INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO"
HOLGUÍN

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

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: M. Sc. Yunier Pérez Sarduy

Tutor: Dr. C. Amable Faedo Borges, Prof. Titular
Dr. C. Miguel E. Zaldívar Carrillo, Prof. Titular

Holguín

2005

AGRADECIMIENTOS

Como autor de la presente tesis doctoral deseo expresar en primera persona mis agradecimientos y reconocimientos a todos aquellos que, en todo el proceso de realización de la misma, colaboraron de cualquiera de las formas posibles con mi empeño investigativo.

A mis tutores, Dr. C. Amable Faedo y Dr. C. Miguel Zaldívar por su acertada dirección y esfuerzos en la búsqueda de resultados positivos de la investigación que se presenta.

A los profesores que, a través del componente académico del Programa de Doctorado Curricular, me facilitaron las herramientas necesarias para transitar con éxito el camino de la investigación pedagógica: Dr. C. Antonio Pérez, Dr. C. Joaquín Palacios, Dr. C. Samuel Oliveros, Dr. C. Mauro Gómez, Dr. C. Freddy Varona, Dr. C. Emilio Ortiz, Dra. C. Maria García, Dra. C. Maria Alicia Álvarez, Dra. C. Adalis Palomo, Dra. C. Laura Leticia Mendoza, Dra. C. Aurora García, Dra. C. Maricela Messeguer, Dr. C. José Velázquez y al Dr. C. Pedro Valiente.

A los amigos que, desde posiciones críticas, ayudaron a la maduración de mis imberbes ideas con recomendaciones siempre útiles: Dr. C. Alberto Medina, Dr. C. Israel Mayo, Dr. C. Falconeris Lahera, Dr. C. Fernando Perera Cumerma; Dr. C. José Sánchez; M. Sc. María E. Ayala, y a mi maestro Manuel Velázquez León.

A mis alumnos de ayer y de siempre: Yunelsis, James Michael, Yolayne, Ana María, Yudanis, Elianne, Leonel y Katia, por haber contribuido con sus primeros pasos de investigadores bisoños a consolidar los míos.

A aquellos siempre importantes amigos que colaboraron en los detalles técnicos de informatización, revisión, impresión, y elaboración de medios: Orosmán Quezada, Patricia Léster, Carlitos Cuenca, Julio Alarcón, Alba Moreno y Alexis Rodríguez.

Y a mi esposa no solo le agradezco, a ella le debo la tesis.

DEDICATORIA

A todos mis seres queridos.

A la Revolución, que longeva se sirva de mis modestos esfuerzos.

SÍNTESIS

La tesis doctoral “El desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras” aborda la problemática de las limitaciones que se observan en la práctica en lo relacionado con el desarrollo de modos de actuación que permitan a los profesores de Lenguas Extranjeras en formación interactuar con el objeto de su profesión a partir de la integración consciente y planificada del contenido de la educación.

Como resultado de la profundización en el estudio del objeto de la investigación, se aporta una periodización del desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras, y se fundamentan las corrientes psicopedagógicas que han caracterizado este proceso en el contexto cubano.

Como solución al problema científico que se aborda, se propone una metodología basada en un modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario a través de tareas interdisciplinarias en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. El modelo teórico se fundamenta en las teorías de la actividad, de la comunicación y la Teoría General de los Sistemas para explicar las transformaciones que tienen lugar en las dimensiones cognitivo-interdisciplinaria y afectivo-motivacional de los mencionados profesores en formación, a partir de la aplicación de un modelo de actuación basado en la implementación de la interdisciplinariedad como principio integrador por parte del claustro formador.

El informe escrito describe, además, el proceso de constatación de la factibilidad de la propuesta de solución al problema científico, lo que se realizó a través de la triangulación de diversos métodos como la consulta a criterios de expertos, el preexperimento y la entrevista en profundidad.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN _____ **I**

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL DESARROLLO DE MODOS DE ACTUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS _____ **XI**

1.1 Consideraciones teóricas sobre la formación de profesores _____ XI

1.1.1: Posiciones epistemológicas en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras _____ XIII

1.1.2: Posiciones psicopedagógicas en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras _____ XVII

1.2 Consideraciones históricas acerca de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba _____ XXIV

1.3 : El desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores _____ XXXVI

1.3.1 : El modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras _____ XXXIX

CAPÍTULO II: PROPUESTA DEL MODELO TEÓRICO PARA EL DESARROLLO DEL MODO DE ACTUACIÓN INTERDISCIPLINARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS _ **XLVI**

2.1 Modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras_____XLVI

2.2 Concepción teórica del sistema de tareas interdisciplinarias para el desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras_____LXIX

2.3: Metodología para la aplicación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario _____ LXXIX

2.3.1 Recomendaciones metodológicas para el diseño y la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias_____ LXXXIV

CAPÍTULO III: CONSTATACIÓN DEL DESARROLLO DEL MODO DE ACTUACIÓN INTERDISCIPLINARIO A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE TAREAS INTERDISCIPLINARIAS _____ **LXXXVIII**

3.1: Constatación empírica de la factibilidad del modelo teórico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario_____ LXXXVIII

3.2: Análisis del proceso de implementación del modelo para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario _____ XCI

CONCLUSIONES_____ CX

RECOMENDACIONES _____ CXIII

TRABAJOS DEL AUTOR RELACIONADOS CON EL TEMA_____ CXIV

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____CXV

INTRODUCCIÓN

La educación cubana ha experimentado un notable proceso de transformación a lo largo de los últimos 46 años que la ha convertido en una de las más reconocidas del área iberoamericana. Estos cambios han estado motivados por la agudización de las exigencias sociales y en la actualidad se concretan, en el Sistema General de Educación, en la integración del contenido de la educación como método para la formación integral de las nuevas generaciones y, en el campo específico de las carreras pedagógicas, en la preparación de profesionales competentes que interactúen de integralmente con el objeto de su profesión.

Como resultado de las referidas transformaciones, el objeto de la profesión en su nueva esencia requiere de un profesor de Lenguas Extranjeras que —en tanto no se forma como profesor general integral— interactúe de forma interdisciplinaria con sus esferas de actuación. Sin embargo, el modelo de formación inicial de los mencionados profesores se mantiene en su esencia, por lo que sigue preparando al profesional para el trabajo disciplinar desde su especialidad. Esta contradicción que se da entre las exigencias de la nueva dinámica del objeto de la profesión y las limitaciones del modelo de formación de profesores de Lenguas Extranjeras genera un problema práctico que ha sido explorado desde los puntos de vista empírico y teórico como parte de la fundamentación del problema teórico al que se le da solución en la presente investigación.

La exploración empírica del problema práctico referido estuvo dirigida a encontrar respuestas a la pregunta de cómo interactúa el profesor de Lenguas Extranjeras en formación con las esferas de actuación del objeto de su profesión y por qué lo hace así. Para ello se realizaron observaciones a 32 clases impartidas por profesores de Lenguas Extranjeras en formación en el ejercicio de su práctica docente, 24 clases impartidas por profesores formadores, 12 actividades metodológicas en las que participaron 21 de los mencionados profesores en formación, y 9 actividades de otro tipo (matutinos, actividades agrícolas, etc.) Se realizaron además entrevistas a 46 profesores de Lenguas Extranjeras en formación, 31 tutores de las micro universidades y 15 directivos de sedes

universitarias y micro universidades. De igual forma, la encuesta como método empírico fue aplicada a un total de 116 profesores de Lenguas Extranjeras en formación y 34 profesores formadores, tanto de la sede central de ISP “José de la Luz y Caballero”, como de las diferentes sedes universitarias y micro universidades de la provincia Holguín.

Los resultados que reveló la aplicación de los mencionados instrumentos en los profesores de Lenguas Extranjeras en formación fueron los siguientes:

- El 89.4% no estableció relaciones en su docencia entre los sistemas de contenidos de las diferentes materias que confluyen en el plan de estudios de la educación específica en la que se desempeñan.
- El 96.2% no participó de manera activa en las sesiones de trabajo colectivo en grupos multidisciplinarios que se desarrollaron en sus micro universidades
- El 67.3% no aplicó de manera consciente y planificada los resultados parciales de sus proyectos de investigación en su actividad docente
- El 100% de los profesores en formación muestreados evidenciaron limitaciones para analizar procesos y fenómenos de la profesión o de la vida cotidiana a través del establecimiento de relaciones de carácter interdisciplinario en situaciones de interacción con sus esferas de actuación.

La exploración empírica permitió, además, determinar que:

- En el 70.8% de las clases impartidas por los docentes formadores no se establecieron relaciones entre los sistemas de contenidos de las diferentes materias que confluyen en el plan de estudios de formación de profesores de Lenguas Extranjeras.
- En el 12.5% de las clases observadas se establecieron relaciones entre los sistemas de contenidos de las diferentes materias, pero no de manera consciente y planificada por parte de los profesores formadores.

- Solo en el 16.6% de las actividades metodológicas observadas se propició el debate de temas específicos desde las perspectivas de diferentes disciplinas aprovechando las potencialidades de los especialistas presentes y el trabajo en equipos multidisciplinarios.
- El 96% de los profesores en formación sólo recibió asesoría de sus tutores. No se trabajó en equipo multidisciplinario para la orientación y asesoría de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación.
- Los niveles de integración entre la docencia que se impartió en las sedes y la práctica del profesor en la micro universidad son pobres.

De este nivel de exploración empírica es posible concluir que el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras en las actuales condiciones de universalización no se desarrolla sobre la base de la integración de los contenidos de la educación tanto en el componente académico, como en el laboral investigativo.

Si se considera el juicio anterior como premisa para un razonamiento, y además se asume como cierto lo planteado por Imbernón (1997) en relación con que el docente en formación tiende a reproducir en su desempeño el modelo con el cual es o ha sido formado, se podrá concluir que las limitaciones presentadas por los profesores de lenguas extranjeras en formación para interactuar de manera interdisciplinaria con sus esferas de actuación se deben a que las limitaciones del modelo de actuación que ofrece el proceso de formación inicial no propicia en ellos el desarrollo de un modo de actuación para integrar el contenido de la educación en su desempeño.

El análisis crítico de la literatura científica relacionada con el tema permitió desarrollar la fundamentación teórica del problema. La revisión de la teoría existente se desarrolló en la búsqueda de respuestas a la pregunta de en qué medida los aportes recogidos por la literatura científica disponible resuelven el problema práctico planteado. Para ello fueron analizados los trabajos realizados por diferentes autores, fundamentalmente cubanos, relacionados con la categoría modos de actuación. Entre estos autores Álvarez de Zayas, C. (1999) y Fuentes,

Homero trabajan los modos de actuación desde una perspectiva muy amplia, en la formación de profesionales en general. En la concepción de estos autores, los modos de actuación se desarrollan con independencia del objeto de la profesión, lo cual hace sus aportes inaplicables para la solución del problema de referencia debido a que se busca un modo de actuación que permita satisfacer las necesidades específicas de la nueva dinámica del objeto de la profesión del profesor de Lenguas Extranjeras.

Por su parte García Ramis, L. (1994) y Garcés Cecilio, W. (2003) consideran que el modo de actuación es un constructo generalizador de la acción del profesional sobre el objeto de su profesión. Por su parte Calzado Lahera, D. (2001) fundamenta lo que ha denominado el modo de actuación didáctico-sistémico interdisciplinar. Sus aportes teóricos, al igual que los de García Ramis y Garcés Cecilio no revelan las regularidades que se dan en el desarrollo de un modo de actuación interdisciplinario de acuerdo con las peculiaridades de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras como caso singular de la formación de profesores.

Por otra parte, entre los autores que aportan en lo relacionado con la implementación de la interdisciplinariedad se encuentra Fiallo Rodríguez, J. (1994, 1997, 2002) Entre las condiciones para hacer posible la interdisciplinariedad en la práctica educativa escolar a que se refiere este autor, destaca que los Institutos (Universidades) Superiores Pedagógicos, tienen que preparar a los docentes mediante los estudios de pregrado en más de una especialidad y ofrecer estudios de profundización (postgrados) a los profesores en ejercicio, en los que se desarrolle el enfoque interdisciplinar como filosofía de trabajo (Fiallo Rodríguez, J. 2002) Las características de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en la actualidad, como carrera que continúa preparando al futuro profesional en la especialidad y no como profesor general integral, hace que esta condición no proceda. La imposibilidad momentánea de preparar al profesor de Lenguas Extranjeras en más de una especialidad exige que el énfasis sea colocado en el desarrollo de modos de actuación que le permita interactuar de manera interdisciplinaria con el objeto de su profesión.

Por su parte, las propuestas de Fernández de Alaiza (2000) y García Ruiz, J. (2001) son aplicables a la formación de profesionales no docentes. Sus trabajos evidencian la consideración de la interdisciplinariedad como un fin, al trabajarla a través de tareas interdisciplinarias, sin perseguir el desarrollo de un modo de actuación. Estas características limitan sus posibilidades de resolver el problema práctico al cual se enfrenta la presente investigación.

En el caso de Perera Cumerma, F. (2000), sus aportes proponen una concepción teórico-metodológica que no explica el desarrollo que se produce en los profesores en formación que les permite reproducir en su desempeño el modo de actuación que les ofrece el claustro. Su propuesta, además, no es aplicable a la formación de profesores de Lenguas Extranjeras, por cuanto se refiere a la formación de profesores de Biología en condiciones anteriores a las actuales transformaciones.

Los elementos presentados anteriormente resultan premisas para concluir que no es posible darle solución a las limitaciones en el desarrollo de modos de actuación para el trabajo interdisciplinar en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras a partir de los aportes teóricos que aparecen en la literatura científica relacionada con el tema.

La síntesis de los elementos teóricos citados, así como el estudio empírico al que se hizo referencia anteriormente, posibilitan la definición del **problema científico** al que se pretende dar solución como **el insuficiente desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras,** lo que permite definir el **objeto de investigación** como el **proceso de formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras**.

El **objetivo** de la investigación es el **diseño de un modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario y la metodología para su aplicación a través de tareas interdisciplinarias en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras.**

Las relaciones que se establecen entre el problema científico, el objeto y el objetivo definidos, permiten identificar al **campo de acción** como **el desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios**.

Para guiar la investigación, se ha elaborado la siguiente **hipótesis**: **la aplicación de un modelo teórico —que se centre en el desarrollo cognitivo, afectivo y pedagógico que afecta al sujeto del proceso de formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras— a través de una metodología basada en la implementación de la interdisciplinariedad como principio integrador posibilitará la formación y desarrollo de modos de actuación que permitan la integración de los elementos que conforman el contenido de la educación en la interacción con el objeto de su profesión por parte de los mencionados profesionales en formación.**

Para la elaboración de la hipótesis y del resto de los componentes del diseño, se tuvieron en cuenta los elementos que generan **contradicciones** dialécticas **entre lo cognitivo interdisciplinario, lo afectivo motivacional y el objeto de la profesión en la integración del contenido de la educación para el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria como esencia de la formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras**.

Durante el proceso de investigación se desarrollaron las siguientes **tareas de investigación**:

1. Estudio empírico de la manifestación del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras
2. Análisis de los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan el desarrollo de modos de actuación a través de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras y determinación de las limitaciones de la teoría existente para dar solución al problema detectado
3. Determinación de las principales regularidades y tendencias del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras

4. Elaboración del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras
5. Diseño de la metodología para la implementación del modelo propuesto
6. Elaboración del sistema de tareas interdisciplinarias para posibilitar el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras
7. Corroboración de la factibilidad de las propuestas teóricas y prácticas de solución al problema científico

Durante la ejecución de las tareas de investigación, se aplicaron un conjunto de métodos tanto teóricos, empíricos como estadísticos. Entre los **métodos del nivel teórico** que se utilizaron están:

Método analítico-sintético: se empleó durante el cumplimiento de las tareas previstas en la investigación, lo que permitió realizar las críticas procedentes a la literatura especializada y determinar las limitaciones de los aportes recogidos por esta para resolver el problema formulado. A través de este método se pudieron sintetizar las características de los diferentes períodos por los que ha transitado la formación de profesores de Lenguas Extranjeras, fundamentar las corrientes de formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba y determinar las premisas para el diseño del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.

Método histórico-lógico: se utilizó para el análisis y determinación de los antecedentes y las regularidades del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras tanto a nivel nacional como internacional. La aplicación de este método fue útil para realizar una periodización del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba y describir las corrientes psicopedagógicas que han caracterizado este proceso en cada período, así como para revelar las tendencias que han caracterizado el desarrollo de modos de actuación en la práctica y su reflejo en el conocimiento de la ciencia.

La modelación: se aplicó para la proposición del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación a través de la implementación del principio de la interdisciplinariedad y el diseño de la metodología para su aplicación.

El método sistémico-estructural funcional: fue aplicado en la estructuración del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario, así como en la determinación de las funciones de cada uno de los componentes tanto del modelo, la metodología para su aplicación, como del sistema de tareas y de las relaciones entre ellos.

El método hipotético-deductivo: permitió arribar a conclusiones particulares sobre las relaciones de causa-efecto que se dan entre la metodología para la aplicación del modelo teórico, el sistema de tareas interdisciplinarias y el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario, así como sobre las relaciones que se dan entre el resto de los componentes del modelo. Este método también fue aplicado para la elaboración de la hipótesis que guió la investigación, y por consiguiente permitió proponer una solución anticipada al problema relacionado con el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.

Métodos del nivel empírico:

Encuesta y entrevista: se utilizaron para obtener información pertinente sobre la práctica educacional así como los antecedentes del diseño y la ejecutoria del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras.

Observación: fue útil para diagnosticar y caracterizar el desarrollo del proceso de formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras, y de los modos de actuación en la muestra seleccionada antes, durante y después de la aplicación parcial de la metodología propuesta.

El criterio de expertos: se aplicó en la búsqueda de aprobación y consenso acerca de los principales componentes del modelo teórico para el desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios, así como para enriquecer la propuesta a partir del aprovechamiento de la experiencia de los expertos manifestada en sus opiniones sobre los diferentes componentes del modelo.

El análisis crítico de documentos: se aplicó en la búsqueda de criterios oficiales del Estado y el Gobierno cubanos y organismos internacionales sobre las exigencias que hoy se plantean a la educación, así como los criterios específicos que se siguen en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras.

El pre experimento fue aplicado para constatar en la práctica las evidencias de la factibilidad del sistema de tareas interdisciplinarias diseñado, así como de la metodología para la aplicación del modelo teórico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.

Métodos Estadísticos:

Método Delphy: Utilizado para el análisis estadístico de opiniones emitidas por los expertos consultados acerca de la factibilidad del modelo metodológico para la implementación del principio de la interdisciplinariedad que se propone; así como del sistema de tareas.

Prueba de Wilcoxon: se aplicó para determinar el nivel de significación de los cambios evidenciados en la formación de la cualidad interdisciplinaria en los procesos del pensamiento de los profesores de Lenguas Extranjeras, a partir de los tests de entrada y salida del pre experimento.

La población a la que se aplican los resultados de la investigación son los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras de los Institutos Superiores Pedagógicos del país, y la muestra es la carrera de Inglés del ISP “José de la Luz y Caballero” de Holguín.

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta un modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras. La novedad científica del modelo que se propone radica en que parte de la propuesta de definición del concepto de modo de actuación interdisciplinario para fundamentar la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación, así como su reflejo en lo afectivo-motivacional, y las relaciones entre estos elementos y la praxis del modo de actuación interdisciplinario por parte de los mencionados profesionales en formación.

Asimismo, el trabajo aporta una concepción teórica sobre las tareas interdisciplinarias que incluye la definición de este concepto, así como los criterios para su clasificación, los requisitos para su elaboración y aplicación, y su estructura. El trabajo aporta además la identificación y caracterización de las corrientes psicopedagógicas del proceso de formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba, y una periodización del desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba.

De igual manera, la investigación ofrece aportes prácticos tales como una metodología para la aplicación del modelo teórico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario, la que tiene como significación práctica el sistema de tareas interdisciplinarias para propiciar el desarrollo de este modo de actuación en el futuro profesor de Lenguas Extranjeras.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL DESARROLLO DE MODOS DE ACTUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

En el presente capítulo se presentan las posiciones teóricas que fundamentan la investigación realizada por el autor. Como parte de este se declaran las posiciones epistemológicas del proceso de formación inicial de profesores que sustentan la propuesta del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación, así como las posiciones psicopedagógicas que se evidencian en el proceso objeto de la investigación.

De igual manera, se presenta un estudio histórico-lógico de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba a través del cual se propone una periodización del objeto y se determinan sus tendencias. Se desarrolla además, un análisis de los elementos que caracterizan el desarrollo de modos de actuación en los profesores en formación, según la literatura científica consultada.

1.1 Consideraciones teóricas sobre la formación de profesores

Las transformaciones que ocurren en el Sistema General de Educación implican, en la mayoría de los casos, modificaciones en el ideal de profesor; y, por tanto, generan transformaciones en la definición del concepto “formación de profesores”. Por constituir esta última una categoría central en la presente investigación, es necesario precisar la definición que su autor asume.

Fabara Garzón define la formación de profesores como “el proceso mediante el cual un sujeto aprende a enseñar” (Fabara Garzón, E. s/f) El análisis de la definición que propone este autor, permite considerar los términos “proceso” y “aprende a enseñar” como rasgos necesarios pero no suficientes para precisar las características del concepto.

A los efectos de esta investigación, se asume que la formación de profesores tiene un carácter de proceso, de acuerdo con varios autores (Imbernón, F. 1994; Fabara Garzón; Reyes Esparza, R. 1993) en tanto propicia el desarrollo del individuo de manera paulatina y sistemática. Sin embargo, las exigencias que impone el

desarrollo de la educación, condicionadas por el desarrollo social, propician que, en la práctica educacional, “aprender a enseñar” no debe ser considerado como un rasgo insuficiente para el desempeño del futuro profesor.

Considerando que las diferentes definiciones y caracterizaciones del concepto de formación de profesores registradas en la literatura no reflejan exactamente la práctica educativa en este tipo de formación de profesionales, y la importancia de delimitar con precisión el contenido de este para el diseño de un modelo que permita el desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras, se propone como su definición **el proceso mediante el cual el individuo se prepara de forma socializada para propiciar la formación de las nuevas generaciones a través de la integración del contenido de la educación en la dirección del proceso pedagógico**.

En la literatura científica consultada prevalece la concepción de la formación profesoral como un concepto subordinante que incluye la formación inicial y la formación permanente (Imbernón, F. 1994; González Scanmamed, 1995; González Cabanach, R. 1991)

Teniendo en cuenta que en esta investigación, su autor centra su trabajo en la formación inicial del profesorado, se define esta como **el proceso mediante el cual el individuo se prepara para propiciar la formación de las nuevas generaciones a través de la integración del contenido de la educación en la dirección del proceso pedagógico, que tiene carácter escolarizado y generalmente precede de manera parcial a la interacción del sujeto en formación con su objeto de trabajo**.

Se ha planteado por algunos autores que la formación de profesores tiene carácter político (Suárez, D. 1994) En el caso de Cuba, es posible afirmar que la formación de profesores responde a los intereses de la clase obrera en el poder, y prepara a los futuros profesionales para el logro de la formación integral de las nuevas generaciones que le permita vivir y participar activamente en la sociedad socialista que se construye. A ello se suma que la formación de profesores ha sido, a lo

largo de todo el período revolucionario, una prioridad del Sistema Nacional de Educación.

1.1.1: Posiciones epistemológicas en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras

La actividad de formar educadores pasa por una serie de reflexiones que permiten la aproximación a los verdaderos paradigmas involucrados en ella. El proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras no está exento de las exigencias planteadas por la sociedad cubana actual para 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, lo que implica que el desarrollo de modos de actuación tenga características singulares.

A partir de estas consideraciones, la formación de profesores de lenguas Extranjeras debe caracterizarse por su intencionalidad, la que se manifiesta en que esta debe:

- ser educativa en sus contenidos y en su estilo;
- ser relevante, acorde con las necesidades sociales y dar respuestas a las variadas necesidades de los alumnos;
- tener excelencia académica y compartir las características de un estudio universitario (Silva Peake, M. 1998)

El imperativo es que el currículo tenga carácter educativo no sólo en sus contenidos, sino también en su estilo[1]. Tendrá ese carácter cuando no se contenta sólo con el mero saber, la erudición o dominio metodológico, sino 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.

[1] Se utiliza este término asumiendo que Silva Peake se refiere por él a la ejecución del currículo, esto es, al modo de ejecución del currículo.

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 (Imbernón, F. 1994) En ese sentido, María Inés Larenjeira ha planteado más explícitamente que “las relaciones pedagógicas que se establecen a lo largo de la formación actúan siempre como un currículo oculto” (Larenjeira, M. 1998)

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 el modo de 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 componentes *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 priorice 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 un problema epistemológico de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras el cómo garantizar el desarrollo de la esfera valoral hacia la práctica de los valores establecidos por el

entorno social, de manera paralela e interdependiente a la esfera intelectual del futuro profesor.

Otro aspecto fundamental de las características de la formación de educadores es la vinculación entre teoría y práctica. La amplitud de las investigaciones desarrolladas en el campo de la formación de profesores ha propiciado que un gran número de autores planteen la necesidad de garantizar de manera armónica la relación teoría-práctica en este proceso de formación (Reyes Esparza, R. 1993; Coll, C. 1994; González Scanmamed, M. 1995; Ribat, M. 1997; Altava, V. y Ríos I. 1998; Larenjeira, M. 1998; Namo de Mello, G. 2001;)

El autor de la presente investigación coincide con González Scanmamed, M. (1995) en que la relación teoría-práctica debe manifestarse de manera explícita y planificada en todos los componentes del currículo, sin limitarla solamente a las actividades de índole laboral. Sin embargo, es necesario señalar la limitación que implica el considerar los beneficios de tal relación solamente en la construcción del conocimiento profesional, asumiendo que en este la mencionada autora no incluye las habilidades profesionales ni las cualidades de la personalidad necesarias para interactuar con su objeto de trabajo.

Otros autores, como Ribat, M. (1994), reducen la relación teoría práctica a la relación que se produce entre los conocimientos que se adquieren desde lo académico y lo que se hace en la escuela que se erige en contexto profesional del docente. Namo de Mello por su parte considera que “la práctica de la formación docente es la enseñanza” (Namo de Mello, G. 2001)

Estos planteamientos revelan posiciones reduccionistas que limitan la práctica y la teoría a áreas específicas de la formación de profesores de manera dicotómica.

Sin embargo, Larenjeira considera que “esta relación debe orientar la estructuración y la dinámica curricular” (Larenjeira, M. 1998); mientras que Reyes Esparza ha planteado que “una confusión generalizada al analizar estos aspectos de la formación es identificar la formación científica o académica con la formación teórica y a la formación pedagógica con la formación práctica, perdiendo de vista

que en la formación científica hay aspectos teóricos y aspectos prácticos y que lo mismo ocurre con la formación pedagógica" (Reyes Esparza, R. 1993)

Las proposiciones de estos autores se acercan más a la posición epistemológica relacionada con la relación teoría-práctica que asume el autor de la presente investigación. Tal posición se resume en la siguiente cita: "En *la preparación de pedagogos, la integración puede significar unificación de ciencias especiales aisladas, la integración de la capacitación ideológica y especializada, así como la unidad entre la unidad teoría-práctica"* (Kelemen, L. 1981)

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 a 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, teniendo en cuenta 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 el "*por qué*" al "*cómo"* en el proceso de enseñanza aprendizaje de los futuros profesores. Los planes de estudios vigentes propician que a los profesores de Lenguas Extranjeras en formación se les enseñe alrededor de cuatro veces más *cómo* se produce la lengua en relación con el "*por qué*" se produce así (Anexo 19) 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.

1.1.2: Posiciones psicopedagógicas en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras

En la literatura consultada se evidencia la importancia que han concedido varios autores a la descripción de las diferentes corrientes y tendencias que han caracterizado la formación de profesores desde el punto de vista pedagógico a lo largo de la historia (Ziechner, 1981 citado por Villar Angulo, 1993; Reyes Esparza, R. 1993; Imbernón, F. 1994, 1997; Roggi, L. 1998; Suárez, D. 1994;)

La denominada corriente o tradición Normalista (Reyes Esparza, R. 1993; Suárez, D. 1994; Roggi, L. 1998) se revela vinculada con el positivismo pedagógico. Las descripciones propuestas por varios autores sobre esta corriente están basadas en el Modelo Comportamental de Zeichner (Ziechner, 1981 citado por Villar Angulo, 1993) Esta corriente se caracteriza fundamentalmente por el ideal de maestro que define: el del individuo que ejercía el oficio en el que la educación fluía generalmente de métodos impositivos y de transmisión de saberes. En esta tradición, la formación se limitaba a preparar al maestro para lo que se

consideraba como su función principal: la de servir de modelo de valores y de pautas de comportamiento para sus alumnos (Suárez, D. 1994)

Zúñiga se refiere a un *"Normalismo moderno"* que aboga por sustituir el "apostolado" normalista por el "*mesiánico*" del racionalismo científico (Zúñiga Rodríguez, R. 1993)

Las limitaciones que presentaba el Normalismo y la evolución de la práctica pedagógica en la formación del profesorado propiciaron la aparición de nuevas corrientes o tradiciones. La tradición Técnica (Roggi, L. 1998) se sustenta en el énfasis de saberes instrumentados que posibiliten al futuro docente la toma de decisiones ante situaciones comunes en su actividad laboral. A esta tradición, Imbernón le ha llamado "Orientación Técnica" u "Orientación Racional Técnica" (Imbernón, F. 1994) Según este autor, tal tradición prioriza la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y la artística, por lo que el "saber hacer" tiene carácter de prioridad en el proceso de formación. En su propuesta de Modelo tradicional, Zeichner acentúa el carácter tecnicista que da esta tradición a la formación de profesores al plantear que en esta "se considera la calidad de la formación como directamente proporcional a la cantidad de horas dedicadas a la interacción con el objeto de la profesión (Ziechner, 1981 citado por Villar Angulo, 1993)

La Tradición Académica descrita por Roggi vincula más el proceso de formación de profesores "a la idea de una formación disciplinar sólida" (Roggi, L. 1998) Tal corriente no resuelve el problema de la formación pedagógica, por cuanto esta aún se mantiene en un segundo plano. Pasillas Valdez y Serrano Castañeda, se refieren a esta corriente como el "Interés por el docente como intelectual" (Pasillas Valdez y Serrano Castañeda, s/f) Según estos autores, en esta corriente, la formación de profesores se basa en el ideal de maestro como lector interlocutor del campo de las ciencias sociales, que además debe dominar hábilmente el área temática que enseña.

González Cabanach asocia esta tradición con lo que él denomina el *paradigma culturalista*, en el que se considera como buen profesor aquel que transmite

adecuadamente conocimientos previamente adquiridos durante su formación teórica (González Cabanach, R. 1991) Imbernón se refiere a esta como “Orientación perennialista”, y la vincula con el escolasticismo (Imbernón, F. 1994)

El modelo basado en la indagación para la formación de profesores propuesto por Zeichner persigue la formación de un docente reflexivo. En este modelo, el profesor se concibe como un innovador, indagador, investigador activo, lo que propicia que al profesor en formación se le conciba como un agente activo de su propia formación (Ziechner, 1981 citado por Villar Angulo, 1993) Relacionado con este modelo, Imbernón describe la “Orientación conceptual orientada a la indagación en la práctica” (Imbernón, F. 1994)

Por su parte, González Cabanach (1991) describe lo que él llama *paradigma técnico-crítico*. Según este autor, tal paradigma tiende al eclecticismo porque asume características de la mayoría de las corrientes que él reconoce (él les llama paradigmas) En el *paradigma técnico-crítico* se asume el dominio de competencias que propugna el paradigma técnico (lo que otros autores han llamado la orientación técnica o la profesionalista) De igual manera, en esta orientación se reconoce el dominio de contenidos que prioriza la por él llamada culturalista y que otros autores han denominado académica o tradicional.

