

El desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores: ¿proceso o resultado?

YUNIER PÉREZ SARDUY

Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba

La interacción de los profesionales con las esferas de actuación del objeto de su profesión es mediatizada por la naturaleza de sus modos de actuación. Estos, en alguna medida, determinan qué hace el profesional en el contexto de su trabajo, pero sobre todo cómo lo hace. Ahora bien, los modos de actuación se desarrollan como proceso y resultado de la formación del profesional a lo largo de su carrera, fundamentalmente a lo largo de su formación inicial. El presente artículo tiene como objetivo analizar los presupuestos teóricos que sustentan el desarrollo de modos de actuación como proceso y resultado de la formación inicial de profesores.

El concepto "modos de actuación" se refiere a una de las categorías de la didáctica de la educación superior y ha sido trabajado por diversos autores, fundamentalmente cubanos (García Ramis, L. 1996; Álvarez de Zayas, C. 1999; Fuentes, H. 2000; Garcés Cecilio, W. 2003). Este concepto alcanzó gran importancia a raíz de las modificaciones desarrolladas en los planes de estudios de formación de profesionales que comenzaron a aplicarse con la generación de los Planes "C" en Cuba.

En ese contexto, la Dirección Metodológica del Ministerio de Educación Superior lo definió como "los métodos más generales que caracterizan cómo actúa el profesional con independencia de con qué trabaja y dónde trabaja". Esta definición aparece en la literatura como análoga a la propuesta por Álvarez de Zayas, C. (1999) en la que plantea que el modo de actuación es "la manera en que el egresado resuelve los problemas del objeto de su trabajo en el objeto de su profesión".

Fuentes, H. profundiza en la caracterización de los rasgos que componen la definición del concepto al plantear que:

"(Se definen como) métodos de carácter general que se hacen independientes del objeto. Los mismos se establecen a partir de los métodos particulares de solución de los problemas profesionales y como una generalización de estos, caracterizando la actuación del profesional, independientemente de las esferas de actuación en que desarrolle su actividad y los campos de acción en los cuales actúa. Los modos de actuación responden a una lógica que puede ser lograda con independencia de los objetos y, por tanto, de los procedimientos que en cada caso se apliquen" (Fuentes, H., 2000).

Las definiciones citadas señalan el carácter práctico de los modos de actuación al relacionarlos con la categoría método. El autor del presente artículo coincide con el planteamiento de que los modos de actuación se reflejan a través de los métodos generales de la actividad del profesional y que estos últimos se establecen a partir de los métodos particulares de solución de los problemas profesionales. Sin embargo no

coincide con la idea de que los modos de actuación (y por tanto los métodos generalizados de la actividad profesional) "caracterizan la actividad del profesional independientemente de las esferas de actuación en que desarrolle su actividad y los campos de acción en los cuales actúa".

A partir de la comprensión de las esferas de actuación como el dónde se manifiesta el objeto de la profesión, es necesario precisar que por "el dónde" no solo se entiende el lugar o ubicación física en una dimensión espacial, sino que incluye las diferentes aristas de la profesión. Es, por tanto, poco probable que las peculiaridades de las diferentes esferas de actuación que conforman el objeto de la profesión no incidan de manera considerable sobre la manifestación de los métodos generalizados que aplica el profesional para interactuar con su objeto de trabajo. Una posición diferente probablemente equivaldría a negar el carácter histórico-concreto y social del desempeño profesional.

La definición que propone Lizardo García Ramis profundiza aún más en la caracterización de los rasgos del concepto. Según este autor los modos de actuación del profesor se definen como:

"Las formas históricamente condicionadas de desempeñarse el docente, constituido por el conjunto de procedimientos, métodos y estados para la comunicación y la actividad pedagógica, las cuales revelan un determinado nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como de constructos, rutinas y esquemas y modelos de actuación" (García, R. y col. , 1996, citados por Garcés Cecilio, W., 2003).

La propuesta de García Ramis es una limitación, desde el punto de vista de la lógica formal, de la generalización que propone Fuentes, H., por cuanto se refiere a los modos de actuación de un caso específico de profesional: el profesor. Este autor caracteriza la clase en su definición como "históricamente condicionada", lo que se opone a la idea de que los modos de actuación caracterizan el desempeño del profesional independientemente de las esferas de actuación en las que este actúe. Al incluir los procedimientos y los estados para la comunicación y la actividad pedagógica en el establecimiento de los modos de actuación, este autor propone que estos no sólo constituyen métodos generalizados, sino que tienen un condicionamiento personalógico que se evidencia en la interacción que el sujeto desarrolla con el objeto de su profesión a través de la comunicación y de la actividad.

