

## **Reflexión sobre la tarea integradora: un resultado de la formación inicial del profesional de lenguas extranjeras**

Reflection on integrating task: a product of the pre-service training of foreign language professional

Deyse Matilde Fernández González <sup>1\*</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-9661-0038>

Paula Esther Camacho Delgado <sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-9087-3590>

Víctor Manuel Alonso Surí <sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-3017-4656>

<sup>1</sup> Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Departamento Lenguas Extranjeras, Facultad Educación Media, Santa Clara, Cuba.

\*Autor para la correspondencia (email) [deysemf@uclv.cu](mailto:deysemf@uclv.cu)

### **RESUMEN**

**Objetivo:** El artículo tiene como fin describir los resultados del proceso de evaluación y reflexión sobre la tarea integradora como alternativa al ejercicio de culminación de estudios, realizado por un grupo focal del Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad Educación Media, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villa.

**Métodos:** Se emplearon el análisis de documentos, observaciones, entrevistas, análisis del producto de la actividad de estudiantes, análisis-síntesis, inductivo-deductivo y la técnica de grupo focal.

**Resultados:** Se propone la concepción y estructura de la tarea integradora descrita en este estudio como forma de culminación de estudios. La concepción abarca integración de contenidos, habilidades comunicativas, profesionales e investigativas, componentes del currículo. La estructura incluye al informe escrito con un sistema de clases, su fundamentación filosófica, pedagógica, psicológica, didáctica y lingüística, la descripción de la intervención en la práctica educativa y la defensa ante un tribunal.

**Conclusiones:** La tarea integradora presentada como sistema de clases por los estudiantes los conduce a un crecimiento profesional y personal porque logran integrar contenidos; habilidades comunicativas, profesionales e investigativas, componentes del currículo y funciones del profesional de la educación. Por su naturaleza y características puede constituir una alternativa de culminación de estudio. La generalidad de los sistemas de clases presentados por la muestra estudiada demostró que sus autores logran identificar el nivel de desarrollo de sus educandos, concretar un arreglo didáctico de los contenidos que se corresponda con ese nivel, seleccionar los mejores métodos y procedimientos, concretar tal diseño metodológico en la práctica y evaluar el rendimiento alcanzado por cada estudiante.

**Palabras clave:** Tarea docente, tarea integradora, proyectos, habilidades del idioma, habilidades profesionales.

## **ABSTRACT**

**Objective:** This article aims at describing the findings of the process of assessment and reflection carried out about the integrative task as an alternative to the degree completion exercise by a focus group formed by professors from the English Department, at the University of Las villas.

**Methods:** The authors rely on methods such as analysis of documents, observations, interviews, analysis of students' outcomes, analysis-synthesis, inductive-deductive and the focus group technique.

**Results:** The framework and structure of the integrative task described as the degree completion exercise is devised. It embraces the integration of contents, communicative, professional and research abilities, components of the curriculum and includes a written report containing the lesson system, its philosophical, pedagogical, psychological, didactic and linguistic fundamentals; the intervention process in the educative practice, and the *viva voce*.

**Conclusions:** The integrative task may be an alternative to the degree completion exercise. Most of the systems of lessons submitted by the studied sample corroborated that their authors are able to identify their students' learning level, organize a didactic arrangement of the corresponding content level, select the best methods and techniques, specify the methodological design in the educational practice and assess the students' learning. The integrative task

presented as a system of lessons by the students leads them to a professional and personal development, as they are able to integrate contents; communicative, professional and research abilities; the components of the curriculum, and the education professional functions.

**Keywords:** teaching assignment, integrated activities, students' projects, language skills, teaching skills, curriculum.