Los trabajos desarrollados por Homero Fuentes en el desarrollo de la Teoría Holística Configuracional permiten un acercamiento a la formación del profesional en Cuba y su análisis en relación con las corrientes mencionadas anteriormente. Al plantear que la Educación Superior debe “desarrollar un proceso de formación del profesional que consolide un paradigma educativo productivo, creativo e innovador (...) que deberá propiciar la participación activa de estudiantes y profesores en su vínculo con los nuevos enfoques y desarrollo de la producción y los servicios” (Fuentes, H. 2000), este autor aboga por abandonar los paradigmas esencialmente informativos que se han presentado hasta la actualidad en la formación de profesionales en Cuba.

Aunque en sus trabajos el autor citado anteriormente no se refiere específicamente a la formación de profesores, sino a la formación de profesionales

de manera general, sus postulados son válidos para el establecimiento de paradigmas en el proceso objeto de la presente investigación.

En el análisis realizado de las diferentes corrientes y modelos que describen la práctica pedagógica en la formación de profesores, se evidencia que a lo largo de la historia el enfoque pedagógico que ha caracterizado a este proceso depende fundamentalmente del ideal de profesor que se tenga. Es necesario especificar que de todas las corrientes descritas por los diferentes autores que se han citado, la corriente técnica es la que más se acerca a la descripción de la formación de profesores en Cuba.

Asimismo, es posible plantear que las corrientes propuestas por los diferentes autores hasta aquí analizados no describen exactamente la práctica pedagógica de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba. Para demostrar esta tesis es efectivo refutar su antítesis a través de los siguientes juicios: 1) la totalidad de las corrientes de referencia fueron descritas a partir del análisis de la práctica educacional en la formación de profesores en contextos histórico-concretos diferentes al del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba. 2) ninguna de las corrientes analizadas hasta el momento se refiere particularmente a la formación de profesores de Lenguas Extranjeras, sino a la formación de profesores en general.

Cualquiera de los juicios anteriores puede ser considerado como razón suficiente para demostrar la veracidad de la tesis planteada en el párrafo anterior. Esto es válido incluso a pesar de que en los trabajos de varios autores (Faedo Borges, A. 2001; Medina Betancourt, A. 2001) destacan el papel del desarrollo de competencias lingüísticas y metodológicas, lo que pudiera relacionarse con las corrientes académica o técnica.

La propuesta de un modelo que explique el proceso de desarrollo de un modo de actuación interdisciplinario presupone la identificación de las principales características de las corrientes de formación que se han manifestado a lo largo del desarrollo histórico de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba. La imposibilidad explícita en el párrafo anterior de asumir las corrientes

acuñadas por la literatura como válidas para satisfacer esta necesidad, hace que sea necesario fundamentar las corrientes que han caracterizado la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba como parte del nuevo conocimiento que aporta la presente investigación.

A partir de los resultados del análisis de documentos, la observación de la práctica y entrevistas a especialistas, se propone la existencia de tres corrientes psicopedagógicas que han caracterizado la formación de los mencionados profesionales en el país. Estas corrientes han sido clasificadas considerando como criterios los enfoques y métodos de enseñanza de la lengua extranjera a los profesores en formación, la organización curricular del proceso de formación y las fuentes y características del desarrollo del modo de actuación en el proceso de formación. Las corrientes que se proponen son las siguientes:

- **La corriente tecnicista-estructuralista**: a través de ella, la enseñanza de la lengua extranjera a los futuros profesores se basa en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, generalmente fuera de contexto. Desde el punto de vista lingüístico, esta corriente hace énfasis en la corrección de la pronunciación y de la sintaxis léxica y gramatical, y reconoce la palabra como unidad lingüística base para el aprendizaje de la lengua extranjera.

  El tecnicismo-estructuralismo tuvo fuertes manifestaciones a finales de la década del ´60 hasta principios del ´70, etapa en la que la enseñanza del idioma se delimitaba más en sus habilidades básicas, fundamentalmente la expresión oral y la escritura. A los efectos de esta corriente, generalmente todo el programa de formación se organiza alrededor de la bibliografía básica, y en este se analiza el objeto de la profesión en partes no interrelacionadas entre sí, dando prioridad a la forma en detrimento de su contenido o significación. Es precisamente la influencia de esta corriente, y sus fuertes matices conductistas, lo que propició la formación y desarrollo de modos de actuación en los futuros docentes para la enseñanza de la lengua inglesa en los niveles medios a través de un enfoque estructuralista.

- **La corriente académico-audio oral:** basa la enseñanza del idioma extranjero a los futuros profesores en el enfoque audio oral, esto es, la aplicación de métodos basados en el empleo de medios técnicos de audio - y más recientemente de vídeo- para ofrecer modelos auténticos de la lengua. En ella se busca más integración en el aprendizaje concatenado de las cuatro habilidades de la lengua, privilegiando la audición más que en la corriente técnico-estructuralista.

  Esta corriente tuvo su mayor auge en la década del ´80. Bajo la corriente académico-audiovisual se reconoce la oración como unidad base del aprendizaje de la lengua extranjera, y se busca la exactitud de su producción. En esta corriente, el currículo de formación de los futuros docentes se caracteriza por la tendencia al exceso de información, y poco vínculo con el contexto escolar durante la formación inicial. Este elemento revela la tendencia cognitivista que caracterizó a esta corriente, y explica que el desarrollo de modos de actuación se condiciona al ideal de profesor que se preconiza, o sea, el del profesor como modelo de ejecución de la lengua extranjera.

- **La corriente del enfoque comunicativo-funcional:** su evolución en la enseñanza de la lengua extranjera a los futuros docentes fue el resultado de la maduración de experiencias pedagógicas en la formación de profesores en las corrientes tecnicista-estructuralista y académico-audiovisual. Esta corriente ubica el aprendizaje de la lengua en situaciones comunicativas de la vida cotidiana del hablante, por lo que la oración y la palabra dejan de ser considerados como unidades básicas para el aprendizaje de la lengua extranjera. La exactitud en la producción de la lengua deja de ser prioridad en beneficio de la comunicación textual.

  En esta corriente el ideal de profesor evoluciona lentamente hacia el profesor como modelo de aprendizaje de la lengua extranjera. Se intensifica la interacción del futuro profesor con su objeto de trabajo durante la formación inicial considerando que esta debe desarrollarse desde la

escuela y para la escuela, lo que propicia el desarrollo de modos de actuación basados en la realidad de la escuela.

Las tres corrientes que se describen no se excluyen mutuamente, sino que se complementan de manera dialéctica. Coexisten en una misma etapa o espacio temporal a partir de las contradicciones que producen sus naturalezas opuestas, y la preponderancia de una de ellas en determinadas etapas ha dependido fundamentalmente de las condiciones histórico-concretas en que se desarrolla el proceso de formación.

En el epígrafe 1.2 se contextualiza la incidencia que ha tenido cada una de estas corrientes en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba, y se demuestra cómo han influido en la formación y desarrollo de modos de actuación en los profesores en formación.

1.2 Consideraciones históricas acerca de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba

El estudio histórico-lógico contenido en este epígrafe está dirigido a revelar las regularidades que han caracterizado el desarrollo de modos de actuación en el devenir histórico de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba. Para su ejecución se emplearon un conjunto de métodos empíricos, además del método histórico-lógico. A este efecto, se aplicaron entrevistas a diecisiete profesores, de ellos doce especialistas de experiencia en el campo de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras (anexo 18); además de realizarse análisis críticos de los planes de estudios de las cohortes que se formaron como profesores de inglés desde 1972 hasta la actualidad. De igual manera se desarrolló una búsqueda bibliográfica para determinar los antecedentes históricos del objeto, fundamentalmente en la etapa previa al triunfo de la Revolución Cubana.

Los métodos aplicados permitieron determinar que en la Cuba prerrevolucionaria no existían instituciones especializadas en la formación de este tipo de profesionales, lo que incidió de forma decisiva en las características del desarrollo de los modos de actuación en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras antes de 1959.

En esta época, el aprendizaje de la lengua extranjera se llevaba a cabo por parte de los futuros docentes a partir de su propia gestión autodidacta o facilitado por circunstancias como la permanencia en países de habla inglesa. El escaso desarrollo de la pedagogía propiciaba que se considerara el dominio de la lengua como un elemento suficiente para enseñarla. Ello conducía al tecnicismo en la enseñanza por cuanto, de manera general, se ejecutaba el proceso a partir de la ausencia de presupuestos psicopedagógicos, lo que condicionaba el desarrollo de modos de actuación de manera muy empírica.

Con el triunfo de la Revolución Cubana, comienza un proceso de profundas transformaciones en el Sistema Nacional de Educación que incluyó la enseñanza del idioma inglés, y con ello la formación de profesores de esta especialidad.

Desde entonces han sido muy variadas las modalidades e instituciones que han asumido la ejecución del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras en el país, lo que ha implicado variaciones notables en las características del modo de actuación de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación.

En 1964 se crearon los institutos pedagógicos en virtud de la R-544/64 del Ministerio de Educación. A partir de entonces comienza a desarrollarse la formación Básica Superior de profesores de inglés en las tres universidades que por entonces existían en el territorio nacional, y a las que se adscribieron los institutos pedagógicos: La Universidad de la Habana, la Universidad de Santa Clara y la Universidad de Oriente. En esta modalidad los futuros docentes se graduaban de nivel medio, y posteriormente alcanzaban nivel universitario a través de cursos por encuentros durante seis años escolares. A lo largo de la década de 1960, este tipo de formación se fue extendiendo de manera limitada a otras ciudades en las que existían necesidades y condiciones para formar profesores de inglés.

La creación de la Escuela “Máximo Gorki”, y posteriormente el Instituto Superior de Lenguas Extranjeras “Pablo Lafarge” (ISPLE) en la Capital del país, dieron un impulso notable a la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba. El primero habilitaba a sus egresados para el ingreso a la universidad en carreras afines a las Lenguas Extranjeras, mientras que el segundo se ocupaba de formar a los profesores que necesitaba el país para la enseñanza de diversas lenguas extranjeras, además de traductores.

La creación de los institutos de superación educacional (ISE) en la década del `60, permitió el desarrollo de cursos emergentes para la formación de profesores de nivel medio. Estos cursos tenían la duración de un año, y sus graduados se habilitaban para impartir docencia en Secundaria Básica. Posteriormente tenían la posibilidad de titularse de Profesor de Enseñanza Media Superior con nivel universitario. Esta modalidad exigía que el profesor en formación se encontrara en ejercicio de la docencia.

Por esta época, la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras priorizaba la adquisición de la lengua extranjera como aspecto medular de todo el proceso. No existía una solidez disciplinar en el diseño curricular de la carrera, sino que el currículo se organizaba por asignaturas, con mucho protagonismo de la asignatura idioma extranjero.

Estas características propiciaban que los modos de actuación que se desarrollaban en los profesores en formación les permitieran interactuar con el objeto de su profesión a través de las acciones que ejecutaban para la dirección de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera a sus estudiantes. Aunque el currículo de formación incluía asignaturas de formación pedagógica, el modo de actuación de los profesores en formación no tenía una base disciplinar por cuanto su proceso de formación no se sustentaba en la solidez de las disciplinas que estructuraban el currículo, sino en la habilitación del profesional en formación para servir como modelo de ejecución de la lengua extranjera en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles medios. De igual manera, la influencia de la corriente tecnicista-estructuralista propició la formación y desarrollo de modos de actuación en los futuros docentes para la enseñanza de la lengua inglesa en los niveles medios a través de un enfoque estructuralista.

En 1972 surge el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Doménech”, que implicó todo un movimiento político alrededor del Plan de Formación de Profesores de Enseñanza General Media (PFPEGM), con el objetivo de formar a la gran cantidad de profesores de todas las especialidades, incluyendo los de Inglés, que demandaban el creciente desarrollo cultural y la explosión de matrícula en el país. En esta modalidad los profesores en formación alternaban a partes iguales el componente académico y la impartición de docencia en las escuelas de la Enseñanza Media. El ingreso era con 10mo grado vencido, lo que obligó a una nivelación que permitiera la graduación con nivel universitario.

En esta época, el proceso de formación inicial propiciaba a los profesores de Lenguas Extranjeras en formación el desarrollo de modos de actuación basados en la interacción continua y sistemática con el objeto de la profesión. No obstante,

tal interacción se debía más a las necesidades de fuerza laboral que presentaba el Sistema Nacional de Educación, que a las propias necesidades intrínsecas del proceso de formación.

Este modelo de formación estableció como parte del plan de estudios la vinculación del estudio con el trabajo. Aunque este elemento ya venía manifestándose desde hacía varios años, no fue hasta el Destacamento que se acentuó de manera notable como para ser considerado una tendencia. Los profesionales en formación alternaban su preparación como profesores desde el punto de vista teórico y de aprendizaje de la lengua extranjera con el ejercicio docente en las escuelas de los niveles medios.

Es necesario destacar que aunque la inserción de los profesores en formación en las escuelas respondía en gran medida a la necesidad de personal docente en estas, no se descuidó la formación lingüística y didáctica de aquellos. En este sentido, la teoría pedagógica cubana era aún muy pobre y los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de formación eran aportados esencialmente por la literatura especializa proveniente del campo socialista, sobre todo de la Unión Soviética y la República Democrática Alemana. Durante esta etapa se implantó de manera notable una corriente académico-audio oral en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras.

Como se ha enunciado en párrafos anteriores, en este período existía una dicotomía entre la formación académica que recibían los profesores en formación y su actividad laboral en el contexto de la escuela. Este elemento propició que la formación y desarrollo de modos de actuación estuvieran fundamentalmente determinados por la incidencia de los modelos que ofrecían figuras como el jefe de cátedra o profesores de experiencias con los que el profesor en formación compartía su actividad laboral. Los aportes del componente académico en este sentido eran muy limitados. Por ello es posible afirmar que el desarrollo de modos de actuación en este período estaba determinado por el modelo de actuación que ofrecían los actores del proceso en la escuela media, o sea, el jefe de cátedra o los profesores de experiencia con los que interactuaba el profesor en formación.

Paralelo con este tipo de formación se implementó el llamado Plan A de formación de profesores. Este modelo de formación se caracterizaba por el exceso de información en forma de contenidos de asignaturas que en muchas ocasiones se superponían entre sí. Estas características se mantuvieron durante la aplicación del Plan B como modelo de formación, aunque en este último se intensificó la preparación psicopedagógica, lo que incidió de manera positiva en el desarrollo de modos de actuación en los profesores en formación.

Bajo la aplicación de estos modelos de formación el proceso se basaba en la apropiación de conocimientos por parte de los profesores en formación, relativamente poca interacción con el objeto de la profesión -fundamentalmente concentrada en los años terminales de la carrera- y escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas que integraban el plan de estudios y la práctica laboral de los profesores en formación.

Con la implementación de los Planes de Estudios A y B se priorizaba de manera notable la adquisición de conocimientos por parte de los futuros docentes a través de estilos didácticos de transmisión-recepción. Ello trajo como consecuencia que las diferentes asignaturas tuvieran altas cargas de cantidad de horas clases. En el caso de la modalidad de Curso Regular Diurno, la Práctica Integral del Idioma Inglés ocupaba el 40% del tiempo lectivo total. De igual manera, al ciclo pedagógico se le dedicaba el 20 %. El resto de las asignaturas ocupaba solo el 40% del fondo de tiempo total del Plan de Estudios.

En el anexo 19 se grafican los análisis críticos de los planes de estudios que fueron tenidos en cuenta. Como se aprecia, se concedía una prioridad desmedida al aprendizaje de la lengua extranjera, y no al desarrollo de habilidades profesionales para la dirección de su enseñanza-aprendizaje en los niveles medios. La Metodología de la Enseñanza de la lengua Extranjera (junto a Medios de Enseñanzas que en ese período se impartía como una asignatura independiente) solo ocupaban el 3% del fondo de tiempo total del plan de estudios.

Durante todo el período de tiempo contenido entre la década de los años 60 y finales de los 80, la formación de profesores de Lenguas Extranjeras se estructuraba desde el punto de vista curricular en sus tres componentes, a saber: componente académico, componente laboral y componente investigativo. La mayor cantidad de tiempo y esfuerzos se concentraban en el componente académico, independientemente de la vinculación continua con la escuela de los profesores que se formaron en el Destacamento Pedagógico. Por otra parte, el componente investigativo recibía muy poca atención, la que se concretaba al desarrollo de tareas investigativas orientadas desde algunas asignaturas y un trabajo de curso.

Estos elementos determinaban que el desarrollo de modos de actuación estuviera basado en el conocimiento que adquirían los profesores en formación fundamentalmente a través del componente académico, con escaso desarrollo de habilidades profesionales y limitaciones para aplicar sus habilidades investigativas en la dirección del proceso pedagógico en los diferentes niveles del Sistema Nacional de Educación.

Estas características de los modelos de formación que se aplicaron durante estos años limitaban el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras, y por consiguiente el desarrollo de modos de actuación que permitiera a los profesores de Lenguas Extranjeras en formación desempeñarse profesionalmente a partir de un enfoque interdisciplinario, por cuanto en ellos primaba la adquisición de conocimientos y se propiciaba el desarrollo de habilidades de manera muy escasa.

En la enseñanza del idioma extranjero al futuro docente, comenzaron a crearse las condiciones para la implementación de la corriente comunicativo-funcional en el proceso de formación, a partir de la comprensión de las limitaciones que entrañaba el estructuralismo en la enseñanza de la lengua y la imposibilidad de la corriente audio oral para resolver los verdaderos problemas de lengua de los futuros docentes.

A inicios de la década de los años 90, se instauró el Plan C como modelo curricular de formación de profesores en general, lo que también abarcó la formación de profesores de Lenguas Extranjeras, fundamentalmente la formación de profesores de Inglés. A partir de adecuaciones realizadas a este nuevo plan de estudio en 1992, se dedicaba entre el 45% y el 47% del presupuesto total de tiempo a la actividad laboral del profesor en formación en la escuela media, mientras que a las actividades del componente académico correspondía entre el 43% y el 45%.

De igual manera, la diversificación del concepto de vinculación del estudio con el trabajo, y la intensificación de la preparación patriótico-militar en el proceso de formación, propició que alrededor del 10% del presupuesto total de tiempo del plan de estudios se dedicara a actividades agrícolas y la preparación militar.

El Plan de estudios C, introdujo la organización curricular disciplinar y el desarrollo de habilidades como centro del proceso de formación. El énfasis aún se situaba en el componente académico, pero se evidenciaba una vinculación más armónica entre los tres componentes. El llamado componente laboral se estructuró en prácticas laborales sistemáticas durante los primeros años de la carrera, práctica laboral concentrada en el cuarto año, y práctica docente a tiempo completo en el quinto año de la carrera. Como manifestación del componente investigativo se introdujo el trabajo de diploma como forma de culminación de estudios, y la realización de dos trabajos de curso durante la carrera.

La aplicación del Plan de Estudios C como modelo de formación, trajo como resultado que las características de los modos de actuación que desarrollaban los profesores de Lenguas Extranjeras en formación se modificaran en función de la aplicación de las habilidades desarrolladas, fundamentalmente a través del componente laboral.

La presencia de la **corriente del enfoque comunicativo-funcional,** unido al resto de las tendencias que marcaron este período, propició que el desarrollo de modos de actuación en los profesores en formación se manifestara fundamentalmente a través de su preparación para interactuar de manera integral con el objeto de su

profesión. La ampliación del componente laboral unido al desarrollo de habilidades investigativas y la participación de los profesores en formación en actividades no docentes como la agricultura y la preparación militar, acercaba más al futuro profesor a la realidad de la escuela.

Sin embargo, los modos de actuación que desarrollaban los profesores en formación no los preparaban para dirigir de manera armónica e integral la formación de las nuevas generaciones. Esto sucedía a pesar de que en este período, la Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera intensificó su relevante rol como disciplina integradora por excelencia del modo de actuación.

Con el desarrollo de la Tercera Revolución Educacional, se comenzó a aplicar un nuevo modelo de formación de profesores en general, lo que incluye a los profesores de Lenguas Extranjeras. El llamado proceso de universalización de la educación superior implicó la introducción de la micro universidad como centro de formación de los docentes desde y para la escuela. A través de este modelo el profesor en formación permanece el 100% del tiempo total del plan de estudios en interacción con el objeto de su profesión, aunque en el caso de los profesores de Lenguas Extranjeras desarrollan un primer año de formación intensiva en la universidades pedagógicas, destinada fundamentalmente a habilitarlos en el dominio de las habilidades lingüísticas que le permitan fungir como modelo de aprendizaje de la lengua extranjera en la dirección del proceso pedagógico en las diferentes educaciones en las que se desempeñe posteriormente.

Este nuevo modelo revela una transformación notable en el diseño curricular del proceso de formación. A diferencia de los modelos anteriores, en este el énfasis no se ubica en el componente académico, sino que se ha propiciado una relevante integración entre los componentes laboral e investigativo (al que se le ha denominado componente laboral-investigativo), del que se aspira que garantice que la formación se desarrolle como proceso y resultado de la interacción del profesor de Lenguas Extranjera con el objeto de la profesión. Todo ello se desarrolla como parte de un plan de estudios con organización modular-disciplinar, y tiene la intención declarada de contribuir al desarrollo de un modo de actuación

que permita al profesor de Lenguas Extranjeras en formación integrar el contenido de la educación en su desempeño.

Como quedó demostrado a través de la aplicación de métodos empíricos referidos en epígrafes anteriores, la necesidad de desarrollar en los profesores de Lenguas Extranjeras en formación un modo de actuación que les permita satisfacer las demandas que imponen las nuevas cualidades del objeto de su profesión es una de las tendencias más notables de este período.

La sistematización y síntesis de las ideas hasta aquí expuestas acerca de la evolución histórica de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba ha permitido establecer una periodización para su mejor estudio. Para la clasificación de los diferentes períodos, se ha seguido como criterio las características del desarrollo de modos de actuación de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación para su desempeño en el Sistema Nacional de Educación. Además, de este criterio se derivaron los siguientes indicadores para diferenciar los períodos entre sí:

- las corrientes de formación que se evidenciaban en cada período, de acuerdo con la propuesta que se fundamenta en el epígrafe 1.1.2
- características de los modelos curriculares de formación
- ideal de profesor de Lenguas Extranjeras que caracterizaba cada período

Como resultado, se propone la existencia de seis períodos de desarrollo de modos de actuación en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba, que se delimitan de la siguiente forma:

1. **Período de desarrollo de modos de actuación por vías no institucionalizadas** (Desde 1900 hasta 1961. Como resultado de la formación empírica de los profesores de Lenguas Extranjeras y reflejo de la intervención norteamericana, y los crecientes vínculos de dependencia del país hacia esa potencia)

Este período se caracterizó por las siguientes tendencias:

- Presencia de la corriente **tecnicista-estructuralista** en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras
- Empirismo y autodidactismo en el aprendizaje de la lengua extranjera
- Tecnicismo en el accionar didáctico del docente al limitarse a niveles prácticamente nulos su preparación psicopedagógica
- Ausencia de instituciones formadoras especializadas
- Ideal del profesor como modelo de ejecución de la lengua extranjera

2. **Período de desarrollo de modos de actuación centrados en el dominio de la lengua extranjera** (Desde 1962 hasta 1971. Coincide con la explosión de matrícula en los diferentes niveles de enseñanza que resultó de la Primera Revolución Educacional, y las medidas iniciales que tomó el país para la formación de profesores de todas las especialidades)

Este período se caracterizó por las siguientes tendencias:

- La institucionalización paulatina de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras
- El fortalecimiento de la preparación psicopedagógica a través del proceso de formación
- Presencia de la corriente **tecnicista-estructuralista** en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras
- Ideal del profesor como modelo de ejecución de la lengua extranjera

3. **Período de desarrollo de modos de actuación en la interacción sistemática con el objeto de la profesión** (Desde 1972 hasta 1980. Coincide con la creación y evolución del Destacamento Manuel Ascunce Doménech para la formación de profesores de todas las especialidades)

Este período se caracterizó por las siguientes tendencias:

- Dicotomía entre la formación académica que recibían los profesores en formación y su actividad laboral en el contexto de la escuela

- Diversificación de las instituciones formadoras
- Combinación del estudio con el trabajo como parte del plan de estudios
- Presencia de la corriente **académico-audio oral** en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras
- Ideal del profesor como modelo de ejecución de la lengua extranjera

4. **Período de desarrollo de modos de actuación académicos** (Desde 1980 hasta 1990. Coincide con el establecimiento de los Planes A y B de formación de profesores de Inglés)

Este período se caracterizó por las siguientes tendencias:

- Convivencia de las corrientes tecnicista-estructuralista, académico-audio oral y la corriente del enfoque comunicativo-funcional
- Sobredimensionamiento del componente académico en detrimento de lo laboral como parte de los planes de estudios
- Falta de coherencia en el sistema de conocimientos que se llevaba a los estudiantes a través de las diferentes asignaturas
- Incremento de la preparación política de los futuros docentes a través del aumento de la cantidad de horas clases de las asignaturas afines
- Centralización de las instituciones formadoras en los ISP
- Ideal de profesor como modelo de ejecución de la lengua extranjera

5. **Período de desarrollo de modos de actuación disciplinarios** (Desde 1990 hasta 2002. Coincide con el establecimiento del Plan C de formación de profesores de Lenguas Extranjeras)

Este período se caracterizó por las siguientes tendencias:

- Presencia de la corriente del enfoque comunicativo-funcional en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras
- Potenciación del rol de la escuela media en el proceso de formación

- Desarrollo del enfoque disciplinar con la introducción de las disciplinas como figura didáctica
- Diversificación de la vinculación estudio-trabajo con la inserción de la agricultura en el plan de estudios
- Intensificación de la preparación patriótico-militar en el proceso de formación
- Potenciación del desarrollo de habilidades, incluidas las investigativas, a través del proceso de formación
- Convivencia del ideal del profesor como modelo de ejecución de la lengua extranjera y el profesor como modelo de aprendizaje de la lengua extranjera

6. **Período de necesidad de desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios** (Comenzó en 2002. Coincide con la puesta en práctica y desarrollo del proceso de universalización de la Enseñanza Superior, y como consecuencia de la Tercera Revolución Educacional)

Este período se caracteriza por las siguientes tendencias:

- Protagonismo del rol de la escuela media en el proceso de formación del futuro profesor
- Desarrollo de un enfoque modular-disciplinar con la introducción de los módulos académicos como figuras didácticas
- Potenciación del componente laboral-investigativo que implicó una nueva concepción de lo académico
- Introducción de las micro universidades y sedes universitarias municipales como instituciones formadoras efectivas
- Ideal del profesor como facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera
- Presencia de la corriente del enfoque comunicativo-funcional en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras

De manera general, el estudio histórico-lógico del objeto que ha sido referido evidencia que el desarrollo de modos de actuación como parte de la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras ha transitado por diversos modelos. A lo largo de los períodos, la principal fuente de desarrollo de modos de actuación de los profesores en formación ha sido la interacción con docentes de experiencia y vinculación con el objeto de la profesión desde etapas tempranas del proceso de formación.

Las regularidades corroboradas en los diferentes períodos demuestran que la integración de los conocimientos acerca de las relaciones de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento no constituyó esencia en el desarrollo de modos de actuación, por parte de los profesores en formación, en ninguno de los períodos en que se ha dividido la evolución del objeto para su estudio.

1.3 : El desarrollo de modos de actuación en 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) 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 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 de la presente investigación 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 sólo 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 en el presente epígrafe permite sintetizar las limitaciones que se presentan en la teoría asentada en la literatura científica para

dar solución al problema que se pretende resolver con la presente investigación. 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 de Lenguas Extranjeras 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 en el siguiente sub-epígrafe.

1.3.1 : 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 Ibero América 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 durante los cursos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005. 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.

Para lograr que los futuros profesores de lenguas extranjeras adquieran una formación interdisciplinaria, es necesario formar y desarrollar modos de actuación que los preparen para interactuar con sus esferas de actuación de manera interdisciplinaria.

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.

A los efectos de la presente investigación se 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 la presente investigación 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.

Es precisamente esta relación la que se evidencia limitada en la práctica educativa que ha sido diagnosticada como parte de la presente investigación. Los modos de actuación desarrollados por los profesores de Lenguas Extranjeras en formación no les permiten integrar en su desempeño profesional las relaciones que 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 interdisciplinarias* y serán analizadas con detalles en el capítulo 2 del presente informe de investigación.

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.

Este aspecto, unido a la consideración de que el modo de actuación interdisciplinario incide en y recibe influencias de la dinámica de las esferas de actuación con las que interactúa el profesor en formación, imprime un carácter novedoso a la definición que se propone, lo que la convierte en un categoría esencial para la propuesta del modelo teórico que se fundamenta en el siguiente capítulo. En el anexo 1 se grafica el análisis de la definición del concepto de modos de actuación interdisciplinarios.

El análisis epistemológico desarrollado como proceso y resultado de la conceptualización de la categoría modo de actuación interdisciplinario revela de manera inevitable la contradicción que subyace en la presente investigación, y que relaciona lo cognitivo, lo afectivo y las esferas de actuación como manifestación del objeto de la profesión con el desarrollo de modos de actuación en la formación de profesionales en general, de profesores en lo particular y de profesores de Lenguas Extranjeras en lo singular. Tales contradicciones no se resuelven en el propio proceso de definición, sino que es necesario revelar la singularidad que caracteriza el desarrollo de modos de actuación interdisciplinario en el profesor de Lenguas Extranjeras que diferencia este proceso como campo de acción de la presente investigación del desarrollo de modos de actuación en otros procesos de formación de profesionales.

Con tal fin, entre las regularidades del objeto que se revelan en el modelo teórico que se fundamenta en el epígrafe 2.1, se precisan las singularidades del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación del profesor de Lenguas Extranjeras.

Conclusiones de Capítulo I:

A partir de los elementos analizados en el presente capítulo es posible arribar a las siguientes conclusiones parciales:

El proceso de formación inicial de profesores de Lenguas extranjeras es un caso singular dentro de la formación de profesionales en general y de la formación de profesores en particular, lo que le confiere características especiales en cuanto a la manifestación de la vinculación teoría-práctica. Tales manifestaciones están determinadas por las condiciones histórico-concretas en que se desarrolla dicho proceso, y posibilita la formación y desarrollo de modos de actuación en los profesores en formación con peculiaridades que la diferencian del resto de los procesos de formación de profesionales, lo que se ha manifestado de manera notable a través de su desarrollo histórico como objeto.

La formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en los profesores de Lenguas Extranjeras en formación resulta una necesidad objetiva a partir de las transformaciones que están ocurriendo en la educación cubana, lo que a su vez demuestra que este proceso recibe influencias directas de las esferas de actuación del profesional.

CAPÍTULO II: PROPUESTA DEL MODELO TEÓRICO PARA EL DESARROLLO DEL MODO DE ACTUACIÓN INTERDISCIPLINARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

En el presente capítulo se fundamenta la propuesta del modelo teórico para la formación del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. A este resultado se llega a través de los métodos de modelación y sistémico-estructural-funcional.

