



La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Continuous formation of English professionals: Exploration from quality indicators in the Foreign Languages Career

“Orlando Alberteris Galbán”¹ “Maylín Rodríguez Sánchez”²

“Liset González Agulló”^{3*}

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación que se desarrolla en el Departamento de Lenguas Extranjeras sobre la profesionalización de la enseñanza del idioma inglés en la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” en Cuba. Su objetivo fue caracterizar el proceso de formación continua de los profesionales de la Carrera Lenguas Extranjeras a partir de indicadores de calidad en la Educación Superior. Para ello, se han utilizado como métodos el análisis de documentos básicos de formación continua y técnicas de indagación basadas en la observación y cuestionarios a egresados y empleadores. La información obtenida permitió conocer las dificultades que existen en la formación continua del profesional de inglés, así como determinar los principales indicadores de calidad que posibilitaron un mejoramiento de la estrategia de atención al egresado de la carrera desde la concepción curricular y el trabajo científico-metodológico, dirigido a la formación inicial, básica y especializada del profesional de inglés. Los resultados de su implementación confieren pertinencia y aplicabilidad al proceso de formación continua de los profesionales de inglés en el territorio, lo cual fue avalado por el criterio de la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba.

Abstract

The present work is part of the research project that is developed in the Department of Foreign Languages on the professionalization of English language training at the University of Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” in Cuba. Its objective was to characterize the process of continuous training of the professionals of the Foreign Languages Career based on quality indicators in Higher Education. To do this, the analysis of basic documents of continuing education and inquiry techniques based on observation and questionnaires to graduates and employers have been used as methods. The information obtained allowed to know the difficulties that exist in the continuous training of the English professional, as well as to determine the main quality indicators that made possible an improvement of the strategy of attention to the graduate of the career from the curricular conception and the scientific-methodological work, aimed at the initial, basic and specialized training of English professionals. The results of its implementation confer relevance and applicability to the continuous training process of English professionals in the territory, which was endorsed by the criteria of the National Accreditation Board of the Republic of Cuba.

Palabras clave/Keywords

Calidad del proceso formativo; competencias profesionales; desarrollo profesional; enfoque profesional pedagógico; idiomas/Continuing formation; quality of formative process; professional competences; professional development; languages

*Dirección para correspondencia: orlando.alberteris@reduc.edu.cu

Artículo recibido el 05 - 01 - 2021 Artículo aceptado el 16 - 06 - 2022 Artículo publicado el 31 - 08 - 2022

Conflicto de intereses no declarado.

Fundada 2016 Unidad de Cooperación Universitaria de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

¹ Profesor de inglés, Máster y Profesor Auxiliar Universidad “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba, orlando.alberteris@reduc.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-1511-4743>

² Profesor de inglés, Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesor Auxiliar Universidad “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba, maylin.rodriguez@reduc.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5519-328X>

³ Profesor de inglés, Máster y Profesor Auxiliar Universidad “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba, liset.gonzalez@reduc.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0001-5236-7048>

1. Introducción

En el cumplimiento del encargo social de las carreras pedagógicas de lenguas extranjeras en las universidades cubanas, se reconoce un objetivo dirigido al seguimiento del egresado y a la elevación de la calidad de ese proceso. Es en este sentido en el que se orienta la labor científico-metodológica de la carrera, teniendo en cuenta las particularidades del Modelo del Profesional de dicha carrera, el cual destaca, dentro de sus objetivos, la formación política e ideológica y de los valores profesionales en correspondencia con las necesidades sociales actuales y la formación de modos de actuación profesional que demuestren la apropiación de técnicas creativas de dirección pedagógica.

Es importante destacar el cumplimiento eficiente de los objetivos de la formación laboral investigativa de los maestros en formación, aspecto que se constituye en potencialidad para el proceso de seguimiento de su labor como graduado, y al mismo tiempo se instala como elemento basal en el trabajo presente y futuro de la formación continua del estudiante. De manera que la formación laboral investigativa es responsable de la coordinación de todas las disciplinas del plan de estudio, a fin de contribuir al desarrollo de los modos de actuación del futuro profesor de lenguas extranjeras. Para ello es necesario la integración de los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria de la formación del profesional y vinculando así los diferentes aspectos del objeto de la profesión - el proceso educativo y, en particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la lengua extranjera.

La Formación Laboral Investigativa imbrica todos estos aspectos en la solución creativa de las tareas del desempeño profesional a partir de la actividad práctica, lo que posibilitará que los estudiantes apliquen los conocimientos y habilidades en situaciones conocidas o nuevas desde posiciones científicas y éticas, características del educador. En consecuencia, la solución de las tareas en la práctica constituye la fuente de experiencia y punto de partida para el desarrollo de la teoría en las diferentes disciplinas.

La sistematización teórica sobre el proceso de formación continua del profesional incluye estudios realizados por Alonso *et al.* (2019); Colunga *et al.* (2013); De la Rosa *et al.* (2018); Fonseca *et al.* (2017); Pérez de Obanos (2009); Pozas (2017). Los principales sustentos teóricos generales de estos autores se resumen en considerar el proceso de formación continua desde el desarrollo de competencias docentes, teniendo en cuenta que el fortalecimiento de dicho proceso permitirá aportar de manera cardinal a su cualificación en las Instituciones de Educación Superior, así como a los procesos de evaluación y acreditación. Asimismo, se considera importante el desarrollo de competencias investigativas que respondan a las exigencias del profesional y demandas de la sociedad, así como la integración de los componentes académico, laboral, investigativo y la extensión universitaria.

En el campo específico de las lenguas extranjeras, los estudios realizados sintetizan direcciones generales de la formación continua y enfatizan el papel del desarrollo de habilidades comunicativas en contextos académicos, laborales e investigativos (Águila y Olazábal, 2020). Se hace énfasis en requerimientos didáctico-metodológicos en la formación del futuro profesional en la integración del acto didáctico, aseguramiento tecnológico y perfeccionamiento del diseño curricular, la

instrumentación didáctica de las competencias comunicativo-profesionales, la consideración de los problemas profesionales desde la formación inicial y la profesionalización de la formación del estudiante de inglés (Rodríguez *et al.*, 2013; Camacho *et al.*, 2013; Limonta *et al.*, 2016; Alberteris, 2018; Alberteris *et al.*, 2018a; Alberteris *et al.*, 2018b; Ronquillo *et al.*, 2019; Smith *et al.*, 2019; Montejo *et al.*, 2020).

A pesar del reconocimiento de la importancia del perfeccionamiento del proceso de formación del profesional, no siempre se diseñan los trayectos necesarios, desde la propia carrera, para lograr la referida formación del futuro profesional. Las propuestas que se han hecho aún no satisfacen las necesidades y están lejos de resolver las grandes contradicciones existentes en este tan complejo proceso de formación continua del profesional de lenguas extranjeras. Estas contradicciones se evidencian, por un lado, en el limitado acercamiento del profesional en formación a la escuela, que posibilite la conformación gradual y progresiva del modo de actuación profesional pedagógico y a una cultura de la profesión como parte de su desarrollo integral (Smith *et al.*, 2019). Por otro lado, no se logra una adecuada profesionalización de todas las acciones educativas (Vera *et al.*, 2019), así como el adecuado desarrollo de “competencias para llevar a cabo las tareas propias de la profesión a lo largo de la vida laboral” (Smith *et al.*, 2019, p. 120).

Otros aspectos importantes que inciden en la formación del profesional son subvalorados en muchas ocasiones. Ejemplos de esos aspectos pudieran destacarse la orientación profesional desde el primer año de estudios en la carrera, la gestión curricular en la carrera, el trabajo metodológico, la organización y realización de la actividad investigativa laboral que garanticen el dominio de modos de actuación profesional, el diseño e implementación de las estrategias curriculares se corresponden con las necesidades del perfil profesional y permiten asegurar la integración de los objetivos, los contenidos y su actualización según las necesidades de la formación de manera integrada.

La formación del profesional de inglés en la carrera requiere de un perfeccionamiento continuo en correspondencia con los niveles de acreditación establecidos, el que define el “deber ser” de la carrera para la formación de profesionales en Cuba (MES, 2016). De ahí que en el presente trabajo se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perfeccionar el proceso de formación continua de los profesionales de inglés en el contexto camagüeyano? El objetivo perseguido fue caracterizar el proceso de formación continua de los profesionales de la carrera Lenguas Extranjeras a partir de indicadores de calidad en la Educación Superior. Estos indicadores posibilitaron un perfeccionamiento de la estrategia de atención al egresado de la carrera, desde la concepción curricular y el trabajo científico-metodológico.

Una de las funciones de la universidad es la atención a sus egresados. Podría decirse que, junto a gestión, investigación y transferencia del conocimiento, la formación continua de los profesionales constituye una de las responsabilidades básicas de la universidad.

