



RECIBIDO EL 13 DE ENERO DE 2016 - ACEPTADO EL 14 DE ENERO DE 2016

ESTUDIO HISTÓRICO-TENDENCIAL DE LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA FORMACIÓN INICIAL.

HISTORICAL TENDENCIAL STUDY OF AUTONOMY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES DURING PRESERVICE

Lic. Yamila Velázquez Reyes. Universidad de Las Tunas

Dr.C. Alexander Pérez Suárez. Universidad de Las Tunas

Resumen

El artículo presenta un estudio histórico tendencial sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras de los profesionales en formación inicial de la Licenciatura en Educación de Lenguas Extranjeras. La aplicación del método histórico-lógico permite profundizar en las diferentes concepciones que han sustentado la formación de profesores de lenguas extranjeras desde el surgimiento del Plan de Estudio A hasta la actualidad, así como en las particularidades de su implementación. Se determinan las etapas por las que ha transitado la referida autonomía,

a partir de la identificación de los criterios para su estudio y se declaran sus tendencias que evidencian un tránsito hacia concepciones que ponderan la autorregulación por parte de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, como elemento distintivo de su formación como profesores de educación.

Palabras claves: autonomía, tendencias, aprendizaje de lenguas extranjeras.

Abstract

The article presents a historical-tendencial



study about the development of autonomy in the learning of foreign languages of pre-service students from the Foreign Languages Major. The application of the Historical-Logical method allows to deepen on the different conceptions that have sustained the formation of foreign languages teachers from the implementation of the curricular designs, as well as their particularities. The different stages the referred autonomy has undergone are determined, based on the identification of criteria for studying them, as well as its tendencies, which evidence a process of successive approximations to approaches that emphasize the self-regulation of the students along their own process of learning the foreign languages, as an element that distinguishes their formation as educators.

Key words: autonomy, tendencias, foreign languages learning.

El currículo de formación de profesionales de la educación de Lenguas Extranjeras ha evolucionado trascendentalmente al garantizar una elevación sistemática y estable de la calidad de la misma y de los egresados de esta carrera. En este epígrafe se presentó un estudio acerca del tratamiento que ha recibido la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación inicial desde un enfoque lingüístico y didáctico en los (Institutos Superiores Pedagógicos, luego Universidad de Ciencias Pedagógicas y Universidad en la actualidad).

Al triunfar la Revolución en 1959 la enseñanza de lenguas extranjeras estaba fragmentada y carecía de sistematización por lo que no estaba en condiciones de responder a las necesidades de entonces. En respuesta a esta situación se identifican las prioridades y comienza así la preparación masiva de profesores de Idioma Ruso en el Instituto Máximo Gorki. Pero este fue solo el punto de partida, pues en 1964 se extiende a la de profesores de inglés, labor en la que se

iniciaron los Pedagógicos Enrique José Varona, Frank País y Félix Varela, respectivamente. Se crea, además en 1977 el Instituto Superior Pedagógico Pablo Lafargue para la preparación de los profesores para las Enseñanzas Media y Media Superior del país.

Etapas del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

A partir del uso del método Histórico-Lógico, se realizó un estudio relacionado con la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras en Cuba. Para ello se tuvo en cuenta las transformaciones producidas en la educación superior pedagógica con la introducción de los Planes de estudio A, B, C, en sus diferentes versiones, y el Plan de Estudio D. De ahí que identifiquemos cuatro etapas:

Primera: Concepción academicista y métodos reproductivos que dificultan la gestión del conocimiento. (1977-1990)

Segunda: Concepción comunicativa que sobrevalora la situacionalidad y desatiende los procesos de formación de la personalidad. (1991-2002)

Tercera: Énfasis en el vínculo temprano teoría-práctica desarticulado de la gestión investigativa del estudiante. (2003-2010)

Cuarta: Concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico y desarrollador que acentúa un enriquecimiento didáctico en el estudiante. (2010-actualidad)

Para ello se tuvo en cuenta los criterios relacionados a continuación:

1. Tratamiento didáctico a la autonomía a partir de las posibilidades de los planes de estudio.
2. Rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.



3. Rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

A raíz del triunfo de la Revolución en 1959 el sistema nacional de educación sufrió cambios en su estructura y en su esencia llevó a la nación a sentar las bases para un salto cualitativamente superior en la formación de los estudiantes en todos los niveles de educación. No obstante en el estudio de idiomas extranjeros prevaleció la tendencia a aplicar teorías de origen europeo y norteamericano fundamentalmente, que se caracterizaron por un fuerte arraigo conductista. El rasgo distintivo de los métodos de enseñanza agrupados en esta tendencia fue la fórmula estímulo-respuesta-reforzamiento, que tiende a simplificar el objeto del conocimiento y limitar la atención a otros aspectos relativos al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, entre los que se encuentra el desarrollo de la autonomía.

No obstante, los avances del sistema educativo cubano condujeron a la búsqueda de nuevas perspectivas y concepciones que, sin negar los avances de origen externo, comenzaron un proceso de aproximaciones a un modelo de formación que respondiera a los intereses y necesidades de la sociedad cubana.

Se transitó así, por diferentes experiencias como la del Instituto "Máximo Gorki", creado para la formación de profesores de ruso, que luego se extendió a la de profesores de inglés en 1964. El Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce, como respuesta a las demandas crecientes de servicios educacionales, se estructuró desde el vínculo de la escuela con el trabajo lo que evidenciaba implícitamente un acercamiento al desarrollo de la autonomía.

Tales antecedentes sirvieron de referente para la conformación del primer Plan de Estudios para estudiantes de lengua inglesa que tuvo sus inicios en el curso 1977-1978 y constituye el inicio de la primera etapa de este estudio

histórico.

Primera: Concepción academicista y métodos reproductivos que dificultan la gestión del conocimiento. (1977-1990)

En el año 1977 se crea la Licenciatura en Educación. Esta etapa estuvo caracterizada en su primer momento por la puesta en práctica el Plan de Estudios A (1977-1981) para las distintas especialidades. En consonancia con A. Pérez (2008,18). Este representó un "cambio radical en la concepción y organización en general en la formación de estos profesionales." Es partir de aquí que se puede percibir una lógica en la estructuración del currículo. No obstante, aunque el mismo enfatizaba el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas y el dominio teórico práctico de la lengua, no se concebía desde una adecuada salida profesional que favoreciera su implementación en la práctica docente.

En este período se asumió una concepción academicista donde la clase era la forma de organización fundamental aunque otras formas fueron incorporadas -las consultas, los trabajos o proyectos de cursos, el trabajo de producción y la autopreparación de los estudiantes, donde el desarrollo de la autonomía de los estudiantes se evidenciaba indirectamente. Requería de un mayor esfuerzo por parte del estudiante al poner sus recursos materiales y tecnológicos en función del desarrollo de habilidades lingüísticas de forma independiente.

El análisis de los programas de las asignaturas corroboró que las exigencias de los objetivos se centraron en el dominio de las estructuras lingüísticas de forma mecánica y reproductiva. Se descuidó la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que promoviera el aprendizaje reflexivo y el esfuerzo del estudiante por apropiarse de una lógica para avanzar con niveles de autonomía ascendentes en el dominio de la lengua extranjera.



En los momentos iniciales de esta etapa el profesor trabajó con el texto titulado “First Things First” de L. G. Alexander (1976), el cual enfatizaba, según Pérez, A (2008), el empleo de ejercicios de repeticiones (drills) mecánicas y las significativas, los ejercicios de preguntas y respuestas y la introducción de equipos electrónicos, filmes y láminas; una variante británica del Método Audiolingüe, bajo la autoría de L. G. Alexander (1974). De manera, que se le atribuyó un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua al uso en clases de los recursos tecnológicos.

El rol protagónico es el del profesor quien decide el contenido y los métodos. El estudiante no tomaba parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este era un ente pasivo, por lo que su aprendizaje se restringía a reproducir mecánicamente las diferentes estructuras lingüísticas y contenidos presentados por el profesor. Lo que impedía desempeñarse no solo como objeto sino como sujeto activo del proceso. De manera que el desarrollo de su autonomía se veía aún limitada.