Recibido: 14/10/2020

Aprobado: 25/11/2020

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional de los estudiantes de la Carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua es responsabilidad de los docentes de esta especialidad. Para el cumplimiento de sus funciones profesionales en los diferentes niveles educativos, requieren de habilidades que les permita integrar contenidos de las diferentes disciplinas del currículo, habilidades lingüísticas, así como los componentes académicos, investigativos y profesionales. Las tareas que desarrollan en el contexto educativo son por su naturaleza tareas integradoras.

Una de las acciones que ha contribuido al logro de este encargo con estudiantes de esta carrera en su formación inicial ha sido la realización paulatina de tareas integradoras que contribuyen al desarrollo de su identidad profesional, entre las que están el trabajo con proyectos desde las disciplinas y años académicos, trabajo científico estudiantil, tareas integradoras y su ejecución como alternativa al examen final o de ejercicio de culminación de estudios.

En las reuniones metodológicas de carrera se ha analizado que los resultados de los estudiantes en este tipo de tarea no son todo lo satisfactorio que la formación inicial del profesional de la Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua requiere, aun cuando se ha demostrado que la tarea integradora puede constituir una modalidad de culminación de estudios. Es por ello que este artículo tiene como objetivo describir los resultados de un proceso

de evaluación y reflexión por parte de un grupo focal para identificar las fortalezas y debilidades, tanto en el producto de los estudiantes como en la concepción y estructura de la tarea integradora; sugerir la inclusión de nuevas acciones en el sistema de trabajo metodológico de disciplinas y años para también actualizar el plan de mejoras de la carrera.

## MÉTODOS

En el proceso de evaluación y reflexión de este tipo de tarea se utilizaron los métodos empíricos análisis de documentos, observación, entrevista, análisis del producto de la actividad con el objetivo de identificar las fortalezas y debilidades en los estudiantes y en la concepción de la tarea. Los métodos teóricos de análisis-síntesis e inducción-deducción se emplearon en el estudio y evaluación de la información teórica revisada y los datos compilados. Esta evaluación permitió hacer las reflexiones pertinentes y sugerir acciones para el trabajo metodológico de disciplinas y años así como actualizar el plan de mejoras de la carrera.

Se analizaron los documentos rectores de la carrera Licenciatura en Educación. Especialidad Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua a fin de profundizar en el perfeccionamiento de la formación inicial de este profesional y los requisitos de su formación idiomática en el Modelo del Profesional y Plan de estudio D.

La observación, la entrevista y el análisis del producto de la actividad se utilizaron para compilar toda la información necesaria y profundizar en el proceso de realización de la tarea integradora por parte de los estudiantes e identificar las regularidades; el análisis-síntesis, a fin de analizar la información extraída de los documentos rectores revisados y la bibliografía consultada; la inducción-deducción para arribar a conclusiones a partir de las regularidades identificadas en la realización de este tipo de tarea y la técnica de grupo focal para lograr un proceso de reflexión apropiado que permitiera sugerir acciones para el trabajo metodológico de disciplinas y años.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El perfeccionamiento en el proceso de formación inicial del profesional de la educación ha sido

una tarea permanente en las diferentes carreras pedagógicas, dado que la educación cubana requiere de profesionales preparados en cada una de las áreas del conocimiento. En el caso de los profesionales de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua no solo requieren de una formación idiomática alta sino de una preparación profesional pedagógica que responda a los objetivos de las enseñanzas primaria, secundaria y pre universitaria, así como a las demandas de la sociedad actual con relación al dominio de una lengua extranjera.

Los docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Sede Pedagógica Félix Varela Morales han trabajado en correspondencia con los problemas profesionales referidos en el modelo del profesional; y para ello, se han diseñado estrategias metodológicas que han tenido como objetivo medular la formación inicial del profesional de las lenguas extranjeras.

Los autores han centrado su trabajo precisamente en una de las acciones priorizadas por la carrera, la realización de tareas integradoras. Se parte del concepto de tarea docente dado por Álvarez de Zayas (1999) quien la define como célula del proceso docente y como la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso que se realiza en varios contextos pedagógicos para alcanzar determinados objetivos (p. 115).