De igual manera, se presenta una concepción teórica sobre tareas interdisciplinarias que se fundamenta como parte del aporte teórico de la tesis e incluye la definición del concepto, los criterios para su clasificación, los requisitos para su elaboración y aplicación y la estructura de las tareas interdisciplinarias.

Como aporte práctico de la investigación, se fundamenta una metodología para la implementación del modelo teórico para la formación del modo de actuación interdisciplinario a través de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras.

2.1 Modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras

El modelo teórico para la formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario se presenta como la abstracción que explica la esencia de este proceso y revela las relaciones esenciales que se dan entre sus componentes. El modelo es teórico en tanto está integrado por componentes que explican y proyectan la realidad objetiva en que se desarrolla el objeto.

La concepción del modelo está basada en los aportes de las teorías de la actividad, las teorías de la comunicación y la Teoría General de los Sistemas, lo que permitió estructurar el modelo en dos componentes, a saber:

- Formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos del profesor de Lenguas Extranjeras en formación
- Praxis del modo de actuación interdisciplinario

Para la fundamentación de las relaciones entre los diferentes componentes del modelo se partió de las siguientes premisas:

1. **La implementación de la interdisciplinariedad como principio en la formación de profesores en condiciones de universalización va dirigida a desarrollar en estos el modo de actuación que le permita asegurar la integración de los elementos que conforman el contenido de la educación como proceso y resultado de la interacción con el objeto de su profesión.**

Según esta concepción, en la formación inicial de profesores en condiciones de universalización, la interdisciplinariedad es no sólo una forma de pensar, sino que por la naturaleza de la interacción del profesor en formación con el objeto de su profesión se torna en un modo de actuar. Es, por tanto, la unidad que se da entre el saber y el saber hacer del sujeto a través de la revelación de la integración de las relaciones que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en la interacción con las esferas de actuación de su profesión. Este elemento cobra mayor importancia en la actualidad, teniendo en cuenta que el modelo de la universalización de la Educación Superior en Cuba presupone la formación del profesional no solo para la interacción con el objeto de su profesión, sino desde su interacción con este.

La realidad es única, aunque para su estudio se pueda descomponer en infinidad de aristas. La fragmentación de la realidad con fines didácticos o investigativos sólo existe en la mente del hombre. De esa manera, lo que hacen los docentes para el desarrollo de sus asignaturas/disciplinas es simplemente tomar la parte de la realidad objetiva que les interesa (o la que por convenio atañe a su asignatura) y darle forma didáctica para propiciar aprendizajes en sus alumnos.

El conocimiento, las habilidades y los valores que se desarrollan en los profesores en formación de manera holística desde diferentes perspectivas de análisis, tendrá más significado para su vida profesional y personal futura, en tanto contribuirá de manera más directa a la formación de una concepción científica integrada del

mundo. Todo ello bajo la condición de la implementación de las relaciones interdisciplinarias de manera consciente, planificada y organizada.

De todo este análisis se deriva una conclusión singular para el caso de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras: la implementación del principio de la interdisciplinariedad en este como proceso universitario en las condiciones de universalización no responde a los intereses de ninguna disciplina del currículo en particular, ni a elementos rectores relacionados con objetivos, contenidos o métodos de estas, sino al desarrollo de un modo de actuación específico que le permita al docente en formación interactuar de manera interdisciplinaria con las esferas de actuación del objeto de su profesión.

2. **La didáctica de formación de profesores, en condiciones de universalización, potencia la relación disciplinariedad-interdisciplinariedad como vía para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.**

La respuesta al cómo de la implementación del principio pasa, además de la ya referida necesidad de planificación y organización, por el reconocimiento de la existencia de las disciplinas y el dominio de estas como condición para la interdisciplinariedad. En esta concepción, disciplinariedad-interdisciplinariedad son opuestos en unidad indisoluble, son par dialéctico. La búsqueda del desarrollo de un modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras no presupone la idea de que la didáctica de formación ignore los límites y aportes de cada una de las disciplinas en particular, sino que existe la interdisciplinariedad en tanto las fronteras entre disciplinas son más claras para los actores del proceso. Este reconocimiento permitirá establecer las relaciones entre ellas de manera más consciente y precisa.

3. **La integración de las relaciones de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento que realiza el profesor en formación debe ser facilitada por la actuación esencialmente interdisciplinaria de la figura del tutor en las condiciones de universalización.**

Las propias características de la universalización como modelo de formación inicial de profesores se convierten en fortalezas de inestimable valor para la materialización de las ideas hasta aquí esbozadas. La figura del tutor como gestor clave del proceso de formación inicial, junto con los futuros profesores, se erige como el centro de toda la planificación y ejecución del proceso de formación. Se convierte así, no ya en el docente que piensa en términos de disciplinas y vela por los intereses de una o varias de ellas, sino que propicia que todas ellas en su conjunto contribuyan de manera armónica e integrada con el desarrollo del modo de actuación al que se ha hecho referencia en párrafos anteriores.

A continuación se fundamentan las relaciones que se dan entre cada uno de los componentes del modelo teórico que se propone:

Primer componente del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario:

Formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos del profesor de Lenguas Extranjeras en formación

El modelo que se fundamenta parte de la aplicación consciente y planificada del principio de la interdisciplinariedad como modelo de actuación por parte del claustro formador, entendido este como “un modelo que se estructura a partir de elementos esenciales para la formación del profesional y está dirigido a ofrecer modos de actuación basados en una estrategia didáctica que facilite el diseño y ejecución del proceso de enseñanza–aprendizaje” (Garcés Cecilio, W., 2003) Como proceso y resultado de la aplicación de este modelo de actuación -que en el presente informe de investigación se fundamenta en el epígrafe 2.3 como la metodología para la aplicación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario- se produce el desarrollo de dos dimensiones que condicionan el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores, a saber: la dimensión cognitivo-interdisciplinaria y la dimensión afectivo-motivacional.

A continuación se caracterizan cada una de estas dimensiones:

Dimensión cognitivo-interdisciplinaria: es aquella en la que los procesos cognitivos –fundamentalmente el pensamiento- forman y desarrollan cualidades interdisciplinarias, como proceso y resultado de la aplicación consciente y planificada del principio de la interdisciplinariedad en la formación inicial.

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.

En la formación y desarrollo de esta nueva cualidad en los procesos del pensamiento juegan un papel relevante el modelo de actuación que ofrece el claustro formador. Considerando que según sea el tipo de actividad a que se enfrente el profesional en formación, así surgirán requerimientos diversos para su pensamiento (Labarrere Sarduy, 1996), las tareas interdisciplinarias son el tipo de tareas docentes ideal para desarrollar lo interdisciplinario en los procesos cognitivos del pensamiento del futuro profesor de Lenguas Extranjeras. Es por ello que el modelo de actuación que ofrece el claustro para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario debe estar basado en la aplicación de tareas interdisciplinarias. Este juicio se fundamenta más profundamente en los epígrafes 2.2 y 2.3, relacionados con la concepción teórica sobre tareas interdisciplinarias y la metodología para la aplicación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.

De esta manera, en la dimensión cognitivo-interdisciplinaria es posible identificar la formación y desarrollo de cualidades interdisciplinarias en el proceso del pensamiento que ejecuta el profesional en formación de manera dirigida y planificada.

Las cualidades interdisciplinarias del pensamiento del profesional en formación se manifiestan a través de las peculiaridades que, bajo el efecto del modelo de actuación que ofrece la implementación consciente y planificada del principio de la

interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial, desarrollan las formas, las operaciones y los contenidos de su pensamiento.

El reflejo de esta nueva cualidad (la cualidad interdisciplinaria) del pensamiento se manifiesta en la formación de conceptos que trascienden en sus extensiones y contenidos la proyección lineal de un pensamiento no interdisciplinario. Esto es, como resultado y manifestación de la cualidad interdisciplinaria del pensamiento del profesional en formación, el contenido de los conceptos que este forma abarca no sólo los caracteres que se evidencian de la naturaleza de los objetos que se incluyen en su extensión a partir de un análisis disciplinar y unilateral, sino que el profesor en formación estará en condiciones de reconocer aquellos caracteres esenciales y necesarios que resultan de un análisis interdisciplinar de los objetos de la extensión, identificando aquellos caracteres que no serían identificables a partir del análisis dicotómico y disciplinar.

Estas nuevas características que adquiere la elaboración de conceptos en la dimensión cognitivo-interdisciplinaria, inciden directa y recíprocamente en la elaboración de los juicios y razonamientos del profesional en formación. El autor de la presente investigación realiza esta afirmación sin pretender hacerse eco de las diferencias entre varios autores (Iliénkov, E. V. 1977; Alexéiev, 1981; Kopnin, P. V. 1983) relacionadas con la condición de célula básica del pensamiento de alguna de sus formas, pero considera que el carácter cualitativamente superior del proceso de formación de conceptos, bajo las condiciones de desarrollo del modo de actuación interdisciplinario, condiciona transformaciones importantes en el proceso de elaboración de juicios por cuanto tanto el sujeto como el predicado de los juicios que forman los sujetos están invariablemente formados por conceptos. Este razonamiento aparece graficado en el anexo 5.

Todo el proceso que, según se describe, tiene lugar en la dimensión cognitivo-interdisciplinaria, está mediatizado por las operaciones del pensamiento. La esencia del proceso que ocurre a nivel cognitivo permite plantear que como resultado y manifestación del desarrollo que tiene lugar en esta dimensión en los procesos de análisis y síntesis, inducción y deducción, generalización,

clasificación y comparación se incluyen las diferentes aristas de los objetos que no se revelan en sus proyecciones lineales y disciplinares. La proyección interdisciplinaria de las operaciones del pensamiento condiciona las cualidades interdisciplinarias de las formas del pensamiento, y a la vez son condicionadas por estas.

La dinámica esencial que se genera entre las formas y las operaciones del pensamiento, como expresión de sus cualidades interdisciplinarias, posibilitan la formación y desarrollo de esta cualidad en los contenidos del pensamiento. Como resultado y reflejo de este proceso, el desarrollo de las habilidades intelectuales, las habilidades lingüísticas y los conocimientos de los profesores en formación trascienden las barreras disciplinarias para manifestarse en una dimensión más interdisciplinaria. Ello es el resultado del desarrollo en los contenidos del pensamiento de una cualidad interdisciplinaria, en coherencia con las transformaciones que tienen lugar en las formas y las operaciones del pensamiento. Es válido precisar que no se pretende argumentar la aparición de nuevas formas ni operaciones del pensamiento, sino que estas se transforman solo en tanto sus contenidos se transforman como proceso y resultado de la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria.

En consecuencia, el complejo proceso de formación y desarrollo de cualidades interdisciplinarias que tiene lugar en la dimensión cognitivo-interdisciplinaria se refleja en la estructura interna de las habilidades intelectuales y lingüísticas que desarrolla el profesor de Lenguas Extranjeras en formación. Esta proposición se fundamenta en el carácter activo y mediatizador que juegan las formas y las operaciones del pensamiento en el desarrollo de las habilidades en el profesor en formación.

La cualidad interdisciplinaria en el desarrollo de las habilidades lingüísticas se manifiesta en la puesta en práctica, de manera consciente, de estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la comunicación oral y escrita, así como para la comprensión lectora y la comprensión auditiva, tanto en lengua materna como en la lengua extranjera.

Estas estrategias de integración se basan fundamentalmente en lo metacognitivo, lo cual implica que el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas se convierta en un proceso conscientes en el profesor de lenguas extranjeras en formación. Como elementos para argumentar los planteamientos anteriores, se presentan los análisis que realiza el autor de la presente investigación acerca de las habilidades para la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.

A estas habilidades se han referido un número importante de autores, algunos de los cuales (Antich, R. 1986; Byrn, D. 1989; Brown, H. 1994; Medina Betancourt, A. 2001) fueron tenidos en cuenta durante la etapa de búsqueda bibliográfica de la presente investigación. Sin embargo, el análisis que se desarrolla este epígrafe se diferencia de los realizados por los mencionados autores en que este se centra en las transformaciones que sufre el desarrollo de estas habilidades como proceso y resultado del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en los profesores de Lenguas Extranjeras en formación.

En el caso específico del desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, las cualidades interdisciplinarias, tal y como se manifiestan en los contenidos del pensamiento, afectan la manera en que se ejecutan tanto la discriminación de los diferentes sonidos de la lengua extranjera, como el reconocimiento de patrones de acentuación, de palabras en posiciones acentuadas y no acentuadas, estructura rítmica, patrones de entonación y su incidencia en la transmisión de información.

Debe subrayarse que el desarrollo del modo de actuación para el trabajo interdisciplinario implica que tal discriminación se produzca fundamentalmente a partir del reconocimiento de las características fonológicas de los sonidos, tales como su punto y modo de articulación, así como de su carácter sonoro o sordo. Nótese que esto sólo es posible como proceso y resultado del desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los contenidos del pensamiento del profesor en formación, que se manifiesta en la integración de manera consciente y planificada de relaciones que provienen de asignaturas diferentes de su currículo de

formación, tales como Fonética y Fonología y la Práctica Integral de la Lengua Inglesa.

De igual manera, el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los contenidos del pensamiento del profesor de Lenguas Extranjeras en formación implica que la valoración crítica de la información que se escucha, así como la determinación del significado del texto y del subtexto objeto de la comprensión auditiva se produzcan a partir de la integración de relaciones que se dan en forma de conocimientos precedentes y que tienen su origen en diferentes materias del currículo del profesor de Lenguas Extranjeras en formación, o en situaciones de aprendizaje de su cotidianeidad.

Como proceso y resultado del desarrollo del modo de actuación para el trabajo interdisciplinario, el desarrollo de estas habilidades adquiere un carácter consciente. Ello contiene un elemento metacognitivo que permite al profesor de Lenguas Extranjeras en formación aplicar las relaciones que se dan en la naturaleza (naturaleza física de la producción de los sonidos) y la sociedad (relación entre el significante y el significado en la cadena hablada) Esta aplicación resulta muy útil en la comunicación en la lengua extranjera y en la conducción del proceso pedagógico durante la interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión.

Este análisis es igualmente válido para las operaciones de la habilidad de expresión oral, particularmente las que se refieren a producir oralmente las diferencias entre los fonemas y las variantes alofónicas de la lengua extranjera, y producir los patrones de acentuación en la lengua extranjera, palabras en posiciones acentuadas y no acentuadas, estructura rítmica y patrones de entonación, así como utilizar mecanismos de cohesión en el discurso hablado, utilizar las funciones comunicativas adecuadamente, de acuerdo con los contextos, los participantes y los objetivos de la comunicación.

Por otra parte, como proceso y resultado del desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los contenidos del pensamiento del profesor de Lenguas Extranjeras en formación, este podrá valerse de la integración de relaciones de

naturalezas sociológicas, psicológicas y lingüísticas para la evaluación autocrítica de su actuación durante el acto comunicativo y la valoración de la actuación de sus interlocutores en la comunicación oral.

El desarrollo de la cualidad interdisciplinaria permite -y a la vez se refleja en- un espectro mucho más amplio para la selección de las temáticas y los textos para la lectura ajustados a sus necesidades e intereses; así como mayores facilidades para la determinación de los elementos que pudieran convertirse en posibles obstáculos o problemas de contenido científico, literario o cultural que impiden la comprensión de las ideas esenciales del texto escrito. Por consiguiente, en las condiciones de desarrollo de la cualidad interdisciplinaria, el profesor de Lenguas Extranjeras estará en mejores condiciones de seleccionar los textos adecuados para su lectura, y neutralizar las posibles limitaciones de índole cultural que puedan afectar su comprensión.

Asimismo, las operaciones de relacionar el tema del texto con conocimientos previos y con experiencias personales se ejecutan sobre la base de la integración de manera consciente de las relaciones que le permitan reconocer las potencialidades que puede brindar el texto para la ampliación de su cultura general. Esto es, el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los contenidos del pensamiento del profesor de Lenguas Extranjeras en formación le permite desarrollar estrategias para la comprensión lectora que implican la activación de manera consciente de todo el arsenal de sus conocimientos y experiencias en tal proceso, lo que se manifiesta en la integración de las relaciones que emergen de tales conocimientos y experiencias en función de la comprensión del texto escrito.

Por otra parte, la selección de las temáticas para elaborar textos escritos, la búsqueda de la información de carácter científico-técnico, histórica, cultural u otras necesarias para enriquecer el texto, así como la distinción entre el significado literal y el que se coloca “entre líneas” y la expresión de los elementos culturales relacionados con el texto como operaciones de la habilidad para la expresión escrita se transforman cualitativamente como proceso y resultado del desarrollo de la cualidad interdisciplinaria. Tal transformación se manifiesta en la integración de

relaciones provenientes de conocimientos y experiencias útiles para la comunicación del texto escrito por parte el profesor de Lenguas Extranjeras en formación.

El desarrollo de un modo de actuación interdisciplinario permite al profesor de Lenguas Extranjeras en formación –y a la vez se refleja en- el establecimiento de nexos entre las relaciones de la sociedad (características personológicas del hablante, contexto en que se produce el discurso hablado) la naturaleza (características biológicas del hablante) y el pensamiento (naturaleza del mensaje que se pretende transmitir, y su recepción) El establecimiento de estas relaciones de manera consciente por parte del profesor de Lenguas Extranjeras en formación evidencia el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los contenidos de su pensamiento y determina que el desarrollo de estas habilidades tenga naturaleza metacognitiva.

Bajo la influencia del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario -y como expresión de este- el desarrollo de las habilidades comunicativas debe incluir la consideración de las características estructurales de la lengua extranjera por parte del profesor en formación, sin que este elemento se constituya en centro del acto de comunicación.

Del análisis que se ha realizado, es posible concluir parcialmente que la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los contenidos del pensamiento del profesor en formación de Lenguas Extranjeras implica el carácter consciente del desarrollo de las cuatro habilidades de la comunicación (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita), y por tanto lo metacognitivo.

Otro proceso que constituye resultado y reflejo de las transformaciones que tienen lugar en la dimensión cognitivo-interdisciplinaria es la formación y desarrollo de los conocimientos de los profesores en formación. La naturaleza del proceso de formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras permite clasificar los conocimientos de este tipo de profesional por su contenido en culturales generales, conocimientos psicopedagógicos y conocimientos lingüísticos.

Los conocimientos psicopedagógicos relacionan los contenidos del pensamiento del futuro profesor con la parte de la cultura universal que le permite comprender las particularidades tanto de los sujetos con los que interactúa a través de sus esferas de actuación (profesores-colegas, estudiantes, directivos, padres, etc.), como de los procesos que sustentan tales interacciones (fundamentalmente el proceso docente-educativo) Estos conocimientos están organizados en forma de contenidos de disciplinas académicas o asignaturas tales como “Fundamentos Sociológicos Pedagógicos y Didácticos”, “Dirección, higiene, organización escolar y estudiantil”, “Taller de Medios de Enseñanza y Comunicación Educativa”, “Psicología del Adolescente”, “Orientación Educativa”, “Educación Sexual”, “Taller Metodológico de la Práctica Educativa” y Metodología de la Enseñanza de Lengua Extranjera”.

Los conocimientos culturales generales relacionan los contenidos del pensamiento con la adquisición y desarrollo de una cultura general integral por parte del futuro profesor. Estos constituyen una parte de la cultura universal más amplia que la contenida en los conocimientos psicopedagógicos, y su dominio es de vital importancia para el logro de la formación integral de las nuevas generaciones. Los conocimientos culturales generales comúnmente se encuentran contenidos en disciplinas académicas tales como “Preparación del País para la Defensa”, “Historia de la Educación”, “Marxismo Leninismo”, “Historia de Cuba”, “Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa”, “Informática”, “Educación Física”, “Apreciación Artística”, etc.

Los conocimientos lingüísticos son aquellos que diferencian el contenido del pensamiento del futuro profesor de Lengua Extranjeras del resto de los profesionales en formación. Su dominio abarca aspectos teóricos y prácticos de la lengua extranjera, y se encuentra contenido en disciplinas académicas conocidas como “de la especialidad”, tales como “Lengua Española Contemporánea”, “Práctica del Idioma Español”, “Práctica Integral de la Lengua Inglesa”, “Fonética”, “Lexicología”, “Gramática”, etc.

Como parte del contenido del pensamiento, los conocimientos pertenecientes a cada uno de los niveles descritos anteriormente se desarrollan a partir de las cualidades interdisciplinarias que han desarrollado las formas, las operaciones y el resto de los contenidos del pensamiento, y a su vez condicionan en una dinámica mutua el desarrollo de esta cualidad en el resto de los componentes del pensamiento (formas, operaciones, habilidades intelectuales y habilidades lingüísticas)

Las contradicciones que se generan en el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria de los procesos del pensamiento se originan y se resuelven en la interacción del profesor en formación con el modelo de formación que le ofrece el claustro formador. Ello se expresa en las acciones de carácter didáctico y metodológico, fundamentalmente en la interacción del profesor en formación con la tarea docente interdisciplinaria.

El esquema que se presenta en el anexo 3 grafica el carácter instrumental de las tareas docentes interdisciplinarias en la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria de los componentes del pensamiento.

Todos estos elementos permiten concluir que la actividad cognoscitiva del profesor en formación es transformada a partir del desarrollo de las cualidades interdisciplinarias en los procesos cognitivos. Esto sucede como proceso y resultado de la interacción del sujeto con el objeto tareas interdisciplinarias, y debido a la naturaleza interdisciplinaria de este último.

Dimensión afectivo-motivacional: la implementación del modelo de actuación que ofrece el claustro formador propicia desarrollo en la esfera afectiva del profesor en formación, lo que debe reflejarse fundamentalmente en el desarrollo de motivaciones intrínsecas hacia su profesión. Esto adquiere un carácter novedoso en la medida en que el profesor en formación reconoce que la preparación que recibe lo prepara para asumir las transformaciones que tienen lugar en la educación.

La afectivo-motivacional es la dimensión en que se reflejan las relaciones que establece el sujeto con las cualidades interdisciplinarias que se desarrollan en la

dimensión cognitivo-interdisciplinaria. Estas relaciones se reflejan fundamentalmente a través de las necesidades y los motivos del profesor en formación. Como resultado de este reflejo, se desarrolla la necesidad de una concepción científica integrada del mundo por parte de los profesores en formación.

Esta necesidad es, a su vez, premisa y resultado de la actividad cognoscitiva del profesor en formación, la que se materializa a través de su interacción con las tareas interdisciplinarias. El carácter objetal de las tareas interdisciplinarias permite que estas se erijan en motivos que responden a la necesidad de una concepción científica integrada del mundo.

La dinámica que tiene lugar en la dimensión afectivo-motivacional del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario, y su finalidad de interacción con las esferas de actuación, posibilita que los motivos que surgen en el individuo se clasifiquen por su contenido en motivos profesionales, independientemente de su naturaleza cognoscitiva. Esto es, la interacción del sujeto con la tarea interdisciplinaria se erige en motivo profesional que responde a la necesidad de una concepción científica integrada del mundo, y que conduce la actividad del profesor en formación tanto en su interacción con las tareas interdisciplinarias como con las esferas de actuación que conforman el objeto de su profesión.

La temporalidad simultánea de la implementación del modelo de actuación que se ofrece a través del proceso de formación inicial y el desarrollo que, según se describe, tiene lugar en la dimensión afectivo-motivacional permite que el claustro formador, de manera consciente y planificada, introduzca acciones para propiciar que estos motivos profesionales se establezcan en niveles rectores de la escala jerárquica de motivos de la personalidad de los profesores en formación.

El esquema que se presenta en el anexo 4 grafica que en la dimensión afectivo-motivacional no se produce la formación, sino el reflejo de las relaciones que establece el sujeto con las cualidades interdisciplinarias que adquieren los procesos cognitivos tal como se ha descrito anteriormente.

Estos elementos permiten plantear que el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario tiene carácter personológico, y se encuentra en estrecha relación con las necesidades y los motivos del sujeto profesor en formación. El modo de actuación interdisciplinario es reflejo y resultado de la actividad del profesor en formación en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades de una concepción científica integrada del mundo.

A manera de síntesis, es posible plantear que la descripción de los nexos que existen entre la formación y desarrollo de las cualidades interdisciplinarias en los procesos cognitivos de la dimensión cognitivo-interdisciplinaria, el reflejo de las relaciones que establece el sujeto con estas cualidades en la dimensión afectivo-motivacional y la formación y desarrollo de una concepción científica integrada del mundo constituyen la esencia del modelo teórico que se propone.

Estas dimensiones se forman y desarrollan tanto a nivel individual como en el grupo que participa en la formación inicial. Cada una de ellas depende para su desarrollo de la otra por cuanto se condicionan entre sí. Este elemento les proporciona la cualidad de sistema, lo que permite asegurar que es imposible la existencia de una sin la otra. Las contradicciones que se dan en ellas se resuelven precisamente en la interacción del profesor en formación con el objeto de su profesión, sea en calidad de practicante o como profesional. De esta idea se infiere que en tanto la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria emerge como componente en el modelo que se propone a partir del desarrollo interrelacionado de las dimensiones cognitivo-interdisciplinaria y afectivo-motivacional, las contradicciones que en este surgen se resuelven en la praxis del modo de actuación a través de la actividad laboral del profesor en formación. Este elemento será fundamentado más adelante como otro componente del modelo que se propone.

Sobre la base de los aspectos analizados hasta el momento, se puede sintetizar la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los siguientes indicadores:

1. Reconocimiento por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en su preparación

2. Reconocimiento por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en su práctica escolar

3. Identificación en el trabajo con conceptos, por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación, de caracteres esenciales y necesarios de los objetos a partir de su análisis desde la perspectiva de diferentes disciplinas

4. Inclusión de elementos teóricos y/o metodológicos provenientes de diferentes disciplinas en el proceso de elaboración de juicios por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

5. Inclusión de elementos teóricos y/o metodológicos provenientes de diferentes disciplinas en el proceso de elaboración de razonamientos por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

6. Consideración de elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos de análisis y síntesis de los objetos por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

7. Consideración de elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos comparación de los objetos por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

8. Consideración de elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos de clasificación de los objetos

9. Discriminación de los diferentes sonidos y reconocimiento de patrones de acentuación, de palabras en posiciones acentuadas y no acentuadas, estructura rítmica, patrones de entonación y su incidencia en la transmisión de información a partir del reconocimiento de las características fonológicas de los sonidos de la lengua extranjera

10. Integración de relaciones que se dan en forma de conocimientos precedentes para la valoración crítica de la información que se escucha, así como la determinación del significado del texto y del subtexto objeto de la comprensión auditiva

11. Carácter consciente del desarrollo de las habilidades de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora

12. Integración de relaciones de naturalezas sociológicas, psicológicas y lingüísticas para la evaluación autocrítica de su actuación durante el acto comunicativo y la valoración de la actuación de sus interlocutores en la comunicación oral

13. Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora, la integración de las relaciones que emergen de sus conocimientos y experiencias en función de la comprensión del texto escrito

14. Desarrollo consciente de estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la expresión oral y escrita

15. Desarrollo consciente de estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la comprensión auditiva y lectora por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

16. Integración consciente de los conocimientos culturales generales, psicopedagógicos y lingüísticos por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

17. Desarrollo de motivaciones intrínsecas hacia la profesión por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

18. Ascenso de los motivos profesionales en la escala jerárquica de la personalidad de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

19. Reconocimiento, por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación, de su preparación para asumir las transformaciones que tienen lugar en el sistema educacional

20. Desarrollo de la necesidad de una concepción científica integrada del mundo por parte de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

Segundo componente del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario:

Praxis del modo de actuación interdisciplinario

En este componente, el profesor en formación aplica la integración de las relaciones que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en la actividad transformadora del objeto de su profesión a través de sus esferas de actuación, entendiendo por estas las distintas maneras en que se manifiesta el objeto de trabajo.

Estas últimas a su vez influyen sobre los métodos generalizados que aplica el profesor (profesor en formación), por lo que este componente no solo es consecuencia y reflejo del anterior, sino que en la praxis del modo de actuación interdisciplinario las dimensiones que conforman el primer componente del modelo continúan su desarrollo. Esta relación se expresa en la dinámica mutua que se establece entre el querer, el planificar y el hacer en la interacción del sujeto con el objeto de su profesión.

El modo de actuación interdisciplinario se manifiesta en la dinámica que se da entre las esferas de actuación y los campos en que se desempeña el profesor en formación. A los efectos de precisar los campos de acción en que se desempeña el profesor de Lenguas Extranjeras en cada una de las esferas de actuación, se incluyen las siguientes caracterizaciones:

- **Esfera de actuación escuela:** en ella se dan como campos de acción el trabajo metodológico, el trabajo docente educativo, el trabajo ideopolítico, y el trabajo investigativo.
- **Esfera de actuación familia:** en ella se dan como campos de acción el trabajo ideopolítico y el trabajo investigativo.
- **Esfera de actuación comunidad:** en ella se dan como campos de acción el trabajo ideopolítico, el trabajo investigativo y el trabajo extraescolar.

La interacción del profesor de Lenguas Extranjeras en formación con la esfera de actuación escuela, posibilita la puesta en práctica del modo de actuación interdisciplinario a partir de la aplicación de un enfoque integrador de los métodos y contenidos del trabajo metodológico. A su vez, la naturaleza generalmente socializada de esta esfera de actuación incide en el desarrollo de las dimensiones cognitivo-interdisciplinaria y afectivo motivacional por cuanto enriquece en el docente los preceptos de carácter instrumental que en él se forman como resultado de la aplicación del modelo de actuación que ofrece el claustro formador, y al que se hará referencia en el epígrafe 2.3.

En su interacción con esta esfera de actuación, el profesor en formación tiene la oportunidad de aplicar los métodos generalizados que le permitan asegurar la integración de la reflexión de las relaciones en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en la formación de las nuevas generaciones a través de la instrucción y la educación. La integración de métodos y contenidos en su interacción con esta esfera de actuación, permitirá al docente el cumplimiento de los objetivos del proceso en un nivel cualitativamente superior.

Por otra parte, la interacción con las nuevas situaciones que surgen como resultado del trabajo docente contribuye a desarrollar los procesos de la dimensión cognitivo-interdisciplinaria y lo afectivo motivacional al producir nuevas experiencias que se traducen en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que se evidencian en el modo de actuación interdisciplinario del profesor en formación.

El desempeño del profesor en la dirección del trabajo ideopolítico, tanto en las esferas de actuación escuela como en el trabajo con la familia y la comunidad, es condicionado por el desarrollo que alcance en las dimensiones cognitivo-interdisciplinaria y afectivo motivacional. El desarrollo de un pensamiento integrador en las reflexiones de las relaciones de la naturaleza, la sociedad y pensamiento, permitirá al futuro docente desarrollar el trabajo ideopolítico de manera natural (no forzada), consciente (no mecánica), planificada (no espontánea)

A su vez, el desarrollo de la dimensión cognitivo-interdisciplinaria facilitará la integración de los conocimientos y saberes en forma de contenidos para el desarrollo axiológico de sus estudiantes a través de la instrucción. Esto será más efectivo en la medida en que el profesor en formación sea capaz de integrar métodos y procedimientos en la planificación y ejecución del proceso docente-educativo. De igual manera, el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario permite al profesor en formación propiciar el carácter formativo de las actividades extradocentes a partir de la integración de los métodos y los contenidos de los mismos, ofreciendo una visión global de los fenómenos que se manifiestan en dichas actividades.