En Cuba, una de las tareas más importantes del Sistema Nacional de Educación es la de formar y superar al personal encargado de la función docente-educativa. Los Lineamientos 117 y 118 de la política económica y social del Partido y la Revolución Cubana (como se citó en Torres *et al.*, 2022), plantean que es primordial continuar avanzando en el



fortalecimiento del papel del profesor frente al educando, jerarquizando la superación permanente.

Por su parte, el Ministerio de Educación Superior definió en Resolución 9/2019 como objetivo general del Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA-CU) el mejoramiento continuo y sistemático de la calidad de las carreras universitarias, así como el egreso de profesionales con elevado nivel de calidad, con un desempeño ético, competente y transformador en la solución de problemas territoriales (MES, 2016, 2018).

De estos argumentos debe entenderse, por tanto, que esta responsabilidad social de la Universidad implica la formación integral, la formación continua y especializada de los profesionales. De manera que las funciones dentro del proceso formativo aportan un carácter progresivo y desarrollador, en tanto se presta atención a las necesidades e insuficiencias del propio proceso formativo, a la capacitación de los profesionales, así como la necesaria actualización en base a una perspectiva reflexiva, flexible y creativo-participativa. En este sentido el rol social de la Universidad se extiende a otros contextos que no solo implican a los profesionales egresados de la propia Universidad, sino también a toda la ciudadanía en relación con el desarrollo cultural, científico, artístico, etc.

La formación continua forma parte de la política educativa de muchos países y tiene como propósito la búsqueda de una mayor calidad en la formación, preparación de los egresados y vinculación de las instituciones de Educación Superior (Andrade *et al.*, 2009). A este tipo de formación se le pueden asignar diferentes roles que implican nuevas formas de trabajo y de aplicación de conocimientos a partir de objetivos profesionales y académicos, de desarrollo de la autoestima, de desarrollo formativo integral del profesional, tanto en lo cognitivo como en lo actitudinal y axiológico. Al respecto Fonseca *et al.* (2017) acotan que:

... la formación continua no se puede reducir a un bagaje de conocimientos o habilidades, ya que el mundo actual necesita de la riqueza espiritual; el ser humano debe tener sensibilidad ética, sensibilidad estética, sentimientos de responsabilidad y compromiso para enfrentar los retos. Ella debe estar también direccionada al mejoramiento humano, lo que en el proceso de formación continua de los docentes de las IES se concreta en la elevación de la profesionalización docente y, por ende, en su desempeño profesional. (p. 8)

Desde estos puntos de vista la formación continua se afianza como un proceso indispensable para lograr el desarrollo y perfeccionamiento de competencias docentes y no solo como cualquier actividad de formación o capacitación docente a la que acceden los profesionales una vez que hayan obtenido la titulación universitaria (Fonseca *et al.*, 2017). La formación continua conceptualiza la calidad e integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el perfeccionamiento del profesional marcado por una serie de subcompetencias claves que implican desarrollo de valores éticos y de la cultura de la profesión, de la reflexión, tanto de la formación básica como especializada, de la investigación e innovación, de la autogestión y socialización del conocimiento, entre otros.

Ese desarrollo profesional implica, por ende, adentrarse en una reflexión continua sobre la actuación profesional con vistas a mejorarla, definir proyectos personales de desarrollo profesional; supone aprender a partir de la superación, de la interacción e intercambios con otros, analizar y reflexionar desde y en la práctica; incluye el saber encauzar la actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos (Alberteris *et al.*, 2018a).

1.1. Formación inicial y formación continua en lenguas extranjeras

La atención al egresado es considerada como un proceso que no se inicia una vez graduado el estudiante. Tiene un alcance prospectivo desde los primeros años universitarios, y desde esta perspectiva no es un tópico nuevo en la investigación, aun cuando se reconoce una mayor atención en las estrategias educativas en muchas carreras en las últimas décadas. A ello ha incidido la instrumentación de patrones de calidad, derivados de los procesos de evaluación de carreras universitarias, así como el desarrollo de investigaciones en este sentido (Tardo, 2012; Smith *et al.*, 2019; Vera, *et al.*, 2019).

Sin embargo, la realidad dista mucho del ideal planteado en muchas estrategias e investigaciones, tal como lo plantean diversos investigadores (Rodríguez *et al.*, 2013; Morgan *et al.*, 2015; Olivé y Leyva, 2016; Limonta *et al.*, 2016; Smith *et al.*, 2019; Águila y Olazábal, 2020). Aún hoy es muy frecuente encontrar propuestas centradas más en la formación de competencias laborales, específicas de la profesión del estudiante desde el propio momento de su egreso de la universidad.

Pupo *et al.* (2021) plantean que la formación continua, a pesar de haber sido tratada por diferentes autores requiere continuar indagando en constructos que permitan delimitar la necesidad de sistematizar y generalizar la formación permanente, de modo que esta formación constituye un proceso de “actualización gradual y sistemática de los contenidos formativos pedagógicos que permiten una preparación general y específica del docente encaminada a producir cambios para la toma de decisiones en el contexto de actuación profesional” (p. 56).

En el proceso formativo del estudiante de lenguas extranjeras la competencia comunicativa constituye la herramienta principal para alcanzar objetivos a largo alcance en contextos profesionales diversos. La misma se concibe como una competencia que trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico y su uso en la comunicación en la lengua extranjera. Implica aceptar que “la competencia comunicativa tiene implicaciones didáctico-metodológicas, de enseñanza en contextos escolares, estrechando cada vez más la relación entre la cultura lingüística y la cultura profesional, la cultura tecnológica, entre otros aspectos” (Alberteris *et al.*, 2018b, p. 311).

Esas implicaciones hacen posible una integración de la práctica comunicativa, la práctica profesional y la especialización, otorgándole al estudiante la posibilidad de incursionar en toda esa “sistematización creadora de la cultura tecnológica y el desarrollo de sus habilidades profesionales en íntima relación con los procesos de actividad y comunicación en la lengua extranjera” (Rodríguez *et al.*, 2013, p. 54),

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló



todo lo cual orienta la profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. De modo que esta orientación, en esencia, deberá asumir las relaciones que emergen entre la cultura lingüística, la profesional y la tecnológica, las competencias claves, competencias didáctico-metodológicas, entre otras, para incidir, de forma integrada y dinámica en el proceso de formación continua del profesional de lenguas extranjeras. No se trata de comprender esta orientación profesionalizada como un agregado de componentes, sino como un proceso constructivo, resultado de numerosas interrelaciones con un alcance social.

Construir una profesionalidad de la docencia significa intencionar una formación permanente del docente en el orden de conectar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje, de prepararse no solo en su materia como parcela del conocimiento, sino también en la adquisición de una cultura integral para poder transmitir la idea al estudiante de que el conocimiento es único. Significa prepararse en la didáctica de los contenidos que enseña, prepararse en materia de estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder formar alumnos estratégicos, lo cual resulta necesario para los tiempos actuales (Colunga *et al.*, 2013, p.16).

La profesionalización del docente no se manifiesta únicamente en su proceso de formación académica, sino esencialmente en su práctica, en la propia gestión del proceso enseñanza aprendizaje y educativo en general, bajo su responsabilidad como profesional de la educación; lo cual aporta criterios de acreditación de la calidad de su actuación (De la Rosa *et al.*, 2018). Es un proceso de formación y autoformación permanente desde la conceptualización y reconceptualización de su práctica pedagógica, en correspondencia con los intereses de la sociedad, los problemas de su contexto y la demandas de la formación de los profesionales, en el cual su implicación personal y profesional motivada tenga como resultado la mejora progresiva de la gestión de su proceso de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos, que debe conducir a la formación integral de los profesionales (De la Rosa *et al.*, 2018).

Luego entonces, la profesionalización se constituye en el resultado de una integración sistémica, en base a una dinámica de la formación continua y permanente que posibilite el desarrollo de una cultura tecnológica que incluya un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que el estudiante debe ir incorporando paulatinamente, de habilidades generales y específicas del idioma extranjero, así como modos de actuación profesional que permitirán que su desempeño futuro sea de excelencia. En esta dinámica, la unidad entre teoría y práctica constituye el núcleo del proceso, en la medida en que establece nuevas formas de relaciones sociales.

Con lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la lógica profesionalizada del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras implica la interrelación de esta con el proceso de formación del estudiante desde los primeros años de estudios universitarios. Uno de los rasgos de esta perspectiva profesionalizada es su singularidad, que se interpreta como la capacidad de ajuste a cada contexto en el que se involucra el estudiante, y, en consecuencia con ello, orienta a través de cuestionamientos los posibles cambios dentro del proceso formativo.

Uno de estos cuestionamientos es el referido a cuáles debieran ser las ideas básicas exigibles en la concepción de la formación del profesional de lenguas extranjeras: inicial, básica y especializada.