Según Arteaga (2010) para Álvarez de Zayas, la tarea docente contribuye a la transformación continuada de la personalidad del estudiante dado que, durante el proceso de su solución, el alumno está desarrollando sus potencialidades individuales, al mismo tiempo que adquiere nuevas cualidades de la personalidad, y por tanto la reconoce como una herramienta didáctica para la formación de la personalidad desde todos los puntos de vista (p.3).

A inicios de la última década Addine (2011) introduce el concepto de tarea integradora la que define como “una situación problémica estructurada a partir de un eje integrador, conformada por problemas y tareas interdisciplinarias, [su] finalidad es aprender a relacionar los saberes especializados” (p. 113). Esta definición esclarece que el rasgo que distingue este tipo de tareas no únicamente su carácter interdisciplinario, sino la presencia de un eje integrador. La tarea integradora objeto de análisis en este artículo tiene como eje integrador la preparación e impartición de un sistema de clases de inglés correspondiente al nivel medio.

Addine enumera adicionalmente las características de la tarea integradora las que pueden resumirse de la siguiente forma:

1. Las tareas integradoras responden a los problemas científicos detectados en los niveles meso y micro fundamentalmente. Abarcan además la preparación del docente para las tareas y funciones profesionales en el subsistema donde labora.
2. Se proyectan mediante acciones que se despliegan para abarcar y estudiar todos los elementos, todos sus vínculos y mediaciones, las causas, los efectos, sus negaciones y sus contradicciones.
3. Se identifican en objetos complejos del proceso pedagógico (interobjetos); es decir, que demandan de los aportes de otras disciplinas para solucionarlos adecuadamente.
4. Se diseñan esencialmente para la integración de los saberes y el perfeccionamiento del objeto en su aplicación práctica, así como en el grado de necesidad objetiva existente en la sociedad, interpretando ello no de una forma macroscópica, sino en el municipio, la escuela, el grupo.
5. Presuponen la integración de los saberes desde la solidez de los conocimientos precedentes y del protagonismo de los participantes.
6. Se orientan por la lógica delineada del principio de la sistematicidad, siguiendo la espiral del conocimiento por la vía de la transferencia de saberes a nuevas situaciones problémicas.
7. Su fundamental propósito es aprender a relacionar y entrecruzar contenidos al enfrentar problemas científicos y a producir saberes interdisciplinarios integrados. A partir del estudio de las relaciones se puede entender la estructura del objeto de estudio, así como de su movimiento, que no es más que el proceso mismo. Por esa razón se infiere que el elemento del conocimiento del objeto de estudio de las ciencias sociales es la relación dialéctica.
8. Involucran a los propios participantes en la detección y solución de problemas que se dan en dicho objeto, lo que genera un modo de actuación desde bases científicas” (Addine, 2011, pp. 113-114)

Las reflexiones hechas por Del Sol, Hernández & Arteaga (2014) fueron también analizadas, por cuanto completa el concepto que de tarea integradora siguen los docentes de la carrera objeto de estudio. Para este autor la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse de forma horizontal en un mismo grado o año, y de forma vertical en una misma asignatura o disciplina del currículo (p.40). No obstante, la integración no solo se da a nivel de disciplina y año sino también entre los componentes del currículo, académico, laboral e investigativo.

Si la orientación de la tarea tiene el carácter integrador ya descrito, otros componentes del proceso como la evaluación debían tenerlo también. La tarea integradora puede constituir una modalidad de culminación de estudios. De ahí que las reflexiones expresadas por los autores se centran en la tarea integradora descrita en este artículo, que en su concepción incluye la integración de contenidos de diferentes disciplinas del currículo, de habilidades comunicativas, profesionales e investigativas y de los componentes académicos, laboral e investigativo así como las funciones del profesional de la educación y estructurada en un informe escrito que contiene un sistema de clases, su fundamentación filosófica, pedagógica, psicológica, didáctica y lingüística, la descripción del proceso de intervención en la práctica educativa y la defensa ante un tribunal, todo en idioma inglés.