Esta situación no propiciaba la asimilación consciente del conocimiento. El estudiante simplemente trataba de aprender la lengua extranjera para reaccionar ante situaciones determinadas. En consecuencia, no se situaba en la posición de un profesional en formación que necesitaba una mirada introspectiva a sus experiencias de aprendizaje para extrapolarlas a otras sin los niveles de ayuda de partida.

Todo lo anterior trajo como resultado final la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la repetición, caracterizado por un fuerte arraigo hacia el tradicionalismo y la enseñanza mecánica, por lo que se calificó de estructural-conductista. Esto imposibilitó que el estudiante se responsabilizara de su propio proceso de aprender no logrando identificar la finalidad de este para el ejercicio

de su profesión. De ahí que no se evidenciara una lógica esencial entre aprender a hacer y aprender a ser.

En 1982 se implanta el Plan de Estudio B en el cual se proyecta la intencionalidad de interrelacionar las disciplinas del currículo en función de la práctica pedagógica a partir del perfeccionamiento del ciclo psicopedagógico. La práctica laboral implementada tuvo un carácter formal que no contribuyó eficientemente con el desarrollo de habilidades profesionales a partir de la interacción del estudiante con su objeto de trabajo.

De acuerdo con el criterio de graduados de este plan y profesores que lo impartieron, este no pudo resolver las insuficiencias señaladas al plan anterior y fue modificado con adecuaciones de tránsito denominadas “Plan B adecuado”. Al revisar los documentos oficiales de esta época se distingue la inclusión de un programa de Práctica Pedagógica, aún con insuficientes horas y una concepción que evidenciaba la prevalencia de la fragmentación y limitaciones en el acercamiento al modo de actuación del profesor de lengua inglesa. Las asignaturas encargadas de enseñar la lengua inglesa continuaban aisladas en su concepción de esta nueva asignatura y los estudiantes no encontraban en esta última una orientación que hiciera más significativo el aprendizaje de dicha lengua.

En éste, sobresale el esfuerzo encaminado a concretar un modelo del egresado que enfatizaba la realización de actividades prácticas que condujeran a profundizar en los conocimientos, habilidades y hábitos para el trabajo en la escuela y para desarrollar las cualidades del futuro maestro. Donde contradictoriamente debían desarrollar la autonomía pues requería de desempeños autónomos por parte del estudiante.



Con este plan, se acentúa en la transmisión y asimilación de conocimientos, enfoques científicos, métodos de análisis científico-metodológicos y el desarrollo de habilidades y hábitos de la especialidad, que estuviera relacionado con la práctica y que demandaba de búsqueda de información de manera independiente por parte del estudiante demandaba del desarrollo de habilidades, estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos tecnológicos para lograrlo.

Por otra, se proyecta una intencionalidad de interrelacionar las disciplinas del currículo, esencialmente a través de la Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa. Se continuó insistiendo en el aprendizaje del inglés, sin lograr la integración de lo académico con lo profesional, de manera que le estudiante no significaba la doble funcionalidad a su proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua.

En consecuencia, los estudiantes se centraban en el desarrollo de habilidades lingüísticas, en correspondencia con las exigencias evaluativas del profesor, lo que resulta positivo. El problema estaba en el escaso e ineficiente tratamiento dado a la autonomía como parte de su formación, que le permitiera tomar decisiones en situaciones lingüísticas y didácticas cambiantes, típicas del aprendizaje de una lengua.

En resumen, se asumió una visión más amplia en la orientación respecto al plan anterior al incluir la dimensión cognitiva-intelectual de la formación y paulatinamente, incorporar la dimensión actitudinal que requiere por parte del estudiante la reflexión, la implicación para interactuar con los recursos materiales y tecnológicos y la demanda de ayudas en el aprendizaje de la lengua.

En este plan se avanzó en su concepción y planificación aunque se le siguió concediendo mayor relevancia a la observación de modelos positivos a imitar. Las exigencias de ambos

planes de estudio A y B de modo general, enfatizaban en la transmisión y asimilación de conocimientos para ser aplicados en la práctica. El profesor determinaba la forma de tratar los contenidos y evaluar. O sea, frenaba el protagonismo del estudiante en formación inicial, el establecimiento de metas, la reflexión y la toma de decisiones sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje expresión de autonomía.