En términos generales, este proceso de formación continua del profesional se concibe para operar en eficaz integración con la sociedad y consta de componentes fundamentales (MES, 2016): a) Formación de perfil amplio (inicial, preprofesional, esencial); b) Formación para el empleo (básica, transición entre la academia y la profesión); c) Formación de posgrado (para el desempeño especializado). Así, el estudiante se inserta en un proceso de formación continua, ininterrumpida, para convertirse en un profesional de alto nivel. En esta línea de pensamiento, Pozas (2017) hace referencia a la unidad de pregrado-posgrado en la formación del profesional (Figura 1).

Figura 1

Unidad pregrado-posgrado en la formación del profesional



Fuente: Pozas (2017).

1.2. Formación de perfil amplio (inicial, preprofesional, esencial)

La formación de profesionales de la educación superior cubana descansa en un modelo pedagógico de amplio perfil integrador. De manera que los profesionales deben ser formados “de manera íntegra, profesionalmente competente, con preparación científica para aceptar los retos de la sociedad moderna y con un amplio desarrollo humanístico para la época” (Smith *et al.*, 2019, p. 118).

En el caso de las lenguas extranjeras, ese modelo pedagógico aporta al profesional de idiomas diversos elementos inherentes a la comunicación, a la práctica preprofesional, a la ética profesional, etc., así como la integración de la docencia, la orientación y la investigación educativas para lo cual lo preparan las diferentes disciplinas y asignaturas del plan de estudio.

La integración de los aspectos de formación inicial, básica y especializada asume una “perspectiva lingüo-didáctica formativa, la que exige priorizar la interacción entre lo académico, lo laboral y lo investigativo, desde la relación entre la lógica de la Didáctica de las lenguas extranjeras como ciencia y la lógica de la profesión del docente

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló



de lengua extranjera” (Limonta *et al.*, 2016, p. 20). En este contexto la didáctica de las lenguas extranjeras se instala como disciplina principal integradora que imbrica el desarrollo de la cultura de la profesión, las habilidades implicadas y la contextualización de los objetivos orientados a la solución de problemas profesionales, desde un enfoque integrador.

La orientación hacia la lógica de la profesión desde el inicio en la carrera aporta las bases para un perfeccionamiento progresivo del proceso formativo y su implicación en la futura labor pedagógica. De modo que ya en el primer año se deben crear las bases y la motivación necesaria para el desarrollo gradual de la lengua extranjera y su enseñanza, las cuales irán perfeccionándose en la medida que se vayan fortaleciendo las interrelaciones entre los aspectos académicos, pedagógicos, la práctica laboral, etc.

El aula de idioma en muchas ocasiones propicia esas interrelaciones a través de la instrucción directa de procedimientos metodológicos, orientada a un llamado de atención no sólo al qué, sino también al cómo y al para qué de un determinado contenido lingüístico o instrumentación que servirá como guía para dirigir tareas de forma independiente como profesor del idioma en el contexto escolar. Esa instrucción directa como un tipo de enseñanza que puede ser revelada de manera consciente por el profesor a través de diferentes procedimientos, a saber:

- La modelación de tareas conjuntas, destacándose en todo momento los pasos a seguir y la importancia de las fases de planificación, ejecución y control;
- La formulación de preguntas que estimulen el conocimiento profesional previo que tiene el estudiante para abordar una situación o un problema;
- El análisis de textos de contenido profesional como parte del estudio lingüístico del programa de la asignatura, por ejemplo, para el trabajo de inferencia, valoración y/o reflexión de situaciones pedagógicas particulares;
- La presentación de actividades que ilustren metodologías de trabajo de forma oral o escrita;
- La enseñanza de estrategias para abordar actividades profesionales.

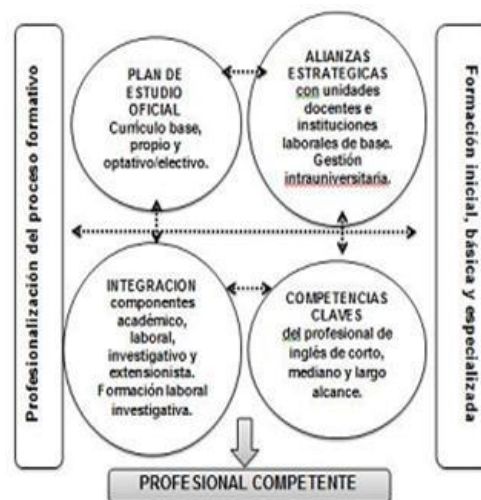
Hay que destacar, sin embargo, que a pesar de los avances significativos obtenidos en la integración de la formación inicial, básica y especializada, aún se reconocen contradicciones inherentes al propio proceso y otras que son productos de fallidos procederes didácticos y metodológicos, dentro de los cuales se destacan la insuficiente preparación didáctico-metodológica como particularidad del enfoque pedagógico que asume la Carrera de Lenguas Extranjeras, la integración de los contenidos teóricos de las asignaturas y la práctica que realiza el estudiante, la cual, en la muchas ocasiones, se queda en un nivel de reproducción o transmisión del conocimiento. Ello limita el desarrollo de posiciones y actitudes estratégicas, el desarrollo del razonamiento y el modo de actuación didáctico-metodológico según las exigencias socioculturales concretas que les permita enfrentar responsablemente nuevas situaciones de aprendizaje cada vez con más autonomía (Camacho *et al.*, 2013; Rodríguez *et al.*, 2013; Alberteris, 2018; Vera *et al.*, 2019).

1.3. Programa de formación continua en lenguas extranjeras

Lo expuesto en los apartados anteriores implica que, la integración de los aspectos de formación inicial, básica y especializada que se desarrolla desde el enfoque profesional pedagógico para el caso de la Carrera Lenguas Extranjeras, deberá potenciarse desde los primeros años como resultado de un desempeño lingüístico-comunicativo eficiente del estudiante y la sistematización de su actuación didáctico-metodológica, que, imbricada en los contenidos de las asignaturas de la formación general y de la especialidad del currículo base, optativo/electivo y currículo propio, conformen el esquema teórico-conceptual de la carrera (Figura 2).

Figura 2

Programa de formación continua en lenguas extranjeras



En ese esquema teórico-conceptual de la carrera, la práctica profesional integra modos de actuación y tiene su sustento en los principios del vínculo de la teoría con la práctica, la unidad de la actividad y la comunicación en la práctica laboral, el carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico, el enfoque comunicativo, la consideración de la lengua y la cultura propias del proceso de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera.

Se asume, con lo expuesto anteriormente, qué formación debe iniciarse desde el primer año de la carrera a partir de un diseño coherente de unidades didácticas, empleadas tanto en el propio contexto de interacción comunicativa en el aula como en el contexto profesional propiamente dicho. Desde esta perspectiva, se propugna una enseñanza comunicativa de los futuros profesores de idioma que asume, de manera estructural, una dimensión lingüístico-comunicativa y una dimensión didáctico-metodológica que imbrica los contenidos y procesos de comunicación y contenidos didácticos. De modo que estas dimensiones atienden tanto a los aspectos de la lengua como a su uso en contextos académicos y profesionales con carácter transversal e interdisciplinar e

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló

involucran, funcionalmente, las esferas cognitiva, lingüística, profesional y motivacional del estudiante.

Una de las vías, dentro las más viables para conjugar la adquisición y producción del idioma y el aspecto pedagógico y didáctico-metodológico en la carrera, es el proyecto integrador, el cual ha aportado evidencias de la formación de la cultura profesional en el estudiante, del desarrollo de habilidades en el campo de la comunicación y la investigación, y algo muy importante, en el desarrollo de estrategias para la creatividad y el auto perfeccionamiento continuo.

De manera que el trabajo con estos proyectos constituye una estrategia formativa, educativa integral, en tanto integra contenidos, habilidades y pensamiento; forma y evalúa competencias en los estudiantes mediante “la resolución de problemas pertinentes del contexto (social, laboral-profesional, científico, etc.) mediante acciones de direccionamiento, planeación, actuación y comunicación de las actividades realizadas y de los productos logrados” (Cantú *et al.*, 2013, p.10). Los resultados obtenidos con los egresados de la Carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad “Ignacio Agramonte Loynaz” de Camagüey, se han traducido en una lógica integradora y profesionalizada de ‘aprender a aprender’ y ‘aprender a enseñar’, con lo que se amplía y consolida el saber-hacer con el idioma, con el saber-hacer metodológico del futuro maestro de idioma, en el avance hacia el desarrollo de competencias comunicativas y profesionales.