Durante la búsqueda de información teórica sobre el rol de la reflexión en la formación de un docente en su desarrollo profesional y como instrumento para mejorar el proceso docente educativo, los autores se detuvieron en el concepto que sobre la enseñanza reflexiva ofrecen Richards y Lockhart (1996). Para estos autores, la enseñanza reflexiva y la autoevaluación crítica con su reflexión como la base de toma de decisiones, planificación y nuevas acciones suceden de forma paralela. Definen la enseñanza reflexiva como el accionar que busca la comprensión del proceso de enseñanza en sus propias raíces, como un proceso que inicia y dirige el docente, en el que se auto observa, recopila información sobre su quehacer docente, se autoevalúa, hace cambios necesarios y logra con ello su desarrollo profesional. Ponderan que el acto de reflexionar en el aula consiste principalmente en examinar los actos y las técnicas usadas en clase, con el propósito de tomar decisiones sobre lo que no se debe continuar haciendo porque no funcionó bien y lo que necesita mejorarse porque no responde a los intereses y necesidades de los estudiantes (p.3).

Brockbank y McGill (Citado en Norton, 2009) consideran la práctica reflexiva como la columna vertebral de la labor de un docente. Sus beneficios no solo son para ese docente que piensa en mejorar su práctica, sino que incluye a los alumnos porque son sus sujetos de investigación (p.22).

González, Marín y Caro (2018) destacan las cualidades y destrezas que un docente de idiomas altamente competente debe adquirir durante su proceso de formación como la competencia pedagógica y la comunicativa. Lamentan que el rol de la reflexión, como un principio para el mejoramiento de la práctica docente y el desarrollo profesional no parece ser objeto de análisis sistemático dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (p. 221).

Para Sze (1999) *“Reflective teaching is a disposition to think about one's teaching practice, instead of passively following routinized procedures that one has established over the years. Reflective teaching then, constitutes nothing more than mindful teaching”* (p.133). Si todos los docentes, involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de una u otra asignatura, en uno u otro nivel, se detuvieran a reflexionar sistemáticamente sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje, este sería objeto de menor número de cuestionamientos y de resultados más alentadores y significativos tanto para los estudiantes como para el desarrollo profesional del propio docente.

Las experiencias vividas por los docentes de la carrera objeto de estudio dan fe del incuestionable valor metodológico de la reflexión, no solo en la realización de actividades docentes sino en actividades curriculares, investigativas, laborales y extracurriculares efectuadas por los estudiantes durante todo el curso escolar.

El proceso de reflexión hecho a nivel de disciplina, año y carrera de forma sistemática ha sido una de las estrategias, que desde el punto de vista metodológico ha realizado este colectivo de profesores a raíz del primer proceso de auto-evaluación de la carrera. Ha sido, por demás una de las tácticas que más ha favorecido al proceso de formación inicial del profesional por cuanto ha permitido identificar sus necesidades e intereses, evaluar y comparar lo que se ha estado haciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obtener las discrepancias e intervenir con nuevas acciones.

La tarea integradora que en forma de sistema de clases diseña, presenta y defiende el estudiante



como culminación de estudios, y que a su vez es evaluada por docentes de la carrera es el objeto de análisis en esta ocasión. En este proceso de evaluación y reflexión se identifican las evidencias que demuestran si el sistema de clases presentado por cada estudiante responde a los requisitos de este tipo de tarea integradora; si responde a los intereses y necesidades de los alumnos para los cuales fue diseñado; si logró transformaciones importantes en los mismos durante el proceso de intervención y finalmente las acciones que se proponen para mejorar tanto el diseño como los resultados de la tarea integradora.

