

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGOGICAS "FRANK PAIS GARCIA"
SANTIAGO DE CUBA.

TITULO: Caracterización histórica del proceso de formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras.

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRAJERAS

Autores: Milsania Fumero López

Elaine Frómeta Quintana

Email: milsania@ucp.rimed.cu elainef@ucp.rimed.cu

Dirección: Autopista Nacional Sur Km3^{1/2} Santiago de Cuba

Resumen

El proceso de formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras se ha atemperado a los cambios de la dinámica social y a los nuevos planteos teóricos en su devenir histórico. La competencia comunicativa ha sido elemento clave en este sentido, sin embargo, a través del tiempo otros elementos, más allá de la comunicación efectiva, han tributado a la formación de un profesional más integral y de su competencia profesional. El presente artículo presenta la caracterización histórica del proceso de formación de la competencia profesional del futuro profesor en esta carrera.

Palabras claves: dinámica social, caracterización histórica

UNIVERSITY OF PEDAGOGICAL SCIENCES "FRANK PAIS GARCIA"
SANTIAGO DE CUBA.

FACULTY: HUMANITIES

DEPARTMENT: FOREIGN LANGUAGES

TITLE: HISTORICAL CHARACTERIZATION OF FUTURE FOREIGN

LANGAUGES TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

Authors: Milsania Fumero López

Ph.D. and Titular Professor Elaine Frómeta Quintana Email:

milsania@ucp.rimed.cu elainef@ucp.rimed.cu

Adress : Autopista Nacional Sur Km3^{1/2} Santiago de Cuba

Abstract

The education of future foreign languages teachers has got attuned with the changes of social dynamics and the new theoretical paradigms in its historical development. Communicative competence has played a predominant role in this sense, however, as the time goes by, other elements beyond effective communication, have contributed to the training of a more integral professional and of its professional competence. This work presents the historical characterization of the process of the professional competence training for these pre-service teachers.

Key words: social dynamics, historical characterization, professional competence training

Introducción

La evolución histórica del proceso de formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras se correlaciona con la formación inicial del docente, donde a su vez se identifican elementos de competencia profesional tanto comunicativa como de otra naturaleza. Dicha formación incorpora los fundamentos en correspondencia con las bases política, económica y social del momento histórico concreto.

La formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras ha transitado por diferentes etapas dentro del proceso de desarrollo social llevado a cabo en Cuba a partir de 1959. Elevar la calidad de los maestros y profesores que se forman ha sido un elemento distintivo de estas etapas, las que han cumplimentado un determinado rol social en el momento de su implementación.

En ellas se distinguen elementos como la formación emergente de maestros ante la eminente necesidad de extender la educación a todos los rincones del país; el perfeccionamiento en la formación del personal docente, caracterizado por la implementación de diferentes planes de estudio (A, B, C y D); la constitución de los centros de educación superior para formar docentes; la formación por especialidad y la universalización de la educación superior, entre otros cambios trascendentes.

La formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras en Cuba transita igualmente por un proceso matizado por enfoques y modelos curriculares resultantes del desarrollo socio-histórico. En este sentido, el presente artículo presenta una caracterización histórica de este proceso y su dinámica, con el propósito de determinar las características fundamentales que en este campo revistan interés para los profesores de lenguas extranjeras.

Desarrollo:

El estudio se realiza a partir de la década del 60 del pasado siglo, sustentado por el cambio socio económico efectuado en el país a partir del triunfo de la Revolución cubana. Se delimitan cuatro etapas, en relación fundamentalmente con el enfoque imperante y la atención a los componentes académico, laboral e investigativo en el proceso de formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras.

Se determinan los siguientes indicadores para develar algunas particularidades de este proceso:

- Objetivos y contenidos de la formación del profesor de lenguas extranjeras en el modelo del profesional.
- Atención a la formación de la cultura de la profesión.
- Niveles de competencia comunicativa y pedagógica.

En el estudio se consultaron diferentes fuentes bibliográficas y personal de experiencia, lo que incluye entrevistas realizadas a los profesores de lenguas extranjeras egresados de los institutos de idiomas Máximo Gorki y Warner Moro y del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech.