En los párrafos anteriores se visualizan diversas competencias claves del profesional de lenguas extranjeras e indicadores para su instrumentación didáctica. Los ejemplos de competencias que siguen sintetizan direcciones principales de la acción docente en el proceso de formación continua de los estudiantes de la carrera y tienen como propósito el aseguramiento de la preparación didáctico-metodológica de estos y su transferibilidad en el contexto escolar.

1.4. Direcciones de la acción docente en el proceso de formación continua

Organizar situaciones de aprendizaje

- Hacer explícita la atención personalizada según las necesidades de los alumnos en el aula.
- Reflexionar sobre lo que se está enseñando.
- Hacer explícita la secuencia de la planificación didáctica y que tenga en cuenta los docentes y los estudiantes.
- Promover variedad de situaciones de aprendizaje que propicien una mayor interacción comunicativa y reflexión sobre modos de actuación profesional.
- Hacer explícitos procedimientos para la corrección de errores y vías para remediarlos.

Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno

- Hacer uso de variedad de herramientas y procedimientos de evaluación según el objetivo.
- Hacer del análisis un instrumento de desarrollo que incluya la revisión por pares, la retroalimentación y la reevaluación.

Facilitar la comunicación intercultural

- Hacer explícito el análisis de los puntos de encuentros interculturales en el aula/Desarrollo de una actitud intercultural.

Potenciar el desarrollo profesional

- Trabajar con la cultura de la profesión y sus valores éticos.
- Reflexionar sobre el desarrollo profesional y especializado.
- Promover la autogestión del conocimiento a través del trabajo independiente y la investigación/Socializar los resultados derivados de la práctica profesional e investigación.

Gestionar sentimientos y emociones en su desempeño

- Estimular la motivación y la creatividad para un desempeño profesional exitoso.
- Promover técnicas para el desarrollo de relaciones interpersonales (trabajo cooperativo, proyectos colectivos, etc.)

Servirse de las TIC para el desempeño del trabajo

- Utilizar las TIC/Promover el uso de entornos (virtuales) digitales y aplicaciones informáticas disponibles.
- Realizar talleres de reflexión metodológica sobre la implicación de las TIC para el autoaprendizaje y autogestión del conocimiento (Alberteris *et al.*, 2018a).

El proceso de formación continua del profesional de lenguas extranjeras aún y moviliza diversas competencias y recursos que generan nuevas cualidades en la dinámica de la profesionalización como manifestación progresiva de desarrollo y como concreción de la gestión de su proceso de enseñanza-aprendizaje y su auto perfeccionamiento continuo en los diversos contextos formativos. A ello contribuyen, por un lado, las alianzas estratégicas con los centros escolares en los cuales los estudiantes realizan la práctica profesional y en los cuales son ubicados una vez graduados (Resolución Ministerial 29/2019), y por otro, la gestión intrauniversitaria del profesional de la carrera. Es cierto que en el proceso de formación no se aprovechan todas las potencialidades que la propia universidad como institución formadora ofrece, en sus funciones docente, investigativa, extensionista, etc. No obstante, si bien la gestión intrauniversitaria es un factor que considerar para la formación del profesional, no se puede perder de vista que esta gestión deberá tener en cuenta las necesidades y prioridades del profesional, así como las acciones efectivas de coordinación entre los entornos específicos donde se desarrolla la carrera, logrando una vinculación pregrado-posgrado y la participación protagónica en procesos sustantivos de la Universidad.

Las alianzas estratégicas involucran diversas acciones asociadas a la formación continua del profesional de lenguas extranjeras, dentro de las cuales se destacan:

- a) facilitar y apoyar las prácticas laborales de los estudiantes en unidades docentes que cuenten con los profesores especialistas que, en condición de tutores, contribuirán al logro de los objetivos formativos, laborales e investigativos de dichas prácticas, en correspondencia con los requerimientos del Modelo del Profesional y las tareas específicas de la actividad según el programa vigente;

- b) el diseño y desarrollo de cursos, entrenamientos, diplomados, asesorías metodológicas, intercambios metodológicos, de orientaciones y actualización, entre otras acciones, que se soliciten por ambas partes, a partir de las necesidades y prioridades detectadas;
- c) proporcionar asesorías científicas sobre temáticas de interés para ambas partes de artículos científicos, maestrías y doctorados;
- d) coauspiciar eventos científicos; crear grupos de colaboración científica, de elaboración, socialización y generalización de resultados científicos de docentes de ambas partes; proporcionar colaboración en la implementación de instrumentos investigativos y evaluación de impactos de resultados científicos;
- e) proporcionar colaboración en la realización de actividades extensionistas de interés para ambas partes, relacionadas con la enseñanza de la lengua extranjera;
- f) intercambiar materiales didácticos, así como productos tecnológicos para su empleo en el desarrollo de las diversas actividades de carácter extensionista y de capacitación.

Esas acciones entran en el campo de la formación inicial y se orientan a la formación para el empleo y desempeño especializado. Esta transición, parte del propio diseño didáctico de la Carrera, cuyo centro ocupa la Disciplina Principal Integradora (Didáctica de las lenguas extranjeras) con todas sus variantes de profesionalización y desarrollo linguo-didáctico del profesional de lenguas extranjeras.

Esa disciplina responde íntegramente a la profesión y se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales del profesional (Rodríguez *et al.*, 2019). Está presente durante todo el proceso de formación y su contenido fundamental es investigativo-laboral, “su objeto coincide con el objeto de la profesión; a saber, la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras” (Camacho *et al.*, 2016, p. 1).

Desde su concepción de disciplina integradora, la Didáctica de las lenguas extranjeras articula los contenidos de todas las disciplinas del plan de estudio, y determina de forma práctica el desarrollo de los modos de actuación del profesor de esta lengua, integrando los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria de la formación del profesional y vinculando así los diferentes aspectos del objeto de la profesión, el proceso educativo y, en particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la lengua extranjera.

En el plan de estudio de la carrera se destaca el desarrollo de las competencias cognitivo-comunicativa y linguo-didáctica desde una perspectiva intercultural y problemática, como condición indispensable para la formación de un profesional de la educación en lenguas extranjeras más competente en su accionar práctico (MES, 2016). Con este nuevo plan, se logra articular las actividades docentes, preprofesionales e investigativas. El aspecto de la investigación-acción ha pasado de ser considerada como una actividad esencial en la formación lingüística y profesional del estudiante objeto de conocimiento, una práctica social, una estrategia de enseñanza y

aprendizaje. Aun así, hay estudiantes que se sumergen en la vida laboral con serias carencias, cuya principal causa tiene que ver con el trabajo focalizado en la reproducción del contenido de las disciplinas, del saber construido, fundamentalmente lingüístico, y no a la construcción del saber lingüístico y profesional.

A ello se añade, evidentemente, la pobre preocupación, por parte del estudiante, de su propio proceso de gestión para participar e insertarse en ‘nuevos’ contextos de actuación profesional. Se recurre, entonces, a la necesidad de la integración del qué se enseña con el cómo se enseña “para que los futuros docentes puedan representarse su actuación en un espacio concreto de intervención pedagógica, a partir de juicios prácticos que puedan ser objeto de reflexión para teorizar sobre ellos, resignificando así la teoría pedagógica-didáctica en y desde la praxis” (Tardo, 2012, p.105). Por supuesto, esta representación de su actuación estará sujeta a una lógica interna de desarrollo en la que paulatinamente irá cobrando espacio también la reflexión y la creatividad, la postura didáctico-pedagógica del por qué y para qué se enseña.

Para ello, este proceso de formación del profesional de lenguas extranjeras ha de ser diseñado a partir del criterio de calidad asumido y la integración de varios aspectos, algunos de los cuales se destacan a continuación.

La calidad del proceso de formación continua, en el contexto particular de este trabajo, se refiere al mejoramiento de todo el proceso formativo en la Carrera Lenguas Extranjeras y parte de la definición (explícita) de la perspectiva de calidad que se adopta y los objetivos que se pretenden alcanzar con ese mejoramiento. En todos los casos se toma en cuenta la labor educativa y la práctica académica concreta y su materialización en la práctica pre y profesional en las instancias convenidas. Implica una integración de procesos universitarios y de la carrera, así como una interpretación del encargo social y transformación significativa y duradera como expresión de impacto. Así, se asumen en este trabajo como criterios de calidad del proceso de formación del profesional de inglés, los siguientes:

- Vinculación armónica y coherente entre los tres componentes del proceso de formación (inicial, básica y especializada). En ocasiones los contenidos que se abordan trascienden los objetivos de uno u otro componente, de modo que algunos de ellos “conciernen a la formación de posgrado” (Pozas, 2017). Ello denota la relación dialéctica entre los componentes.
- Existencia de vías dirigidas a dar continuidad a los estudios de pregrado, con predominio de los programas de posgrado.
- Atención priorizada al diagnóstico de las necesidades de superación de los egresados y de los propios docentes de la Carrera de Lenguas Extranjeras.
- Existencia de una proyección estratégica de desarrollo en la formación continua de los estudiantes.
- Incorporación de estudiantes egresados a proyectos de investigación en la carrera.