El proceso de reflexión se realiza por un grupo focal conformado por profesores con marcada incidencia en la formación de los estudiantes evaluados, por la experiencia como docentes de la carrera, por su categoría docente y científica, condición de profesor consultante y por ser además miembros de los tribunales que evaluaron las tareas integradoras como ejercicio de culminación de estudios en los que se incluyen los autores de este trabajo.

El proceso de reflexión transcurrió en tres momentos que permitieron materializar las tres hipótesis declaradas por Richards y Lockhart, (1996) acerca de la naturaleza del desarrollo profesional, *“An informed teacher has an extensive knowledge base about teaching; much can be learned about teaching through self-inquiry; much of what happens in teaching is unknown to the teacher”* (p. 3).

El primer momento transcurre mientras se analiza el producto de la actividad del estudiante, el informe escrito de la tarea integradora. El segundo, a través del análisis del producto de la actividad del estudiante y la observación de la defensa que hace el estudiante de forma oral ante un tribunal. Finalmente, se realizan las reflexiones que los docentes del grupo focal hacen acerca de las fortalezas y debilidades detectadas en las dos primeras sesiones de trabajo y sugieren posibles acciones para mitigar las debilidades.

Los docentes al evaluar el informe escrito (primer momento) identifican imprecisiones en ortografía, en el uso del lenguaje científico. Se observan también dificultades en las habilidades para resumir y parafrasear información extraída de fuentes para argumentar el sistema de clases desde el punto de vista filosófico, pedagógico, psicológico, lingüístico y didáctico, explicar conceptos relacionados con la planificación de clases en forma de sistema y describir el proceso de implementación de las clases; la tendencia a utilizar ejercicios dirigidos a una sola acción

(completar un diálogo, en lugar de completar el diálogo y luego su práctica en parejas; identificar los adjetivos que describen lugares, en lugar de identificar los adjetivos que describen lugares y utilizarlos en la descripción del lugar que más le gusta de tu ciudad, etc.). Estas dificultades necesariamente afectaron en mayor o menor medida la calidad de varias tareas.

No obstante, se destacan aspectos positivos que responden a los requisitos de la tarea integradora. Se integran contenidos trabajados en diferentes disciplinas del plan de estudio; habilidades comunicativas del idioma inglés (hablar-escribir, escuchar-hablar-escribir, escribir-hablar), así como los componentes académico, laboral e investigativo, siguiendo los principios de la enseñanza comunicativa de una lengua extranjera; el diseño de sistemas de clases que responden al concepto de sistema y donde se observa el uso de técnicas y ejercicios novedosos y frescos que favorecen a la motivación del estudiante.

Seguidamente, los docentes evalúan la tarea integradora defendida por los estudiantes ante el tribunal a partir del análisis del producto de la actividad, de la observación y las anotaciones derivadas de esta (segundo momento). En esta oportunidad se identifican imprecisiones en la pronunciación, el uso de tiempos verbales, el metalenguaje en idioma inglés correspondiente a las disciplinas Formación Pedagógica General, Psicología, Estudios Lingüísticos del inglés y Metodología de la Investigación Educativa y en el uso de argumentos para defender puntos de vistas, ejercicios y procedimientos utilizados en un momento de la clase presentada y en las respuestas a preguntas hechas por el tribunal.

Se destacan las fortalezas observadas en esta sesión y que pueden ser extendidas a la primera. Entre ellas están, el cumplimiento de las funciones del profesional de la educación en el diseño de estas tareas integradoras, función orientadora, docente-metodológica y la investigativa y de superación.

La función orientadora se evidencia en la preparación e impartición de sistemas de clases que contribuyen al desarrollo de la personalidad de sus educandos al tener en cuenta sus potencialidades y limitaciones; la organización del aula que mejor contribuye a centrar la clase en el estudiante y la atención a diferencias individuales, así como el uso de ejercicios novedosos que favorecen a la motivación e interés del estudiante. La función docente-metodológica se observa en la preparación y presentación de sistemas de clases con calidad, a pesar de algunas

imprecisiones ya mencionadas en un grupo de ellas.