- **Etapa de formación emergente de profesores de lenguas extranjeras(1959-1971)**

Esta etapa por su brevedad puede ser considerada como un preámbulo de interés para el estudio que se desarrolla. No obstante, es posible sistematizar el comportamiento de los indicadores seleccionados de modo que se esclarezcan las características del proceso de formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras en el país y su dinámica. La formación de profesores de inglés en la década del 60 estuvo precedida por la toma de medidas de carácter práctico en la educación cubana para eliminar el analfabetismo (1959-1962) y por el reordenamiento de la educación de la población debido al éxodo hacia los Estados Unidos de un gran número de maestros y profesores de inglés. Los estudios pedagógicos adquieren una relevante importancia dada la creciente necesidad de docentes.

La enseñanza de idiomas, considerada entre los aprendizajes elitistas se vio sensiblemente afectada. Así entre los planes de formación emergente surgen dos programas fundamentales. En 1962, las Escuelas Formadoras de Maestros Primarios (los llamados "Makarencos"), modalidad mantenida hasta 1975 y con una duración de cuatro años, se nutre de estudiantes graduados de sexto grado que culminaban con el Título de Maestros Primarios. Esta modalidad graduó también profesores de Lengua Inglesa.

En 1966, comienza la formación de maestros de idiomas extranjeros en centros de nivel medio como el instituto de idiomas Máximo Gorki, que tuvo a su cargo la formación de profesores en idiomas inglés, francés, alemán y ruso básicamente con una duración de cuatro años. La concepción de esta formación se amplió luego a otras provincias.

En esta etapa no existía Modelo del Profesional. La formación se basaba en programas por año en los que se reflejaban los objetivos, contenido y habilidades a desarrollar (lectura, escritura, audición y expresión oral). Los objetivos abogaban por la conducta observable en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como por la descripción formal de estructuras y reglas de la lengua.

Los contenidos eran apropiados a través de la traducción de una lengua a otra y la repetición y memorización de reglas gramaticales, diálogos y parlamentos, sin atender el desarrollo reflexivo y la lógica del pensamiento. El predominio de patrones reproductivos limitó la sistematización de los contenidos y el desarrollo de las habilidades, que no se impartían de forma comunicativa. Los contenidos lingüísticos, en las asignaturas de la especialidad asumían el mayor peso de la formación. El contenido de las asignaturas del ciclo político, pedagógico-psicológico y Lengua Española se encontraban reducidas a su mínima expresión.

En sentido general los planes de estudio se reducían a un listado de asignaturas por semestres y a la determinación del sistema de conocimientos correspondientes, los cuales se centraban en el estudio de la lengua extranjera per se.

Predominaba una formación academicista que ponderaba el aprendizaje de la lengua por encima de cualquier otro elemento sin tener en cuenta la atención diversa a los problemas profesionales.

La atención a la formación de la cultura de la profesión era solo cuestión tangencial que estaba presente en el mismo hecho natural de la relación lengua-cultura; no existía un reconocimiento consciente de este hecho, ni se contaba en los documentos oficiales con una alusión teórica al respecto.

El contexto formativo estaba concebido mayormente dentro de la institución docente, la práctica pre-profesional se realizaba en las escuelas de idiomas fundamentalmente. No se describía las funciones del futuro profesor de lenguas extranjeras ni se tomaban en consideración sus modos de actuación, sino que el desempeño se registraba a partir de una lista de actividades a desarrollar.

En el marco internacional, las insatisfacciones con los métodos tradicionales y la utilización de enfoques estructurales para enseñanza de lenguas, introduce los términos competencia y desempeño a mediados de la década de los 60. Los mismos estuvieron relacionados en un principio con el conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua y su uso consciente. En 1971, se habla por primera vez de enseñanza comunicativa.

Esta visión no se considera en Cuba hasta algunos años después, por lo que el crecimiento profesional no se enunciaba a partir de competencias sino del logro de objetivos y desarrollo de habilidades. No obstante, los egresados de este tipo de curso, si bien tenían una formación poco integral, lograban un alto nivel lingüístico que satisfizo los objetivos de la formación.

Desde una cultura mayormente política, la formación de los futuros profesionales respondió a las necesidades histórico-concretas aunque no siempre vinculados a tareas relativas a la profesión ni al uso de la lengua extranjera. En este contexto, se formaban valores universales como el alto compromiso con la profesión demostrado, pero no se consideran los valores propios de la profesión. Los Institutos de Idiomas evolucionaron hacia la conformación de un profesiograma que caracterizaba de manera general al futuro profesor.