Por otra parte, en las condiciones actuales de la formación inicial de profesores el trabajo investigativo juega un papel protagónico en unidad con el componente laboral. Esta tendencia ha propiciado que en la práctica educativa el componente se halla redefinido como laboral-investigativo. La manifestación del modo de actuación interdisciplinario del profesor de Lenguas Extranjeras en formación le permitirá desarrollar habilidades investigativas a la par con las habilidades académicas y laborales, y conjugarlas de manera armónica en la interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión.

El desarrollo de las cualidades interdisciplinarias en los procesos cognitivos, así como su reflejo en lo afectivo motivacional, permiten al profesor en formación una visión global de los elementos sociológicos y culturales con el resto de los componentes de su formación y experiencia que facilita el trabajo con la escuela, la familia y la comunidad.

La interacción del profesor de Lenguas Extranjeras en formación con las esferas de actuación del objeto de su profesión se da a través de su desempeño. En la fundamentación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, se ha asumido la definición de desempeño profesional propuesta por Añorga, J. en la que se plantea que este es la capacidad del profesional para efectuar las acciones, deberes y obligaciones propias de sus funciones como facilitador de la educación

de sus alumnos. El desempeño se expresa en el comportamiento del profesor, y designa lo que este en realidad hace y no solo lo que sabe hacer (Añorga, J. y col. 1997, citados por Valiente, P. 2001)

Las acciones, deberes y obligaciones propias de las funciones del profesor de Lenguas Extranjeras como facilitador de la educación de sus alumnos, difieren de las del resto de las especialidades en que este debe:

1. Dirigir eficientemente el proceso docente–educativo para contribuir a la formación integral de sus estudiantes, lo que debe lograr a través de:

a. servir como modelo de aprendizaje y ejecución de la lengua extranjera en situaciones comunicativas a través de:

- establecer y transmitir estrategias acertadas para el aprendizaje y enriquecimiento del vocabulario en la lengua extranjera.
- establecer y transmitir estrategias acertadas para el aprendizaje y uso de las estructuras gramaticales necesarias para la comunicación en la lengua extranjera

La praxis del modo de actuación interdisciplinario le permitirá al profesor de Lenguas Extranjeras basar el establecimiento de tales estrategias en la comparación sistemática de los elementos de la lengua extranjera con la lengua materna de los estudiantes. A su vez, la selección y aplicación de técnicas para propiciar la adquisición de la lengua extranjera por parte de los estudiantes (tales como el trabajo con las palabras análogas y las falsas análogas, la formación de estructuras gramaticales en diferentes niveles de complejidad, la selección de medios de enseñanza para la presentación y práctica de los elementos lingüísticos, etc.) tendrá un fundamento interdisciplinario en tanto implique la integración consciente y planificada por parte de los actores del proceso de relaciones que se dan como contenido de este.

- establecer y transmitir estrategias acertadas para el aprendizaje y aplicación de los elementos fónicos y fonológicos necesarios para la comunicación en la lengua extranjera

La praxis del modo de actuación interdisciplinario posibilitará que el profesor de Lenguas Extranjeras en formación integre en su desempeño las relaciones necesarias para valerse de elementos provenientes de diferentes disciplinas tales como la fonética y la fonología (tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera) la física, la anatomía y la fisiología para propiciar en sus estudiantes la adquisición y práctica de los elementos fónicos y fonológicos necesarios para la comunicación en la lengua extranjera.

- demostración del uso de elementos paralingüísticos necesarios para la comunicación en la lengua extranjera

La adquisición y uso de elementos paralingüísticos con fines de comunicación en lengua extranjera puede ser demostrado con mayor efectividad por el profesor de Lenguas Extranjeras con un modo de actuación interdisciplinario a través de la integración consciente y planificada de relaciones provenientes de disciplinas tales como la Sociología, la Educación Cívica o ciudadana o la Historia de la Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

La operacionalización del componente de praxis del modo de actuación interdisciplinario se puede sintetizar en los siguientes indicadores:

1. Establecimiento de relaciones entre los componentes de las diferentes asignaturas que confluyen en su currículo de formación en la planificación y organización de su actividad laboral
2. Establecimiento, en la planificación y organización de su actividad laboral, de relaciones entre los componentes de las diferentes asignaturas que confluyen en el currículo de formación de la educación en que se desempeña
3. Manifestación de una concepción científica integrada del mundo en la interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión

En el anexo 6 se representan las relaciones contradictorias que se manifiestan entre la formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario y su implementación en forma de métodos generalizados por parte del sujeto en su interacción con sus esferas de actuación.

Las relaciones objetivas entre los componentes del modelo que se propone, se revelan en la formación y desarrollo de formas de desempeño que permiten asegurar la integración en la reflexión de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en la interacción del profesor en formación con el objeto de su profesión. Esto sucede como proceso y resultado de la aplicación del modelo de actuación dado por la implementación consciente y planificada del principio de la interdisciplinariedad en la formación inicial. Tales formas de desempeño, que se manifiestan como el modo de actuación interdisciplinario, se enriquecen con la práctica profesional, a la vez que transforman el objeto de la profesión.

Debido a que el diseño y la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias es la manifestación concreta del modelo de actuación de referencia, en el epígrafe 2.2 se desarrolla una concepción teórica sobre este tipo de tareas docentes, la que se erige en componente del modelo que se fundamenta, como una de las acciones didácticas que ejecuta el claustro formador en la implementación del modelo de actuación que ofrece a través de la formación inicial.

2.2 Concepción teórica del sistema de tareas interdisciplinarias para el desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras

Como ha quedado evidenciado en el epígrafe 2.1, el desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras se refleja en su naturaleza psicológica precisamente a través de la interacción del sujeto con el objeto tareas interdisciplinarias, y de las transformaciones que esta interacción produce en las dimensiones cognitivo-interdisciplinaria y afectivo-motivacional.

En el presente epígrafe se fundamenta la concepción teórica del sistema de tareas interdisciplinarias que se propone como componente del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario. Como parte del conjunto de ideas, conceptos y representaciones acerca del sistema de tareas interdisciplinarias se presentan la definición del concepto en cuestión, los requisitos para el diseño de las tareas interdisciplinarias, los criterios para su clasificación, la estructura de las tareas interdisciplinarias y la metodología para el diseño y la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias.

Antes de argumentar la definición del concepto *"tareas interdisciplinarias"* que se propone en la presente investigación, es necesario precisar los elementos teóricos y metodológicos que sustentan la proposición de un sistema y no un conjunto o tareas interdisciplinarias aisladas.

A los efectos de la presente investigación, se asume por *sistema* "el conjunto de componentes de objetos que se encuentran separados del medio e interrelacionados fuertemente entre ellos, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objetivos, que posibilita resolver una situación problémica". (Álvarez de Zayas, C. 1995)

Los rasgos que propone el autor citado, además de los elementos psicológicos y pedagógicos que explican la formación del modo de actuación interdisciplinario implican que la *sistematicidad* se considere un requerimiento importante para el logro de la función de modelo de actuación que debe realizar la tarea

interdisciplinaria. Es evidente que el desarrollo que se produce tanto en la dimensión cognitivo-interdisciplinaria como en la afectivo-motivacional, no tendrían lugar si las tareas interdisciplinarias no se conciben, desde el punto de vista didáctico, con un carácter de sistema.

Ello implica que las tareas interdisciplinarias que se proponen poseen una unidad entre ellas que se expresa fundamentalmente en su intencionalidad para el logro de un fin pedagógico determinado (el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario) Esto sucede independientemente del hecho de que cada tarea se orienta en sí por un objetivo específico que expresa el logro desde el punto de vista didáctico que debe alcanzar el profesor en formación en su solución.

Estas ideas se fundamentan en el planteamiento de que el sistema se constituye por el conjunto de elementos interrelacionados entre sí de forma tal que logran un desarrollo cualitativamente superior que la suma de sus propiedades individuales.

Esto es, el efecto del sistema de tareas interdisciplinarias sobre el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario es cualitativamente superior al efecto de la tarea interdisciplinaria sobre el mencionado proceso. Desde el punto de vista didáctico es, por tanto, imprescindible en la búsqueda del desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios, concebir las tareas interdisciplinarias de forma sistémica y sistemática en su diseño y ejecución. Estos razonamientos son, a la vez, argumentos para justificar la decisión de asumir los postulados de la Teoría General de los Sistemas y el Enfoque Sistémico como fundamentos teóricos y metodológicos de referencia para el desarrollo de la presente investigación.

Desde el punto de vista lógico formal, el concepto tarea interdisciplinaria es una limitación del concepto tareas docentes, del que aparecen varias definiciones en la literatura científica consultada. Para el análisis crítico de estos referentes teóricos en la búsqueda de sus aportes y limitaciones para la solución del problema científico que aborda la presente investigación, se han seguido tres criterios fundamentales, a saber: 1) qué fin persiguen las tareas interdisciplinarias, según los autores consultados; 2) qué requerimientos impone la resolución de las tareas interdisciplinarias a los profesionales en formación; 3) cómo reflejan las posiciones

asumidas por los diferentes autores la práctica educativa en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en las actuales condiciones de universalización.

Entre los muchos autores que se han referido a la tarea docente, Rita Concepción la considera como el enlace entre la actividad de enseñanza del profesor y la actividad de aprendizaje del alumno (Concepción, R. 1989) mientras que Álvarez de Zayas la considera como la célula del proceso de enseñanza aprendizaje por su característica de indivisible (Álvarez de Zayas, C. 1999)

El autor de la presente investigación coincide con los autores citados en que las tareas docentes son la unidad básica del proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente de que estos autores no se refieren a la necesidad de propiciar la integración de los elementos necesarios para la solución de las tareas docentes. De igual manera, la práctica educacional de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras, en las actuales condiciones de universalización, ha evidenciado que las tareas docentes como figura didáctica actúan no sólo como enlace entre las actividades del profesor formador y el profesor en formación, sino que se erigen en objeto de la actividad independiente de este último y constituyen fuentes de desarrollo de modos de actuación. Debido a estas limitaciones, los aportes de Álvarez de Zayas, C. y Concepción, R. no constituyen una solución a la necesidad de desarrollar modos de actuación interdisciplinarios a través de tareas docentes.

La necesidad de trabajar con tareas docentes que garanticen algún nivel de integración en el proceso de su solución ha sido planteada por varios autores (Fiallo Rodríguez, J. 1997; González, L. 1999; Fernández de Alaiza, B. *2000;* Pérez Díaz, J. 2001; Perera Cumerma, F. 2004) De manera general, estos autores se limitan a proponer la integración de contenidos como categoría didáctica, lo que a nivel psicológico debe redundar en la integración de conocimientos por parte del estudiante. En la propuesta de Perera Cumerma (2004), se plantea que la tarea integradora debe aspirar a integrar más que conocimientos: la integración del

método y los valores provenientes de diferentes disciplinas y/o asignaturas contribuyen a mejorar la formación integral de las nuevas generaciones.

Por su parte Fernández de Alaiza se refiere a las tareas interdisciplinarias como aquellas “que contribuyen a la articulación entre dos o más disciplinas, surgen fundamentalmente de la información obtenida y generalmente se plantean asociadas a algún nodo de articulación” (Fernández de Alaiza, B. 2000) En su definición no se evidencia un rasgo distintivo que diferencie el concepto a que se refiere del de tareas integradoras, además de limitar el alcance de la integración a las disciplinas, y no reconocer la proyección de las tareas interdisciplinarias hacia el pensar y el actuar del individuo. En la propuesta de esta autora, la tarea interdisciplinaria no busca el desarrollo de modos de actuación, sino que tienen como fin el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en el propio proceso docente educativo en la formación de profesionales.

Por su parte, Diana Salazar entiende las tareas interdisciplinarias como

> *La forma de concretar la actividad científico-investigativa, que contiene la lógica del proceso de investigación, y permitirá la organización de las relaciones interdisciplinarias. Orienta las acciones que deben realizar los estudiantes en correspondencia con los objetivos del año para aplicar los contenidos por medio de la determinación y solución interdisciplinaria de los problemas educativos así como el control y autocontrol del proceso (*Salazar Fernández, D. 2001)

En su definición, esta autora limita el alcance de la tareas interdisciplinarias al desarrollo de modos de actuación para el trabajo investigativo y evidencia la consideración de acto de establecimiento de relaciones interdisciplinarias como fin y no como medio. En su propuesta, el modo de actuación que se busca desarrollar está restringido a la interacción del profesor en formación con uno de los campos de acción que se manifiestan en sus esferas de actuación, y no con las formas de desempeño que le permitan interactuar de manera interdisciplinaria con el objeto de su profesión a través de su transformación de cualquiera de los campos de acción.

De manera general, ninguno de los trabajos consultados en la literatura científica disponible evidencia la formulación de un concepto de tarea interdisciplinaria que rebase lo integrador (los vínculos que pueden ser establecidos incluso de manera superficial entre componentes) en beneficio de lo interdisciplinario, de la manifestación de no solo una forma de actuar, sino de pensar: de una filosofía de trabajo que le permita al profesor en formación desempeñarse a partir de la integración de las relaciones que se dan en el objeto de su profesión. La definición de tarea interdisciplinaria que se propone en el presente trabajo supera en este sentido a las definiciones ya referidas.

Hechas las precisiones anteriores, es posible pasar a argumentar los elementos que permiten formular una definición del concepto tareas interdisciplinarias. Como resultado de la presente investigación se propone como definición de tal concepto el siguiente:

Tareas interdisciplinarias: tareas docentes dirigidas a desarrollar modos de actuación a partir de la integración consciente y planificada del contenido de la educación que se revelan en su diseño y solución, lo que se manifiesta a través de la integración de un conjunto de los hábitos, habilidades, conocimientos, y valores que posee el sujeto y que corresponden a algunos de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes asignaturas o disciplinas académicas.

La reflexión sobre las relaciones de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento no es más que la acción de dirigir los procesos cognitivos hacia la comprensión y la transformación mental de los momentos de interconexión de los fenómenos que en ellos ocurren.

La integración ocurre cuando el sujeto es capaz de superar la reflexión aislada de las diferentes relaciones que se le presentan por medio de un proceso reflexivo que vincula las esencias de cada una de ellas entre sí, y a través del cual el sujeto revela las nuevas relaciones que se dan no solo internamente en los fenómenos que forman parte de los contenidos de la tarea interdisciplinaria, sino también entre ellos. Esta integración de la reflexión adquiere un carácter consciente y

planificado cuando el sujeto es capaz de escoger, entre un conjunto de opciones, las más adecuadas para resolver la contradicción a la que lo enfrenta la tarea interdisciplinaria.

Desde el punto de vista pedagógico, el sistema de tareas interdisciplinarias es portador de la contradicción a la que debe enfrentarse el profesor en formación para la solución de situaciones problémicas limitadas. Tal contradicción subyace en la necesidad de utilizar conocimientos, habilidades y valores que aparentemente pertenecen a una disciplina o asignatura determinada en situaciones problémicas de otra diferente. O sea, el profesor en formación necesita *integrar* su reflexión sobre las relaciones de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento para resolver la contradicción a que lo enfrenta el sistema de tareas interdisciplinarias.

La sistematicidad del modelo de actuación tareas interdisciplinarias propicia el necesario enfoque profesional pedagógico, lo que hace que tal *integración* se incorpore de manera activa en las formas de su desempeño e interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión.

Desde el punto de vista psicológico, la necesidad de *integración* condiciona el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria de los procesos cognitivos, a la vez que resulta de este. Por otra parte, el carácter instrumental de las tareas interdisciplinarias y su vinculación directa con la actividad profesional de los profesores en formación condiciona en gran medida el desarrollo de la dimensión afectivo-motivacional en que se refleja la cualidad interdisciplinaria.

Desde el punto de vista didáctico, este tipo de tarea puede ser insertada por el docente en cualquiera de las modalidades que se avienen a la implementación de las relaciones interdisciplinarias, a saber:

- Proyectos extraclases
- Trabajo independiente
- Ejercicios en el aula

- Precisiones didácticas (aquellas que el profesor realiza de manera incidental en su clase y que contribuye a establecer nexos con leyes, teorías, conceptos, etc. de otras disciplinas o asignaturas)

Por su carácter instrumental para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario, las tareas interdisciplinarias, como componente funcional del sistema de tareas interdisciplinarias, deben cumplir un conjunto de requerimientos tanto en su diseño y aplicación por parte del claustro formador, como en su solución por parte del profesor en formación. Entre esos requisitos se encuentran los siguientes:

- **Enfoque comunicativo**: La tarea interdisciplinaria debe diseñarse y ejecutarse a través de situaciones comunicativas que impliquen el desarrollo de las habilidades lingüísticas de manera integrada, sea en lengua materna o en lengua extranjera.
- **Vínculo con el objeto de la profesión:** La dinámica de solución de la tarea interdisciplinaria debe contribuir a desarrollar formas de desempeño del futuro profesor, al ubicarlo en situaciones (reales o simuladas) de interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión.
- **Contextualización:** Los componentes (objetivo, contenido, métodos, medios, etcétera) deben estar contextualizados en la dinámica de alguno o varios de los componentes del currículo de formación (académico, laboral, investigativo)
- **Integración:** El diseño, la aplicación y el proceso de solución de la tarea docente deben manifestar la integración de componentes del proceso de enseñanza aprendizaje de diferentes asignaturas o disciplinas académicas.
- **Intencionalidad:** las relaciones entre componentes que se establezcan tanto en el proceso de diseño como de solución de las tareas interdisciplinarias deben responder a la intención de desarrollar el modo de actuación interdisciplinario en los profesores de Lenguas Extranjeras en formación.

Como unidad del sistema, las tareas interdisciplinarias presentan en sí una estructura, la cual se propone a partir de los siguientes criterios:

- **Contexto**: Esta estructura define la materialización del requisito de contextualización al ubicar las tareas interdisciplinarias en el componente del currículo (académico, laboral, investigativo) en que se origina. Esta estructura se tiene en cuenta debido a la dinámica particular que le impone a la tarea interdisciplinaria la naturaleza del componente en que esta se origina.
- **Objetivo**: Cada tarea interdisciplinaria se orienta hacia un objetivo que expresa el logro didáctico a alcanzar por parte del profesor en formación, como expresión de su contribución al cumplimiento del objetivo profesional del sistema de tareas interdisciplinarias en su conjunto.
- **Clasificación**: A partir de los componentes que se integran de manera más notable en el proceso de aplicación y solución de la tarea interdisciplinaria, estas se clasifican en tareas objetivo propio-contenido ajeno, tareas contenido propio-objetivo ajeno, tareas objetivo propio-objetivo ajeno y tareas contenido propio-contenido ajeno. Por su importancia, esta clasificación se aborda más adelante en el presente epígrafe.
- **Contenido**: La estructura contenido está determinada por las relaciones específicas de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento que se presentan al profesor en formación en la formulación de la tarea interdisciplinaria.
- **Bibliografía**: En esta estructura subyace el carácter orientador de la tarea. Su definición en el proceso de diseño hace que la tarea interdisciplinaria tenga una naturaleza investigativa y que el sujeto conozca las fuentes que puede consultar para su solución.

En la presente investigación se ofrece una clasificación de las tareas interdisciplinarias tomando como criterio los componentes del proceso docente

educativo que son tenidos en cuenta por el claustro formador para su diseño y aplicación. Esta consiste en cuatro tipos de tareas interdisciplinarias, a saber:

- Tareas objetivo propio-contenido ajeno: son aquellas tareas interdisciplinarias que se elaboran para contribuir al cumplimiento de los objetivos de una disciplina o **asignatura determinada, en el desarrollo de esta**, a través de elementos que conforman el contenido de una disciplina o asignatura diferente.
- Tareas contenido propio-objetivo ajeno: son aquellas tareas interdisciplinarias que se elaboran para contribuir al cumplimiento de los objetivos de una disciplina o asignatura determinada, a través de elementos que conforman el contenido de una disciplina o **asignatura diferente, en el desarrollo de esta**.
- Tareas objetivo propio-objetivo ajeno: son aquellas tareas interdisciplinarias que se elaboran para contribuir al cumplimiento de los objetivos de una disciplina o asignatura determinada, a través del cumplimiento de los objetivos de una disciplina o **asignatura diferente, en el desarrollo de esta**.
- Tareas contenido propio-contenido ajeno: son aquellas tareas interdisciplinarias que se elaboran para propiciar el dominio por parte de los estudiantes de los contenidos de una disciplina o asignatura diferente a través del dominio de los contenidos de una disciplina o **asignatura determinada, en el desarrollo de esta**.

Los elementos que diferencian a cada clasificación de las demás radican en la naturaleza de la vinculación entre los componentes de una y otra asignatura o disciplina, que se establece de manera consciente y planificada por parte del claustro formador. Esto sucede con independencia de las relaciones temporales y espaciales que existen entre las diferentes asignaturas o disciplinas que se vinculen.

Esta clasificación tiene función metodológica en la aplicación del modelo teórico que se propone en el presente capítulo, por cuanto su dominio por parte del

claustro formador garantiza la intencionalidad en la planificación de la integración de las relaciones que se manifiestan en cada tarea interdisciplinaria.

2.3: Metodología para la aplicación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario

En el presente epígrafe se presenta la metodología para la aplicación del modelo teórico que ha sido fundamentado en los epígrafes 2.1 y 2.2. La misma se constituye en el aporte práctico de la presente investigación, y ha sido conformada a partir de la modelación y el método sistémico-estructural funcional como métodos teóricos.

Según se propone, el proceso de formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario tiene lugar a partir de la implementación consciente y planificada del principio de la interdisciplinariedad en la formación inicial de profesores, lo que funciona como modelo de actuación. En consonancia con estos elementos, la metodología que se propone para la aplicación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras ha sido estructurada en cuatro etapas con sus respectivas fases, a saber:

I. **Etapa de definición de objetivos**
    1. Fase de derivación de objetivos desde los niveles macro, meso y microcurricular
    2. Fase de definición de objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial

II. **Etapa de diagnóstico**
    1. Fase de determinación de las variables, dimensiones e indicadores para el diagnóstico de la implementación de la interdisciplinariedad y el desarrollo de modos de actuación como consecuencia de esta
    2. Fase de elaboración de los instrumentos para la recogida de información
    3. Fase de recogida de la información
    4. Fase de análisis de los resultados y elaboración de conclusiones

III. Etapa de intervención

1. Fase de diseño del sistema de acciones para la implementación de la interdisciplinariedad como principio en el proceso de formación
2. Fase de ejecución del sistema de acciones diseñado

IV. Etapa de evaluación y retroalimentación, con carácter concomitante

Para garantizar el carácter consciente y planificado de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación, el claustro formador debe partir del análisis o definición de los objetivos en sus diferentes casos. Del nivel macrocurricular, es imprescindible analizar los objetivos que se expresan en los fines de la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. Estos a su vez se derivan en objetivos del nivel mesocurricular, y expresan en forma de objetivos de años y de disciplinas el “saber”, “saber hacer” y el “ser” que debe resultar del proceso en los futuros profesores.

El segmento más dinámico en la derivación de los objetivos es el nivel microcurricular. En él se lleva a cabo todo el montaje didáctico que materializa lo planificado en los niveles macro y mesocurricular. Independientemente de las potencialidades que ofrezca el diseño curricular en los niveles macro y meso para la implementación del principio de la interdisciplinariedad, es en el nivel micro en el que se ejecuta como estrategia didáctica y es, por tanto, en este donde es posible convertir la aplicación del principio a partir de su carácter consciente y planificado en un modelo de actuación que favorezca la formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.

De esta manera, el análisis de los objetivos de la formación inicial de profesores en los niveles macro, meso y microcurricular facilita al claustro la definición de los objetivos para la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso. Como consecuencia, este apuntará a la formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en el profesor en formación, como síntesis de los logros alcanzados en la integración de las relaciones de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Este proceso conforma una de las fases de la Etapa I, la que ha sido denominada **Etapa de definición de objetivos**.

Una vez definidos los objetivos, será necesario determinar el estado real de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial. Para ello el claustro necesitará definir las dimensiones e indicadores que le permitan diagnosticar este fenómeno. Con ello será posible establecer hasta qué punto la implementación del principio se erige en modelo de actuación para los profesores en formación y, por consiguiente, corregir desviaciones y potenciar fortalezas. Ello tiene lugar a través de la **Etapa de Diagnóstico.**

El carácter eminentemente instrumental de la etapa de diagnóstico a la que se hace referencia, implica la elaboración de instrumentos para la recogida de información sobre las dimensiones e indicadores definidos, así como el análisis cualitativo de los resultados para la elaboración de conclusiones del estudio diagnóstico.

Las conclusiones a las que se arribe a través del estudio diagnóstico constituyen la información suficiente y necesaria para la **Etapa de Intervención**, en la que se procede a diseñar y ejecutar el plan de acciones que incluye tanto las de carácter administrativo como metodológicas y didácticas.

Las acciones de carácter administrativo van dirigidas a resolver aquellas debilidades o potenciar aquellas fortalezas relacionadas con la organización escolar que de manera directa o indirecta inciden en la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial. Generalmente anteceden a las acciones de naturaleza metodológica, por cuanto estas últimas están relacionadas con las contradicciones que emanan de las debilidades y fortalezas que implican el trabajo metodológico en su solución, fundamentalmente las relacionadas con la preparación del claustro.

Las acciones de carácter didáctico son aquellas que se implementan directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial de los futuros profesores. Entre estas acciones se incluye la planificación y aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias a través del proceso pedagógico. Para ello el claustro formador puede basar sus propuestas en las teorías de aprendizaje

significativo de Ausubel y los Modelos de integración de habilidades (Brown, H. Douglas, 1994)

La idea que subyace en la Enseñanza basada en el contenido (Content-based Teaching) (Brown, H. Douglas, 1994) respalda la integración del aprendizaje de contenidos específicos de alguna asignatura con el aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque en la concepción de Brown, en la Enseñanza Basada en el Contenido, la lengua extranjera es tan solo el medio para transmitir información de interés y relevancia para el estudiante, en la presente propuesta se considera la lengua extranjera como el medio para desarrollar un conjunto de habilidades y adquirir conocimientos útiles para el desempeño profesional y la efectividad en la interacción del profesor en formación con sus esferas de actuación.

Debido a su carácter dinámico, toda la fase de implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación está caracterizado por la presencia de evaluación y retroalimentación. Aunque en la metodología que se propone, estas últimas constituyen una etapa delimitada (**Etapa de evaluación y retroalimentación)**, en la realidad objetiva en que tiene lugar el proceso ellas se evidencian a todo lo largo de este sin restringirse a un momento específico. Esta cualidad les proporciona la función de corregir las posibles desviaciones que en todo momento se presentan en el proceso.

Hasta el momento se han descrito las cuatro etapas que componen la metodología para la aplicación del modelo teórico para la formación del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores. Esta metodología se representa gráficamente en el anexo 2.

Las regularidades que deben darse en el proceso de implementación del modelo de actuación en que se erige la metodología que se presenta, pueden ser operacionalizadas en los siguientes indicadores:

1. Derivación de los objetivos de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras desde el nivel macro hasta el nivel micro por parte del claustro formador

2. Establecimiento de relaciones que revelen nodos de integración entre los objetivos de las diferentes disciplinas que confluyen en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras por parte del claustro formador

3. Determinación de los objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad por parte del claustro formador

4. Relación intencional que se establece por parte de los docentes en la ejecución de su asignatura entre las categorías, leyes y conceptos de diferentes disciplinas que confluyen en el currículo de formación de profesores de Lenguas Extranjeras

5. Relación intencional que se establece por parte de los docentes en la ejecución de su asignatura entre las habilidades de diferentes disciplinas que confluyen en el currículo de formación de profesores de Lenguas Extranjeras

6. Relación intencional que se establece en la educación valoral a través del contenido de las diferentes disciplinas

7. Vinculación entre las tareas investigativas y las académicas que orienta el claustro formador

8. Vinculación de las tareas investigativas que orienta el claustro formador con el contenido de la profesión

9. Establecimiento de relaciones entre las tareas investigativas orientadas por el claustro formador desde las diferentes disciplinas

10. Establecimiento de relaciones en el desarrollo de habilidades investigativas a través de los componentes laboral y académico

11. Establecimiento de relaciones entre las tareas del componente laboral y las académicas que orienta el claustro formador

12. Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades laborales a través de los componentes académico e investigativo

13. Desarrollo del trabajo en equipo del claustro de profesores para la planificación y ejecución del proceso

14. Preferencia por el trabajo en equipos multidisciplinarios para la resolución de problemas del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras por parte del claustro formador

15. Reconocimiento por parte del claustro formador de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras.

16. Interés del claustro formador por dominar leyes, conceptos, principios, teorías, procedimientos prácticos, etc. de otras disciplinas para ser utilizadas en su labor didáctica y educativa

2.3.1 Recomendaciones metodológicas para el diseño y la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias

Una de las formas de concreción de la etapa de intervención que se fundamenta en la metodología es la elaboración y aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias. En el presente sub-epígrafe se presentan las recomendaciones metodológicas a seguir por parte del claustro formador para llevar a cabo esta tarea.

Las recomendaciones en cuestión se basan en el trabajo en equipo multidisciplinario por parte del claustro formador, y se componen de cuatro pasos con sus respectivas acciones:

1. **Definición del contexto**: en el desarrollo de este paso, el claustro formador determina, a través del trabajo en equipo multidisciplinario, las relaciones entre los contextos de la formación del profesor de Lenguas Extranjeras en que se van a producir su interacción la tarea interdisciplinaria. Este paso se relaciona directamente con el requisito contextualización y la estructura denominada contexto que han sido fundamentadas en el sub-epígrafe anterior. Las acciones que debe ejecutar el claustro formador para desarrollar este paso son las siguientes:

- Definir desde cuál componente del currículo (académico, laboral-investigativo) se va a diseñar y orientar la tarea interdisciplinaria.

- Determinar cuál o cuáles disciplinas/asignaturas serán integradas en el diseño y solución de la tarea interdisciplinaria
- Seleccionar la disciplina/asignatura que va a orientar la tarea interdisciplinaria.

2. **Clasificación de la tarea interdisciplinaria**: el desarrollo de este paso garantiza la materialización del requisito de intencionalidad en el diseño y solución de la tarea interdisciplinaria. Para ello el claustro formador podrá basarse en la clasificación que se ofrece en el sub-epígrafe anterior, y las acciones que deberán ejecutar son las siguientes:

- Analizar los programas de las disciplinas/asignaturas del currículo de formación
- Establecer las posibles relaciones a integrar entre los componentes de las diferentes disciplinas/asignaturas que confluyen en el currículo de formación de profesores de Lenguas Extranjeras
- Definir qué componentes de cada una de las disciplinas serán integrados como acción y resultado de la solución de la tarea interdisciplinaria por parte de los profesores en formación

Las relaciones que se dan entre los pasos de **Definición del contexto** y **Clasificación de la tarea interdisciplinaria** de las recomendaciones metodológicas que se presentan, pueden ser explicadas a través del gráfico que se representa en anexo 21. Como se aprecia, la contextualización y el establecimiento de cuáles componentes del proceso de enseñanza aprendizaje serán integrados determinan la clasificación de la tarea interdisciplinaria.

3. **Determinación del objetivo y el contenido de la tarea interdisciplinaria**: en el desarrollo adecuado de este tercer paso se aseguran los requisitos de vínculo de la tarea con el objeto de la profesión, enfoque comunicativo e intencionalidad, y se materializan las estructuras objetivo, contenido y bibliografía.