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló



Introducción de resultados científicos derivados de proyectos de investigación y la formación académica en la docencia de pregrado y de posgrado.

2. Materiales y Métodos

Para la ejecución de este trabajo se partió de una sistematización de documentos básicos de la formación continua y su concreción a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. Así, se consideraron dos tareas fundamentales para el desarrollo del trabajo. La primera reveló los principales fundamentos teóricos de la formación continua, desde el diseño del currículo en el pregrado y proyecciones del posgrado. La segunda implicó una aproximación estratégica de la atención del egresado de la Carrera Lenguas Extranjeras, con acciones necesarias para dirigir el proceso desde un diseño científico-metodológico que involucra la formación inicial, básica y especializada del profesional de lenguas extranjeras. El desarrollo del trabajo se complementa con resultados de instrumentos y técnicas empíricas aplicadas a egresados y empleadores, así como con algunos de los criterios emitidos por la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba durante el periodo de evaluación externa a la carrera (Dictamen XLII de 2019).

El diseño adoptado tuvo un carácter exploratorio-descriptivo y privilegia el análisis del proceso de formación de los estudiantes de la Carrera Lenguas Extranjeras. Se planteó como objetivo general caracterizar el dominio de los modos de actuación de la profesión de los estudiantes de la Carrera Lenguas Extranjeras y el desempeño laboral de egresados de la carrera, así como su relación con la formación universitaria recibida.

Se plantearon como objetivos específicos caracterizar la formación inicial del profesional de lenguas extranjeras, caracterizar el desarrollo profesional de los egresados, sus percepciones sobre la carrera y sus necesidades de actualización. Por su parte, se pretende contribuir a la concepción de la carrera a partir de sustentos teórico-prácticos que se asumen para el perfeccionamiento del proceso formativo y la atención especializada a los egresados.

La base metodológica se sustentó en la teoría desarrollada por Nocedo *et al.* (2001) y Hernández *et al.* (2006). Se emplearon como instrumentos de investigación el cuestionario a estudiantes de cuarto y quinto años, a egresados de la carrera y a empleadores, con preguntas cerradas con varias opciones de respuesta (Hernández *et al.*, 2006) o politómicas (Nocedo *et al.*, 2001) y la observación. El uso de la observación como técnica de indagación (seguimiento en talleres didáctico-metodológicos y de superación lingüística a egresados) obedeció a la necesidad de comprender el fenómeno de la formación inicial y continua en la Carrera Lenguas Extranjeras y reflexionar sobre cómo perfeccionarlo.

La evaluación de los cuestionarios incluyó escalas valorativas y/o estimativas (Hernández *et al.*, 2014). Así, para el caso de los estudiantes y egresados de la carrera se utilizaron escalas estimativas acerca de los modos de actuación y preparación recibida en la carrera. En el caso de los empleadores se utilizó una escala valorativa acerca del desempeño de

los egresados y niveles de satisfacción. Para la observación se utilizaron los resultados evaluativos sistemáticos obtenidos en los talleres de superación realizados.

También se realizó el análisis de la distribución de las disciplinas y asignaturas en el plan de estudio de la Carrera Educación Lenguas Extranjeras, con el objetivo de constatar su contribución a la formación del profesional.

La muestra fue seleccionada con el periodo de evaluación externa a la carrera en el curso escolar 18-19. Se utilizó una muestra de estudiantes del 100 % de 3ro, 4to y 5to años (41), mientras que la muestra de egresados fue de 17. Debido a la concentración de egresados en dos centros escolares fundamentalmente se cuestionaron 7 empleadores de los centros Escuela Provincial Pedagógica “Nicolás Guillén” y el Instituto Preuniversitario Vocacional “Máximo Gómez Báez” de la provincia de Camagüey, Cuba. Los talleres tuvieron que ver principalmente con la actualización didáctica de las lenguas extranjeras y la investigación-acción aplicada a la lengua extranjera.

El análisis de los resultados de los instrumentos aplicados a egresados se enfocó a partir de los indicadores propuestos en la guía de evaluación del Subsistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias de la República de Cuba (MES, 2016):

- a) Motivación hacia la Carrera e influencia del claustro de profesores, tutores en su formación integral.
- b) Desarrollo de competencias generales y específicas de la profesión.
- c) Desarrollo de cualidades personales necesarias para el trabajo profesional.
- d) Preparación recibida en la carrera.
- e) Calidad de los trabajos de curso y de culminación de estudios realizados durante la carrera.
- f) Articulación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo durante la carrera.

En el caso de los empleadores se tomaron como indicadores los siguientes:

- a) Nivel de competencias generales que caracterizan el trabajo profesional del graduado.
- b) Valoración de la formación recibida por los graduados.
- c) Valoración de los resultados de trabajo alcanzados por el graduado.
- d) Dificultades fundamentales presentadas por el estudiante en su desempeño profesional.
- e) Valoración de las cualidades personales del graduado.

Para la observación se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- a) Protagonismo en la solución de tareas de carácter didáctico-metodológico.
- b) Nivel de demostración y reflexión didáctico-metodológica.
- c) Nivel de competencia lingüístico-comunicativa y profesional.

3. Resultados

A partir de la caracterización realizada sobre la formación inicial del profesional de lenguas extranjeras y el desarrollo profesional de los

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló

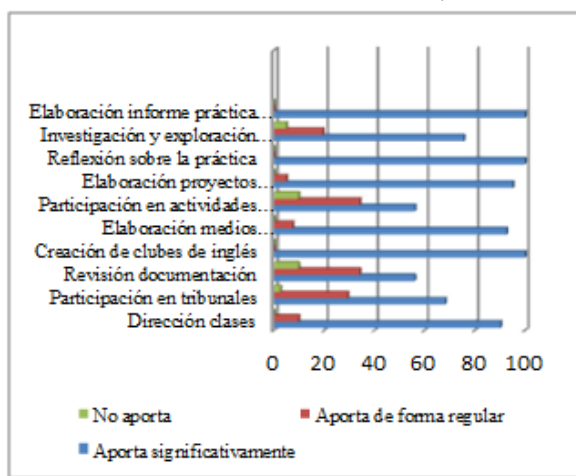


egresados desde sus propias creencias y percepciones se pueden precisar algunos aspectos para el perfeccionamiento del proceso formativo y la atención especializada a los egresados de la Carrera Lenguas Extranjeras, así como reflexionar sobre cómo perfeccionarlo. Los principales resultados se exponen a continuación:

a) Dominio de los modos de actuación de la profesión (Figura 3)

Figura 3

Resultados del cuestionario a estudiantes de años terminales sobre los modos de actuación (N= 41, 4to y 5to años)



El nivel de satisfacción de los estudiantes de la carrera con su proceso formativo evidenció que dentro de los aspectos que más aportan a los modos de actuación profesional son aquellos que responden directamente a la lógica de la profesión, su preparación para resolver problemas de la práctica educativa y uso de la lengua extranjera. Los egresados consideran como muy importante la elaboración del informe en lengua extranjera (inglés) de la práctica profesional que se realiza en la escuela. Este informe contribuye decisivamente a la reflexión sobre la práctica profesional, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la puesta en acción de propuestas del trabajo de la investigación que realizan.

De la información que se muestra se infiere que los egresados responden de manera satisfactoria a otros aspectos inherentes a su formación como estudiante, tales como su participación en clubes de idioma y proyectos conjuntos. Sin embargo, a otros aspectos responden de manera insatisfactoria. Ello evidencia que muchos egresados no han concientizado la importancia del trabajo con los documentos básicos del profesor, así como la participación en otras actividades escolares imprescindibles para la formación integral de los alumnos.