- Etapa de iniciación de la concepción cubana estudio – trabajo (1972-1989)

En la etapa convergen diferentes sucesos que influyen la formación de profesores de lenguas extranjeras: la creación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech en 1972, la fundación del ISPLE como institución superior de formación y capacitación de profesores de idiomas y la fundación de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en 1977, donde también se incluyeron las licenciaturas en idioma inglés y francés. Se introducen además los primeros planes de estudio, A (1977-1982) y B (1982-1990).

Ante la creciente demanda de profesores para asumir la explosión de matrícula provocada por la creación del Plan de Escuelas Secundarias en el Campo (ESBEC), se crea en 1972 el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Doménech. Las primeras cinco versiones de esta modalidad de formación,

ingresaron de décimo grado, con una duración de cuatro años y dos de ampliación para graduarse como licenciados.

Los objetivos de la formación profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras en el Destacamento Pedagógico se plantearon a partir de la materialización del principio de formar al futuro profesor desde la escuela y para la escuela. En tal sentido, la práctica docente constituyó la columna vertebral de la formación.

Por su parte, el contenido para la formación de profesores de lenguas extranjeras estaba concentrado en solo cuatro asignaturas, con una carga significativa para la práctica de la lengua extranjera. En lo concerniente al área de la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras se recibían en el último año; por lo que prevalecía la imitación por parte del profesor en formación de los modelos que aportaban sus profesores desde sus clases y sobre todo desde la asesoría de los metodólogos de la especialidad.

El Destacamento sentó las bases del precepto martiano de vinculación del estudio-trabajo. Los profesores en formación alternaban una sesión de formación docente con otra donde impartían docencia. Esta modalidad permitió un mayor vínculo de los componentes académico y laboral, fortaleciendo las habilidades didácticas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, en el tratamiento a los aspectos pedagógico y didáctico del enfoque profesional, se potencia la integración de los contenidos del ejercicio de la profesión desde la espontaneidad del profesor.

En este sentido, se reconoce como positiva la vinculación entre el centro de formación académica –la filial pedagógica, y el contexto de práctica laboral, las (ESBEC). Esto constituye, aunque incipiente aun, un paso de avance hacia la atención a los problemas profesionales en la búsqueda de un nivel de integración en la formación de elementos de competencia profesional de manera no intencionada.

En 1976 se promueve el perfeccionamiento de los planes de estudio y programas. De este modo las sucesivas matrículas del Destacamento Pedagógico comienzan con estudiantes graduados de duodécimo grado. Se crea la Licenciatura en Educación para estudiantes egresados de este nivel y se constituyen en ese propio año los Institutos Superiores Pedagógicos como instituciones educacionales con esa misión. Comienza la aplicación de los planes de estudio A (1977-1982), con una duración de cuatro años y B (1982-1990), que establece la formación en cinco años.

La aplicación de estos planes de estudio significó un ascenso a niveles superiores en la preparación de los profesores de lenguas extranjeras. Los objetivos de la formación se conciben de manera más organizada, aunque no son reconocidos aun como el elemento rector del proceso de enseñanza aprendizaje. La fragmentación entre las asignaturas y los objetivos del profesional, estableció además un vacío entre estas y el modelo del profesional.

En el tratamiento a los contenidos prevalece una tendencia al academicismo. La integración inadecuada del proceso de formación del futuro profesor de lenguas extranjeras propiciaba un divorcio entre la realidad de la escuela media y el contenido de las disciplinas recibidas en la universidad. La forma aun reproductiva de enseñanza, limitaba el desarrollo de las habilidades para comunicarse en la lengua extranjeras y las necesarias para su enseñanza. La atención a la formación cultural continúa siendo resultado de las proyecciones lingüísticas, históricas y literarias de los contenidos de las asignaturas correspondientes a la lengua extranjera. Es decir, no estaba científicamente fundamentada ni intencionalmente atendida. Falta además precisión en las tareas que debía enfrentar el profesional para resolver los problemas más generales y frecuentes de su profesión.

El nivel de preparación política de los estudiantes es mayor con relación a modelos anteriores pues el número de horas que corresponde a esas asignaturas aumentó considerablemente. Aunque el nivel de dominio de los contenidos teóricos de la lengua es superior, su aspecto práctico se ve más limitado.

A finales de la década de los 80 comienza a introducirse en Cuba la enseñanza de lenguas con enfoque comunicativo, se evidencia una concepción más práctica en el uso de la lengua y una incipiente relación intermateria, aunque sigue prevaleciendo el papel del maestro como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de este momento comienza a considerarse la competencia comunicativa como objetivo básico en la formación de profesores de lenguas, se evidencia una mejor concepción de la relación de las cuatro habilidades básicas de la lengua, aunque se conservan tendencias tradicionalistas en su enseñanza.

