

Problemas epistemológicos en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras

YUNIER PÉREZ SARDUY

Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba

Desarrollo

La actividad de formar educadores pasa por una serie de reflexiones que permiten aproximarse a los verdaderos paradigmas que están involucrados en esta misión, en la cual están cifradas la mayoría de las esperanzas de la sociedad.

El proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras, no está exento de las exigencias que ha planteado la sociedad cubana actual a la formación de profesionales de la educación. Sin embargo, precisamente su carácter de caso específico le confiere una acentuada condición de particular dentro de lo general.

Por ello, se hace imprescindible el análisis de la relación que existe entre educación, calidad y formación de profesores de Lenguas Extranjeras. Tales elementos se condicionan entre sí, y tal condicionamiento a su vez impone nuevos retos a la tarea.

La búsqueda de nuevos métodos para llevar a cabo la formación de los profesionales de la educación, de manera que aquella contribuya más eficiente y eficazmente a los resultados que de esta espera la sociedad, ha llevado a nuevas prácticas educativas y a nuevos esfuerzos en el plano de la investigación educacional.

Esto, a su vez, resulta de gran relevancia en la formación profesional de los educadores, ya que la misma necesita impregnarse de esa contingencia y responder a las condiciones reales, actuales y futuras. Todas estas condiciones hacen que el proceso de formación del profesional esté constantemente bajo análisis desde perspectivas epistemológicas.

Entre las nuevas prácticas educativas, a las que se ha hecho referencia, se encuentra la implementación del principio de la interdisciplinariedad a través del proceso de formación del profesional. Esto resulta una declaración, sin embargo la propia interacción del sujeto pedagógico con la práctica educativa lo conduce, necesariamente, a cuestionarse el carácter objetivo que tiene la inherencia de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesionales. ¿Existen las relaciones interdisciplinarias en el proceso de formación de profesores, independientemente de la voluntad y decisión de aquellos que desde su subjetividad, diseñan, ejecutan y controlan tal proceso? De no ser así ¿es realmente imprescindible tal principio? ¿Se puede hacer de manera no concientizada por parte de los sujetos? ¿Es válida la práctica educativa en la formación de profesionales sin tener en cuenta la interdisciplinariedad?

Nuestra posición es que las relaciones interdisciplinarias existen de manera objetiva, y están condicionadas por el abrumador y aún extensible desarrollo que ha tenido la producción de conocimientos en todas las ramas del saber. En todo caso, lo imputable a la voluntad de los sujetos involucrados en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras es sólo el afán de priorizar, en la ejecución del proceso, la interdisciplinariedad como soporte, no su inclusión como tal, por cuanto esta es inherente a aquella.

Para expresarlo en términos lógicos: todo proceso de formación de profesionales implica, de manera inevitable, la ruptura de barreras disciplinarias, por lo que la práctica educativa, en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras, sin tener en cuenta la implementación del principio de la interdisciplinariedad no es posible; a riesgo de sacrificar su calidad.

Este análisis pudiera conducir a la conclusión de que no es posible la formación estrictamente disciplinar, aspecto este sobre el que han coincidido varios autores (Quintana Cabana, 1998; Marín Ibáñez, 1998; Imbernón, 1994).

Aquí se revela uno de los principales problemas epistemológicos que encara la formación de profesores de Lenguas Extranjeras: la formación es en sí interdisciplinar, por cuanto el procesamiento que realizan los individuos de la información que reciben hace que se rompan las barreras disciplinarias como resultado de la integración de los saberes, que se lleva a cabo a nivel individual; sin embargo, el proceso y resultado de la formación no conlleva al desarrollo de modos de actuación para el trabajo interdisciplinario en los futuros profesionales en tanto el énfasis en tal principio, hasta el momento, va quedando sólo en la declaración.

Esto es, en las actuales condiciones se hace necesaria la formación de profesores desde la interdisciplinariedad y para la interdisciplinariedad.