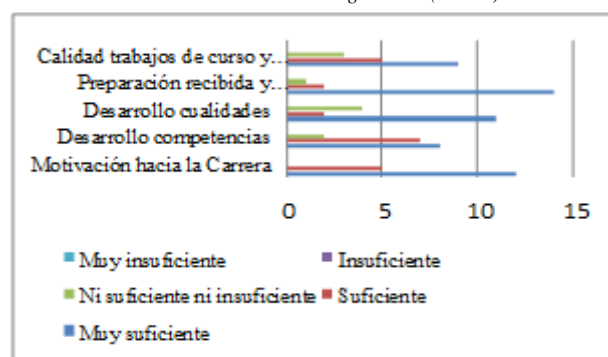
Los aspectos que menos aportaron para los estudiantes tuvieron que ver con documentos rectores del trabajo del profesor. Estos resultados evidencian que existen limitaciones en las acciones propuestas para el desarrollo de modos de actuación del profesional de inglés, en las que se subvaloran aquellas que tienen relación con las cualidades personales de los egresados que permitan encauzar el trabajo en la escuela con

responsabilidad y compromiso, así como con el desarrollo de competencias que sintetizan las direcciones principales de la acción docente, tales como la planificación didáctica, el seguimiento al diagnóstico del aprendizaje de los educandos y su control. Ello alerta sobre la necesidad de continuar perfeccionando el tratamiento a los contenidos de la Didáctica de las lenguas extranjeras en lo relativo a la explotación de las potencialidades del libro de texto y el trabajo con los documentos rectores del profesor en la escuela.

b) Resultados de la encuesta a egresados de la carrera (N= 17) (Figura 4)

Figura 4

Resultados del cuestionario a egresados (N= 17)



Como se aprecia en los resultados, los estudiantes aceptaron como positiva la preparación recibida en la carrera y la articulación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo en las actividades que realizaron durante sus estudios en la carrera. Asimismo, mostraron un nivel satisfactorio de motivación hacia la carrera e influencia del claustro de profesores y tutores en su formación integral. Resultados muy similares que fluctúan entre muy suficiente y suficiente estuvieron asociados al desarrollo de competencias generales y específicas de la profesión. A ello ha contribuido la estructuración didáctica del proceso formativo en la carrera en correspondencia con el modelo del profesional, el sistema de trabajo metodológico realizado con un carácter profesionalizado, así como la organización y realización de la actividad investigativa laboral desarrollada vinculada a los modos de actuación profesional.

c) Resultados cuestionario a empleadores (N=7) (Figura 5)

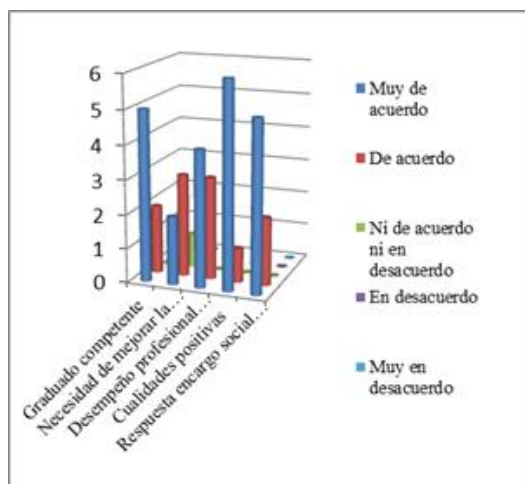
En relación con los resultados del cuestionario a empleadores se presentaron criterios divididos en Muy de acuerdo (57,1 %) y De acuerdo (42,8 %), los cuales evidencian opiniones satisfactorias acerca de la calidad de la formación de los egresados, en los relativo a las competencias necesarias para el trabajo de dirección del proceso pedagógico en la escuela, así como acerca de la respuesta de la carrera al encargo social del profesional.

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló

Figura 5

Resultados del cuestionario empleadores (N= 7)



d) Resultados de la observación (N= 17) (Tabla 1)

Tabla 1

Resultados de la observación de talleres de superación a egresados (N= 17)

N=17	Positivo	Satisfactorio	Adecuado con recomendaciones
a)	7 41,1 %	6 35,2%	4 23,5%
b)	4 23,5%	8 47 %	5 29,4%
c)	5 29,4%	9 52,9%	3 17,6%

Los resultados de la observación evidenciaron un nivel satisfactorio en relación con el protagonismo demostrado en la solución de tareas de carácter didáctico-metodológico, así como la pertinencia de las actividades concebidas en los planes de práctica laboral en la formación inicial del estudiante desde el primer año de la carrera. Con estas actividades se crean las bases y la motivación necesaria para el desarrollo gradual de capacidades para el idioma y su enseñanza, con énfasis en la solución de tareas propias de la profesión. Por otro lado, se evidenció la aplicabilidad de la perspectiva implementada en la carrera, la cual orienta una enseñanza comunicativa que asume, de manera estructural, la dimensión lingüístico-comunicativa y la dimensión didáctico-metodológica (Alberteris *et al.*, 2018a).

El nivel de demostración y reflexión didáctico-metodológica también mostró resultados positivos por encima del 70,58 % en los rangos de positivo y satisfactorio. Estos resultados también son evidencia del tránsito de los estudiantes por un sistema que conjuga los diferentes saberes que permiten la comunicación efectiva y la utilización de los diversos recursos tecnológicos, así como la apropiación y sistematización de una experiencia profesional significativa, aspectos que resultan en el desarrollo de una cultura tecnológica. En este contexto la cultura tecnológica se refiere al conjunto de conocimientos científicos y empíricos que el estudiante debe ir incorporando a su cultura, habilidades

y experiencias para la dirección del proceso pedagógico en la escuela e incluye, tanto conocimientos teóricos como prácticos, medios físicos, métodos, procedimientos productivos para abordar la enseñanza, identificación y asimilación de éxitos y fracasos anteriores en su formación o quehacer profesional (Rodríguez *et al.*, 2013).

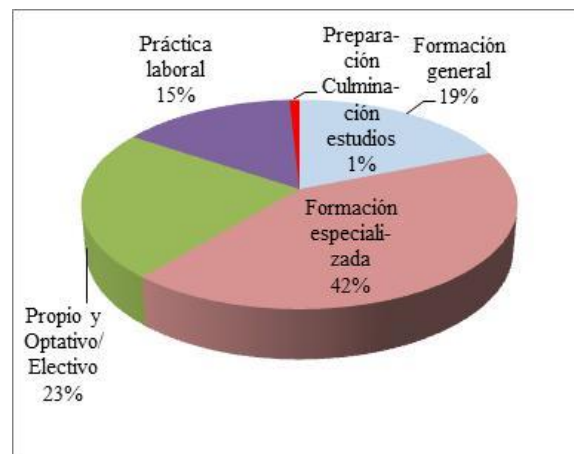
Por su parte, el nivel de competencia lingüístico-comunicativa y profesional demostrada estuvo en un 76,46 %. De manera que el nivel de idioma demostrado y el discurso profesional empleado por los estudiantes evidenció una transformación positiva en las competencias profesionales. No obstante, como evidencian los resultados en la categoría de adecuado con recomendaciones, evidenció que todavía existen egresados con carencias en su preparación técnica y didáctico-metodológica.

Ello implica que no basta con que el futuro profesional o el profesional en ejercicio cambie en el empleo de la lengua extranjera como herramienta de trabajo y premisa fundamental del aprendizaje profesionalizado. Es necesario que ese cambio implique un nuevo nivel de desarrollo de sus habilidades profesionales que le permita una interacción más efectiva con la realidad escolar y un desempeño profesional también eficiente desde el punto de vista docente-metodológico, de orientación, de superación, entre otros (Camacho *et al.*, 2013; Rodríguez *et al.*, 2013; Morgan *et al.*, 2015; Olivé y Leyva, 2016; Ronquillo *et al.*, 2019; Cancio *et al.*, 2019).

Es importante destacar que los resultados alcanzados tuvieron que ver, en gran medida, con la distribución de las disciplinas y asignaturas en el plan de estudio de la Carrera Educación Lenguas Extranjeras, el cual cuenta con un total de 10 disciplinas, divididas en 6 disciplinas de formación general (en español) y 4 de formación específica o especializada (en inglés). A estas últimas se adicionan asignaturas del currículo propio y optativo/electivo. La figura 6 muestra los porcentajes promedio de horas por disciplinas.

Figura 6

Distribución de disciplinas y asignaturas en el plan de estudio de la Carrera Educación Lenguas Extranjeras



La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló



De manera que la formación lingüo-didáctica del profesor desde las disciplinas y asignaturas de la especialidad alcanza un 81 % del plan de estudio. En este rango se incluyen aspectos de formación didáctico-metodológica, de investigación y lingüístico-comunicativa, los que se incrementan con los aportes de las disciplinas de formación general, sobre todo de pedagogía, psicología y didáctica.

4. Discusión

Como se ha expuesto, la formación continua del profesional en la Carrera de Lenguas Extranjeras evidencia resultados positivos, avalados por opiniones de egresados y empleadores. No obstante, teniendo en cuenta que este proceso se caracteriza por una “actualización permanente de conocimientos, habilidades y valores que le exige el contexto para la transformación de la práctica educativa y la calidad del desempeño docente” (Rodríguez y Urbay, 2015, p. 6), se hace necesario seguir perfeccionando y afianzando las estrategias vigentes y los diseños didácticos con que cuenta la carrera, que son expresión del desarrollo alcanzado hasta la fecha y de resultados positivos a partir de indicadores de calidad del proceso de acreditación de la carrera.