- Etapa de armonía entre los componentes académicos, laboral e investigativo (1990-2002)

A partir de 1990, el país atraviesa una etapa difícil en el ámbito económico, caracterizada por el período especial, que repercute en todas las esferas de la sociedad, en particular en la enseñanza de lenguas extranjera por la limitación de recursos materiales lo que unido al pobre intercambio con otros países entorpeció el avance y actualización de los modelos curriculares que en el mundo se aplicaban en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La implementación del Plan C a partir de 1990 constituye un hecho relevante en la formación de los profesionales de lenguas extranjeras, en tanto el modelo del profesional asumido apunta hacia una formación más integral de los mismos; se establece una mayor coherencia entre los componentes académicos, laboral e investigativo y se potencia en gran medida el desarrollo de la competencia comunicativa, desde las declaraciones de los programas con énfasis en sus dimensiones lingüística y discursiva.

El modelo del profesional correspondiente a este plan de estudio expresa una mayor organización lógica con respecto a los planes de estudio anteriores. La flexibilidad que lo caracteriza ha permitido su adecuación paulatina a las

nuevas necesidades sociales y transformaciones ocurridas en el país. En esta etapa se evidencian la aplicación de diversas modificaciones de este plan.

El plan C, en su implementación fue objeto de varias modificaciones que en su concepción general propiciaron una disminución en el número de disciplinas y asignaturas; se le concede un mayor tiempo al componente laboral y se descentraliza, con limitada flexibilidad, la elaboración de los programas de asignaturas. También se perfecciona en el sistema de enseñanza-aprendizaje la didáctica de las habilidades, porque se reflexionó en la necesidad de individuos que no sólo piensan sino que supieran hacer, que operaran con sus conocimientos en la solución de los problemas sociales.

Se considera el carácter rector de los objetivos y su papel profesionalizador en el proceso docente educativo. Se establecen objetivos educativos e instructivos. Los primeros contemplan elementos relacionados con la ética y la formación estética, la salud responsable, la cultura física y el amor hacia la naturaleza, entre otros. Los segundos por su parte refieren habilidades que deben desarrollar los profesores en formación relacionadas con el uso de la lengua, su enseñanza, la investigación científica y el uso adecuado de la tecnología.

Los contenidos con una organización gradada desde su concepción en los programas de disciplinas y asignaturas, comprenden una diversa gama de conocimientos y habilidades que involucran la lengua, su enseñanza, la preparación física, política, militar, científico-investigativa, agrícola, entre otras que contribuyen a la preparación integral del profesional en formación. Aunque a partir de los finales del siglo XX se enfatiza en la formación de valores, se evidencia la necesidad que se profundice en los valores de la profesión.

No existe interés declarado en torno a la formación cultural que caracteriza a este futuro profesional, sin embargo, se hace evidente desde la concepción del plan de estudio, su intención de contribuir a la formación de profesionales de perfil amplio. En el modelo se declaran las funciones del futuro profesor de lenguas extranjeras. A pesar de la superioridad de este modelo y su concepción desde el plano teórico, en la práctica no siempre se concibió la visión integradora bajo la cual fue concebido.

La enseñanza comunicativa y el énfasis en las funciones del lenguaje hacen de la competencia comunicativa una meta de importancia dentro de las asignaturas de la especialidad. Aun cuando la función comunicativa se erige como eje esencial en el desarrollo de las habilidades comunicativas, subsisten dificultades en el manejo comunicativo de los contenidos lingüísticos.

Los profesionales formados con este plan de estudio evidencian un mayor nivel de competencia comunicativa en el uso de la lengua extranjera aunque centrada mayormente en la competencia lingüística. Sin embargo, desde estos planes de estudio debe ser más específico el papel de los contextos educativos para favorecer suficientemente la formación de la competencia profesional, extenderla más allá de la comunicación eficiente en la lengua extranjera.

- **Etapa de modelación integradora (2002 hasta 2015)**

Como parte de transformaciones que experimenta la educación en Cuba y teniendo como premisa la extensión de la universidad a las comunidades, a partir de 2002 se institucionaliza la universalización de la educación superior, que permite que la universidad llegue a las diferentes comunidades donde viven y se desempeñan los futuros profesionales. Se establece un modelo de formación semipresencial en el que se reduce la formación intensiva a solo un año en la institución académica; la práctica laboral incrementa su vínculo con la escuela y la presencia de los profesores en formación en ella.