Al analizar la función investigativa y de superación, se observa que en todas las tareas integradoras evaluadas está presente esta función ya que los profesionales en formación tuvieron que, para diseñar e impartir sus clases, identificar primero un problema en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés en sus estudiantes, profundizar en la teoría acerca del problema detectado para intervenir con actividades nuevas que se correspondieran con las necesidades de los mismos; evaluar los cambios que funcionaron bien y los que no funcionaron bien durante la implementación de sus clases, proporcionando las evidencias, causas en cada caso y las posibles nuevas acciones.

Durante el tercer momento, los docentes del grupo focal desarrollan el proceso de reflexión acerca de las fortalezas y debilidades detectadas en los dos primeros momentos de trabajo y sugieren posibles acciones para mitigar las debilidades identificadas y para ello asumen como indicadores las características que Addine, 2011 atribuye a la tarea integradora.

Las primeras reflexiones estuvieron dirigidas a la preparación del profesional en formación para sus funciones en el sub sistema nacional de educación donde laborará. Se analizan las debilidades detectadas en el producto del estudiante. Los miembros del grupo focal consideran que los problemas lingüísticos identificados, que pudieran no ser significativos a los efectos de la comunicación, sí deben ser objeto de análisis minucioso por todas las disciplinas impartidas en idioma inglés porque se trata de profesionales que enseñarán el idioma. No se puede olvidar que un error en ortografía, pronunciación o gramática, contenido de la clase que se imparte puede ser considerado un error de contenido.

Igualmente señalan que cuando el alumno redacta un informe, ya sea sobre el componente laboral, un proyecto, un trabajo científico estudiantil, o un informe para el ejercicio de culminación de estudio está escribiendo un documento que exige el uso del lenguaje académico y científico. De esta forma, estos profesionales toman consciencia de su misión de ser ejemplos en el uso correcto del idioma, de ser respetuosos con él y de ser promotores de una buena comunicación desde su formación inicial.

El trabajo con las habilidades de resumir y parafrasear tiene que formar parte del quehacer

metodológico de todas las disciplinas también porque el alumno estudia diferentes fuentes para un seminario, escribir un ensayo, una reflexión, una opinión y su producto tiene necesariamente que ser primero anotaciones en forma de resúmenes que demuestren la comprensión del texto leído para poder escribir el tipo de texto requerido.

El dominio del metalenguaje de diferentes asignaturas del currículo de la carrera que se imparten en los diferentes años tiene necesariamente que ser trabajado por las disciplinas que se imparten en idioma inglés mediante tareas integradoras que deben ser intencionadas. Tiene mucho que ver el enfoque profesional de la clase que imparte cada docente, dado que se trata de un metalenguaje, en un alto por ciento privativo de un profesional de la educación.

Tratamiento similar se sugiere para la habilidad intelectual argumentar. Se trata de una habilidad que se trabaja desde los primeros años y aun así entorpece la fluidez del estudiante en el transcurso de su carrera universitaria. En este sentido, es prioridad conocer por qué este profesional en formación no es capaz de argumentar con fluidez algo que hace. En el análisis hecho se puntualiza que esta carencia puede estar dada, entre otras razones por falta de conocimientos, poca sistematicidad con que se trabaja la habilidad o por no tener la fluidez que necesita en el idioma inglés.

Todas estas posibles causas pueden resultar en inseguridad a la hora de hablar. Es por ello que la actuación del docente a partir de su asignatura es muy importante, ya sea en idioma español o inglés. La tarea consistiría en que cada disciplina incluya en su quehacer metodológico el tratamiento a esta habilidad intelectual y otras que se reiteren en el proceso de enseñanza aprendizaje y que interfieren en la comunicación del estudiante. La preocupación acerca del tratamiento de estas habilidades no es privativa de docentes de esta carrera. Otros docentes como Morales, Marrero y Caballero (2019) reclaman la inclusión de las habilidades intelectuales dentro de las habilidades comunicativas a trabajar. De acuerdo a sus criterios, estas habilidades pueden ser adecuadas y contextualizadas en el proceso pedagógico (p.270).