Las acciones que desarrolla el colectivo formador en este paso de la metodología, son las siguientes:

- Derivación de los objetivos de la formación de profesores hasta el nivel microcurricular
- Determinación del logro que se aspira que el estudiante alcance con la solución de la tarea interdisciplinaria
- Determinación de las relaciones presentes en los contenidos de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras que serán integradas en el diseño y solución de la tarea interdisciplinaria
- Determinación de la bibliografía de consulta para el diseño y la solución de la tarea interdisciplinaria
- Formulación de la orden o enunciado de la tarea interdisciplinaria

4. **Orientación y control de la tarea interdisciplinaria:** este paso de la metodología se produce en la interacción entre el claustro formador y los profesores de Lenguas Extranjeras. Su ocurrencia puede tener lugar en diferentes contextos: tanto en el desarrollo del componente académico a través de los encuentros en la sede, como en la interacción tutor-profesor en formación a través del desarrollo del componente laboral-investigativo. La orientación de la tarea interdisciplinaria deberá caracterizarse por ser precisa en cuanto a garantizar que el profesor en formación comprenda exactamente qué logro se aspira a que alcance, tanto en el orden de la adquisición de conocimientos, como en el desarrollo de habilidades y desarrollo axiológico.

En el anexo 21 se ofrecen algunos ejemplos de las tareas interdisciplinarias que conforman el sistema que se propone.

El anexo 8 representa el modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario que se ha fundamentado en los epígrafes 2.1 y 2.2 y sus relaciones con la metodología que se propone en el epígrafe 2.3.

Conclusiones del Capítulo II:

Las acciones desarrolladas durante las tareas de investigación relacionadas con el diseño del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario han permitido arribar a las siguientes conclusiones parciales:

- El desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la formación del profesor de Lenguas Extranjeras se produce como proceso y resultado de la aplicación, por parte del claustro formador, de un modelo de actuación cuya esencia es la implementación consciente y planificada del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación, fundamentalmente a través de la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias.

- El desarrollo de modos de actuación interdisciplinario implica la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los procesos del pensamiento del profesor de Lenguas Extranjeras en formación, y la interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión a partir de la integración consciente y planificada de las relaciones que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

CAPÍTULO III: CONSTATACIÓN DEL DESARROLLO DEL MODO DE ACTUACIÓN INTERDISCIPLINARIO A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE TAREAS INTERDISCIPLINARIAS

En el presente capítulo se presentan los resultados de la implementación práctica del modelo teórico metodológico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario. La intervención se ejecutó a través del pre experimento como método empírico, el que se desarrolló en las condiciones de universalización que caracteriza a la formación de profesores en el contexto cubano actual. Este método se trianguló con la consulta a criterios de expertos, y la entrevista a profundidad buscando más objetividad en la valoración de la efectividad de la propuesta para el desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la muestra seleccionada.

3.1: Constatación empírica de la factibilidad del modelo teórico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario

Para realizar la constatación de la factibilidad del modelo teórico metodológico que se propone se aplicó el método de consulta a criterios de expertos, el que se procesó estadísticamente a través del método de Delphy.

El levantamiento de los posibles expertos incluyó a 31 profesionales con experiencia en la formación de profesionales y estudiosos de la interdisciplinariedad y teorías afines. Una vez aplicada la primera encuesta a los posibles expertos, se procedió a calcular sus respectivos coeficientes de Kendall, lo que permitió la selección de 26 de ellos.

Todos los expertos seleccionados son graduados universitarios con experiencia en la investigación relacionada con la formación de profesionales. De ellos, 19 (76%) han tenido experiencias en la formación de profesores de diferentes especialidades y 13 (52%) en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras.

De igual manera, entre los expertos seleccionados 11 (44%) son doctores en Ciencias Pedagógicas y 3 (12%) Doctores en otras ciencias afines. Ocho de los seleccionados son Masters en Ciencias, y 4 (16%) han cursado diplomados y otras formas de superación de postgrado en temas relacionados con la formación

de profesores, y la aplicación del principio de la interdisciplinariedad en el mencionado proceso.

En el instrumento para la consulta, se incluyeron 10 indicadores que los expertos debían valorar en una escala de **Muy válido** hasta **No válido** (anexo 7) En estos indicadores se sintetizan las diferentes fases y etapas de que se compone la metodología, así como los componentes del modelo.

En la primera ronda de consulta, los expertos coincidieron de manera general en la validez del modelo a pesar de que hicieron varias recomendaciones de modificación a los indicadores *C, E* y *H* relacionados con la etapa de Diagnóstico, la etapa de Evaluación y retroalimentación y la Dimensión afectivo motivacional.

Según el consenso de los expertos en esta primera ronda, no quedaba explícito el carácter de omnipresente de las etapas de Diagnóstico y de Evaluación por cuanto la propuesta inicial parecía limitar estas etapas a momentos específicos del proceso de desarrollo del modo de actuación interdisciplinario. A partir de esta recomendación (que hacía que la propuesta inicial de estos indicadores fuera considerada por el consenso de los expertos como poco válida) se decidió por parte del investigador introducir modificaciones en el modelo que se propone. Estas modificaciones consistieron en la declaración del carácter de permanente de estas etapas en el proceso, así como la consideración del carácter de concomitante de las etapas de definición de los objetivos y la de diagnóstico.

Por otra parte, la Dimensión afectivo motivacional fue objeto de varias observaciones por parte de los expertos consultados. De acuerdo con el consenso logrado, en esta dimensión las transformaciones no tienen lugar fuera e independientemente de los procesos que suceden en la dimensión cognitivo-interdisciplinaria. Esta observación, además del análisis de la literatura consultada, fue tenida en cuenta por parte del investigador para concluir que en esta dimensión no se adquiere sino que se refleja la cualidad interdisciplinaria de los procesos cognitivos.

Una vez procesada la información obtenida de la primera ronda de consulta a los expertos e introducidas las modificaciones necesarias, se procedió a la segunda

ronda de consulta. En esta ocasión, uno de los expertos consultados la vez anterior no participó en la encuesta. Por este motivo los criterios procesados correspondieron a solo 25 expertos.

El anexo 9 describe los análisis estadísticos de los criterios emitidos por los expertos. Como consenso, todos los indicadores fueron considerados como **Muy válidos** y **Válidos.** Como se muestra en el siguiente gráfico, a partir de la media de las opiniones de los expertos los puntos de corte fueron ubicados en 0,098 (y menor para **Muy válido**), >0,098≤0,77 para **Válidos**, entre 0,78 y ≤2,07 para los indicadores considerados **Medianamente Válidos**, hasta 2,95 para los considerados como **Poco Válido**, mayor que 2,95 para los indicadores considerados como **No Válidos**.

El consenso alcanzado a través de la consulta a los criterios de los expertos seleccionados permite considerar como válida la propuesta del modelo, lo que fue corroborado de manera práctica a través de una intervención pedagógica tal cual se describe en el epígrafe 3.2.

3.2: Análisis del proceso de implementación del modelo para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario

Selección, descripción y caracterización de la muestra

Para la selección de la muestra que participó en el desarrollo del pre experimento se tuvieron en cuenta varios criterios relacionados fundamentalmente con los resultados del diagnóstico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en el Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero. A partir de estas consideraciones se decidió seleccionar un grupo de profesores en formación del último año de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras, en la modalidad de cursos para trabajadores. La intencionalidad en la selección de la muestra obedeció a los siguientes criterios:

- **El bajo nivel de desarrollo del modo de actuación interdisciplinario que reveló el diagnóstico en estos estudiantes**

El análisis de los resultados del diagnóstico evidenció que este segmento de estudiantes es uno de los de más bajo nivel de desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en toda la carrera. Las técnicas aplicadas demostraron que a lo largo de todo su proceso de formación, la interdisciplinariedad no ha sido tenida en cuenta como principio de manera consciente y planificada por parte del claustro formador. Ello ha obedecido, fundamentalmente, a las condiciones en que ha tenido lugar la mayor parte de su formación, en la que la preparación del claustro no ha sido óptima.

Esta situación limita la función de modelo de actuación que debe ofrecer la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación, según se fundamenta en el epígrafe 2.3.

De igual manera, los tests aplicados (anexos 22 y 24) demostraron la ausencia de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos de los estudiantes de referencia. El 66.6 % de los estudiantes del grupo no fueron capaces de identificar caracteres esenciales y necesarios de los objetos a partir de su análisis desde la perspectivas de diferentes disciplinas en el proceso de formación de conceptos. De igual manera, estas técnicas evidenciaron las dificultades de los estudiantes

para incluir elementos teóricos y/o metodológicos provenientes de diferentes disciplinas en los procesos de elaboración de juicios (61.1%) y razonamientos (61.1%) Todos estos elementos indican un escaso desarrollo de la dimensión cognitivo-interdisciplinaria en el grupo seleccionado como muestra para el pre experimento.

En relación directa con esta conclusión parcial del estudio diagnóstico de la muestra seleccionada, se exploró la dimensión afectivo-motivacional a través de diferentes instrumentos (anexos 10,11, 12 y 13), lo que evidenció que las principales dificultades en esta dimensión se encuentran en el reconocimiento por parte de los estudiantes de su preparación para asumir las transformaciones que tienen lugar en el sistema educacional. Solo el 44.4% de los estudiantes consideran que la formación que reciben los prepara para enfrentar tales cambios. De manera general, el desarrollo de la dimensión afectivo motivacional en la muestra seleccionada no condiciona el desarrollo de la necesidad de una concepción integrada del mundo.

La observación y la entrevista como métodos empíricos permitieron profundizar en el diagnóstico de los indicadores relacionados con la praxis del modo de actuación interdisciplinario por parte del profesor en formación. A través de ellos se pudo constatar que no existe una concepción integrada del mundo en la planificación y organización de la actividad laboral, ni en la interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión.

- **La composición heterogénea del grupo**

La heterogeneidad del grupo fue otro criterio tenido en cuenta por el investigador para seleccionar la muestra. El grupo tiene una matrícula de 18 estudiantes, de los cuales 14 son del sexo femenino y 4 del masculino. La edad promedio es de 28 años de edad con limites en los 23 y los 44 años. De acuerdo con el diagnóstico de rendimiento escolar que ha elaborado el colectivo pedagógico, 4 estudiantes (21%) son considerados de rendimiento alto, 9 (52%) medio y 5 (26%) bajo. La conjugación de todos estos elementos permiten afirmar que la intencionalidad en la selección de la muestra no atenta contra su representatividad.

- **La características del currículo de formación y sus condiciones de implementación**

El plan de estudios para el quinto año de la carrera de Licenciado en Educación, especialidad Lengua Inglesa, está integrado por el componente académico que incluye cinco asignaturas correspondientes a sendas disciplinas académicas (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa, Didáctica de la Especialidad, Historia de la Educación, Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Taller de Tesis) Los estudiantes además deben desarrollar un Trabajo de Diploma como forma de culminación de estudios, en el que deben demostrar el desarrollo de sus habilidades investigativas y la integración de los conocimientos adquiridos a través de las diferentes asignaturas del componente académico.

Por otra parte, los programas de las diferentes asignaturas están diseñados para tributar directamente a la actividad laboral de los estudiantes, de los que el 26,3% se desempeñan como profesores en la Educación Secundaria Básica, 10,5% en la Educación Politécnica y 52,6% en la Educación Primaria. Un estudiante se desempeña como profesor en la Educación para adultos.

Las actividades presenciales para el desarrollo del componente académico se reducen a 712 horas clases en el curso, que se han concentrado en diez encuentros mensuales de una semana de duración, con la intervención directa de un claustro de profesores del ISP. Este elemento le permite facilidades al investigador para la manipulación de la variable independiente a lo largo del proceso de aplicación del pre experimento.

Descripción del proceso de implementación

Para la aplicación del pre experimento se utilizó la lógica del modelo de actuación que subyace en la metodología para la implementación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario. Una vez seleccionado el claustro que ejecutaría la implementación (nótese que no fue un claustro *adhoc*, sino el que normalmente trabajaría con el grupo, independientemente de la

aplicación o no del experimento de referencia) se procedió a desarrollar las diferentes etapas y fases de la metodología propuesta.

En primer lugar, el colectivo pedagógico profundizó en los diferentes niveles de la definición de los objetivos de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras, según se establece por la primera etapa de la metodología. El análisis del nivel macrocurricular permitió a los docentes sintetizar los objetivos del proceso de formación en tres direcciones principales:

- **Una dirección política-ideológica**: el sistema educacional cubano aspira a la formación de un egresado con profundas convicciones marxistas y martianas y una sólida cultura histórica inspirada en los valores del antimperialismo, el internacionalismo proletario y profundos sentimientos patriótico y de defensa del proyecto socialista.
- **Una dirección pedagógico-profesional**: se aspira a la formación de profesores capaces de dirigir con eficacia el proceso pedagógico a través de un adecuado diagnóstico del grupo escolar, la familia, la escuela y la comunidad y con el apoyo de las organizaciones estudiantiles y de la institución. De igual manera, el profesor en formación debe desarrollar una cultura de la investigación que le posibilite determinar las causas que inciden negativamente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en particular y de la escuela en general.
- **Una dirección lingüística**: el proceso de formación de profesores de lenguas Extranjeras debe formar un usuario de la lengua inglesa y la lengua materna capaz de expresar sentimientos, ideas y convicciones con fluidez y exactitud apoyándose en un tratamiento didáctico adecuado de las mismas. Además de desarrollar en ellos habilidades para valorar textos orales y escritos en lengua inglesa que les permita, desde una perspectiva crítica, analizar los valores que en ellos se expresan.

Este análisis permitió al claustro formador encausar el análisis de los objetivos del nivel meso hacia la determinación de las relaciones entre los objetivos de las diferentes disciplinas que confluyen en el currículo de formación en el año

específico en que se aplica el pre experimento, y las direcciones en que se sintetizaron los objetivos en el nivel macro.

De manera general, los objetivos de las disciplinas que se desarrollan en el año se refieren al desarrollo en los profesores en formación de la habilidades para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los diferentes niveles del sistema general de educación. El análisis desarrollado permitió concluir que aún cuando las disciplinas utilizan diferentes contenidos para el cumplimiento de sus objetivos, estos siempre apuntan hacia lo político-ideológico, lo pedagógico-profesional y lo lingüístico, en correspondencia con las direcciones en que se han sintetizado los objetivos del nivel macro de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en párrafos anteriores, lo que evidencia una adecuada correlación entre los objetivos del nivel macro y los del nivel mesocurricular.

Como se ha explicado anteriormente, la etapa de diagnóstico de la implementación del pre experimento se hizo coincidir con el diagnóstico que se realizó para caracterizar el campo de acción de la presente investigación. Aunque en la sección destinada a explicar los criterios que fueron tenidos en cuenta para la selección de la muestra se hace alusión de manera general a los resultados del estudio diagnóstico, a continuación se detalla el inventario de limitaciones y fortalezas que resultó del mencionado estudio en la muestra seleccionada para el pre experimento.

Fortalezas:

- El total de los estudiantes del grupo consideran que la interdisciplinariedad como principio es muy importante o, por lo menos, importante en el proceso de su formación como profesores de lenguas extranjeras.
- En la mayoría de los casos (73.5%) los estudiantes consideran que las tareas investigativas que desarrollan como parte de su formación se relacionan directamente con el contenido de su profesión.
- La mayoría (63.1%) de los estudiantes consideran que las habilidades investigativas que han desarrollado como parte de su formación les son útiles tanto en las clases que reciben como en sus actividades laborales.

- El 77% de los estudiantes del grupo manifiestan motivaciones intrínsecas hacia la profesión por cuanto se sienten atraídos por la idea de poder contribuir a educar a otros a través de la enseñanza del idioma inglés.
- La mayoría absoluta de los estudiantes (89,4%) consideran que su profesión es muy importante en sus vidas.
- Un número importante de los sujetos del grupo (14, para el 77%) consideran que la formación que reciben los prepara de manera efectiva para enfrentar las transformaciones que tienen lugar en el sistema educacional cubano.

Limitaciones:

- No es habitual que, en las actividades que se desarrollan de manera frontal en los encuentros en la sede, los docentes establezcan relaciones entre categorías, leyes, conceptos, etc., de asignaturas o disciplinas diferentes de las que imparten.
- El contenido de las diferentes asignaturas que se imparten no se utiliza de manera adecuada para contribuir a la formación valoral de los estudiantes.
- Las tareas que orientan los docentes desde el componente académico (fundamentalmente desde los encuentros en la sede) en la mayoría de los casos no tienen una salida en el componente laboral de los estudiantes.
- Las tareas que orientan los docentes desde el componente académico (fundamentalmente desde los encuentros en la sede) en la mayoría de los casos no requieren para su solución de la aplicación de sus habilidades investigativas.
- Una cantidad significativa de estudiantes (el 42%) consideran no estar preparados para analizar procesos y fenómenos de su profesión o de la vida cotidiana a través del establecimiento de relaciones de carácter interdisciplinario. El 31,5% no es capaz de evaluar su situación en este sentido, lo que hace que un total de 13 estudiantes de 18 encuestados no haya respondido positivamente al ítem correspondiente.

- La mayoría de los estudiantes del grupo (entre el 84% y el 94%) son incapaces de establecer relaciones de carácter interdisciplinario en los procesos de elaboración de conceptos, juicios y razonamientos.
- La mayoría de los estudiantes del grupo (entre el 79% y el 89%) son incapaces de establecer relaciones de carácter interdisciplinario a través de las operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, generalización, clasificación, inducción, deducción y comparación)
- La totalidad de los estudiantes no evidencia una concepción integrada del mundo en la planificación y organización de sus actividad laboral, así como en la interacción con las esferas de actuación del objeto de su profesión)

El dominio de las principales limitaciones y fortalezas que afectan el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la muestra seleccionada permitió diseñar y ejecutar las acciones de la etapa de Intervención (3ra Etapa) de la metodología. Como parte de esta etapa se realizaron las siguientes acciones:

Acciones administrativas:

- Elaboración del horario docente de manera que permita la vinculación entre los contenidos de las diferentes asignaturas que confluyen en el plan de estudios de manera armónica y equilibrada.
- Organización del trabajo metodológico y asignación de responsabilidades para el desarrollo del trabajo en equipo multidisciplinario.
- Asignación de locales de trabajo y medios para el desarrollo de la docencia.

Acciones didácticas:

- Estudio por parte del claustro formador de los programas de las diferentes asignaturas que confluyen en el plan de estudios.
- Definición de posiciones comunes entre los miembros del claustro formador (equipo multidisciplinario) para el trabajo interdisciplinario en función de la formación y desarrollo del correspondiente modo de actuación en los profesores en formación.

- Definición de elementos vinculantes entre los diferentes programas (incluyó las posibles vinculaciones entre los objetivos, contenidos y métodos de los diferentes programas)
- Establecimiento de estrategias comunes entre los miembros del claustro formador para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque interdisciplinario.
- Elaboración conjunta del sistema de tareas interdisciplinarias.
- Aplicación regulada y coordinada del sistema de tareas interdisciplinarias diseñado.

El carácter dinámico del modelo permitió regular el proceso de su aplicación y corregir las desviaciones que eran introducidas como resultado de la subjetividad y la entropía de otras variables ajenas que incidían de manera frecuente en el proceso de aplicación del pre experimento. Todo este proceso de corrección ha sido previsto y descrito en la metodología para la implementación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario como la Etapa IV de Retroalimentación y evaluación.

Como una implicación de las propias características de la muestra seleccionada, el proceso de aplicación de la propuesta no contó con la participación activa de la figura del tutor en ninguno de los casos, por cuanto el modelo de formación para ese tipo de estudiante-trabajador no contempla la asignación de tutores. Considerando que la participación del tutor como figura esencialmente interdisciplinaria en el proceso de formación en las condiciones de universalización constituye una de las premisas sobre las que se erige el modelo teórico que se está tratando de corroborar, se decidió por parte del investigador solicitar el concurso de profesores experimentados de los centros de trabajo de los miembros de la muestra para que realizaran las funciones básicas de los tutores en lo referente al desarrollo del pre experimento. Este elemento es considerado por el autor de la presente investigación como una de las limitaciones que presenta el pre experimento aplicado como método empírico para la corroboración de la propuesta.

El sistema de tareas interdisciplinarias se aplicó desde todos los componentes que contempla el currículo de formación (académico, laboral-investigativo), e incluyó una gran cantidad de tareas que eran orientadas desde el componente académico para su solución en la actividad laboral de los profesores en formación.

Resultados de la implementación de la propuesta

La implementación de la metodología propuesta se desarrolló durante cinco encuentros, comprendidos en un período de cinco meses. Una vez culminada la intervención, se procedió a ejecutar la prueba de salida consistente en la aplicación de un conjunto de instrumentos para la recogida de información por la vía empírica equivalente a los que fueron aplicados durante el estudio diagnóstico y que fueron considerados como prueba de entrada.

Como parte de la prueba de salida, se aplicó la observación como método empírico con la intención de revelar evidencias que señalen el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la planificación y ejecución de la actividad laboral de los profesores en formación (anexos 16 y 17) Estas observaciones posibilitaron corroborar hasta qué punto la interacción del profesor en formación con las esferas de actuación del objeto de su profesión se había trasformado en función de un modo de actuación interdisciplinario.

La prueba de salida incluyó la observación de 14 actividades metodológicas en las que participaron sujetos que forman parte de la muestra, así como el análisis crítico de sus planes de clases y otros documentos que permitieran encontrar evidencias que revelaran el desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios a través de la interacción de los profesores en formación con el campo de acción trabajo metodológico. Estas observaciones permitieron corroborar que el 100% de los profesores en formación que conforman la muestra presentan inclinaciones efectivas para el trabajo en colectivo, y colaboran de manera activa con sus criterios en el logro de los objetivos del trabajo metodológico definidos por el colectivo. En el 62,2% de las intervenciones realizadas por los profesores en formación que conforman la muestra, se evidenció la intención de integrar

relaciones de la naturaleza, la sociedad o el pensamiento que conformaban el contenido de la actividad específica que desarrollaban.

Estas apreciaciones del investigador fueron trianguladas a través de la entrevista a directivos. Como resultado de esta se comprobó que en la actuación de la mayoría de los miembros de la muestra, y en sus interacciones con el campo de acción trabajo metodológico se pueden encontrar pruebas que sustenten el planteamiento de que en estos sujetos ha ocurrido un desarrollo del modo de actuación interdisciplinario como resultado de la intervención desarrollada a través del pre experimento que se describe.

Para la evaluación de este elemento en la interacción de la muestra con el campo de acción trabajo docente, fueron observadas un total de 23 clases. En el 60.8 % de estas (14 clases), los profesores en formación demostraron la intención de conducir a sus estudiantes hacia el establecimiento de relaciones entre el contenido que impartían y contenidos de otras asignaturas del currículo de formación de sus respectivas educaciones. Solo 2 (10,5%) profesores en formación no concibieron ningún tipo de integración en la docencia que impartían. El análisis de los planes de clases y las entrevistas realizadas a los profesores en formación luego de cada observación, demostraron que en el 21,4% de las clases observadas, las integraciones se habían desarrollado de manera espontánea por parte de los profesores en formación, ajenas a toda planificación.

La mayoría de las integraciones de contenidos que se realizaron fueron concebidas a partir de los conocimientos de asignaturas humanísticas. En el 42% de las clases observadas se desarrollaron integraciones a partir de habilidades intelectuales y en el 31,5% de los casos se trataron valores comunes a varias asignaturas. En las entrevistas desarrolladas a las unidades de observación (en este caso estudiantes de las diferentes educaciones en las que se desempeñan los profesores en formación de la muestra) se pudo constatar que en el 71.4% de las clases en las que se desarrollaron integraciones, las unidades de observación estaban conscientes de la intención de su profesor.

Por otra parte, la corroboración del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en el campo de actuación trabajo docente, requirió de la aplicación de una entrevista a los profesores que fungieron como tutores (anexo 14) Fueron entrevistados un total de 12 tutores, los que en su mayoría coincidieron en que se había producido un cambio discreto en la planificación y ejecución del trabajo docente de los profesores en formación como resultado de la intervención desarrollada, fundamentalmente en los relacionado con el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

La corroboración del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la interacción con el campo de acción trabajo ideopolítico se llevó a cabo a través de la entrevista como método empírico. En total fueron entrevistados 3 jefes de grados, 1 jefe de departamento y 8 jefes de ciclos, con los que se buscó información relacionada con la manifestación del modo de actuación interdisciplinario en la ejecución del trabajo ideopolítico por parte de los profesores en formación. El 75% de los entrevistados coincidió en evaluar como bueno o muy bueno el desempeño de la muestra en su interacción con el campo de acción de referencia, teniendo en consideración la calidad de la argumentación que llevan a cabo a partir del establecimiento de relaciones de integración entre elementos de diferentes disciplinas.

Para corroborar el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario a través de la interacción de la muestra con los campos de actuación trabajo extraescolar, trabajo extradocente y las esferas de actuación trabajo con la familia y la comunidad se realizaron observaciones a un total de 47 horas de trabajo fuera del aula. Los resultados de las observaciones fueron triangulados con entrevistas a directivos en la búsqueda de comparaciones que confirmaran algún nivel de desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.

Los resultados obtenidos apuntan a que en la esencia de la interacción de la muestra con estas esferas de actuación no se han producido transformaciones significativas como resultado de la intervención desarrollada. Como resultado de la

prueba de salida del pre experimento desarrollado es posible plantear que no se encuentran evidencias que revelen desarrollo del modo de actuación interdisciplinario del profesor de Lenguas Extranjeras en su interacción con las esferas de actuación antes mencionadas. Tomando en consideración estos elementos, el autor de la presente investigación considera que ello constituye un problema abierto que se deriva de la misma.

La encuesta a estudiantes demostró desarrollo en los indicadores que habían sido evaluados en la prueba de entrada. Algunos de ellos se detallan a continuación:

- El 89,4% de los estudiantes consideran que las tareas investigativas que desarrollan como parte de su formación se relacionan directamente con el contenido de su profesión. En la prueba de entrada este valor fue del 73.5%.
- La mayoría de los estudiantes 84,2% consideran que las habilidades investigativas que han desarrollado como parte de su formación les son útiles tanto en las clases que reciben como en sus actividades laborales. En la prueba de entrada este valor fue del 63.1%.
- El 94,7% de los estudiantes del grupo manifiestan motivaciones intrínsecas hacia la profesión por cuanto se sienten atraídos por la idea de poder contribuir a educar a otros a través de la enseñanza del idioma inglés. En la prueba de entrada este valor fue del 78.7%.
- El valor referido a la consideración por parte de los profesores en formación de la importancia de su profesión en sus vidas se mantuvo estático en comparación con la prueba de entrada (89,4%)
- El 89,4% de los sujetos de la muestra considera que la formación que reciben los prepara de manera efectiva para enfrentar las transformaciones que tienen lugar en el sistema educacional cubano. Este valor fue del 73,6% en la prueba de entrada.
- Al final del pre experimento, solo el 15,7% de la muestra considera no estar preparados para analizar procesos y fenómenos de su profesión o de la

vida cotidiana a través del establecimiento de relaciones de carácter interdisciplinario. En la prueba de entrada este valor representó el 42% del total de la muestra

La aplicación de los tests de conocimientos como parte de la prueba de salida reveló en sus resultados evidencias de desarrollo del modo de actuación:

- Solo el 26,3% de los estudiantes del grupo mostraron limitaciones para establecer relaciones de carácter interdisciplinario en los procesos de elaboración de conceptos, juicios y razonamientos.
- El 73,5% de la muestra evidenció desarrollo en el establecimiento de relaciones de carácter interdisciplinario a través de las operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, generalización, clasificación, inducción, deducción y comparación)

Como parte de la prueba de salida se desarrolló, además, una entrevista en profundidad a los profesores en formación de la muestra seleccionada (anexo 23) La misma tuvo como objetivo constatar el impacto de la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias en el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario.

A continuación se presentan fragmentos de la trascripción de la entrevista y las inferencias que realizó el autor de la presente investigación a partir de las opiniones emitidas por los entrevistados.

Con la intención de evaluar los criterios de la muestra que revelaran el impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la proyección académica de la ejecución del currículo, el entrevistador preguntó acerca de la importancia que los entrevistados conceden al principio de la interdisciplinariedad tanto en su formación profesional como en su práctica escolar. Los entrevistados fueron interrogados, además, acerca de sus criterios de cómo las características de las tareas interdisciplinarias que se aplicaron facilitaron que los diferentes profesores establecieran, de manera consciente y planificada, relaciones entre conceptos, leyes, habilidades, valores, etc. de diferentes disciplinas en sus clases.

Algunas de las respuestas emitidas por los entrevistados fueron las siguientes:

***AV**: "Las tareas interdisciplinarias que desarrollamos me ayudaron en la vinculación con otras asignaturas, objetivos, etc. Por ejemplo en Práctica integral y en el desarrollo de mi trabajo de diploma. Para perfeccionar la escritura del informe, y revisar la gramática, y me ayudaron para mi preparación metodológica."*

***YD**: "Yo sí sé que esas tareas me sirvieron de mucho para vincular las diferentes asignaturas."*

***VE**: "Las tareas interdisciplinarias ayudan al trabajo en grupo. En la escuela mía ha servido para el intercambio entre los profesores."*

***ML**: "Las tareas interdisciplinarias son de mucha utilidad para el trabajo metodológico."*

YD: "*Yo creo que a partir del diagnóstico que se nos aplicó a inicios del curso, permitió que los profesores establecieran la interdisciplinariedad como estrategia."*

***ML**: "Yo creo que la aplicación de las tareas interdisciplinarias fue una cosa intencional. Yo lo pude percibir, porque me parece que los profesores se reunieron y se pusieron de acuerdo, porque coincide las tareas, como en Metodología y en Historia."*

***DD**: "Las tareas interdisciplinarias le permiten dar pie a otras asignaturas a partir de un proceso planificado."*

A partir de las opiniones citadas en los párrafos anteriores, fue posible derivar las siguientes inferencias:

- Los profesores en formación que conformaron la muestra del pre experimento fueron capaces de percibir la intencionalidad del claustro formador al establecer, de forma consciente y planificada, relaciones entre los sistemas conceptuales y metodológicos de las diferentes disciplinas que confluyen en el plan de estudios del año.
- Los sujetos de la muestra reconocen, como individuos y como grupo, la importancia de la interdisciplinariedad en su proceso de formación.

- Las opiniones emitidas por la muestra evidencian que durante la ejecución del pre experimento el claustro formador desarrolló trabajo en equipo en un nivel adecuado para la planificación y ejecución del proceso de formación.

De igual manera, para evaluar los criterios de la muestra que revelaran evidencias acerca del impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la proyecciones investigativa y laboral en la ejecución del currículo, el entrevistador solicitó a la muestra que explicara cómo en el proceso de enseñanza aprendizaje de su formación como docente durante el presente curso, se le había dado salida a las tareas investigativas en relación con lo académico y lo laboral, y cómo las tareas interdisciplinarias que se aplicaron facilitan que en su actividad laboral se reflejen lo académico y lo investigativo.