De manera general, el proceso de enseñanza-aprendizaje en los planes de estudio A y B revelaron el dominio extensivo de contenidos cognitivo-intelectuales que emergían de la teoría científica y eran necesarios en la formación de los docentes de la especialidad así como en la atención a aspectos afectivos y actitudinales que incidían en el aprendizaje. Sin embargo, la concepción de base conductista que privilegiaba la transmisión y recepción de los contenidos para ser aplicados de forma acrítica en la práctica educativa, desde los procesos de orientación y asesoramiento individualizado a los estudiantes por los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos y los asesores de la práctica, presentó limitaciones para promover la responsabilidad del estudiante por su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta situación fue muestra de la necesidad de generar nuevas transformaciones en la formación de los profesionales de lengua inglesa que aseguraran mayores niveles de integración entre los componentes académico, laboral e investigativo que demanda de la introspección del estudiante, objetivos bien definidos, la búsqueda de recursos favorecedores en la toma de decisiones para actuar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua.

Segunda: Concepción comunicativa que sobrevaloraba la situacionalidad y desatendía los procesos de formación de la personalidad. (1991-2002)



A partir de 1992 se implementa el Plan de estudios C que produjo una transformación radical en la dirección del proceso de formación del profesor de lengua inglesa acentuándose en el mismo la atención al desarrollo de la competencia pedagógica y comunicativa. Se rediseñó el currículo atendiendo a los componentes académico, laboral e investigativo. Se incorporó el Enfoque Comunicativo como fundamento lingüístico-metodológico y se propició el desarrollo de las habilidades profesionales. A partir del año 1999 este plan también fue sometido a varias modificaciones, introduciéndose ajustes en el mismo prácticamente en todos los cursos.

Uno de los elementos distintivos de este plan fue la aprobación de los trabajos de diploma y las clases metodológicas como culminación de estudios. Estas variantes tuvieron cierta influencia en el desarrollo de la autonomía porque el estudiante tenía que hacer uso de las habilidades de autogestión para explicar y argumentar el informe de investigación, así como sus posiciones científico-didácticas. Todo ello implicaba el uso de determinados recursos materiales y tecnológicos relacionados con la dirección de su propio proceso.

Sin embargo, el modelo, los programas de las asignaturas y los planes de clases, confirman que persisten las insuficiencias en cuanto al tratamiento a las habilidades de asimilación consciente y activa del contenido lingüístico del idioma inglés. Esto se debió al desconocimiento de la lógica para la orientación de estrategias de aprendizaje, a partir de la selección de los métodos y procedimientos más efectivos.

Se lograron avances en la formación de los estudiantes con respecto al establecimiento de relaciones entre los contenidos impartidos en los Institutos Superiores Pedagógicos y la realidad de la escuela desde los primeros años de la carrera y en la preparación de los estudiantes para el ejercicio de la profesión. No obstante,

no se trabajaba sistemáticamente y con intencionalidad en la reflexión sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua donde el estudiante necesitaba interactuar con otros y con los recursos materiales y los tecnológicos disponibles, con el objetivo de tomar decisiones en función de un desarrollo lingüístico y didáctico.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje se realizaba aún centrada en el profesor, pero sin ejercer el autoritarismo de las etapas anteriores, posibilitó la reflexión, fijar metas así como la búsqueda de recursos materiales y tecnológicos necesarios para su formación lingüística y didáctica, aunque esto no sucedía en su medida adecuada. De ahí que persisten limitaciones para el desarrollo de hábitos y habilidades profesionales al no realizar nexos necesarios entre la teoría y la práctica.

Tercera: Énfasis en el vínculo temprano teoría-práctica, desarticulado de la gestión investigativa del estudiante. (2003-2010)

A partir del año 2001 este plan fue sometido a modificaciones, introduciéndose ajustes en el mismo prácticamente en todos los cursos. Estos estuvieron motivados por la necesidad de incrementar la permanencia de los practicantes en la escuela lo que incidió de manera negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del profesional de lenguas extranjeras al no poderse aplicar el principio de la sistematicidad, necesario para un correcto dominio de una lengua extranjera. La inclusión a partir del curso 2001 de la lengua francesa abrió nuevas perspectivas en la formación de los profesores de lenguas extranjeras para los niveles básico y preuniversitario.