No obstante, su definición se considera incompleta por cuanto no incluye en ella la manifestación axiológica que se revela a través de las "formas de desempeñarse el docente" a la par del desarrollo de sus habilidades, capacidades, constructos, rutinas y esquemas.

Por su parte Addine Fernández y colaboradores entienden por modos de actuación el "sistema de acciones en el que se concretan las funciones docente metodológica, de orientación educativa y de investigación-superación y las relaciones entre ellas, que le sirven para cumplir su tarea esencial de educar en el proceso de enseñanza aprendizaje" (Addine Fernández, F. y col., 2002).

La sistematización de las posiciones teóricas y metodológicas, que asumen los diferentes autores analizados hasta aquí, permite sintetizar las limitaciones que se presentan en la teoría asentada en la literatura científica para proponer una definición del concepto de "modo de actuación" que satisfaga las necesidades de la práctica educativa en la formación de profesores, en las actuales condiciones de universalización de la Educación Superior en Cuba. Para demostrar esta tesis es necesario plantear que las propuestas teóricas y metodológicas que ofrece la literatura, hasta el momento, se caracterizan por:

- La consideración del modo de actuación como un constructo generalizador de la acción del profesional sobre el objeto de su profesión. En esta clasificación se ubican las propuestas de García Ramis, L. (1996), Álvarez de Zayas, C. (1999), Fuentes, H. (2000) y Garcés Cecilio, W. (2003).
- La consideración del desarrollo del modo de actuación como un proceso independiente del objeto de la profesión, según las propuestas de Álvarez de Zayas, C. (1999) y Fuentes, H. (2000).
- La no-inclusión en las definiciones del concepto de modos de actuación de rasgos relacionados con la necesidad de integrar el contenido de la educación en la interacción con el objeto de la profesión. Esta limitación queda evidente en las propuestas de todos los autores consultados.

La necesidad de reflejar en la teoría las manifestaciones prácticas del desarrollo de modos de actuación, que permitan al profesor en formación integrar el contenido de la educación en su interacción con el objeto de su profesión, o sea, en su desempeño, hace necesario que se proponga una nueva definición para este concepto. Esta debe resultar, en su esencia, de la intersección de los conceptos de modos de actuación –tal como es entendido hasta la actualidad– y del concepto de interdisciplinariedad, según se argumenta más adelante en el presente escrito.

El modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras

Como se ha planteado anteriormente, los modos de actuación son influidos por las esferas de actuación, lo que hace posible que no se manifiesten de manera uniforme en el desempeño profesional del profesor. Es por ello que los modos de actuación de los profesores en formación deben ser modelados en función de las características y exigencias que les planteará el objeto de su profesión, con un condicionamiento histórico-concreto.

Es sabido que la formación del profesorado responde, en su dialéctica interna, al ideal de profesor que se tenga en su contexto de formación. Los últimos años de la década de 1990 en Cuba fueron el contexto apropiado para que comenzara a afianzarse una variante del ideal: el profesor interdisciplinario. La manifestación de este fenómeno, en el contexto cubano, es un reflejo de la tendencia globalizadora que tiene lugar en la educación mundial, cuya esencia se materializa en la globalización curricular que caracteriza las transformaciones educacionales en la mayoría de los países de Iberoamérica y otras regiones.

Realmente la idea no es nueva. El concepto de que un individuo puede impartir todas las materias que otro individuo puede aprender se ha concretado en la enseñanza primaria a lo largo de la historia de la educación. En el nivel secundario y los que le siguen, la profundidad con que se tratan las materias es mayor, lo que a simple vista puede parecer que haría mayor el reto para la formación de un profesor interdisciplinario para esos niveles.

La experiencia se ha estado poniendo en práctica en Cuba desde el curso 2002-2003. Sin embargo, la formación de Profesores Integrales de Secundaria Básica excluye a los profesores de Idioma Extranjero y Educación Física.

Convendría, entonces establecer una distinción conceptual entre los términos “profesor con formación integral” y “profesor con formación interdisciplinaria”.