Ante estas preguntas algunos de los entrevistados emitieron las siguientes respuestas:

> ***YD: "****Las tareas interdisciplinarias sirvieron para poder aplicarlas y llegar mejor a nuestros estudiantes."*
>
> ***ML****: "A mí me ha servido para aplicar diferentes técnicas, ejercicios, para el trabajo de diploma, a partir de la práctica, del intercambio con los profesores y para preparar las clases en mi escuela."*
>
> ***AV****: "Sirven para la orientación a los estudiantes."*
>
> ***MS****: "Sirven para la preparación de los profesores y estudiantes, trabajando, utilizando una metodología, teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes*."
>
> ***YD:*** *"Pero si es que precisamente el objetivo del sistema educacional actual es la interdisciplinariedad. Por ejemplo, a mis estudiantes no les gusta el inglés, por tanto en mi escuela nosotros nos establecimos como estrategia integrar los contenidos técnicos en inglés con las especialidades que ellos estudian. A ellos les motiva, por ejemplo, saber cómo se dice restaurante, mesero, etc., porque son de gastronomía. Eso antes nosotros lo hacíamos,*

pero sin saber..., a ciegas, a rumbo. Sin saber que estas cosas se pueden hacer así...”

De estas opiniones, el investigador derivó las siguientes inferencias:

- Las opiniones de la muestra no evidencian que el claustro formador haya logrado un nivel significativo de vinculación entre las tareas académicas y las investigativas. Las referencias de los profesores en formación a la utilidad del sistema de tareas interdisciplinarias en el componente investigativo se limitan a reconocer que la intervención les fue útil para la redacción del informe de investigación de sus tesis de diploma. No existen indicios de que el sistema de tareas interdisciplinarias haya redundado en el desarrollo de habilidades investigativas.
- La intervención desarrollada durante el pre experimento tuvo un impacto significativo en la vinculación entre las tareas del componente laboral y las del componente académico. En la mayoría de sus intervenciones, la muestra reconoce que a partir de la implementación de la propuesta, se han producido transformaciones en su actividad laboral que se evidencian a partir del establecimiento de relaciones de índole interdisciplinaria de manera consciente y planificada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes educaciones en que se desempeñan. De igual manera, en los criterios de los entrevistados se evidencia el reconocimiento de la importancia del trabajo colectivo.

Según se había previsto en el diseño del instrumento empleado como guía de entrevista, el entrevistador intentó determinar los indicios que revelaran algún nivel de impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos del profesor en formación. Para ello, preguntó que cómo la interacción con el sistema de tareas interdisciplinarias que se aplicó contribuyó a que los entrevistados fueran capaces de considerar elementos de las diferentes asignaturas en la formación de sus conceptos, juicios y razonamientos.

Cómo se refleja en la trascripción de la entrevista que aparece en el anexo 23, los entrevistados fueron incapaces de ofrecer una respuesta a esta pregunta, aún cuando el entrevistador ilustró con ejemplos la esencia de su pregunta. De este hecho el investigador estableció la siguiente inferencia:

- La formación y desarrollo de conceptos, juicios y razonamientos de los profesores en formación que participaron como muestra en el pre experimento, no tiene un carácter metacognitivo. Ello no permite señalar evidencias a favor o en contra de la formación de la cualidad interdisciplinaria en sus procesos cognitivos a partir de la aplicación de la metodología para la implementación del modelo teórico-metodológico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en el pre experimento de referencia.

Se hizo evidente que la entrevista en profundidad no permitiría obtener evidencias relacionadas con este indicador. Por este motivo, se aplicó la Dócima de rangos con signos de Wilcoxon para demostrar la significatividad de la diferencia entre los resultados de las pruebas de entrada y salida de los diferentes tests de conocimientos aplicados para medir la formación de la cualidad interdisciplinaria en los conceptos, los juicios y los razonamientos como formas del pensamiento de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación que participaron en el pre experimento. Esta prueba fue escogida por el autor de la presente investigación considerando que la variable que se mide es continua y que ha sido registrada en una escala ordinal, y que la escala de la diferencia es también ordinal.

La dócima se aplicó por separado a cada uno de los pares de tests, como se describe a continuación, y luego se ponderaron los resultados de cada sujeto de la muestra en los tests de entrada para compararlos a través del mismo método con la ponderación de los resultados en los tests de salida.

Para la aplicación de la Dócima de rangos con signos de Wilcoxon a los tests de entrada y salida para la medición de la cualidad interdisciplinaria en la forma de pensamiento “conceptos”, se formularon las siguientes hipótesis experimentales:

- Hipótesis nula (H_0): la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento “concepto” no mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas interdisciplinarias.
- Hipótesis alternativa (H_1): la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento “concepto” mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas interdisciplinarias.

Como muestra la Tabla de puntajes de las transformaciones de los datos resultantes de los tests de entrada y salida (Anexo 25), la obtención del estadígrafo V (la suma de los rangos positivos de los valores absolutos de las diferencias no nulas) con un nivel de significación de a=0.05, dio un valor de V=135. Siguiendo los procedimientos de la dócima, se calculó el valor de V_{1-a} por la fórmula $V_{1-a}= ½ n(n+1)-Va$ (anexo 26) El resultado de este cálculo fue de $V_{1-a}= 84$, el que fue comparado con el valor de V, determinando que $V>V_{1-a}$ (135>84) Por estos elementos se considera que V cae en la región crítica y, por tanto, se rechaza H_0 con un nivel de significación de 0.05. Sobre la base de estos datos se puede afirmar que **como resultado de la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias, en el grupo participante como muestra en el pre experimento se desarrolla la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento “concepto”**

Para la aplicación de la Dócima de rangos con signos de Wilcoxon a los tests de entrada y salida para la medición de la cualidad interdisciplinaria en la forma de pensamiento “juicios”, se formularon las siguientes hipótesis experimentales:

- Hipótesis nula (H_0): la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento “juicios” no mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas interdisciplinarias.
- Hipótesis alternativa (H_1): la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento “juicios” mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas interdisciplinarias.

En este caso la obtención del estadígrafo V dio un valor de V=150. Al calcular el valor de V_{1-a} por la fórmula antes señalada, se obtuvo un resultado de $V_{1-a}=84$, el que fue comparado con el valor de V, determinando que $V>V_{1-a}$ (150>84) Por estos elementos se considera que V cae en la región crítica y, por tanto, se rechaza H_0 con un nivel de significación de 0.05. Sobre la base de estos datos se puede afirmar que **como resultado de la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias, en el grupo participante como muestra en el pre experimento se desarrolla la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento "juicios"**.

Para el caso del análisis de los resultados de los tests de entrada y salida para la medición de la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento "razonamiento", se formularon las siguientes hipótesis experimentales:

- Hipótesis nula (H_0): la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento "razonamientos" no mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas interdisciplinarias.
- Hipótesis alternativa (H_1): la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento "razonamientos" mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas interdisciplinarias.

En el desarrollo de la prueba estadística el valor obtenido de la suma de los rangos positivos de los valores absolutos de las diferencias no nulas fue de V=142. Al comparar este valor con el de V_{1-a}, se obtuvo que $V(142)> V_{1-a}(89)$, por lo que se puede afirmar que V cae en la región crítica, y por tanto la decisión es rechazar H_0 con un nivel de significación de 0.05. Con estos elementos es posible afirmar que **como resultado de la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias, en el grupo participante como muestra en el pre experimento se desarrolla la cualidad interdisciplinaria en la forma del pensamiento "razonamientos"**.

Por último, se formuló una hipótesis nula (H_0) planteando que la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en las formas del pensamiento en general no mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas

interdisciplinarias, a la que se contrapuso la hipótesis alternativa (H_1) de que la formación y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en las formas del pensamiento mejora como resultado de la implementación del sistema de tareas interdisciplinarias. Para buscar los elementos estadísticos que permitieran rechazar H_0, se realizó una ponderación de los resultados de los tres tests aplicados en la prueba de entrada y se registró en una variable ordinal continua denominada General entrada. Siguiendo los requerimientos del método estadístico que se aplica, esta variable se comparó con una obtenida por el mismo procedimiento de la ponderación de los tests aplicados en la prueba de salida del pre experimento. A esta última variable se le denominó General Salida.

El proceder estadístico reveló a $V=168$ y $V_{1-a}=84$ de la comparación de ambos valores se puede concluir que V cae en la región crítica, y por tanto la decisión es rechazar H_0 con un nivel de significación de 0.05. De ahí que el resultado de esta prueba permita afirmar que **como resultado de la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias, se desarrolla la cualidad interdisciplinaria en las formas del pensamiento del grupo participante como muestra en el pre experimento**.

Conclusiones del Capítulo III:

Los resultados de las tareas de investigación relacionadas con la constatación de la factibilidad del modelo teórico llevadas a cabo a través de los métodos de consulta a criterios de expertos, pre experimento y la aplicación de la Dócima de Wilcoxon para determinar el nivel de significatividad de la diferencia entre los resultados de las pruebas de entrada y salida, permitieron elaborar el siguiente juicio conclusivo: La aplicación de la metodología y del sistema de tareas interdisciplinarias basado en el modelo teórico que se fundamenta en el capítulo II del presente informe de investigación, permitió el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la muestra seleccionada para el pre experimento.

CONCLUSIONES

Luego de ejecutadas el total de las tareas previstas en el diseño de la presente investigación, su autor pudo formular las siguientes conclusiones:

El desarrollo de modos de actuación es un elemento inherente a todo proceso de formación de profesionales. En el caso de la formación de profesores, la naturaleza pedagógica de sus modos de actuación determina una particularidad que se evidencia como proceso y resultado de su formación. De ahí que en las condiciones específicas en que se desarrolla la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en el contexto de las transformaciones que tienen lugar en el sistema educacional cubano, el modo de actuación que singulariza a este profesional se caracteriza por permitirle interactuar de manera interdisciplinaria con el objeto de su profesión.

La comprensión de la esencia que se revela en la contradicción entre el desarrollo de modos de actuación en la formación de profesionales de manera general, en la formación de profesores como un tipo particular de profesionales y en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras de manera singular, permitió determinar los componentes suficientes y necesarios para el diseño del modelo teórico metodológico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinarios en estos últimos profesionales en formación. Según este modelo, el desarrollo de los modos de actuación interdisciplinarios se produce a partir del modelo de actuación que proporciona el claustro formador a través de la implementación de la interdisciplinariedad como principio integrador en el proceso de formación inicial.

Los métodos aplicados para el diagnóstico del desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras, revelaron un escaso nivel de desarrollo en una muestra representativa de profesores en formación en el Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Según el estudio realizado, este estado se relaciona de manera directa con las limitaciones detectadas en el modelo de actuación que ofrece el claustro formador, dadas fundamentalmente en la insuficiente implementación de la interdisciplinariedad como principio integrador en el proceso de formación inicial.

Los resultados del pre experimento que consistió en la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias utilizado como modelo de actuación por parte del claustro formador a una muestra de diecinueve profesores en formación, permitieron

comprobar la validez de la hipótesis planteada. Las valoraciones realizadas por el autor de la investigación a partir de la conjugación armónica de métodos cualitativos como las entrevista en profundidad y la observación, y métodos cuantitativos como el procesamiento de criterios a través de Delphy y la comparación de variables a través de la aplicación de la Prueba de Wilconxon permiten considerar que la hipótesis es válida en tanto los resultados de la prueba de salida y el análisis del impacto del sistema de tareas interdisciplinarias a lo largo del proceso de su aplicación, revela indicios que apuntan al desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la muestra seleccionada. Estos elementos son válidos para argumentar el cumplimiento del objetivo de la investigación que ha sido descrita a lo largo del presente informe de investigación.

RECOMENDACIONES

El autor de la presente investigación ha considerado necesario ofrecer las siguientes recomendaciones:

1. Continuar profundizando a través del método de la investigación científica en las transformaciones que ocurren en otros procesos cognitivos -tales como la imaginación- como proceso y resultado del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras.
2. Continuar profundizando a través del método de la investigación científica en la manifestación del modo de actuación interdisciplinario en la interacción del profesor en formación con las esferas de actuación trabajo extraescolar, trabajo extradocente y trabajo con la familia y la comunidad.
3. Proyectar nuevas investigaciones en las que se amplíe el experimento con una muestra más amplia que permita profundizar en la evidencias de la efectividad de la propuesta para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras.
4. Diseñar y ejecutar investigaciones encaminadas a propiciar la preparación del tutor en las micro universidades para dirigir la formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de lenguas Extranjeras.

TRABAJOS DEL AUTOR RELACIONADOS CON EL TEMA

1. Pérez Sarduy, Y. y de la Cruz Esparza, F.: “Estudio comparativo de la formación de profesores de lenguas Extranjeras en Cuba y Perú”. Ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada. C. de la Habana, 2004
2. Pérez Sarduy, Y. y Velásquez León, M.: “Consideraciones históricas sobre la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba”. En http://w.w.w.wefla.org, IV Taller Internacional sobre enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura. Holguín, 2004
3. Pérez Sarduy, Yunier, et.al.: "La formación de profesores en la Política Educacional cubana". Revista Iberoamericana de Educación. No. 33/3. En http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/629Sarduyv2.PDF. Madrid, 2004
4. Pérez Sarduy, Yunier: “El diagnóstico de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en la formación inicial de profesores: ¿una necesidad?”. En Revista Luz. Año II. No. 3, 2003. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín
5. Pérez Sarduy, Yunier: “La concepción integral en la formación de profesores de idiomas”. En Revista Aula Abierta de Educación. Año X, No. 130. Enero/febrero 2004. Buenos Aires

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abdal-Haqq, Ismat (1992): “Integrated Services: New Roles for Schools, New Challenges for Teacher Education”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/integrated_services_92-3.html
2. Abdal-Haqq, Ismat (1997): “Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/construct_edu_97-8.html
3. Achinelli, Gabriel: “Formación y capacitación docente en el Paraguay”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 30/1998. B. Aires
4. Addine Fernández, Fátima: Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales de perfil amplio. Soporte magnético. Proyecto Didáctica.
5. Agudelo Mejías, Santiago: La formación profesional en Venezuela. CINTERFOR/OIT. Montevideo, 1986
6. Aguerrondo, Inés: “Las propuestas de transformación de la formación docente en la Argentina”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 28. 1998. Buenos Aires
7. Aliman, A.: La enseñanza interdisciplinaria entre la Biología y otras ciencias en Checoslovaquia. Editorial Patria Argentina, Argentina, 1994.
8. Alonso Álvarez E. y Rodríguez Serra, C.: “Experiencia de formación permanente del profesorado de secundaria”, en Revista Aula de Innovación Educativa. No. 62/1997. Madrid
9. Altava, V. y Ríos, I: “Formación de maestros: la escritura de una carta a los Reyes Magos”, en Revista Cultura y Educación. No. 10. Junio 1998. Madrid
10. Álvarez De Zayas, Carlos M. Epistemología de la Pedagogía. La Habana, Cuba. (Material en disquete),1994

11. Álvarez De Zayas, Carlos M. Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial ENPES, La Habana, 1989

12. Álvarez De Zayas, Carlos M. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999

13. Álvarez De Zayas, Carlos M. Metodología de la investigación Científica. Centro de estudios de la educación superior “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 1995

14. Álvarez de Zayas, Rita M.: Hacia un currículum integral y contextualizado. Editorial Universitaria. Tegucigalpa, 1997

15. Álvarez Pérez, Marta: "La interdisciplinariedad en la enseñanza- aprendizaje de las ciencias en el nivel medio básico", en Evento Internacional de Pedagogía 2001.

16. Álvarez Pérez, Marta: "Sí a la interdisciplinariedad", en revista Educación. no. 97, mayo-agosto. La Habana, 1998.

17. Álvarez, Silvia: “Integración de áreas e interdisciplina”, en revista Referencias pedagógicas. Editorial S.A. Ediciones Juntos. B. Aires, 1993.

18. Ander-Egg, E.- Interdisciplinariedad en educación. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1994.

19. Anderson, Jeffrey (1997): “Service-Learning and Teacher Education”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/services_learning_97-1.html

20. Anstrom, Kris (1998): “Preparing Secondary Education Teachers to Work with English Language Learners: SCIENCE”. En http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/ells/science.htm

21. Anstrom, Kris (1998): “Preparing Secondary Education Teachers to Work with English Language Learners: English Language Arts”. En http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/ells/language.htm

22. Anstrom, Kris (1999): “Preparing Secondary Education Teachers to Work with English Language Learners: SOCIAL STUDIES”. En http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/ells/social.htm

23. Antich de León, Rosa et. Al. (1878): Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

24. Arboleda González, J. y Calderón Hernández, G.: La formación profesional en los sectores populares. CINTERFOR/OIT. Montevideo, 1989

25. Asencio Brouard, Mikel: “Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular”, en Cuadernos de Pedagogía #149. Madrid, 1996

26. Auxiliadora, M.: “La formación del profesorado para desarrollar actitudes interculturales: una propuesta didáctica”, en Revista Didáctica. No. 31/98. C. México

27. Barbosa Moreira, Antonio F.: “A formacáo do profesor em una perspectiva crítica”, en Revista Educacáo Ralidáde. No.2, 1992.

28. Barrio Maestre, J.: “La profesión docente como tarea humanística y humanizadora”. Material fotocopiado

29. Beck, Judy A. y Wynn. Harriet C. (1997): “Technology in Teacher Education: Progress Along the Continuum”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/techn_teacher-edu_97-3.html

30. Belderrain, Juán E. et. al.: “La formación ética y ciudadana y el nuevo rol docente”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 30/1998. Buenos Aires

31. Berger, Guy: Opiniones y realidades en "Interdisciplinariedad". Editorial Anuies, México, 1975.

32. Bocanegra Gastélum, Norma: “Formación de docentes bilingües y biculturales”, en Diversidad en educación. Documento base del encuentro Educación y Diversidad cultural, el reto ante la globalización. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F., 1995

33. Borrero Alfonso, S. J.: “Interdisciplinariedad y ecología”, en Universitas Humanísticas. no. 45. Año XXVI, enero-junio: 13-21, Bogotá, 1997.

34. Brown, D. H.: (1987) Principles of Language Learning and Teaching. (Second Edition) Prentice Hall, Inc. Englewoods Cliffs. NJ USA

35. Brueckner, l. y Bond, g. (1975) Diagnóstico y tratamiento las dificultades en el aprendizaje. Editorial Pueblo y educación. La Habana

36. Brumfit, Christopher, Communicative methodology in language teaching, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

37. Byrne, Donn (1989): Teaching Oral English. Edición Revolucionaria Guantánamo

38. Caballero Cayetano A.: Un viaje didáctico a la relación interdisciplinaria de la Biología y la Geografía, con el aprendizaje de la Química, en Órbita Científica. no. 14, V. 4, oct.-dic. pp. 1-7. La Habana, 1998.

39. Calvert, M.: (l993) “Action Research: A Vehicle for Change.” P. E. Teaching. V l3 n. 3 USA

40. Canales, JoAnn (1997): “A Pedagogical Framework for Bilingual Education Teacher Preparation Programs”. En http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/symposia/third/canales.htm

41. Canfux Sanler, Verónica: “Sobre la formación de profesores desde la teoría crítica de la enseñanza”, en Revista Cubana de Educación Superior. No. 3/2000. La Habana

42. Cantero Server, J.: “La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿conjuntos distintos? Algunas líneas para la convergencia”, en Revista Investigación en la Escuela. No.29/1996

43. Cárdenas Vázquez, S. et. al.: Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. Consejo Nacional Técnico de lo Educación. México, D.F., 1984

44. Carr, Jo Ann (97): “Information Literacy and Teacher Education”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/info_literacy_edu_97-4.html

45. Carrizales, César: “Modernidad y modernización en la formación de profesores”, en Revista Pedagogía. No.1/1992. C. México

46. Cartay, R.: ”Los equipos interdisciplinarios”, en revista Planiuc, vol. 2, no. 3, enero-junio. Ciudad Venezuela, 1983.

47. Casani, D., Liuna, M., Sanz, G.: Enseñar Lengua. Editorial Graó. Barcelona, 1998

48. Castillo Cedeño, I.: “Formación inicial y permanente del profesorado no universitario en Costa Rica” en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 20. mayo-agosto/1994. Buenos aires

49. Castro Ruz, Fidel. Discurso Pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech. 7 de julio de 1981

50. Choque Villea, C.: “Proceso de transformación del sistema de formación docente inicial en Bolivia”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 28. 1998. Buenos Aires

51. CINTERFOR: Diálogo entre dos continentes: la formación profesional en África, América Latina y el Caribe. Tomo III. CINTERFOR. Montevideo, 1980

52. CINTERFOR: Formación profesional .comparada. Volumen II. CINTERFOR. Montevideo, 1985

53. CINTERFOR: La formación profesional ante las exigencias del desarrollo. CINTERFOR/OIT. Montevideo, 1980

54. CINTERFOR: Métodos y técnicas para la formación profesional. Motevideo, 1989

55. Cobb, Velma L. (1999): “An International Comparison of Teacher Education”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/intern_comparison_edu_99-2.html

56. Colectivo de autores.- Tendencias Pedagógicas contemporáneas. CEPES .UH . La Habana. 1991

57. Colectivo de autores: “Proyecto educativo y formación docente”, en Cuadernos de Pedagogía. No.241

58. Colectivo de autores: Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1987

59. Coll Salvador, César: “El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”, en Tecnología y Comunicación Educativas. Año 9, no. 24. Julio-septiembre de 1994. C. México

60. Colón, M.T.: “Detectar las necesidades de formación del profesorado”, en Revista Aula de innovación Educativa. No.44/1995. Barcelona

61. Concepción García, R. Ma. (1989) El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de conceptos relacionados con las disoluciones en la enseñanza general media. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.

62. Cook, V. : (1996) Second Language Learning and Language Teaching . Arnold Group. London

63. Cosgrove, Maryellen S. (2002): “Telecommunications Distance Learning and Teacher Preparation”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/telecommunications.html

64. Cross D : (1995) “Language Teacher Preparation in Developing Countries. Structuring Preservice

65. D´Hainaut, Louis: La interdisciplinariedad en la enseñanza general. UNESCO Paris, 1986.

66. Delors, J.: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. París.1996.

67. Delors, J: Formar a los protagonistas del futuro. En: El Correo de la UNESCO. Abril. pp. 6-11. París. 1996.

68. Digest Number 88-3 (1988): “Critical Thinking Skills and Teacher Education”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/critical_thinking_skill_88-3.html

69. Domínguez, Edmé: “Suecia: la formación de formadores se reforma”, en Revista Pedagogía. No.1/1992. C. México

70. ERIC Infocard #10 (s/f): “Distance Learning and Teacher Education”. En http://www.ericsp.org/pages/become/DistanceLearn.html

71. Escobar, Nery: “Modernización de la formación docente”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 30/1998. Buenos Aires

72. Fabara Garzón, Eduardo: “El impacto de la sociedad del conocimiento en la formación de los docentes”, en Encuentro Internacional de Materiales Educativos y Práctica Pedagógica

73. Faedo Borges: “El desarrollo de competencias en el Diseño Metodológico de la carrera Lineciatura en Educación, especialidad Inglès”. Pedagogía 2001. La Habana, 2001

74. Fazenda, I.- Prácticas interdisciplinares na escola. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil. 1994.

75. Fernández de Alaiza, Berta: La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la Ingeniería en Automática en la República de Cuba. Tesis Doctoral: La Habana, 2000.

76. Fernández González, Sonia et. al.: Programa de Asignatura Práctica Integral 1. 2002

77. Fernández, M.- Las tareas de la profesión de enseñar. Siglo XXI España S.A. Madrid.1994.

78. Ferreira, M.A.- Ciência e interdisciplinaridade. En: Prácticas interdisciplinares na escola. pp.19-22. Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil. 1994.

79. Fiallo Rodríguez, Jorge: “La interdisciplinariedad, reto para la calidad de un currículo”, en Revista iIberoamericana de pedagogía, no. 91, año 1 vol. 1, mayo- julio, La Habana,1997.

80. Fiallo Rodríguez, Jorge: Las relaciones íntermaterias: una vía para incrementar la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

81. Fiallo, Jorge: La relación intermateria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1997.

82. Finocchiaro, M. & Brumfit, C.: (l983) The Functional-Notional Approach.. OUP UK

83. Foxwell, Elizabeth (1992): “Making the Grade: Teacher Education's Role in Achieving the National Education Goals”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/"making_grade_92-8.html"

84. Frolov, I.- Interacción de las ciencias y los valores humanitarios. En: Ciencias sociales Nº2(68) Editorial Ciencias Sociales. Moscú. 1987.

85. Fuentes, H. y Alvarez, I. (1997): Dinámica. CEES "Manuel F. Gran" Stgo de Cuba

86. Fuentes, H. y Alvarez, I. (2000): Didáctica de la Educación Superior. CEES "Manuel F. Gran" Stgo de Cuba

87. Gallegos Díaz, José A.: “La formación científica de los maestros: situación actual y perspectivas futuras”, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 4, mayo-agosto de 1992

88. García Barros, S. et. al.: “Hacia la innovación de las actividades prácticas desde la formación del profesorado”, en Revista Enseñanza de las Ciencias. No.2/1998. Barcelona

89. García Batista, F. y Addine Fernández, F.: “Formación Pedagógica y profesionalización permanente de los docentes”. Curso #3. Pedagogía ´97

90. García Batista, F. y Addine Fernández, F.: “Formación permanente del docente, currículum y profesionalización”. Curso #3. Pedagogía ´99

91. García Batista, Gilberto y Addine Fernández, Fátima: “Formación Pedagógica General en la Preparación de los Profesores”. (Material en soporte magnético)

92. García Campos, E.: “La formación del profesorado en centros”, en Revista Aula de Innovación Educativa. No. 62/1997. Madrid

93. García Gómez, Mará S.: “La formación inicial y continua de los maestros en España”, en Revista Cero en Conducta. No. 29-30/1992. C. México

94. García Schwerert: Motivación hacia el trabajo y necesidades. Edit. Científico-teácnica. La Habana, 1981

95. Giovannini, A. et. al: (1996) Profesor en Acción 1. El proceso de aprendizaje. Colección Investigación Didáctica Edelsa. España

96. Giovannini, A. et. al: (1996) Profesor en Acción 2. Áreas de trabajo. Colección Investigación Didáctica Edelsa. España

97. Girard, Kathryn L. (1994): “Preparing Teachers for Conflict Resolution in the Schools”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/pre_conflict_resolution_94-4.html

98. Glenn, Allen D. (s/f): “A Comparative Analysis of Teacher Education in the United Kingdom and the United States”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/ucet.htm

99. Gómez Gutiérrez, Luis. Intervención en la IV Reunión Nacional de Balance de la preparación y superación de los cuadros del Estado y el Gobierno (abril de 1999) (Impresión ligera) La Habana, Cuba, pp. 5

100. Gómez Hernández, Blanca Julia: Programa de asignatura Metodología de la Enseñanza de la lengua Inglesa I. Material en soporte magnético. 2003

101. González Campos, Maribel: Diseños experimentales de investigación; preexperimentos, experimentos "verdaderos" y cuasiexperimentos. Material en soporte magnético

102. González Maura, Viviana: “Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario”, en Revista Cubana de Educación Superior. No. 3/2000. La Habana

103. González Rey, Fernando: Psicología. Principios y categorías. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, 1989

104. González Scanmamed, Mercedes: ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores", en Revista Investigación en la Escuela. No.25/1995.

105. González Scanmamed, Mercedes: "Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente", en Revista Española de Pedagogía. No.200/1995. Madrid

106. González Serra, Diego: "La motivación, varilla mágica de la enseñanza y la educación". En revista Educación, No. 110/sep.-diciembre, 2003. La Habana

107. González Serra, Diego: Teoría de la motivación y práctica profesional. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1995

108. González Soca, A. M. y Reynoso Capiro, C.: Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y educación. La Habana, 2002

109. Gozzer, Giovanni: Un concepto mal definido: la interdisciplinariedad. Perspectivas. UNESCO. vol. XII, no. 3, pp. 301-313. 1982.

110. Gutkowski, Sara I.: "La formación inicial y permanente del profesorado no universitario en Argentina", en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 20. mayo-agosto/1994. Buenos aires

111. Harnett, Anne Marie (1990): "Preparation of Middle Schools Teachers". En http://www.ericsp.org/pages/digests/prep_middle_sch_teachers_90-1.html

112. Hernández, Ana C.: "La formación pedagógica de los docentes universitarios" en Revista Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica. Vol. 23, no. Especial/1999. Editorial Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica

113. Hernández, J.: "Educación Indígena: el currículo de formación de docentes en la UPN", en Diversidad en educación. Documento base del encuentro Educación y Diversidad cultural, el reto ante la globalización. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F., 1995

114. Hernao Álvarez, O. y Zapata Ruiz, T.: “La formación de docentes para la Educación Básica en Colombia” en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 20. mayo-agosto/1994. Buenos aires

115. Hiatt-Michael, Diana (2001): “Preparing Teacher To Work With Parents”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/Teachers-Parents.html

116. Hinkel, Eli (ed.), Culture in Second Language Teaching and Learning, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.- Robinson, Gail, Crosscultural Understanding, New York, Prentice Hall, 1985.

117. Howey, Kenneth R. (2000): “A Review of Challenges and Innovations in the Preparation of Teachers for Urban Contexts. Implications for State Policy”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/UrbanPrep.htm

118. Huling, Leslie (1997): “Early Field Experiences in Teacher Education”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/early_field-exp_edu_97-11.html

119. II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas: formación y capacitación docente, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 28. 1998. Buenos Aires

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

121. Imbernón, F.: “La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias”, en Revista Aula de Innovación Educativa. No. 62/1997. Madrid

122. Imbernón, Francisco: “La formación permanente del profesorado”, en Una Educación con calidad y con equidad. OEI. Madrid, 1998

123. Irizar, Tony (1997): “English Language Education in Cuba” (Material en soporte magnético)

124. Jackson, Ph. W.: La vida en las aulas. Editorial Morata. Madrid, 1998

125. Jantsch, Erich: Interdisciplinariedad: sueño y realidad. Perspectivas. UNESCO. vol X, no. 3, pp. 333-343. 1980.

126. Jiménez Jiménez, B.: “La formación del profesorado y la innovación”, en Revista Educar. No.19/1995 C. México

127. Jorba, J. y Sanmartí: “Una experiencia de formación permanente del profesorado”, en Revista Aula de innovación Educativa. No.34/1995. Barcelona

128. Kelemen, Lázló: “Posibilidades de integrarla capacitación de los pedagogos (Interrelación de algunas de las esferas de la capacitación)”, en la Educación Superior Contemporánea, no. 4/36/1981. MES. La Habana

129. Kopnin, P. V.: Lógica dialéctica, Editorial Pueblo y Educación, 1983.

130. Labarrere Sarduy, Alberto: Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1996

131. Lara Arzote, L. y Ortega Campirán, N.:”La formación de maestros de primaria en el área de matemáticas. Relatos de una experiencia en el estado de México”, en Revista Pedagogía. No.21/1991. C. México

132. Larenjeira, María I.: “Sobre la formación de profesores de la educación inicial y de los grados iniciales de la educación fundamental” en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 29/1998. Buenos Aires

133. Leontiev, Alexei N.: Actividad. Conciencia. Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1976

134. Llorent Bedmar, V., García Crespo, C., Aguilar, L.: “La educación obligatoria en Iberoamérica”, en Cuadernos de la OEI, Serie Educación Comparada. No.6. Madrid, 2000

135. Lück H.- Pedagogía interdisciplinar. Fundamentos teóricos. 2ª edición. Petrópolis. Editorial Vozes. Brasil. 1994.

136. Lundeberg, Mary A., Zeon, So-Young, y Parsons, Jeffrey (1999): “Enhancing Technology Infusion Through PK-12/Teacher Education Partnerships”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/enhancing_techn_infusion_99-9.html

137. Magos G. J. : (l993) “Para plantar una técnica.” Ponencia presentada al II Taller Internacional de Lengua y Culturas Caribeñas. FLEX. UH. Cuba

138. Mañalich, Rosario: “Interdisciplinariedad y didáctica”, en Revista Educación no. 94 mayo-agosto. p. 5.

139. Mañalich, Rosario: “La clase taller: su contribución al trabajo interdisciplinario.” En revista Educación, No. 110/sep.-diciembre, 2003. La Habana

140. Mancebo, María: “La formación inicial de docentes en Uruguay: orígenes y modelo”, en Una Educación con calidad y con equidad. OEI. Madrid, 1998

141. Marín Ibáñez, Ricardo: "La interdisciplinariedad e integración de saberes" En IV Seminario de Profesores Tutores. Madrid, 1995. Material en soporte magnético.