A partir del curso escolar 2002-2003, como parte del proceso de universalización, suceden varias adecuaciones, la más significativa fue un primer año académico intensivo, destinado a alcanzar ambiciosos objetivos, entre los que se destacan



el desarrollo de la motivación por la carrera, la nivelación cultural de los estudiantes, el dominio de elementos metodológicos básicos para iniciar su labor como educadores en los diferentes niveles de enseñanza.

Con respecto al resto de los años se realizaba en estrecho vínculo con la escuela de práctica, asumida como microuniversidad, con una función formativa oficial, aunque no metodológicamente diseñada. Los estudiantes recibían la docencia en las sedes universitarias municipales a partir del segundo año, lo que implicó también una ampliación del criterio del docente tradicional de la educación superior, utilizando en calidad de adjunto y posteriormente como profesor a tiempo parcial categorizado, a los mejores egresados de la propia licenciatura, en su condición de profesores para este nivel.

Se reafirma los principios de la vinculación estudio-trabajo lo cual requería de mayores niveles de la autonomía de los estudiantes, pues los mismos debían lograr desempeñarse de forma independiente, tener metas bien definidas, aplicar estrategias de aprendizaje, utilizar los recursos que le permitieran tomar decisiones en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Contradictoriamente no sucedía así; se evidenciaban aún rasgos de dependencia del profesor para desarrollar las tareas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Toda esta nueva organización para la formación del futuro profesor de lenguas extranjeras presupone un mayor esfuerzo por parte del estudiante que se está formando al combinar el estudio con la práctica pre-profesional en escuelas medias y medias superior como microuniversidad. Asimismo el estudiante que está insertado en el curso intensivo es esencial que se apropie de estrategias para aprender a aprender, para dar cumplimiento a los objetivos planteados en el modelo del profesional en este

año y los de la universalización, donde el rol del profesor, no es el de centro del proceso.

Para este período el currículo plantea como uno de sus fines la apropiación de estrategias y el uso de las tecnologías que le permitan al estudiante desarrollar su autonomía a la hora de llevar a cabo el estudio y profundización en los contenidos de las disciplinas. Sin embargo, los programas de la carrera no ofrecen orientaciones metodológicas ni acciones para dar cumplimiento a este objetivo. Lo anterior afecta negativamente el desarrollo de la autonomía del estudiante que continua sin extrapolar las habilidades que adquirió, en el intento por interactuar en diferentes situaciones de aprendizaje.

En síntesis, el profesor y el estudiante (docente en formación) aún se ven limitados por un alto grado de dependencia que no le permite enfrentar y resolver de manera consciente los problemas complejos que se relacionan con el ejercicio de la profesión.

Cuarta: Asunción de un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico y desarrollador que acentúa un enriquecimiento didáctico en el estudiante. (2010-actualidad)

En el curso 2010-2011 comenzó a implementarse en las carreras pedagógicas el Plan de Estudio D, el cual se mantiene hasta la actualidad con el objetivo esencial formar integralmente a los profesionales de la especialidad con una adecuada preparación humanista, ideopolítica y en valores. Se aspira, además, formar habilidades profesionales para interactuar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, para comunicarse a un nivel avanzado de competencia comunicativa en las lenguas que estudia así como para dirigir con independencia y autonomía sus propios procesos de aprendizaje.

El Modelo del Profesional de este plan responde



a las demandas de la profesión y la práctica social, a las necesidades socioeconómicas y políticas del país y está en plena correspondencia con las exigencias actuales y perspectivas de la educación. Se precisan con claridad el objeto de trabajo, el modo de actuación profesional así como las esferas de actuación, los campos de actuación, los problemas profesionales, los objetivos generales, funciones, tareas y las cualidades del egresado.