A partir de la práctica que ha estado teniendo lugar en las universidades pedagógicas de Cuba, el profesor con formación integral es aquel que se prepara para impartir todos los programas de un nivel de enseñanza determinado con excepción de Idioma Extranjero y Educación Física. Mientras que el profesor con formación interdisciplinaria es aquel que –sin estar preparándose para impartir todos los programas– se aspira a que posea una línea de actuación en su quehacer educativo basada en la explotación de las relaciones interdisciplinarias desde su especialidad.

Antes de pasar a definir qué se entiende por modo de actuación interdisciplinario, es necesario referirse a la categoría interdisciplinarietàad.

La interdisciplinarietàad ha sido vista por algunos autores como una respuesta a la multiplicación, a la fragmentación y división del conocimiento (Rodríguez Neira, 1997) Se ha considerado también como la relación analógica que se revela en el proceso de estudio de unas cuantas asignaturas pertenecientes a disciplinas afines (Rodríguez Palacio, s/f), y como el encuentro y cooperación entre dos o más disciplinas (C.E.P.A.N, 1989; Asensio Brouard, 1987; Núñez Jover, 1994; Alonso Onega, 1994; Piaget, J., 1967)

Algunos autores limitan el concepto de interdisciplinarietàad al plano cognitivo, como es el caso de Ramos Resqueja, quien lo define como “la integración interna y conceptual que rompe la estructura de cada disciplina para construir axiomas nuevos y comunes, con el fin de dar una versión única de las áreas del saber” (Ramos Resqueja, 1987).

Otros autores han aportado definiciones más completas. Perera Cumerma y del Sol López plantean que:

“Su esencia radica en la convicción y actitudes de los sujetos, es decir, en su carácter educativo, formativo; es una manera de pensar y de actuar para resolver los problemas complejos y cambiantes de la realidad, con una visión integrada del mundo, en un proceso basado en relaciones interpersonales de cooperación y de respeto mutuos” (Perera Cumerma y del Sol López, 2003).

Estos autores resaltan el carácter instrumental de la interdisciplinarietàad al considerar que es una manera de pensar y actuar para resolver problemas, mientras que por otra parte no la reducen a lo cognitivo al plantear que su esencia radica en la convicción y actitudes de los sujetos.

En este artículo, asumo como definición del concepto de relaciones interdisciplinarias la propuesta por Jorge Fiallo Rodríguez, en la que plantea que:

“Las relaciones interdisciplinarias son condiciones didácticas que permiten cumplir los principios sistemáticos de la enseñanza y asegurar la reflexión subsiguiente de las relaciones en la naturaleza y en la sociedad. También son una forma de contribuir a las relaciones mutuas del sistema de conceptos, leyes y teorías que se enfocan en la escuela. Permiten garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades de naturaleza tanto intelectual como práctica, así como el sistema de valores, convicciones y relaciones con el mundo real en que vivimos” (Fiallo Rodríguez, J., 1997).

En su definición, Fiallo declara el carácter didáctico de las relaciones interdisciplinarias, y enfoca el carácter funcional de estas a partir de su contribución al desarrollo de las esferas cognitiva y valoral de los

individuos que participan en el proceso formativo. Estas ideas se complementan con la posición epistemológica del autor del presente texto que considera las relaciones interdisciplinarias como un fenómeno objetivo, y considera que el mérito del profesor está en revelarlas a través de la interacción con el objeto de su profesión. Es, por tanto, posible afirmar que la interdisciplinariedad está condicionada por la unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, por cuanto relaciona el pensar y el actuar del individuo con las relaciones de carácter complejo que, de manera objetiva, se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

A partir de los elementos analizados, es posible definir *el modo de actuación interdisciplinario como el modo de actuación del profesor en formación, que resulta de la integración sistemática y progresiva del contenido de su formación como modelo de actuación por parte del claustro formador, y le permite el abordaje del objeto de su profesión, en toda su complejidad, a partir de la integración del contenido de la educación en su desempeño profesional.*

Como se puede apreciar en la definición que se propone, la clase se relaciona con las formas de desempeño del profesor, las que revelan no solo el “*nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades*” –como planteara García Ramis en la definición que se analizó en el sub-epígrafe anterior–, sino también sus conocimientos y la manifestación de sus valores, hábitos y cualidades de su personalidad.