Con relación a las dificultades en las respuestas a preguntas del tribunal, que en su mayoría implicaban un razonamiento metodológico, pueden estar ocasionadas por la falta de conocimientos y por problemas en la fluidez en el idioma inglés. Urge evaluar si se ha entrenado al estudiante en respuestas metodológicas porque se trata de un profesional que requiere

esencialmente de habilidades para explicar, no solo el qué sino inexcusablemente el cómo. Asumir esta carencia como una de las prioridades del trabajo metodológico de las disciplinas, no solo contribuiría al enriquecimiento de conocimientos y al mejor uso del idioma, sino que se entrenaría a este profesional en una habilidad esencial en su vida laboral.

De esta forma todas las disciplinas reforzarían el trabajo que por contenido trabajan las asignaturas de la disciplina Didáctica de las Lenguas Extranjeras y la estrategia curricular que demanda el enfoque profesional de la clase como una de las estrategias curriculares de obligatorio cumplimiento en cada actividad docente, investigativa y del componente laboral.

Sobre el uso de ejercicios dirigidos a una sola acción se considera tarea de la disciplina Didáctica de las Lenguas Extranjeras, en un primer momento y seguido por el apoyo que cada disciplina puede brindar desde el enfoque profesional pedagógico de su clase. Los docentes que trabajan en la formación inicial del profesional de la educación no pueden desaprovechar las potencialidades que brinda su disciplina para demostrar y reforzar el tratamiento metodológico que se requiere en la enseñanza de un componente o habilidad del idioma. La influencia negativa que en ocasiones recibe este profesional durante su componente laboral no puede ser ignorada.

Otras sugerencias hechas por el grupo focal están dirigidas a la necesidad de evaluar y reflexionar sobre otras tareas integradoras realizadas en la carrera, porque de alguna manera dificultades en estas tareas han influido en la calidad de la tarea integradora objeto de análisis; planificar más tareas integradoras en los años por las diferentes disciplinas; orientar tareas dirigidas no solo a la formación de un hablante de la lengua extranjera, sino como un profesor que enseñará ese idioma, y finalmente incorporar las reflexiones hechas en este estudio al trabajo metodológico de las disciplinas.

Los docentes que forman parte del grupo focal concluyen que la concepción de la tarea integradora como forma de culminación de estudios está bien concebida y solo precisa de este trabajo sistemático anterior; la tarea integradora presentada por los estudiantes los conduce a un crecimiento profesional y personal; que el proceso de reflexión sistemático realizado por profesores de la carrera ha contribuido a aumentar la motivación de estos profesionales en su formación inicial así como al desarrollo profesional de todos los docentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; que los sistemas de clases incluidos en la tarea integradora

pueden ser utilizados, después de hacer las correcciones necesarias como modelo para la impartición de la disciplina Didáctica de Lenguas Extranjeras, en entrenamientos y cursos de posgrados a docentes de inglés de las diferentes enseñanzas en el territorio y con estudiantes de la especialidad de inglés de la Escuela Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” de la ciudad de Santa Clara.

Tanto la realización de tareas integradoras como las reflexiones hechas en este estudio pueden también ser objeto de análisis por docentes de otras carreras, por cuanto muchas de las fortalezas y debilidades encontradas en los productos analizados pudieran ser comunes.

