadas condiciones socioeducativas. Tiene que ver con el cumplimiento de las tareas del desarrollo de una determinada edad, que incluye alcanzar niveles de independencia, seguridad, desarrollo intelectual y el desarrollo de recursos para enfrentar las contradicciones de la vida cotidiana y alcanzar una identidad personal adecuada. (p.3)

El docente de lenguas extranjeras se forma para ejercer su labor formativa en diferentes campos de acción o contextos de actuación, por tanto, su preparación didáctica debe ser suficiente para adecuar su docencia a las exigencias del modelo pedagógico de cada contexto y a las características de los alumnos según su etapa del desarrollo. Ello implica que sea capaz de aplicar creativamente su bagaje cultural sobre psicología educativa y pedagogía, y la necesidad de acumular experiencias en esos contextos para ser verdaderamente competente.

Resumiendo, la determinación del contenido de la competencia didáctica del profesor

de lenguas extranjeras en Cuba requiere del análisis de diversos factores que determinan la profesionalidad del docente que se quiere formar; a saber, la concepción curricular, en particular su mayor o menor grado de flexibilidad, la concepción de la enseñanza y el aprendizaje que subyace en el currículo y la concepción lingüística que se asume, todo ello en relación con el rol profesional del docente, sus tareas básicas y las funciones que debe cumplir para llevar a cabo esas tareas de manera competente en los distintos campos de acción en que debe desempeñarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine F. et al (2003). *Diseño Curricular. Maestría en Educación*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana, Cuba.
- Blanco Pérez, A. & Recarey Fernández, S. C. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Facultad Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- 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.
- Castellanos, 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.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. [Discurso]. Oxford: University Press, Oxford.
- Del Pino Calderón, J. L. (2003). *Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana, Cuba.
- 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

- Gimeno Sacristán, J. (1996). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata
- Horrutiner Silva, P. (2011). *La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. Curso pre-evento del Congreso internacional Pedagogía 2003, Ministerio de Educación, La Habana, Cuba.
- Medina Betancourt, A. (2006). *Competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras*. Colombia: Ediciones CEPEDID.
- Morales, A. (2001). *El desarrollo de la competencia comunicativa de los recursos humanos de turismo en cursos de inglés en la Escuela de Hotelería y Turismo de Cienfuegos*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez, Cienfuegos, Cuba.
- Parra Vigo, I. B. (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 de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.