La formación de profesores de Lenguas Extranjeras se puede estructurar a partir de las influencias planificadas que recibe el futuro profesional (entiéndase aquellas influencias que dimanan de las disposiciones oficiales o legales tales como directivas, resoluciones, planes de estudios, reglamentos, etc., y que pueden incidir de manera positiva o negativa en la formación del individuo como futuro profesional); las influencias no planificadas (aquellas que resultan de su interacción sistemática con el contenido del objeto, con sus compañeros, profesores y con la parte de la sociedad que incide sobre él *en* relación con el objeto pero de manera espontánea) y las auto influencias (que están fundamentalmente dadas por las interpretaciones que hace el futuro educador desde su subjetividad del conjunto de influencias que recibe).

En este sentido se acentúa la eterna contradicción entre la objetividad y la subjetividad en el proceso de formación del profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es su subjetividad la que lo induce a determinar, finalmente, si el aprendizaje de una lengua extranjera es más útil para enseñarla a las nuevas generaciones o para hacer carrera profesional y sustento económico en otros sectores sociales que no están directamente relacionados con la educación, por sólo citar una de las implicaciones que ello reviste.

Es de igual manera un producto de tal contradicción —objetividad-subjetividad— la intencionalidad que debe caracterizar la formación de los educadores, y que se manifiesta en que esta debe:

- Ser educativa en sus contenidos y en su estilo.

- Ser relevante y acorde con las necesidades sociales o dar respuestas a las variadas necesidades de los alumnos.
- Tener excelencia académica y compartir las características de un estudio universitario¹.

Por ello, el imperativo es que el currículo tenga carácter educativo no sólo en sus contenidos sino también en su estilo². Tendrá ese carácter cuando no se contenta sólo con el mero saber, la erudición o dominio metodológico, si no cuando integra a ese saber la totalidad de la persona y la responsabilidad social que le atañe. Es educativo en la medida en que ofrece un ambiente de encuentro y de relaciones humanas educativas, además de desarrollar en el futuro profesional el "saber", "saber hacer" y "el ser" imprescindibles para su desempeño profesional con excelencia.

En este sentido, es conveniente abordar lo relacionado con el modo de ejecución del currículo de formación como modelo de actuación para el futuro profesor, y sus implicaciones epistemológicas. Como ha planteado Imbernón, "los modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten, incluso de manera involuntaria, en modelo de actuación"³. Así, si asumimos que la misión del futuro profesor de Lenguas Extranjeras es contribuir a la formación de las nuevas generaciones a través de la enseñanza de un idioma foráneo; la ejecución de su formación debe potenciar su desarrollo axiológico a través de lo cognitivo. Ello implica la intencionalidad en el trabajo formativo, que en este caso de proceso no sólo debe contribuir a la educación en valores del futuro profesor sino, además, demostrar modos de actuación para este tipo de labor. O sea, del proceso de formación no sólo se espera que contribuya a la educación en valores de los futuros profesores, sino también que les enseñe el "qué", el "por qué" y el "cómo" del trabajo para la formación valoral.

Además de las tradicionales dimensiones educativa, instructiva y desarrolladora, la formación del profesional se ha considerado en su totalidad como un proceso que debe contribuir a la formación académica, investigativa y laboral de los futuros educadores. Ello no contradice que, en ocasiones, los actores del proceso de formación se encuentren ante encrucijadas epistemológicas como la relacionada con cómo llevar a cabo tal proceso sin que el énfasis en una de estas dimensiones (como es el énfasis en el componente laboral actualmente) suceda en detrimento de uno o de todos los demás.

Por otra parte, se sabe que toda formación de educadores debe necesariamente incluir la reflexión sobre el fenómeno educativo contextualizado en su sociedad: ¿garantiza la atención a estos componente *per se* la preparación que necesita el futuro profesional para satisfacer las expectativas sociales?

La propia naturaleza de los citados componentes, y la interpretación que de manera general se hace de ellos por parte de los actores del proceso, propician que el énfasis en la práctica educativa no sea precisamente sobre lo educativo, sino que se prioricen el desarrollo de habilidades intelectuales, investigativas y laborales en el mejor de los casos. Todo ello en detrimento del desarrollo del resto de los componentes de la personalidad que, aunque estrechamente vinculados al desarrollo cognitivo, no dependen solo de este. Es, sin duda, un problema epistemológico de la formación de profesores de Lenguas

¹ SILVA PEAJE, Margarita: "La formación del educador infantil", en <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Peake.htm>.