La implementación del plan D, según criterios de especialistas, se reconoce por parte de los docentes la importancia vital el logro de desarrollar la autonomía de los estudiantes para estimular el estudio de lenguas extranjeras en la Universidad, pero una vez en el aula, se encuentran limitados para alcanzarla en el aprendizaje de la lengua con perspectivas futuras de enriquecimiento intelectual, lo que es muestra de que el tratamiento didáctico particular que se le ha dado a la autonomía que responda a los intereses y necesidades profesional-pedagógica no ha logrado abordar todo lo suficiente el problema.

Además los especialistas consideran que los estudiantes no dominan, identifican y no ponen en práctica en las actividades de aprendizaje que realizan dentro y fuera del aula, las estrategias de aprendizaje lo que imposibilita el logro de su autonomía. Aún persisten insuficiencias a la hora de diseñar actividades de aprendizaje que demanden reflexión, creación de nuevas estrategias con un carácter personalizado, la búsqueda y utilización de recursos así como la toma de decisiones. Asimismo existe en el aula tendencia en clases a trabajar actividades de carácter repetitivo lo que imposibilita el carácter activo del estudiante quien no se implica en su totalidad, ni interviene en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como avance notable se tiene que, al revisar las orientaciones sobre el diseño del currículo

propio y optativo-electivo, que distinguen esta concepción, se insta a trabajar en el desarrollo del pensamiento lógico y en muchas de las carreras del país se han incluido cursos sobre estrategias de aprendizaje. Sin embargo, la tendencia es a limitarse a enseñar estrategias ya propuestas por otros autores, pero no se logra que estas, de manera sistemática, aparezcan en la planificación de las asignaturas. De esta manera, lo que allí se aprende queda aislado y con frecuencia los estudiantes no identifican su importancia, ni se apropian de ellas para adaptarlas a sus particularidades y darles un carácter personalizado.

También se aprecia un énfasis en el empleo de las tecnologías como mediadoras en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se ha trabajado en la disponibilidad de equipos para mejorar el acceso a la información y se exige que estos se incluyan en el diseño de las disciplinas y asignaturas. No obstante, el acceso a los materiales disponibles tiene un marcado carácter reproductivo y no se propone de manera sistemática y consensuada tareas de aprendizaje que propicien la reflexión, la investigación, la discusión sobre la información obtenida y su contextualización en función de comprender problemas inherentes al aprendizaje de las lenguas extranjeras y su aplicación al ejercicio de la profesión.

El presente estudio del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la formación de los profesionales de la Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Extranjeras, permiten determinar la existencia de tendencias que denotan un tránsito hacia:

- Una concepción que favorece la autorregulación y el desarrollo en los estudiantes de los conocimientos sobre sus propios procesos de aprendizaje, que aún no logra superar la fragmentación entre los elementos lingüísticos y los profesionales-pedagógicos.



- El empleo de estrategias de aprendizaje y las tecnologías en función del desarrollo del modo de actuación profesional, aún limitadas por su escasa aplicación en tareas problematizadoras e integradoras relacionadas con el ejercicio de la profesión.
- El reconocimiento del rol de la autonomía en las lenguas extranjeras como recurso didáctico del profesor para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus esferas de actuación y su propio aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Podemos concluir entonces que se precisa de un proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que, desde las relaciones entre sus componentes, oriente hacia la reflexión, la implicación y el papel activo del estudiante en la formación de su propio aprendizaje de las lenguas extranjeras que implique su recontextualización al ejercicio de la profesión y garantice la continuidad de aprendizajes sucesivos de manera cada vez más autónomos y, en consecuencia, desarrolladores.

REFERENCIAS

- Alexander, L. G. (1974). *First things first*. La Habana: Pueblo y Educación.
- MES. (1977). *Plan de estudio A para la Licenciatura en Educación, especialidad Inglés*. La Habana.
- MES. (1982). *Plan de Estudio B para la Licenciatura en Educación, especialidad Inglés*. La Habana.
- MES. (1991). *Plan de Estudio C para la Licenciatura en Educación, especialidad Inglés*. La Habana.
- MES. (2010). *Plan de Estudio D para la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés con Francés como Segunda Lengua)*. La Habana.
- Pérez, A. (2008). *Modelo didáctico de la expresión oral en lenguas extranjeras con fines profesionales pedagógicos*. Las Tunas: Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.