Tales formas de desempeño se constituyen por los métodos generales de la profesión, los procedimientos y técnicas específicas para la interacción con las esferas de actuación de su objeto de trabajo y la disposición para la comunicación y la actividad (García Ramis, 1996). Es necesario enfatizar, sin embargo, que todos estos elementos constituyentes poseen cualidades que señalan la diferencia con otras formas de desempeño, las que han sido denotadas como *cualidades interdisciplinaria*.

Las cualidades interdisciplinarias son el conjunto de caracteres que distinguen los procesos cognitivos de los profesores que desarrollan el modo de actuación interdisciplinario, en tanto emergen como proceso y resultado de la integración en la reflexión, por parte del sujeto, sobre las relaciones que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

La nueva cualidad, a la que se hace referencia permite considerar como rasgo esencial y distintivo de la definición que se propone el referido a que “*permiten asegurar la integración de los elementos que conforman el contenido de la educación*”, o sea, la integración de las relaciones específicas que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento como proceso y resultado de la interacción con el objeto de su profesión. Esto es, al asegurar la integración de los elementos señalados, el modo de actuación al que se refiere la definición implica el establecimiento de posibles relaciones vinculantes entre elementos conceptuales o de procedimientos de diferentes áreas del saber, tanto de las incluidas en el currículo de formación del profesor como de los campos de acción de las esferas de actuación del objeto de su profesión, de acuerdo con una intención preconcebida.

En este nivel de análisis, es posible concluir que los modos de actuación se desarrollan como proceso y resultado de la interacción del sujeto con el objeto de su profesión. Es por ello que la dinámica del objeto de la profesión imprime características prácticas a los modos de actuación que no pueden ser obviadas por la teoría. En esa dirección se define una de las misiones de las ciencias pedagógicas: la adecuación de la definición del concepto “*modos de actuación*” a la práctica educativa que tiene lugar en la formación de profesores como proceso universitario.

Bibliografía

- ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima: "Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales de perfil amplio". Soporte magnético. Proyecto Didáctica.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1989): *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. Editorial ENPES, La Habana.
- (1994): *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita M. (1997): *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Editorial Universitaria, Tegucigalpa.
- ASENCIO BROUARD, Mikel (1996): "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 149, Madrid.
- FIALLO RODRÍGUEZ, Jorge (1997): "La interdisciplinariedad, reto para la calidad de un currículo", en *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, n.º 91, año 1, vol. 1, mayo-julio, La Habana.
- (1986): *Las relaciones intermaterias: una vía para incrementar la calidad de la educación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- (1997): *La relación intermateria*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- FUENTES, H., y ÁLVAREZ, I. (1997): *Dinámica*. CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.
- (2000): *Didáctica de la educación superior*. CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó, Madrid.
- (1997): "La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias", en *Revista Aula de Innovación Educativa*, n.º 62, Madrid.
- (1998): "La formación permanente del profesorado", en *Una educación con calidad y con equidad*. OEI. Madrid.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1995): "La interdisciplinariedad e integración de saberes", en *IV Seminario de Profesores Tutores*. Soporte magnético. Madrid.
- NÚÑEZ JOVER, Jorge (1999): "Sobre la noción de interdisciplinariedad y los sistemas complejos", en *Epistemología, Interdisciplinariedad y Medicina*.
- (2001): "La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad". Curso 01. Evento Internacional de Pedagogía 2001, La Habana.
- (1998): "Algunas nociones de interdisciplinariedad y los sistemas complejos". Fotocopia. La Habana.
- (1998): "La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar". Soporte electrónico. La Habana.
- PERERA, F. (2000): "El enfoque interdisciplinar-profesional en el diseño y el desarrollo del curso de Física para estudiantes de la Carrera de Biología". Tesis de doctorado, ISPEJV, La Habana.
- PIAGET, Jean (1975): *¿A dónde va la educación?* Editorial Teide, Barcelona.
- RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo (1997): "Interdisciplinariedad: aspectos básicos", en *Aula Abierta*, n.º 59, junio, pp. 3-21, Madrid.
- RODRÍGUEZ PALACIOS, Alvarina: "Consideraciones teóricas y metodológicas sobre el principio de la relación intermateria a través de los nexos de concepto". Folleto.