Es un hecho que hay que continuar trabajando en la preparación lingüística, pedagógica y didáctica de los egresados para desarrollar con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares. Este aspecto demanda una constante revisión y perfeccionamiento de lo que se hace y su articulación con la necesaria actualización y superación de los profesionales en ejercicio. La formación continua del profesional de lenguas extranjeras se constituye en un proceso dirigido al mejoramiento continuo, la revisión y renovación de todo el proyecto formativo en consonancia con los contextos y circunstancias cambiantes y en base a las fortalezas y debilidades de este. En este sentido se coincide con Fonseca *et al.* (2017) al acotar que la formación continua demanda no solo una “mejora del servicio educativo, sino también de un diagnóstico de necesidades docentes, que se revierta en el desarrollo de competencias docentes que favorezcan la integración, organización, progreso y armonía del proceso formativo en las instituciones de Educación Superior” (p. 58).

Los resultados aportados en este trabajo indican algunos aspectos logrados con cierto nivel de sistematización, que inciden positivamente en los modos de actuación de los estudiantes.

Para comprender por qué los resultados de la formación continua en la Carrera Educación Lenguas Extranjeras han sido favorables se enuncian algunas perspectivas de trabajo:

- a) Una muestra fehaciente del éxito del proceso formativo la constituye la concepción de la formación laboral investigativa de los estudiantes, la cual ha sido aceptada por los propios estudiantes como positiva.

Se incluye el trabajo con proyectos de práctica profesional como estrategia central de aprendizaje. Estos constituyen parte integral del diseño curricular de la lengua extranjera, con un carácter eminentemente comunicativo-profesional. La planificación didáctica de los aspectos lingüístico-comunicativos y didáctico-metodológicos es premisa indispensable de estos proyectos.

La concepción de la formación laboral investigativa de los estudiantes es coherente con estudios realizados por Arnold *et al.* (2014) y Egido & López (2016) los cuales hacen énfasis en la importancia de los periodos de prácticas para el desarrollo competencial profesional de los futuros maestros y para la comprensión de aquellos elementos que condicionan su éxito (como se citó en Rodríguez *et al.*, 2017).

- b) La articulación de lo académico, lo laboral y lo investigativo en las actividades que realizan los estudiantes durante sus estudios en la carrera.

Esas actividades se estructuran a partir de tareas que emanan de las diferentes disciplinas y asignaturas que componen el currículo base y de las asignaturas del currículo propio y optativo, que complementan la formación del profesional. Tienen como fundamentos principales los requerimientos sociales del modelo del profesional, el desarrollo lingüístico-profesional del estudiante de la carrera, la complementación de aspectos concernientes a su actividad laboral e investigativa, la profesionalización del proceso como núcleo de toda la actividad científica y metodológica.

- c) La asunción de una perspectiva donde la práctica, el proceder didáctico y la reflexión se conciben a partir de los principales sustentos teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras, aplicadas a las condiciones reales de los contextos escolares donde los estudiantes realizan su práctica preprofesional y donde son ubicados una vez graduados.

Esta perspectiva parte de considerar el qué se enseña con el cómo se enseña, de manera que los “futuros docentes puedan representarse su actuación en un espacio concreto de intervención pedagógica, a partir de juicios prácticos que puedan ser objeto de reflexión para teorizar sobre ellos, resignificando así la teoría pedagógica-didáctica en y desde la praxis” (Tardo, 2012, p.105).

- d) La conformación de una didáctica que potencie la formación del futuro maestro de inglés desde el primer año, como resultado de un desempeño lingüístico eficiente y la sistematización de la actuación didáctico-metodológica imbricada en los contenidos de las asignaturas de formación general y, en particular, las de la especialidad.

De modo que en la estructura didáctica del proceso de formación del futuro maestro de idioma debe incluirse el uso de estrategias metodológicas adecuadas para la transmisión del saber, vinculadas especialmente con la “práctica”, con el “cómo hacer”, con el “cómo aplicarlo en el aula”.

- e) La determinación de las principales necesidades de formación (inicial, básica y especializada) del profesional desde el propio proceso formativo de la carrera.

Al culminar cada etapa predeterminada (en el segundo año, al finalizar la carrera y después del segundo año de graduado) se determinan las competencias profesionales que tienen los estudiantes, las que necesitan para su labor como maestro de idioma y las requeridas para su desempeño profesional una vez graduados. Cada uno de estos momentos implica un plan de perfeccionamiento en el accionar pedagógico, afianzando así la idea de desarrollo.

Ese desarrollo puede determinarse solo si se lleva a cabo una clarificación del nivel real alcanzado por el estudiante en su formación

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló



inicial y el graduado en ejercicio (desarrollo retrospectivo), y de su desarrollo próximo (prospectivo), en términos de competencias profesionales. De manera que las competencias profesionales implican no sólo las competencias alcanzadas en su formación profesional, sino también las que están en proceso de desarrollo y que son resultantes del ejercicio profesional directo.

f) La implementación de actividades de desarrollo profesional según el nivel asumido para la formación del profesional de inglés, a partir de los convenios y alianzas con instituciones docentes del territorio. Así, se distinguen los siguientes niveles:

Nivel 1: Estudiante en formación inicial (No graduado).

Nivel 2: Profesor recién graduado (Hasta dos años en el ejercicio profesional).

Nivel 3: Profesor en desarrollo (Con más de dos años de experiencia en el ejercicio profesional, con carencias en habilidades esenciales de la profesión).

Nivel 4: Profesor de experiencia (Con una formación completa).

Nivel 5: Profesor líder (Con determinadas necesidades para ocupar roles especializados (profesor principal, jefe de departamento, etc.)).

Nivel 6: Profesor especialista (Con la experiencia necesaria para asumir roles de asesor, entrenador, metodólogo, investigador, miembro de colectivo de autores de materiales de enseñanza, etc.).

g) La implementación de la investigación-acción en el aula de lenguas desde el inicio del proceso formativo universitario.

Ese tipo de investigación está encaminada al análisis y reflexión de la práctica, de la problematización de los contenidos lingüísticos y demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación a la práctica profesional, de la experimentación, de la reflexión y la toma de postura crítica ante las situaciones docente-profesionales, entre otros aspectos.

Todos estos elementos le confieren al proceso de formación continua del profesional de inglés una mayor calidad. Ahora bien, esa cualidad se manifiesta en un proceso organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica, que se plantea como objetivo general la formación lingüística y profesional del profesional de inglés que le permita realizar su labor docente educativa en la escuela. Los indicadores para referenciar esa calidad permiten caracterizar e indicar tendencias en el proceso de formación continua, los que conllevan acciones de perfeccionamiento didáctico y curricular.

Esas acciones deben implicar un sentido realmente desarrollador. Para ello es necesario concebir, como imprescindibles, aquellas que se imbrican en la concepción curricular y en el trabajo científico-metodológico de la carrera, de manera que contribuyan no solo al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, de sistemas de valores y actitudes, de diversos saberes integrales, sino también de una cultura científico-investigativa que permita al futuro maestro de la lengua extranjera desarrollar una actividad reflexiva, crítica y transformadora de la realidad y sus prácticas pedagógicas.

Ello implica no solo un cambio en el empleo eficiente de la lengua extranjera como herramienta de trabajo, sino un nuevo nivel de desarrollo de sus habilidades profesionales que le permita una interacción más efectiva con la realidad escolar para un desempeño

profesional eficiente desde el punto de vista docente-metodológico, investigativo, de orientación y de superación, entre otros.

La reflexión sobre la actuación profesional remite a considerar también la creatividad del futuro profesor en todo el proceso de su formación, donde ocupa un lugar central la creación individual del conocimiento, dando significado a los contenidos que recibe, realizando reflexiones sistemáticas sobre su labor, valorando sus actitudes y resultados del aprendizaje de la lengua y de su práctica laboral; y utilizando la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre su actuación en el aula.

La enseñanza reflexiva supone fundamentalmente comprender las creencias y las actitudes que subyacen en las acciones docentes. De manera que los futuros profesores de lengua extranjera han de analizar, de un modo objetivo, la eficacia de su labor y reflexionar críticamente en ella, llegando a modificar lo que consideran oportuno o emprendiendo iniciativas, según las estrategias correspondientes (Pérez de Obanos, 2009).

El problema del carácter reflexivo y creativo de la enseñanza conlleva a considerar una fuerte imbricación de los aspectos académico-investigativo, el pedagógico-profesional, el cognitivo, el afectivo, así como las instrumentaciones del estudiante y las motivaciones profesionales, entre otros. Ello presupone la búsqueda ininterrumpida de la unidad entre teoría y práctica, y con ello, la búsqueda de soluciones a nuevos desafíos y el perfeccionamiento continuo de la actividad profesional.

De esta manera la concepción reflexiva-creativa de la actividad profesional del estudiante de lenguas extranjeras permite enfocar el problema de la profesionalización como un continuo ciencia-tecnología-sociedad-desarrollo, el cual exige en el contexto de una formación lingüístico-pedagógica del estudiante, una interrelación efectiva de al menos cuatro de las más diversas formas de innovación social: tecnológica, institucional, educativa y desde luego científica; en suma, un ambiente de creatividad social, una cultura innovadora, necesaria para cumplir con las demandas sociales actuales.