## CONCLUSIONES

La tarea integradora por su naturaleza y características puede constituir una alternativa de culminación de estudio. La generalidad de los sistemas de clases presentados por la muestra estudiada expresó que sus autores son capaces de identificar el nivel de desarrollo de sus educandos, concretar un arreglo didáctico de los contenidos que se corresponda con ese nivel, seleccionar los mejores métodos y procedimientos, concretar tal diseño metodológico en la práctica y evaluar el rendimiento alcanzado por cada estudiante.

La orientación y realización sistemática de tareas integradoras que contribuyan a la formación e identidad del profesional de la Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua en su formación inicial favorece en gran medida a la calidad de la tarea integradora como ejercicio de culminación de estudios.

La tarea integradora presentada en forma de sistema de clases por los estudiantes los conduce a un crecimiento profesional y personal porque logran integrar contenidos trabajados en diferentes disciplinas del currículo; habilidades comunicativas, profesionales e investigativas; los componentes académico, laboral e investigativo y las funciones del profesional de la educación.

En el proceso de reflexión realizado por los docentes acerca de la tarea integradora se evalúan fortalezas y debilidades y se sugieren acciones que orientan a las disciplinas.

## REFERENCIAS

Addine, F. (2011). La tarea integradora. En García, G., Addine, F., Piñón, J., Rodríguez, M., Escalona, E. & Blanco, M. *Investigación interdisciplinaria en las ciencias pedagógicas* (págs. 112-116). La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.

Arteaga, E. (2010). Las tareas integradoras: un recurso didáctico para la materialización del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas. *Congreso Iberoamericano de Educación* (págs. 1-19). Buenos Aires: Adeepa. Acceso: 3/09/2020.

Disponible en: [http://www.adeepa.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/R0854\\_Arteaga.pdf](http://www.adeepa.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/R0854_Arteaga.pdf)

Del Sol, J. L., Hernández, Y. & Arteaga, E. (2014). Un recurso didáctico para la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas: las tareas integradoras. *Universidad y Sociedad*, 6(4), 39-47. Acceso: 3/09/2020. Disponible en: [https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/216/pdf\\_21](https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/216/pdf_21)

González, C. I., Marín, N. & Caro, M. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (32), 217-235. Acceso: 10/08/2020. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-217.pdf>

Morales, B. R., Marrero, Y. Y. & Caballero, E. (2019). Concepción del desarrollo de habilidades comunicativas en la formación inicial del maestro. *Transformación*, 15(2), 267-278. Acceso: 10/08/2020. Disponible en:

<https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/2390/2456>

Norton, L. (2009). *Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.

Richards, J., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press. Access: 3/09/2020. Available at: <http://www.mku.edu.tr/files/132->

[93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf](https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/ERJ/erj_v14n1_131-155.pdf)

Sze, P. (1999). Reflective Teaching in Second Language. *Teacher Education: An Overview. Educational Research Journal*, 14(1), 131-155. Acceso: 10/08/2020. Disponible en: [https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/ERJ/erj\\_v14n1\\_131-155.pdf](https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/ERJ/erj_v14n1_131-155.pdf)

#### **Conflicto de interés:**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

**Deyse Matilde Fernández González** es máster en Estudios de Lengua Inglesa, Profesora Auxiliar y Profesora Consultante.

#### **Declaración de responsabilidad autoral:**

**Deyse Matilde Fernández González:** Compartió el análisis de los resultados (el análisis del producto de la actividad de los estudiantes en los dos momentos) lideró la interpretación de la información compilada, asumió la selección y redacción del epígrafe materiales y métodos, compartió la fundamentación teórica trabajada en el artículo, asumió el proceso de reflexión y la revisión completa del estudio.

**Paula Esther Camacho Delgado:** Asumió la redacción de la introducción del trabajo, compartió el análisis del producto de la actividad de los estudiantes en el segundo momento y compartió la fundamentación teórica trabajada en el artículo.

**Víctor Manuel Alonso Suri:** Asumió la búsqueda de las fuentes, compartió el análisis del producto de la actividad de los estudiantes en el primer momento, y registró las referencias bibliográficas.