Los profesores en formación reciben una preparación fundamentalmente académica en el primer año de la carrera para luego incorporarse a un centro educacional donde bajo la guía de un tutor ejercen la profesión y continúan su preparación académica en las filiales universitarias de sus municipios.

En este período el proceso de formación del futuro profesor de lenguas extranjeras se mantiene con un diseño por objetivos pero la forma de organización varía a modular. Lo caracterizan enfoques curriculares humanistas y dialécticos que ubican al estudiante como sujeto centro del proceso de formación. La etapa comprende diferentes modificaciones y ajustes al Plan de Estudio C. En el cumplimiento de los objetivos y la aprehensión de los contenidos por parte de los estudiantes se evidenció la influencia de las condiciones materiales y preparación de los profesores adjuntos, con fisuras en algunos territorios.

Esta modalidad aunque representa un estadio superior en materia de vinculación de la profesión con la práctica laboral, en la especialidad de lenguas extranjeras significó una disminución sensible de la práctica de la lengua y por consiguiente influyó los niveles de competencia comunicativa de los profesores en formación. Con el objetivo de adaptar la formación inicial a la situación histórico-concreta existente, a partir del año 2010 se implementa el Plan de estudio D.

En este modelo el futuro profesional de la educación se forma de manera intensiva en los tres primeros años de la carrera en la universidad pedagógica y en el cuarto y quinto años se inserta en la práctica laboral-investigativa que realiza en las instituciones escolares (microuniversidades) bajo la guía de un profesor tutor. Recibe la docencia de manera concentrada una semana al mes en la universidad y la disciplina Formación Laboral Investigativa en las filiales de su municipio de residencia en estrecha vinculación con la universidad.

La aplicación de este plan perfecciona la modalidad universalizada al incrementar el tiempo de formación intensiva (hasta tercer año) e introducir variantes curriculares que respondan a las peculiaridades y necesidades de formación de cada territorio. Se vinculan de manera más intencionada los contenidos teóricos con las habilidades propias de la profesión para su enseñanza.

Al conferir flexibilidad al currículo, este plan de estudio posibilita que se atiendan desde la formación las peculiaridades y necesidades de cada territorio y grupo de educandos, lo cual se evidencia en la concesión del currículo propio y optativo electivo. Se revelan los problemas profesionales que deben

atenderse para preparar al futuro profesor en la dirección del proceso docente educativo. Se concibe la integración de los componentes académico, laboral e investigativo al considerar la Disciplina Formación Laboral Investigativa como eje en dicha integración.

El trabajo científico y el científico metodológico adquieren un papel rector en la atención al proceso de formación de la competencia profesional en el futuro profesor de lengua extranjera. Se definen los nodos cognitivos para su seguimiento. Aunque se evidencian avances hacia la integración disciplinar desde lo académico, aún subsisten vacíos entre este componente académico y el laboral, así como limitaciones en el investigativo constatadas en los resultados de los trabajos científicos estudiantiles y la limitada participación en eventos.

Esto permite percibir que aun existen vacíos en el entramado de relaciones necesarias para integrar los contenidos principales de la profesión y aquellos que le permiten una actuación social adecuada como los contenidos que se establecen en las estrategias curriculares para la formación universitaria. Lo anterior permitiría un incremento en la calidad del desempeño del profesional de lenguas extranjeras.

Por otra parte, es justo señalar que la calidad de este desempeño profesional en los egresados se encuentra afectada en relación con el dominio del contenido, algunos componentes de la comunicación verbal, creatividad para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, capacidad para comprender y resolver las situaciones áulicas, relaciones interpersonales, limitada gestión profesional, entre otras.

Aun cuando se declara entre las funciones del futuro profesor de lenguas extranjeras, la de **comunicador intercultural**, en el modelo del profesional no se explicita como atender este aspecto para hacer cumplir dicha función. El surgimiento del enfoque cuyo objetivo esencial es el desarrollo de la competencia intercultural, ha influenciado la enseñanza de lenguas extranjeras de forma significativa. Se evidencia en nuestro contexto formativo, la necesidad de una mayor profundización en sus presupuestos teóricos y prácticos.

Lo expresado anteriormente denota la utilización de una dinámica espontánea en el proceso de formación de la competencia profesional del profesor en lenguas extranjeras. Se precisa que los fundamentos desde la teoría y la praxis puedan ser revelados para que pueda lograrse la formación de un profesor de lenguas extranjeras competente.