² Utilizo este término asumiendo que Silva Peake se refiere por él a la ejecución del currículo, esto es, al modo de ejecución del currículo.

³ IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó, Barcelona.

Extranjeras cómo garantizar el desarrollo paralelo e interdependiente de las esferas valoral e intelectual del futuro profesor.

Otro aspecto fundamental de las características de la formación de educadores es la vinculación entre teoría y práctica.

La teoría educativa está en relación con el proceso de educar, es una teoría de la acción. Trata de explicar la acción y establecer sus principios subyacentes, una parte sustantiva de ella se valida en la acción. La categoría acción constituye una fuente del saber⁴.

En este aspecto se manifiesta una peculiaridad epistemológica de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras: el objeto de enseñanza del futuro profesor es, a la vez, el medio de enseñanza fundamental. Ello conlleva un dilema en el plano de la planificación y ejecución del currículo. Este está relacionado con la pertinencia de atender elementos formales y funcionales de la lengua en el proceso de formación de los docentes atendiendo a la necesidad de enriquecer su bagaje teórico y, de esta forma, desarrollar su intelectualidad o, por el contrario, favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas para expresarse de forma oral y escrita en la lengua extranjera atendiendo a que la modelación es la forma conocida más efectiva de enseñanza de la lengua.

Una aproximación basada en las leyes de la dialéctica pudiera parecer efectiva para resolver el dilema. Sin embargo, la práctica educacional, en la formación de profesores de esta especialidad, apunta a que las actuales transformaciones han obligado a la supeditación del "qué" y del "por qué" al "cómo" en el proceso de enseñanza aprendizaje de los futuros profesores. A los profesores en formación se les enseña, alrededor de cuatro veces más, *cómo* se produce la lengua en relación con el "por qué" se produce así. Ello conduce a un peligroso desequilibrio entre teoría y práctica.

La relación entre la teoría y la práctica en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras debería darse en dos direcciones fundamentales:

- En la relación entre el desarrollo de habilidades para la producción de la lengua y el dominio de elementos de carácter lógico-formal para la producción de la lengua. Esto es, la relación entre el "cómo" y el "por qué" de la producción de la lengua.
- En la relación entre el desarrollo de conocimientos y habilidades para la enseñanza de la lengua en los niveles medios de enseñanza y su ejecución práctica. O sea, la relación entre el "cómo" se enseña la lengua y "por qué" se enseña así.

La primera dirección ha sido abordada en los párrafos anteriores. La segunda dirección está más directamente vinculada con la teoría y la práctica del componente laboral. Tal como ha estado sucediendo, la dicotomía que tradicionalmente se ha manifestado entre el "cómo" y el "por qué" se enseña, históricamente ha enfrentado a los futuros profesores a la realidad de recibir en un plano teórico pinceladas del "por qué" con mucho del "cómo" tal cual recetas.

A modo de conclusiones, parece necesario recalcar la necesidad de sistematizar los acercamientos epistemológicos al proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras por parte de los actores de

⁴ SILVA PEAJE, Margarita: "La formación del educador infantil", en <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Peake.htm>.

este. El carácter interdisciplinario que tiene el proceso de formación, y la necesidad de formar a los profesores desde y para la interdisciplinariedad; la necesidad de garantizar el desarrollo paralelo e interdependiente de las esferas valoral e intelectual del futuro profesor; y el carácter *sui generis* que adquiere la relación teoría-práctica en este proceso, son sólo algunos de los infinitos, en cantidad y calidad, problemas epistemológicos que enfrenta la formación de profesores.

Bibliografía

- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó. Barcelona
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1995): "La interdisciplinariedad e integración de saberes", en IV Seminario de Profesores Tutores. Madrid. Material en soporte magnético.
- MUÑOZ DEL RISCO, Lourdes: "El enfoque interdisciplinario. Su contribución al desarrollo de los intereses profesionales". Material en soporte magnético.
- QUINTANA CABANA, José M. (1995): "La interdisciplinariedad en ciencias de la educación", en IV Seminario de Profesores Tutores. Madrid. Material en soporte magnético.
- SILVA PEAKE, Margarita: "La formación del educador infantil", en <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Peake.htm>.