Dicho de otra manera, esta visión ciencia-tecnología-sociedad, no se reduce a la introducción de un cuerpo de conocimientos tecnológicos articulados al contexto social. Resulta, ante todo, en la posibilidad de desarrollo de una cultura tecnológica que incluya un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que el estudiante debe ir incorporando paulatinamente, de habilidades y modos de actuación profesional que permitirán la dirección efectiva del proceso pedagógico en la escuela, de métodos y procedimientos productivos para dirigir el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, de estrategias para el aprendizaje, de la auto instrucción, la investigación, etc. (Rodríguez *et al.*, 2013).

De lo expuesto en este trabajo se concluye que los indicadores de calidad ejercen una indiscutible influencia en la formación continua del profesional de inglés, la cual se sustenta en un sólido diseño metodológico y científico-metodológico de la carrera para la formación del pregrado y la superación de los egresados. Los resultados de su implementación e impacto han sido avalados por la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba durante el periodo de

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló



evaluación externa a la carrera (Dictamen XLII de 2019). Algunas de las ideas emitidas pueden resumirse en:

- Alta pertinencia e impacto social de los proyectos de investigación gestionados desde la carrera, de los que se deriva la superación que se imparte en el territorio, con incidencia positiva en la elevación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Elevado nivel de satisfacción de los empleadores y egresados con la calidad del proceso de formación inicial y permanente, como resultado de un coherente sistema de trabajo docente-metodológico, científico- metodológico y científico-estudiantil.
- Dominio de los modos de actuación profesional demostrado en la calidad de la práctica laboral concentrada y sistemática de los estudiantes, en los trabajos de curso y trabajos de diploma, donde se constata rigor científico en correspondencia con la metodología de la investigación y con la estrategia metodológica trazada por la disciplina principal integradora.
- El currículo propio y optativo se gestiona y responde al rigor de la formación del profesional de inglés, a sus necesidades y a las demandas del territorio. Los objetivos y contenidos de la carrera responden al diseño y estructura didáctica del proceso de formación integral de los estudiantes y están organizados de manera gradual, integradora y gradual. El trabajo metodológico diseñado desde la carrera hasta las disciplinas, asignaturas y años académicos se gestiona de forma sistémica.
- La Disciplina Principal Integradora garantiza el vínculo entre lo académico, laboral-investigativo y lo extensionista y con ello asegura el dominio de los modos de actuación de la profesión en los diferentes años de la carrera.

Referencias bibliográficas

- Águila, A. y Olazábal, G. (2020). Estrategia pedagógica para la formación de la competencia investigativa en los estudiantes de la licenciatura en educación lengua extranjera inglés. *Mikarimin*, 6, Edición Especial julio, 89-102.
- Alberteris, O. (2018). Acercamiento didáctico al problema de la formación del futuro maestro de inglés. *Pertinencia Académica*, 8, 169-180.
- Alberteris, O., Rodríguez, M. y Cañizares, V. (2018a). La dimensión didáctico-metodológica en la formación inicial del estudiante de inglés en el contexto camagüeyano. *Transformación*, 14(3), 370-383.
- Alberteris, O., Rodríguez, M. y Cañizares, V. (2018b). Desafíos didácticos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto universitario cubano actual. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(6), 303-329.
- Alonso, L. A., Gamboa, R. y Zaldívar, L. J. (2019). Formación de la competencia comunicativa profesional en estudiantes de ingeniería mecánica en el contexto laboral. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 7(2), 13-32.
- Andrade, J., Nava, M. J. y Valverde, J. (2009). La educación continua como proceso de formación académica en los alumnos egresados de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora (México). *Contabilidad y Negocios*, 4(8), 57-62.
- Camacho, A. A., Guelmes, E. A., Mijares, L., Fernández, D. M. y Patterson, M. (2016). *Programa de la Disciplina Didáctica de las lenguas extranjeras*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Camacho, A., Patterson, M. y Mora, C. (2013). La formación didáctica del profesor de lenguas extranjeras en el pregrado. *Revista Varela*, 2(35), 1-13.
- Cancio, E. Padilla, O. y del Pino, J.L. (2019). Estrategia con enfoque multifactorial para la orientación profesional pedagógica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 7(3), 45-59.
- Cantú, J. M., Angulo, J., Acosta, M., Gamino, A., Castillo, P. y Díaz, J. (2013). *Proyectos integradores para el desarrollo de competencias profesionales en el SNIT*. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica. Dirección de Docencia de la DGEST.
- Colunga, S., García, J. y Blanco, J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Transformación*, 9(1), 14-23.
- De la Rosa, A. S., Guzmán, A. C. y Marrero, F. R. (2018). Modelo de profesionalización pedagógica de los docentes universitarios para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 6(3), 91-106.
- Dictamen XLII (2019). *Documento por el cual se dictaminan los resultados de evaluación externa a la Carrera Educación Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz"*. La Habana, 31 de enero de 2019.
- Fonseca, S., Hernández, V. M. y Forgas, J. A. (2017). Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencias docentes en las instituciones de educación superior. *Mikarimin*, 3(1), 55-62.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, M. del P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta Edición). México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Limonta, A., Morgan, S. M. y Carbonell, W. (2016). Caracterización epistemológica del diseño e integración curriculares de la disciplina didáctica de las lenguas extranjeras. *Cognosis*, 1(1), 15-32.
- Ministerio de Educación Superior (MES, 2018). *Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior (Resolución No. 02 /18)*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Ministerio de Educación Superior (MES, 2016). *Guía de evaluación de carreras universitarias (SEA-CU) (Res. 9/19)*. La Habana: MES.

La formación continua de los profesionales de inglés: exploración a partir de indicadores de calidad en la Carrera Lenguas Extranjeras

Orlando Alberteris Galbán, Maylín Rodríguez Sánchez, Liset González Agulló



- Montejo, M., Alberteris, O. y Rodríguez, M. (enero - abril 2020). El enfoque profesional del inglés como lengua extranjera en la universidad. *Educación y Sociedad*, 18(1), 56-69.
- Morgan, S., Infante, M. y González, M. (2015). Hacia una concepción didáctica del tratamiento a las habilidades profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de ingeniería informática. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 271-284.
- Nocedo, I., Castellanos, I., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M., Ruiz, A., Minujin, A. y Varela, O. (2001). *Metodología de la investigación educacional (segunda parte)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Olivé, M. y Leyva, Y. (2016). Los procedimientos didácticos en función del desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de la carrera de lengua inglesa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 69-84.
- Pérez de Obanos, G. (2009). *La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de la ELE*. Brazil: Instituto Cervantes de Belo Horizonte.
- Pozas, W. (2017). *La atención de los departamentos docentes a la superación profesional y la salida de los resultados científicos desde el posgrado*. Reunión Metodológica desarrollada el 19 de diciembre de 2017. Camagüey, Universidad "Ignacio Agramonte Loynaz".
- Pupo, A. R., Castro, W. E. y Coronel, J. E. (2021). La formación continua de docentes en la educación superior. *Revista Conrado*, 17(80), 55-60.
- Resolución Ministerial (29/2019). *Resolución Ministerial No. 29/2019 para la ubicación laboral*. La Habana: MES.
- Rodríguez, O., Alberteris, O. y Revilla, B. (2013). La profesionalización de lenguas extranjeras: creatividad y reflexión. *Transformación*, 9(1), 52-59.
- Rodríguez, M. y Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 1-8.
- Rodríguez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Rodríguez, S., Suárez, L., Betancourt, M. y Medina, M. (2019). *La disciplina principal integradora: contribución a la formación de los modos de actuación en los egresados de las carreras universitarias*. CD Monografías, Universidad de Matanzas, Cuba.
- Ronquillo, L. E., Cabrera, C. C. y Barberán, J. P. (2019). Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11 (Monográfico Especial).
- Smith, M. C., Alonso, E. y Gamboa, M. E. (2019). Estrategia pedagógica para la formación inicial del profesional de lenguas extranjeras desde sus problemas profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 114-125.
- Tardo, Y. (octubre-diciembre 2012). Formar a un docente estratégico para una lógica de sistematización de su actuación en la práctica pedagógica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(4), 99-114.
- Torres Z. L., Bravo, L. G., y Vera, O. Y. (2022). La atención al rechazo social desde la formación continua del docente de Secundaria Básica. *Revista Conrado*, 18(86), 268-277.
- Vera, M. B., Alava, S. A. y Basurto, G. (2019). El desempeño profesional: bases de la formación de calidad. *Opuntia Brava*, 11(1), 1-11.

Distribución

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