A pesar de la superioridad evidenciada en este plan de estudio, en esta investigación se considera que aún debe perfeccionarse la integración de los saberes de las diferentes disciplinas. La formación de una competencia profesional ha de permitir la integración de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y valores que conduzcan al profesor de lenguas a mostrar modos de actuación profesional y social adecuados. De este modo, el futuro profesor de lenguas extranjeras podrá solucionar los problemas que surjan en el desempeño profesional y social. Se evidencia la necesidad de

un mayor aprovechamiento de la flexibilidad que propicia este modelo de formación para influir en sus modos de actuación.

Conclusiones

Desde la caracterización de cada una de las etapas anteriores, se llegó a precisar como síntesis interpretativa en el proceso de formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras, lo siguiente:

-El proceso de formación del futuro profesor de lenguas extranjeras ha respondido a las necesidades histórico-concretas del país y se ha mantenido con modelos por objetivos desde la década del 60.

-La atención a los problemas profesionales ha sido considerada pero no se han revelado todas sus relaciones por lo que aún subsisten limitaciones en su solución.

-La formación intercultural se ha visto limitada desde su abordaje teórico y su atención en la práctica ha sido mayormente espontánea y casual.

-Se reconocen paulatinamente los contextos formativos aunque es aún débil su sustentación teórica y fragmentada la visión de los aportes de cada uno de ellos a la formación.

-Aunque se hace alusión al modo de actuación profesional y a su manifestación en diferentes planos, no se devela su estructura ni el seguimiento a este desde una visión integradora. Por lo que no se ha connotado que el modo de actuación se sustenta en la formación de competencias profesionales.

-La calidad del egresado ha fluctuado en diferentes momentos, sobre todo respecto a la competencia comunicativa, por lo que es oportuno revisar las etapas de mejores resultados, pues de manera general se presentan dificultades en la propia naturaleza integradora de la competencia profesional y las actitudes de los futuros profesores para asumirlas.

Todo lo planteado revela la necesidad de indagar en el proceso de formación de la competencia profesional del futuro profesor de lenguas extranjeras y su dinámica en los elementos que influyen el desempeño competente de estos profesionales.

Bibliografía

1. Antich, R. (1988). Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. Barceló, G. (2010). Estrategia didáctica para el proceso auditivo en la enseñanza-aprendizaje de la carrera lenguas extranjeras. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Frank País García. Santiago de Cuba.
3. Batista, I. (2010). Modelo didáctico alternativo del autoaprendizaje a través de la autoevaluación desarrolladora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica integral de la lengua

- inglesa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Frank País García. Santiago de Cuba.
4. Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. en Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
 5. Colectivo de autores. (2002). Formación de profesores. Compilación de artículos. Centro de estudios pedagógicos ISP Enrique José Varona. La Habana. [CD - Room].
 6. Cuba. (2003). Documento base para la elaboración de los planes de estudio D. Ministerio de Educación.
 7. _____ (2005). El tutor en las sedes universitarias municipales. La Habana: Ministerio de Educación. Editorial Félix Varela.
 8. _____ (2003). La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de las carreras pedagógicas. La Habana: Ministerio de Educación.
 9. _____ (1990). Licenciatura en Educación Carrera: Lengua Inglesa. Modelo del profesional. Plan de Estudios C. La Habana: Ministerio de Educación. Editorial Pueblo y Educación.
 10. _____ (2010). Licenciatura en Educación Carrera: Lenguas Extranjeras. Modelo del profesional. Plan de estudios D. La Habana: Ministerio de Educación.
 11. Limonta, F. (2010). Perfeccionamiento de la planeación curricular de la disciplina metodología de la enseñanza de la lengua extranjera para la formación del docente de lengua extranjera. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Frank País García. Santiago de Cuba.
 12. Forneiro, R. (2015). Conferencia: La formación inicial y permanente de los docentes como sistema. La experiencia de Cuba. En CD Memorias del evento internacional Pedagogía 2015. La Habana.
 13. García, L.J. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio de la República de Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
 14. Irizar, A. (s.f). Veinte años después. Reexamen de la enseñanza comunicativa de Idiomas. [CD Room].
 15. López, D. y Payás, Y. (2011). From communicative to intercultural competence. A brief overview. Revista Approach.
 16. Martínez, M. et.al. (s.f). Razones para un cambio en la concepción de la formación de profesores en Cuba. La Habana: Centro de estudios educacionales. ISP Enrique José Varona. [CD - Room].