



Luz

E-ISSN: 1814-151X

luz@uho.edu.cu

Universidad de Holguín Oscar Lucero

Moya

Cuba

Pérez Sarduy, Yunier

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

Luz, vol. 5, núm. 3, 2006

Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165905009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

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

Autor: DrC. Yunier Pérez Sarduy

yunierps@hlg.rimed.cu

Resumen:

En el presente trabajo se exponen las posiciones teóricas y metodológicas que sustentan la definición del concepto de modo de actuación, según se manifiesta en la formación inicial de profesores en las actuales condiciones de universalización de la Educación Superior en Cuba.

Palabras claves: modos de actuación, formación de profesores, interdisciplinariedad, modo de actuación interdisciplinario.

Abstract:

The current paper presents the theoretical and methodological considerations that support the definition of the concept of manner of performance, according to its manifestations in nowadays initial formation of teachers in Cuba.

Key words: manner of performance, teachers education, interdisciplinarity, interdisciplinary manner of performance.

La interacción de los profesionales con las esferas de actuación del objeto de su profesión es mediatisada 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 estudio de formación de profesionales que comenzaron a aplicarse con la generación de los Planes “C” en Cuba.

En ese contexto, la Dirección Metodológica del MES 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 lugar o ubicación física en una dimensión espacial, sino que ello 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 solo constituyen métodos generalizados, sino que tienen un condicionamiento personológico 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 las 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 el 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 le 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 interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad 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 interdisciplinariedad 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 interdisciplinariedad al considerar que es una manera de pensar y actuar para resolver problemas, mientras que por otra parte no lo reducen a lo cognitivo al plantear que su esencia radica en la convicción y actitudes de los sujetos.

El autor del presente artículo asume 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. Permite 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 de esta investigación que considera las relaciones interdisciplinarias como un fenómeno objetivo y 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 los 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 interdisciplinarias.

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, de 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. Proyecto Didáctica. En soporte magnético.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1994.

FIALLO RODRÍGUEZ, JORGE. "La interdisciplinariedad, reto para la calidad de un currículo", en Revista Iberoamericana de Pedagogía, no. 91, año 1, vol. 1, mayo- julio, La Habana, 1997.

-----, Las relaciones intermaterias: una vía para incrementar la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

FUENTES, H. Y ÁLVAREZ, I. Didáctica de la Educación Superior. Cees "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba, 2000.

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó, Madrid, 1994.

MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO. "La interdisciplinariedad e integración de saberes". En IV Seminario de Profesores Tutores. Madrid, 1995. En soporte magnético.

NÚÑEZ JOVER, JORGE. La interdisciplinariedad en la escuela: De la utopía a la realidad. Curso 01. Evento Internacional de Pedagogía 2001, La Habana, 2001.

PERERA, F. 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, 2000.

PÉREZ SARDUY, YUNIER. El desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. Tesis defendida en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 2005.

PIAGET, JEAN. ¿Adónde va la educación? Editorial Tiede, Barcelona, 1975.

RODRÍGUEZ NEIRA, TEÓFILO. “Interdisciplinariedad: aspectos básicos”, en Aula Abierta, no. 59, Junio, Madrid, 1997, pp. 3-21.