142. Martínez Espinosa, J. : La formación profesional en Ecuador. CINTERFOR/OIT. Montevideo, 1986

143. Martínez Rubio, Blanca: La interdisciplinariedad en la ciencia, la didáctica y el currículo. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Lima, 2003

144. Martínez, A. L. "Se evalúa y/o se diagnostica?". En Investigación Educativa. Madrid. No. 23, 1994

145. Martínez, Francisco / Seminario Actualización a Orientadores Educativos. Colombia. /2000

146. Maseman, Vandra: “Retos de la formación de docentes. Una odisea en Canadá”, en Diversidad en educación. Documento base del encuentro Educación y Diversidad cultural, el reto ante la globalización. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F., 1995

147. Maum, Rosie (2002): Nonnative-English-Speaking Teachers in the English Teaching Profession. En http://www.cal.org/ericcll/digest/0209maum.html

148. Mc Donough, J. & Shaw, C. (1996): Materials and Methods in ELT . A Teacher's Guide. Blackwell Pub. LTD. UK.

149. Medina Betancourt, A. (1998): “Modelación de factores posibilitadores de la competencia metodológica en los profesores de Lenguas Extranjeras”. En www.monografías.com/trabajos19/dos-principios.shtml

150. Medina Betancourt, A. (l997): "Modelación de factores posibilitadores de la competencia metodológica de los profesores de inglés para dirigir el aprendizaje de la habilidad de la competencia lectora ." Tesis en opción al grado de Máster en C. de la Educación CEES "Manuel F. Gran" U.O.

151. Merryfield, Merry (1994): “Teacher Education in Global and International Education”. En http://www.ericsp.org/pages/digests/teacher-edu_global_edu_94-3.html

152. Michaud, Guy: “Resumen del Seminario sobre la interdisciplinariedad en las Universidades, celebrado del 7 al 12 de septiembre de 1970. Francia”, en Interdisciplinariedad. Editorial Anuies, México, 1975.

153. Ministerio de Educación. La educación en Cuba a 40 años de la Campaña de Alfabetización. Congreso Pedagogía 2001, La Habana, Cuba, 2001.

154. Ministerio de Educación. La Educación en Cuba. Congreso Pedagogía 97, La Habana, Cuba, 1997.

155. Miranda, Divina. La Historia del Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Impresión Ligera. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín, 2003

156. Morin, E.- Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Editora Cortez -UNESCO. Brasil. 2000.

157. Morín, Edgar: “Sobre la interdisciplinariedad”, en Revista Sociología Política. No.8/1996. C. México

158. Moskowitz, Jay y Kennedy, Shelley (1997): Teacher Induction in an Era of Educational Reform: The Case of New Zealand. En http://www.ed.gov/pubs/APEC/ch5.html

159. Muñoz del Risco, Lourdes: "El enfoque interdisciplinario. Su contribución al desarrollo de los intereses profesionales". Material en soporte magnético

160. Namo de Mello, Guiomar: “Formacáo inicial de profesores para a educacáo básica: uma (re)visáo radical”, en Revista Iberoamericana de Educación. No. 25/2001. Madrid

161. Negroni, Peter J. (s/f): “A Superintendent's Evaluation of Teacher Education Reform. Transforming American Education:Making it Work”. En http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/symposia/second/vol2/super.htm

162. Nikolaevich, Alexeiev M.: Dialéctica de las formas del pensamiento. Editora Universitaria. La Habana, 1965

163. Núñez Jover, Jorge: “Sobre la noción de interdisciplinariedad y los sistemas complejos”, en Epistemología, Interdisciplinariedad y Medicina. 1999.

164. Núñez Jover, Jorge: La interdisciplinariedad en la escuela : De la utopía a la realidad. Curso 01. Evento Internacional de Pedagogía 2001, La Habana, 2001.

165. Núñez, J.: Algunas nociones de interdisciplinariedad y los sistemas complejos. Fotocopia. La Habana. 1998b.

166. Núñez, J.: La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Soporte electrónico. La Habana. 1998a.

167. O’Malley, J. Michael, Learning strategies in second language acquisition J. M. O' Malley y A. U. Chamot, Cambridge University Press, 1990.

168. Ochoa Ochoa, Idalmis: "La formación pedagógica profesional y sus relaciones intermaterias"". Revista Perspectiva. Número 9. Abril.1998."

169. Ortiz Núñez, E. "Las tres grandes corrientes contemporáneas y la cultura". Material impreso. 1990

170. Ortiz Núñez, E. Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje. Material en soporte magnético.

171. Osborne, D. :(1999)"Teacher-Talk : A Sociolinguistic Variable." E.T.Forum. V.37 n.2 USA

172. Pardo Merino, A. y Alfonso Tapia, J.: Motivar en el aula. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 1990

173. Parla, Jo Ann (1994): “Educating Teachers For Cultural And Linguistic Diversity: A Model For All Teachers”. En http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nysabe/vol9/model.htm

174. Pasilla Valdez, M. y Serrano Castañeda, J.: “La formación docente: categorías y temas de análisis”, en Revista Pedagogía. No.1/1992. C. México

175. Paulean, Anne M.: “La formación inicial de profesores en las universidades”, en Una Educación con calidad y con equidad. OEI. Madrid, 1998

176. Peña del Agua, Ana M.: “La formación del profesor de alumnos bien dotados”, en Revista Aula Abierta. No.76/2000. Oviedo

177. 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.

178. Perera, F.: Interdisciplinariedad y curriculum. Material científico. Soporte magnético. ISPEJV, 1999.

179. Perera, F.: La Formación Interdisciplinaria de los Profesores de Ciencias: un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física. Tesis Doctoral. La Habana. 2000.

180. Perera, F.: Las relaciones interdisciplinarias de la Física en las carreras de Química y de Biología de la Licenciatura en Educación. Ponencia a la Reunión Científica de Profesores de la Facultad de C. Naturales. La Habana. 1986.

181. Perera, F: Interdisciplinariedad en los Departamentos de Ciencias. Material para el postgrado a los J.Dpto. de Ciencias de la enseñanza media. ISPEJV. La Habana. 1998.

182. Pérez Fernández, Miguel: Las tareas de la profesión de enseñar. Siglo XXI de España. Editorial S.A. Madrid, 1994

183. Pérez Sarduy, Y. y De la Cruz Esparza, F.: “Estudio comparativo de la formación de profesores de lenguas Extranjeras en Perú y Cuba”. Ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada. C. Habana, Noviembre de 2004

184. Pérez Sarduy, Y. y Velásquez León, M.: “Consideraciones históricas sobre la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba”. En http://w.w.w.wefla.org, IV Taller Internacional sobre enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura. Holguín, 2004

185. Pérez Sarduy, Yunier, et.al.: "La formación de profesores en la Política Educacional cubana". Revista Iberoamericana de Educación. No. 33/3. En http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/629Sarduyv2.PDF. Madrid, 2004

186. Pérez Sarduy, Yunier: “El diagnóstico de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en la formación inicial de profesores: ¿una necesidad?”. En Revista Luz. Año II. No. 3, 2003. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín

187. Pérez Sarduy, Yunier: “La concepción integral en la formación de profesores de idiomas”. En Revista Aula Abierta de Educación. Año X, No. 130. Enero/febrero 2004. Buenos Aires

188. Perhács, Ján: “Reestructuración de la preparación de maestros de la República Socialista de Checoslovaquia”, en la Educación Superior Contemporánea, no. 4/36/1981. MES. La Habana

189. Petrich, M y Villalobos, Carolina: “Formación de profesores de nivel medio en educación ambiental”, en Revista Cero en Conducta. No. 44. Abril de 1997. C. México

190. Piaget, Jean: ¿Adónde va la educación?.Editorial Tiede. Barcelona. 1975.

191. Puche Uribe, María E.: “Microcentro: una experiencia de autoformación”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 28. 1998. Buenos Aires

192. Puigdellival, Ignasi. (1992) Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad. Editorial Graó. Barcelona

193. Pujol, A. et. al: “Una propuesta en la formación inicial del profesorado”, en Revista Educación por el Mundo. Octubre de 1989. ICCP. La Habana

194. Quintana Cabana, José M.:"La interdisciplinariedad en ciencias de la educación". En IV Seminario de Profesores Tutores. Madrid, 1995. Material en soporte magnético

195. Raynaut, Claude y Magda, Zanoni: “La construcción de la interdisciplinariedad en formación integrada del ambiente y del desarrollo”, en revista Educación Superior y Sociedad. UNESCO. vol. 4, no. 1-2, Ene.-Dic. pp. 30-68, 1993.

196. Reátegui, Norma: “Currículo de formación docente para la especialidad de educación primaria. Enfoque evaluativo desde la calidad”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 30/1998. Buenos Aires

197. Reyes Esparza, R. (1993) "La formación inicial del profesor de educación básica"". Cero en Conducta. C. México, No. 33-34/1993

198. Reyes Esparza, Ramiro: “El aula como espacio de formación”, en Revista Cero en Conducta. No. 33-34/1993. C. México

199. Reyes Esparza, Ramiro: “La formación de maestros desde la postura teórica de Bachelard”, en Revista Cero en Conducta. No. 35/1993. C. México

200. Reyes Esparza, Ramiro: “La investigación y la formación en las escuelas normales”, en Revista Cero en Conducta. No. 33-34/1993. C. México

201. Reyes Esparza, Ramiro: “La práctica docente de los normalistas”, en Revista Cero en Conducta. No. 33-34/1993. C. México

202. Reyes Méndez, J. y Martínez Simón, O.: “El acceso a la información y las nuevas tecnologías en la formación del profesorado universitario”, en Revista Reencuentro. No.21/1998. C. México

203. Ribot, María D.: “Nueva formación del profesorado de educación infantil para un nuevo sistema educativo”, en Revista Aula de Innovación Educativa. No. 62/1997. Madrid

204. Richards, J. C.: (1994) Reflective Teaching in Second Language Classroom.Cambridge UP UK

205. Richards, Jack; Rodgers, Theodore S., Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis, Cambridge University Press, 1995.

206. Rodríguez Fuenzalida, E., Díaz Barriga, A., Inclán Espinosa, C.: “La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica”, en Cuadernos de la OEI, Serie Educación Comparada. No.5. Madrid, 2001

207. Rodríguez McKeon, Lucía: “La formación docente en la diversidad cultural”, en Diversidad en educación. Documento base del encuentro Educación y Diversidad cultural, el reto ante la globalización. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F., 1995

208. Rodríguez Neira, Teófilo: Interdisciplinariedad: aspectos básicos. Aula Abierta. pp. 3-21. no. 59, Junio, Madrid, 1997.

209. Rodríguez Palacios, Alvarina: "Consideraciones teóricas y metodológicas sobre el principio de la relación intermateria a través de los nexos de concepto". Folleto.

210. Rodríguez, Eugenio: “Reformas Educativas y formación inicial”, en Una Educación con calidad y con equidad. OEI. Madrid, 1998

211. Rodríguez, T.: “Interdisciplinariedad: Aspectos básicos”, en revista Aula Abierta. No 69, jun. 1997. Universidad de Oviedo, pp. 3-21, 1997.

212. Roggi, Luis O.: “La formación docente en la Argentina: tradiciones y transformaciones actuales”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 28. 1998. Buenos Aires

213. Roldán Tapia, Antonio R.: “La percepción del practicum de Inglés desde la perspectiva del aprendiz”, en Revista Aula Abierta. No.76/2000. Oviedo

214. Rosabal Brizuela, I. y Arias Bárzaga, F.: “La formación de maestros de escuelas rurales de montaña”. Curso #67. Pedagogía ´97

215. Rosental y Ludin. Diccionario Filosófico. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1981

216. Rozov, V. K: “Desarrollo de la enseñanza pedagógica en la URSS a la luz de la reforma de la enseñanza general y politécnica”, en la Educación Superior Contemporánea, no. 3/55/1986. La Habana

217. Rubinstein, S.L. (1966) El proceso del pensamiento. El pensamiento y los caminos de su investigación. Editora Universitaria. La Habana.

218. Rubio, M. y Vara, J.: “El análisis de la realidad en la intervención social”, en Selección de Lecturas de Sociología y Trabajo Social. MINED. La Habana, 2001

219. Rugarcía, Armando: “Formación y desarrollo de profesores universitarios”, en Revista Didáctica. No. 31/98. C. México

220. Ruiz Iglesias, Magalys : Los desafíos del proceso de transformación de la Secundaria Básica. Ingeniería Educativa. La Habana, 1999

221. S.J. Taylor y R. Bogdan (2000) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados PAIDOS. Barcelona.

222. Sabath Séller, S y Miranda Albarrán, B.(1988) Planeación Institucional. SEP/SESIC. C. México

223. Sanders, Jo (1996): “Teacher Education and Gender Equity” http://www.ericsp.org/pages/digests/teacher_edu_gender_96-3.html

224. Santamaría Vallejos, E.: “Formación del docente en Panamá” en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 20. mayo-agosto/1994. Buenos aires

225. Silva Peake, Margarita. "La formación del educador infantil". En http://www.worlbank.org/children/nino/basico/Peake.htm

226. Sithamparan, S. & Dhamo, M.: (1992) Peer-networking: Towards Self-Direction in Teacher Development." English Teaching FORUM v.30 n. 1

227. Smirnov, A., Leontiev, A. et. al: Psicología. Academia de Ciencias de la R.S.S.F.R.

228. Suárez, Daniel: “Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso”, en Revista la Educación. No. 118/1994. OEA

229. Teacher Training Programmes.” E.T. FORUM V 33 n. 4 USA

230. Tedesco, Juán C.: “Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. No. 29/1998. Buenos Aires

231. Terraux, G., Teaching English in a World at Peace, Canada, Faculty of Education, McGill University, 1991.

232. Tesis y resolución del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana. 1975

233. Torres Santomé, Jurjo: Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Ediciones Morata, Madrid, 1994.

234. Torres, Jurjo: El currículo integrado. Editorial Morata, Madrid, 1994.

235. Torres, Rosa María: Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de actuación. ¿Qué y cómo es necesario aprender?. Editorial UNESCO-IDCR. Santiago de Chile, 1993

236. Trueba Marcano, Beatriz: “Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil”, en Revista Aula de Innovación Educativa. No. 62/1997. Madrid

237. Tuana, Elida: “La formación inicial y permanente del profesorado no universitario en Uruguay” en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 20. mayo-agosto/1994. Buenos aires

238. Tünnermann, Carlos (2003) La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina. C. México

239. Turner Martí, L. y Chávez Rodríguez J.: Se aprende a aprender. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989

240. Uribe, L.: “Dos modelos universitarios interdisciplinarios”, en revista Mundo Universitario. abril-junio Colombia. p. 79-80, 1980.

241. V Congreso del Partido Comunista de Cuba. Resolución Económica. En Granma, (7 de noviembre de 1997), p. 7

242. Valiente Sandó, Pedro y Castells Gil, Lázaro: Política y Dirección Educacional. Material en soporte magnético.

243. Valiente Sandó, Pedro: Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín, 2001

244. Velázquez León, M. y Pérez Sarduy, Yunier: Programa de la asignatura Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa I. Material en soporte magnético. 2002

245. Vez Jeremías, J. M. y Valcárcel Pérez, Marisol: La formación de profesores en didáctica del Inglés: orientaciones para la enseñanza básica obligatoria. Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia, 1989

246. Vigostki, Lev Semionovich: Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989

247. Villar Angulo, L.: “Paradigmas de formación del profesorado”, en Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación

248. Wallace, M. J.: (1995) Training Foreign Language Teachers- A Reflective Approach. Cambridge University Press. UK

249. Zapata Cardona, Jaime: Interdisciplinariedad, un enfoque poco conocido. Cuadernos de Pedagogía. 1986.

250. Zilberstein Toruncha, J., Portela, R. y Macpherson, M.: Didáctica integradora de las Ciencias. Experiencia Cubana. Editorial Academia, La Habana, Cuba. 1999.

251. Zúñiga Rodríguez, Rosa M. (1993) "Un imaginario alienante: la formación de maestros". Cero en Conducta. C. México, No. 33-34/1993

252. Zúñiga Rodríguez, Rosa M.: “El imaginario normalista”, en Revista Cero en Conducta. No. 33-34/1993. C. México

253. Zúñiga, Myriam: “El proyecto educativo institucional como nueva opción de vinculación entre las instituciones colombianas formadores de docentes y las escuelas” en Una Educación con calidad y con equidad. OEI. Madrid, 1998

Listado de anexos

1. **Análisis de la definición del concepto de modos de actuación para el trabajo interdisciplinario ..... CXL**
2. **Metodología para la implementación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario ..... CXLI**
3. **Representación del carácter objetal de las tareas interdisciplinarias ..... CXLII**
4. **Reflejo de la cualidad interdisciplinaria en la dimensión afectivo-motivacional ..... CXLIII**
5. **Representación gráfica de la manifestación de la cualidad interdisciplinaria en los procesos de elaboración de conceptos y juicios bajo las condiciones de desarrollo del modo de actuación interdisciplinario ..... CXLIV**
6. **Relaciones entre los componentes del modelo teórico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario ..... CXLV**
7. **Encuesta a expertos sobre propuesta de modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario y la metodología para su implementación ..... CXLVI**
8. **Relaciones entre el Modelo para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras y la metodología para su implementación ..... XI**
9. **Análisis estadístico de los criterios emitidos por los expertos acerca del modelo teórico de los modos de actuación interdisciplinarios. CL**
10. **Encuesta a estudiantes ..... CLIII**

11. **Encuesta a profesores.....CLV**

12. **Entrevista a estudiantes ..... CLVI**

13. **Entrevista a directivos..... CLVIII**

14. **Entrevista a profesores: .....CLX**

15. **Guía de análisis de planes de clases y actas de actividades metodológicas .....CLXII**

16. **Instrumento para la observación a clases ..... CLXIII**

17. **Instrumento para la observación a actividades metodológicasCLXV**

18. **Guía de entrevista a especialistas con experiencia en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras .....CLXVI**

19. **Distribución de carga docente por asignaturas durante el período académico en la formación inicial de profesores de Inglés, modalidad CRD.....CLXVIII**

20. **Relaciones entre los pasos de Definición del contexto y Clasificación de la tarea interdisciplinaria de la metodología para el diseño y aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias .....CLXXIV**

21. **Sistema de tareas interdisciplinarias..... CLXXV**

22. **Test de conocimientos para estudiantes de 5to año CRE. CXCVII**

23. **Entrevista en profundidad a la muestra del pre experimento ..... CXCVIII**

24. **Test de conocimientos para estudiantes de 5to año de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa.... CCVI**

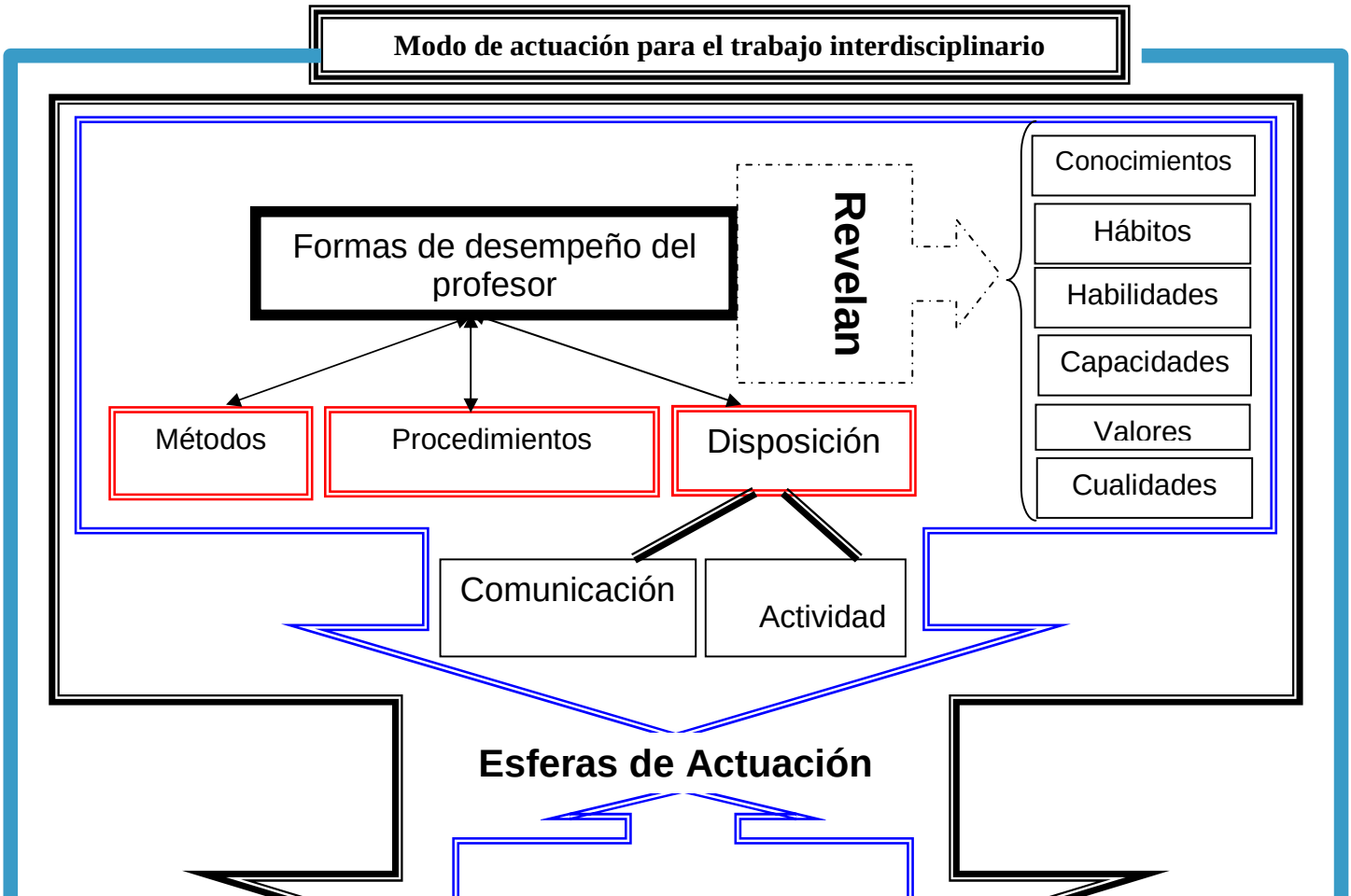
25. **Tabulación de los resultados de los tests de conocimientos para medir el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en las formas del pensamiento de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación..... CCIX**

26. **Análisis estadístico de la aplicación de la Dócima de Wilcoxon para determinar la significatividad de la diferencia entre los resultados de los tests de entrada y salida de medición de la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en las forma de pensamiento.....CCX**

27. **Representación gráfica del modo de actuación interdisciplinario como fin del establecimiento de las relaciones interdisciplinarias en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras.....LXXIX**

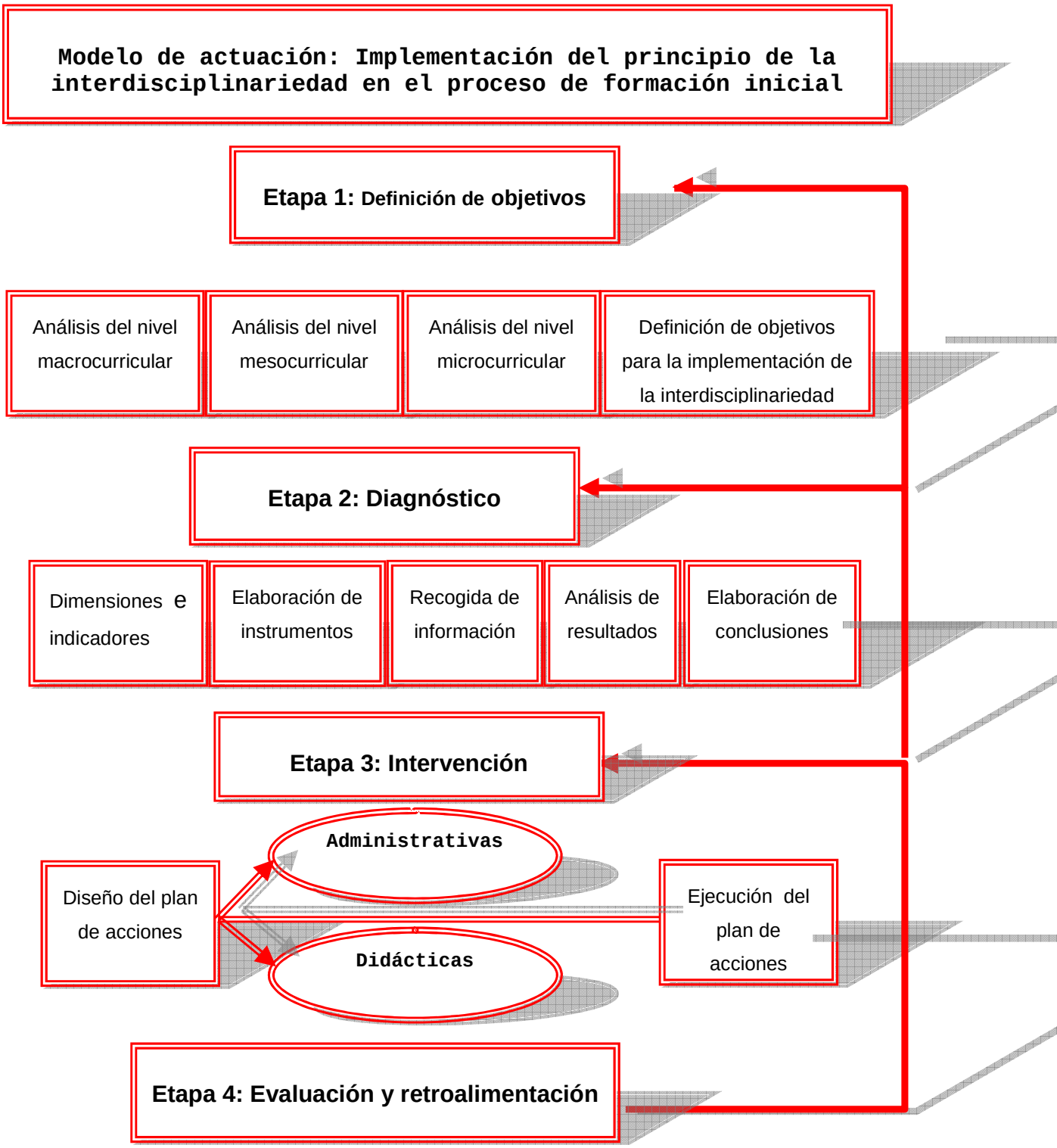
ANEXO **1:**

Análisis de la definición del concepto de modos de actuación para el trabajo interdisciplinario



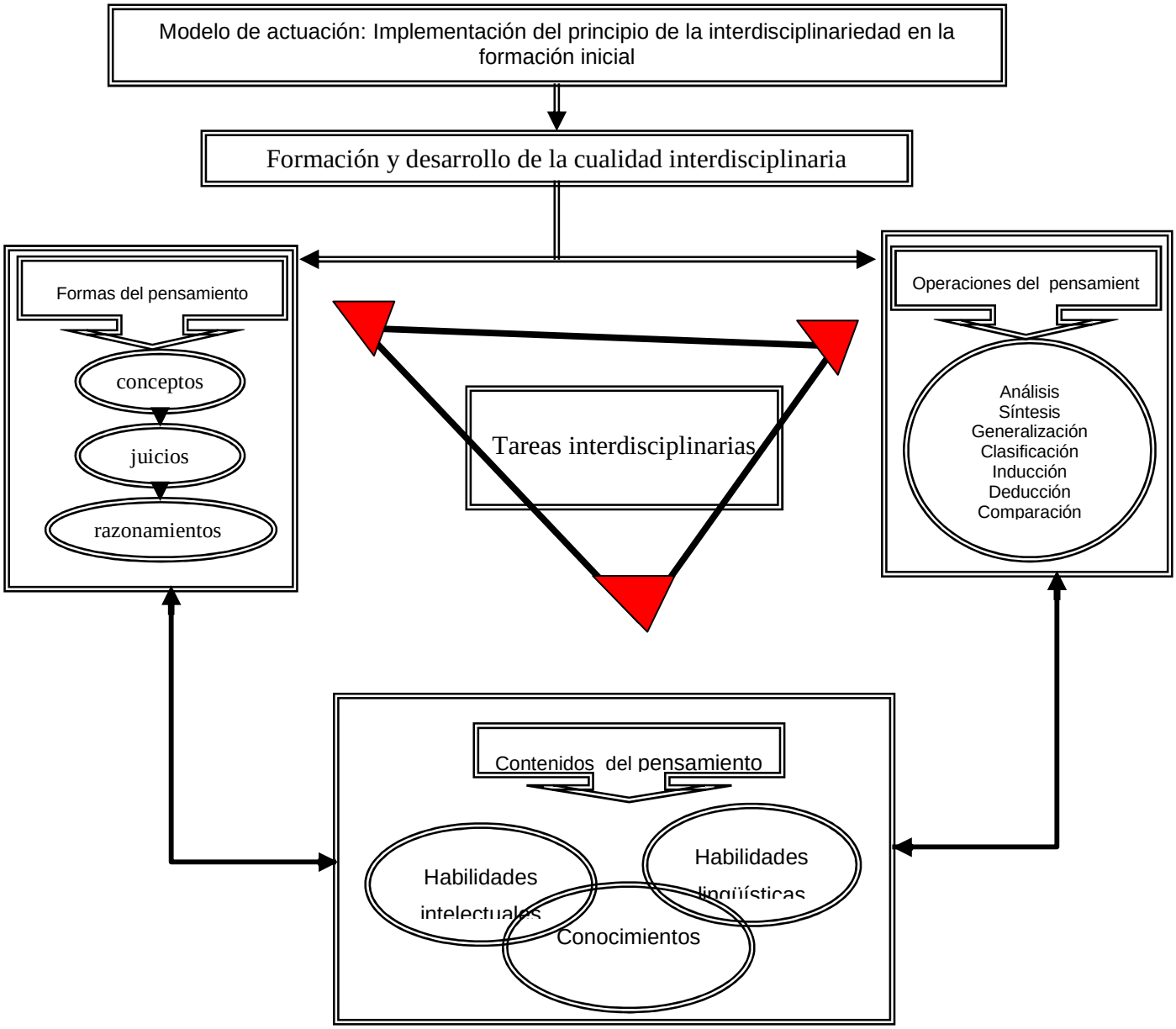
ANEXO 2:

Metodología para la implementación del modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario



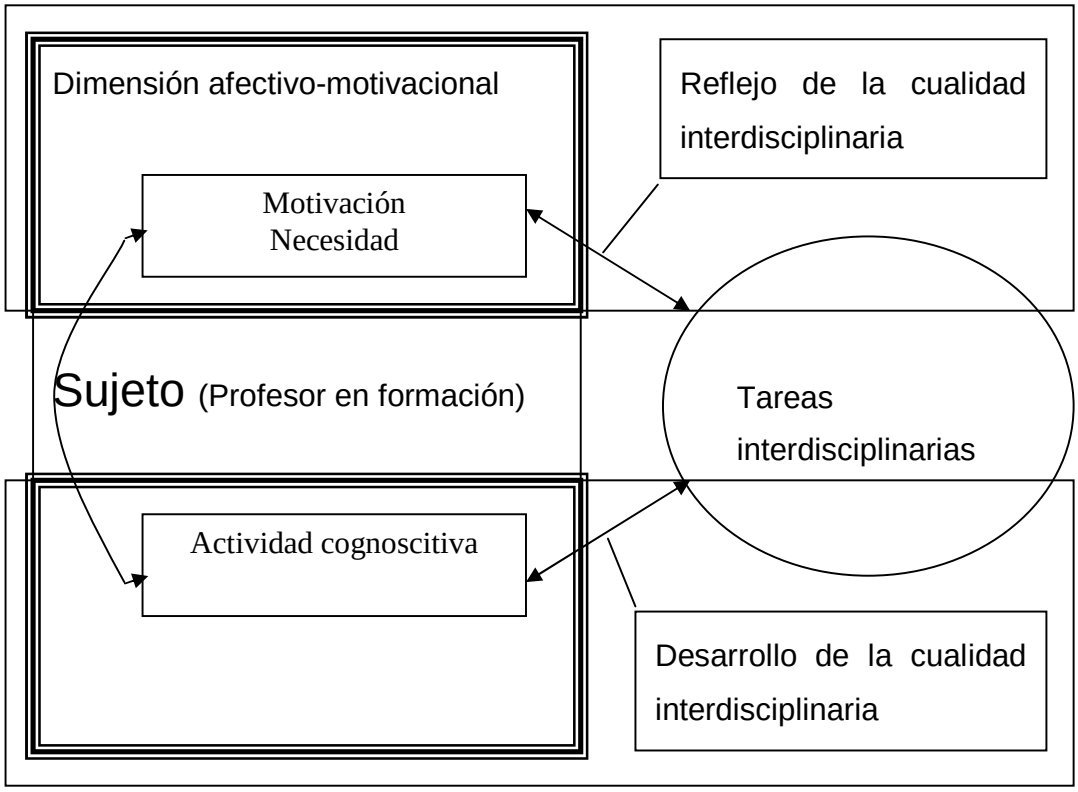
ANEXO 3:

Representación del carácter objetal de las tareas interdisciplinarias



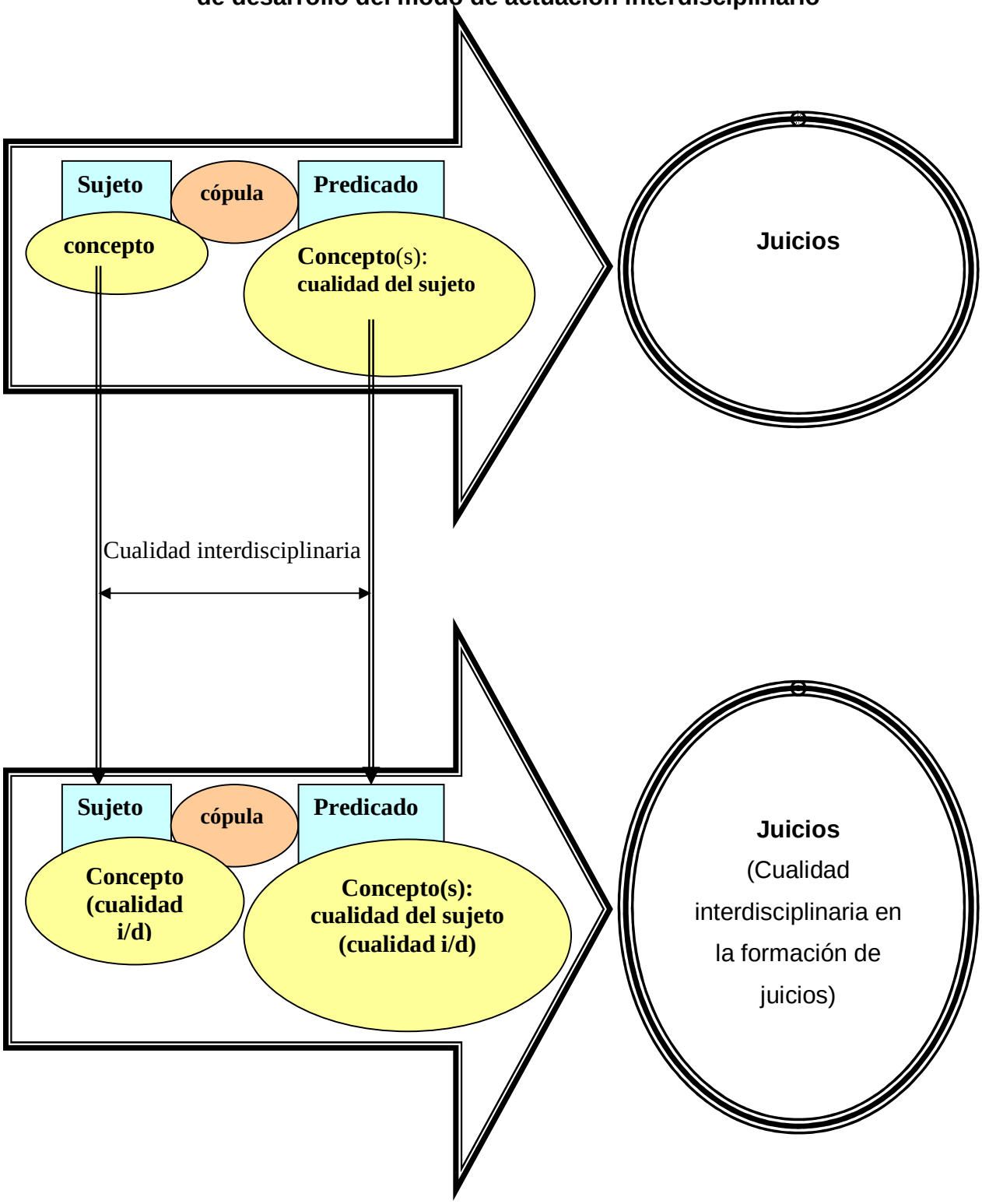
ANEXO 4:

Reflejo de la cualidad interdisciplinaria en la dimensión afectivo-motivacional



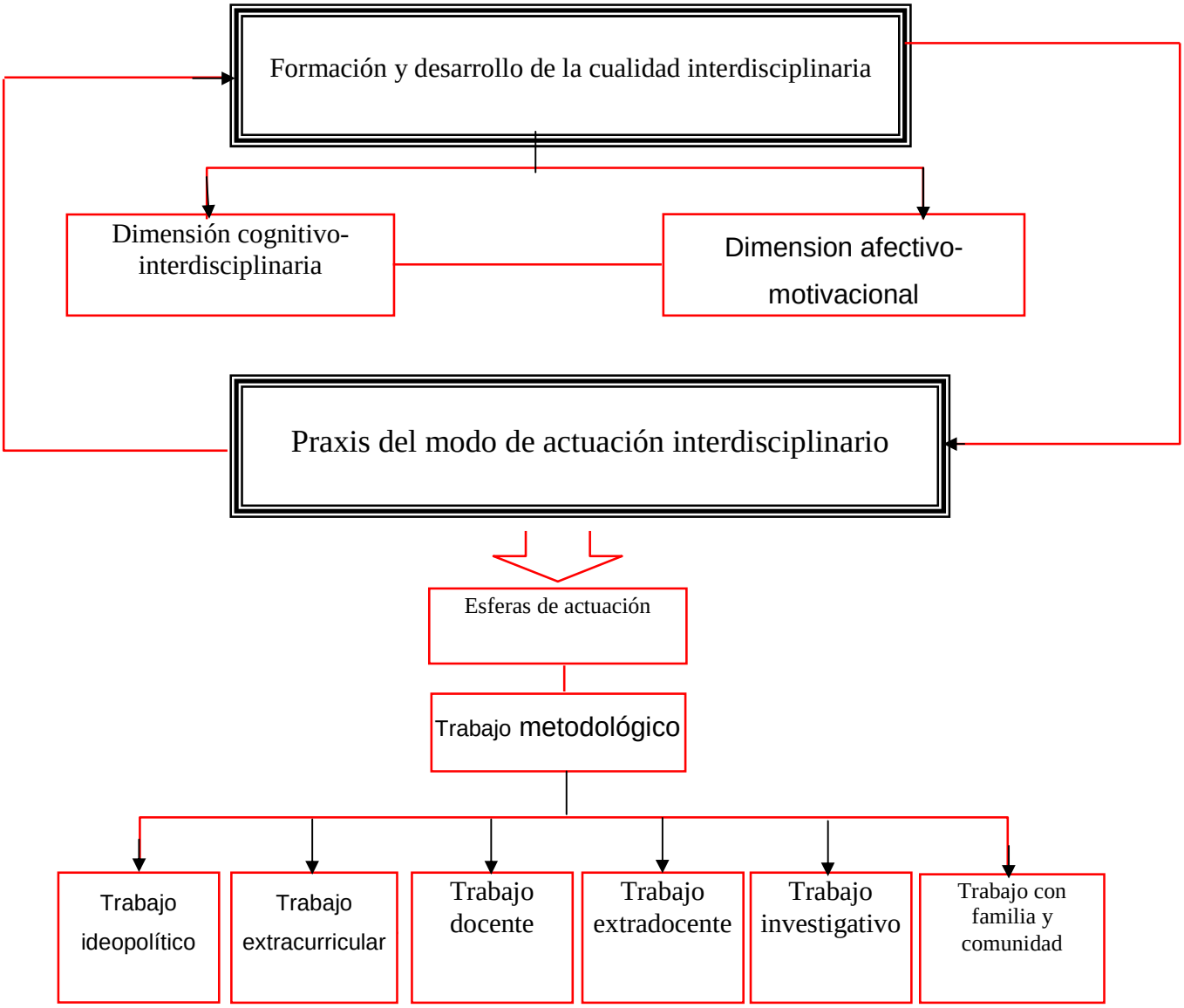
Anexo 5:

Representación gráfica de la manifestación de la cualidad interdisciplinaria en los procesos de elaboración de conceptos y juicios bajo las condiciones de desarrollo del modo de actuación interdisciplinario



ANEXO 6:

Relaciones entre los componentes del modelo teórico del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario



ANEXO 8:

Encuesta a expertos sobre propuesta de modelo teórico para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario y la metodología para su implementación

Estimado colega:
Como parte de una investigación relacionada con el desarrollo de modos de actuación para el trabajo interdisciplinario en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras, estamos proponiendo un modelo teórico-metodológico para el desarrollo de estos modos de actuación a través de tareas interdisciplinarias. Por ello necesitamos su opinión acerca de la propuesta.
Agradeceríamos respondiera las siguientes preguntas que han sido organizadas en dos módulos.

A- Módulo para determinar el nivel de competencia del experto:
1- Nombre y apellidos:_____
Institución a la que pertenece:_____
Calificación profesional, grado científico o título académico:
_____ Licenciado _____ Máster _____Doctor

Años de experiencia docente y/o en la investigación:_____
2) Marque con una **X** en la tabla siguiente, el valor que se corresponda con el grado de conocimiento que usted posee acerca del tema enunciado anteriormente (desarrollo de modos de actuación en profesores en formación). Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde 0 hasta 10:

0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

3) Realice una autovaloración del grado de influencia que ha tenido cada una de las fuentes que le presentamos a continuación en su conocimiento acerca del tema mencionado en párrafos anteriores. Para ello marque con una X según correspondan, A (alto), M (medio), B (bajo).

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de c/u de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B(bajo)
Análisis teóricos realizados por Ud.			
Su experiencia obtenida			
Estudios de autores nacionales.			
Estudios de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el país y en el extranjero			
Su intuición			

B- Módulo para determinar el nivel de satisfacción de los expertos con respecto a la propuesta

INDICACIONES:
En este módulo se presentan los ìtemes que describen las fases y etapas que conforman el modelo teórico-metodológico para el desarrollo de modos de actuación interdisciplinarios en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. De los mismos le solicitamos que usted otorgue una categoría en cada caso, según su criterio. Las categorías son las siguientes:

C1: Muy válido C2: Válido C3: Medianamente Válido
1.4 C4: Poco válido C5: No válido

Ítemes:
Fase I: Implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial: En esta fase se aplica, de manera intencionada y planificada por parte del claustro formador, una metodología dirigida a implementar el principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial de profesores. Esta fase está compuesta por las etapas que se describen en los ìtemes (a), (b), (c), (d).
(Recomendamos que valore este item después de haber valorado los (a), (b), (c), (d))
C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Etapa 1: Definición de objetivos: En esta etapa se desarrolla por parte del claustro formador el análisis de los objetivos de los niveles macrocurricular, mesocurricular y microcurricular para determinar las potencialidades o limitaciones que ofrecen sus formulaciones para la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial de profesores, y definir los objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso.
C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Etapa 2: Diagnóstico: A través de esta etapa de determina el estado real de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial. Para ello el claustro define las dimensiones e indicadores que le permitan diagnosticar este fenómeno. Con ello será posible establecer hasta qué punto la implementación del principio se erige en modelo de actuación para los profesores en formación y, por consiguiente, corregir desviaciones y potenciar fortalezas. El carácter eminentemente instrumental de esta etapa implica la elaboración de instrumentos para la recogida de información sobre las dimensiones e indicadores definidas; así como el análisis cualitativo de los resultados para la elaboración de conclusiones del estudio diagnóstico.
C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Etapa 3: Intervención: En esta etapa se procede a diseñar y ejecutar el plan de acciones que incluye tanto las de carácter administrativo como metodológicas y

didácticas. Las acciones de carácter administrativo van dirigidas a resolver aquellas debilidades o potenciar aquellas fortalezas relacionadas con la organización escolar que de manera directa o indirecta inciden en la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial. Generalmente anteceden a las acciones de naturaleza metodológica, por cuanto estas últimas están relacionadas con las contradicciones que emanan de las debilidades y fortalezas que implican el trabajo metodológico en su solución, fundamentalmente las relacionadas con la preparación del claustro. Las acciones de carácter didáctico son aquellas que se implementan directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el proceso de formación inicial de los futuros profesores.

C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Etapa 4: Evaluación y retroalimentación: Debido a su carácter dinámico, todo la fase de implementación del principio de interdisciplinariedad en el proceso de formación está caracterizado por la presencia de evaluación y retroalimentación. Aunque en el modelo que se propone, estas últimas constituyen una etapa delimitada, en la realidad objetiva en que tiene lugar el proceso ellas se evidencian a todo lo largo de este sin restringirse a un momento específico. Esta cualidad les proporciona la función de corregir las posibles desviaciones que en todo momento se presenta en el proceso.

C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Fase 2: Formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario: En esta fase se produce la adquisición y desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos del profesor en formación, así como el reflejo de esta en la esfera afectiva del individuo, y en la proyección de su actividad laboral.

(Recomendamos que valore este item después de haber valorado los (e), (f), (g), (h))

C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Dimensión cognitivo-interdisciplinaria: es la dimensión en que, como proceso y resultado de la Fase 1, los procesos cognitivos adquieren cualidades interdisciplinarias. Las cualidades interdisciplinarias son peculiaridades de los procesos cognitivos que se desarrollan como proceso y resultado de la integración en la reflexión por parte del sujeto de las relaciones en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Dimensión afectivo motivacional: la implementación de la fase primera del modelo, y su carácter de modelo de actuación propicia desarrollos en la esfera afectiva del profesor en formación, lo que se refleja fundamentalmente en el desarrollo de motivaciones intrínsecas hacia su profesión. Esto adquiere un carácter novedoso en la medida en que el profesor en formación reconoce que la preparación que recibe lo prepara para asumir las transformaciones que tienen

lugar en la educación. En la dimensión afectivo-motivacional, las necesidades y los motivos del sujeto reflejan la cualidad interdisciplinaria que se desarrolla en la dimensión cognitiva interdisciplinaria. Como resultado de este reflejo, se desarrolla la necesidad de una concepción integrada del mundo por parte de los profesores en formación.

C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Dimensión pedagógico-metodológica interdisciplinaria: Esta dimensión, describe la manera en que el profesor en formación evidencia su transformación a partir del desarrollo del modo de actuación interdisciplinario a través de la proyección de su labor profesional. La adquisición de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos, así como su reflejo en lo afectivo-motivacional del sujeto, permiten que la proyección de su actividad profesional (esto es la planificación y la organización de su actividad profesional) promueva y a la vez refleje la formación y desarrollo de una concepción integrada del mundo.

C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Fase 3: Praxis del modo de actuación interdisciplinario: En esta fase, el profesor en formación aplica la integración en la reflexión de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en su actividad transformadora del objeto de su profesión, a través de sus esferas de actuación. No solo es consecuencia y reflejo de la fase anterior, sino que en la praxis del modo de actuación interdisciplinario, las dimensiones que conforman la segunda fase del modelo continúan su desarrollo. Esta relación se expresa en la dinámica mutua que se establece entre el pensar, el saber, el proyectar y el hacer en la interacción del sujeto con el objeto de su profesión.

C1:___ C2:____ C3:_____ C4:_____ C5:_____

Por favor, siéntase libre de agregar sus comentarios y recomendaciones.

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 9:

Análisis estadístico de los criterios emitidos por los expertos acerca del modelo teórico de los modos de actuación interdisciplinarios.

INDICADORES

A: Fase I: Implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación inicial

B: Etapa 1: Definición de objetivos:

C: Etapa 2: Diagnóstico

D: Etapa 3: Intervención

E: Etapa 4: Evaluación y retroalimentación

F: Fase 2: Formación y desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en el nivel intra psicológico

G: Dimensión cognitivo-interdisciplinaria

H: Dimensión afectivo motivacional

I: Dimensión pedagógico-metodológica interdisciplinaria

J: Fase 3: Praxis del modo de actuación interdisciplinario

Tabla de frecuencias absolutas

	C1	C2	C3	C4	C5	Total
A	15	6	4	0	0	25
B	11	7	6	1	0	25
C	12	5	6	2	0	25
D	13	9	2	1	0	25
E	11	6	4	3	1	25
F	11	4	9	1	0	25
G	19	5	1	0	0	25
H	9	6	4	6	0	25
I	17	4	4	0	0	25
J	16	4	5	0	0	25

Tabla de frecuencias acumuladas

	C1	C2	C3	C4	C5	Total
A	15	21	25	25	25	25
B	11	18	24	25	25	25
C	12	17	23	25	25	25
D	13	22	24	25	25	25
E	11	17	21	24	25	25
F	11	15	24	25	25	25
G	19	24	25	25	25	25
H	9	15	19	25	25	25
I	17	21	25	25	25	25
J	16	20	25	25	25	25

Tabla de frecuencia relativa acumuladas (Promedio de frecuencias)

	C1	C2	C3	C4
A	0,600	0,840	0,999	0,999
B	0,440	0,720	0,960	0,999
C	0,480	0,680	0,920	0,999
D	0,520	0,880	0,960	0,999
E	0,440	0,680	0,840	0,960
F	0,440	0,600	0,960	0,999
G	0,760	0,960	0,999	0,999
H	0,360	0,600	0,760	0,999
I	0,680	0,840	0,999	0,999
J	0,640	0,800	0,999	0,999

Distribución normal estándar invertida

	C1	C2	C3	C4	Suma	P	N-P
A	0,253	0,994	3,090	3,090	7,428	1,8571	-0,6763
B	-0,151	0,583	1,751	3,090	5,273	1,3182	-0,1375
C	-0,050	0,468	1,405	3,090	4,913	1,2282	-0,0475
D	0,050	1,175	1,751	3,090	6,066	1,5165	-0,3358
E	-0,151	0,468	0,994	1,751	3,062	0,7655	0,4153
F	-0,151	0,253	1,751	3,090	4,943	1,2358	-0,0551
G	0,706	1,751	3,090	3,090	8,637	2,1594	-0,9786
H	-0,358	0,253	0,706	3,090	3,691	0,9229	0,2579
I	0,468	0,994	3,090	3,090	7,643	1,9107	-0,7299
J	0,358	0,842	3,090	3,090	7,381	1,8451	-0,6644
Suma	0,974	7,781	20,719	29,563	59,037		
Ptos de corte	0,097	0,778	2,072	2,956	N=	1,1807	

Indicadores	Categoría según consenso de expertos
A	Muy válido
B	Muy válido
C	Muy válido
D	Muy válido
E	Válido
F	Muy válido
G	Muy válido
H	Válido
I	Muy válido
J	Muy válido

Representación gráfica en el rayo numérico de las categorías otorgadas a cada componente del modelo según el consenso de los expertos consultados

ANEXO 10:

Encuesta a estudiantes

Estimado estudiante:
Como parte de una investigación pedagógica necesitamos conocer tus criterios acerca de la implementación de la interdisciplinariedad como principio en el proceso de tu formación como profesor. Para ello te solicitamos que respondas las siguientes preguntas:

1. Consideras que en el proceso de tu formación académica como profesor la interdisciplinariedad como principio es:

muy importante__ importante___ poco importante___ no es importante___

2. Consideras que en tu práctica laboral la interdisciplinariedad como principio es:

muy importante__ importante___ poco importante___ no es importante___

3. Durante las actividades docentes que recibes, tus profesores establecen relaciones entre categorías, leyes, conceptos y habilidades de asignaturas o disciplinas diferentes de las que imparten:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

4. Consideras que el contenido de las diferentes disciplinas o asignaturas se utiliza de manera adecuada para contribuir a tu formación valoral:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

5. Las tareas académicas que te orientan tus profesores se vinculan de alguna manera con el desarrollo de tus habilidades investigativas:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

6. Las tareas investigativas que desarrollas se vinculan con el contenido de tu profesión:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

7. Las tareas investigativas que te orientan los profesores de las diferentes asignaturas se relacionan entre ellas:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

8. Consideras que en las clases que recibes y en las actividades laborales que realizas te son útiles las habilidades investigativas que has desarrollado:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

9. Consideras que las tareas que te orientan tus profesores en las clases que recibes tienen salida en la actividad laboral que realizas:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

10. Selecciona la opción que más refleja el motivo por el que te gusta tu carrera:
    - Me gusta mucho el inglés como idioma
    - Me atrae la idea de poder comunicarme con personas de habla inglesa
    - Quiero ser un profesional para ganar independencia
    - Me atrae la idea de poder contribuir a educar a otros a través de la enseñanza del idioma inglés
    - Me gusta enseñar el idioma a otras personas
    - Otra. ¿Cuál? _____

11. Consideras que tu futura profesión es lo más importante en tu vida:

Sí___ No es lo más importante, pero es importante____
No___ No he pensado en eso____

12. Consideras que la formación como profesor que recibes te prepara para enfrentar las transformaciones que tienen lugar en el sistema educacional:

Sí____ No_____ No sé_____

13. Consideras que estás preparado para analizar procesos y fenómenos de tu profesión o de la vida cotidiana a través del establecimiento de relaciones de carácter interdisciplinario:

Sí____ No_____ No sé_____

a) ¿Te gustaría que tu respuesta a la pregunta 13 fuera diferente? ____
¿Por qué?_____
_____

Te agradecemos tu colaboración

ANEXO 11:

Encuesta a profesores

Estimado colega:
Como parte de una investigación pedagógica necesitamos conocer tus criterios acerca de la implementación de la interdisciplinariedad como principio en el proceso de formación profesores de Lenguas Extranjeras . Para ello te solicitamos que respondas las siguientes preguntas:

1. Durante las actividades docentes que impartes, logras establecer relaciones entre categorías, leyes, conceptos y habilidades de asignaturas o disciplinas diferentes de la que impartes:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

2. Consideras que el contenido de las diferentes disciplinas o asignaturas se utiliza de manera adecuada para contribuir a la formación valoral de los estudiantes:

Siempre:___ A veces:____ Casi nunca:___ Nunca:____

3. El claustro de profesores trabaja en equipo para la planificación y ejecución del proceso de formación:

Sí___ No___ A veces___

4. En caso afirmativo, ¿cómo evalúas la calidad de este tipo de trabajo?

Muy bueno__ Regular__ Bueno__ Malo__

5. Consideras que, en el proceso de formación académica de los futuros profesores de lenguas Extranjeras, la interdisciplinariedad como principio es:

muy importante__ importante___ poco importante___ no es importante___

6. Una vez detectados los problema pedagógicos que se presentan en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras, tú prefieres:

- Consultar a tus colegas para proceder a resolverlos
- Trabajar en equipos multidisciplinarios para la resolución de los problemas
- Trabajar en la solución de la parte del problema que te atañe y velar porque los demás resuelvan la parte que les corresponde
- Trabajar en la solución de la parte del problema que te atañe, sin preocuparte por las acciones del resto del colectivo

7. Te caracteriza el interés por dominar leyes, conceptos, principios, teorías, procedimientos prácticos, etc de otras disciplinas para ser utilizadas en tu labor didáctica y educativa:

Sí___ No____ No sé_____

ANEXO 12:

Entrevista a estudiantes

Objetivo: Valorar el estado de la implementacion de la interdisciplinariedad como principio en el proceso de formación inicial

Indicadores:

1. Importancia que conceden los actores a la interdisciplinariedad en el proceso de formación
2. Estado de la relación entre la teoria y práctica en el proceso de formación inicial
3. Reconocimiento de la efectividad de la formación inicial para enfrentar las transformaciones del Sistema Educacional
4. Motivación por la profesión

Cuestionario:

1. ¿Pudieras referirte a la importancia que tú le concedes a la implementación del principio de la interdisciplinariedad tanto en el proceso de tu formación académica como profesor, como en tu accionar en tu escuela de práctica?
2. ¿Cómo tú valoras la vinculación que se establece entre la teoría y la práctica en el proceso de tu formación como profesor de lenguas extranjeras?
3. Como tú conoces, las transformaciones que tienen lugar en el Sistema General de Educación cubano ubica a la interdisciplinariedad como la piedra angular del proceso de formación de los individuos en los diferentes niveles escolares. ¿Cómo pudieras argumentar que la formación que actualmente recibes como profesor te prepara para enfrentar esas transformaciones?
4. ¿Qué utilidad le concedes a vincular conocimientos culturales generales, psicopedagógicos y lingüísticos en el proceso de interacción con el objeto de tu profesión?

5. ¿Cómo valoras tus habilidades para comunicarte de forma oral o escrita con adecuada fluidez y sintaxis tanto en Lengua Materna como en Inglés?
6. ¿Qué características de tu profesión son las que más admiras y cuáles son las que más te desagradan?
7. ¿Cómo pudieras fundamentar la prioridad que tiene para ti tu futura profesión?

ANEXO 13:

Entrevista a directivos

Objetivo: Valorar el estado de la implementacion de la interdisciplinariedad como principio en el procesod e formación inicial

Indicadores:

1. Importancia que conceden los actores a la interdisciplinariedad en el proceso de formación
2. Estado de la relación entre la teoria y práctica en el proceso de formación inicial
3. Preferencia del claustro por el trabajo en equipo multidisciplinario
4. Motivación de los estudiantes por la profesión
5. Estado del desarrollo de una concepción científica integrada del mundo por parte de los profesores en formación

Cuestionario:

1. ¿Qué importancia le concede usted a la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores de lenguas Extranjeras?
2. ¿Qué características tiene el trabajo en equipo que se desarrolla por parte del claustro para la planificación y ejecución del proceso de formación de profesores?
3. ¿Pudiera usted hacer una valoración de los análisis que desarrolla el colectivo pedagógico acerca de los objetivos de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras tanto en el nivel macrocurricular, como meso y micro?
4. ¿Cómo valora usted las relaciones que se establecen en el proceso entre las tareas orientadas por las diferentes disciplinas, y entre estas y las del componente laboral-investigativo?

5. ¿Qué concepción tiene usted como directivo acerca de la unidad entre la teoría y la práctica en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras? ¿Existe coincidencia entre su concepción y la de los docentes del claustro formador de la carrera?
6. ¿Cuáles usted considera que son los principales motivos que movilizan a los estudiantes de la carrera de lenguas extranjeras hacia el desarrollo de sus estudios? ¿Considera usted que los motivos profesionales juegan un papel importante en su actividad como profesores en formación?
7. ¿Considera usted que es posible referirse a una concepción integrada del mundo como parte integrante de la planificación, organización, y ejecución de la actividad laboral por parte de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras?

ANEX0 14:

Entrevista a profesores:

Objetivo: Valorar el estado de la implementacion de la interdisciplinariedad como principio en el procesod e formación inicial

Indicadores:

1. Importancia que conceden los actores a la interdisciplinariedad en el proceso de formación
2. Estado de la relación entre la teoria y práctica en el proceso de formación inicial
3. Preferencia del claustro por el trabajo en equipo multidisciplinario
4. Motivación de los estudiantes por la profesión
5. Estado del desarrollo de una concepción científica integrada del mundo por parte de los actores del proceso

Cuestionario:

1. ¿Qué importancia le concede usted a la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras?
2. ¿Cómo usted valora su propio interés por dominar leyes, conceptos, principios, teorías, procedimientos prácticos, etc de otras disciplinas para ser utilizadas en su labor didáctica y educativa en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras?
3. ¿Qué características tiene el trabajo en equipo que se desarrolla por parte del claustro para la planificación y ejecución del proceso de formación de profesores?
4. ¿Pudiera usted valorar los análisis que desarrolla el colectivo pedagógico acerca de los objetivos de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras tanto en el nivel macrocurricular, como meso y micro? ¿Cómo se han determinado los objetivos de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en el proceso docente educativo?
5. ¿Cómo valora usted las relaciones que se establecen en el proceso entre las tareas orientadas por las diferentes disciplinas, y entre estas y las del componente laboral-investigativo?

6. ¿Qué concepción tiene usted como acerca de la unidad entre la teoría y la práctica en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras?
7. ¿Cómo considera usted que se manifiesta el principio de la interdisciplinariedad en los conceptos, juicios y razonamientos que emiten sus estudiantes-profesores en formación? ¿Cómo se manifiesta este propio fenómeno en el análisis, la síntesis, la comparación y la clasificación como operaciones del pensamiento?
8. ¿Considera usted que sus estudiantes-profesores en formación desarrollan conscientemente estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la comunicación tanto oral como escrita?
9. ¿Cómo integran sus estudiantes-profesores en formación los conocimientos culturales generales, psicopedagógicos y lingüísticos que poseen en la solución de problemas del objeto de su profesión?
10. ¿Cuáles usted considera que son los principales motivos que movilizan a los estudiantes de la carrera de lenguas extranjeras hacia el desarrollo de sus estudios? ¿Considera usted que los motivos profesionales juegan un papel importante en su actividad como profesores en formación?
11. ¿Considera usted que es posible referirse a una concepción integrada del mundo como parte integrante de la planificación, organización, y ejecución de la actividad laboral por parte de los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras?

ANEXO 15:

Guía para el análisis de planes de clases y actas de actividades metodológicas

Indicadores	B	R	M	Ausente
Profundidad del análisis realizado por el claustro acerca de los objetivos generales de la formación de profesores				
Profundidad del análisis realizado por el claustro acerca de los objetivos de la carrera				
Calidad del análisis comparativo de los objetivos de las diferentes disciplinas que confluyen en el currículo				
Determinación de relaciones entre los objetivos del currículo a nivel macro, meso, y micro				
Determinación de los objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad				
Relación intencional que se establece por parte de los docentes entre las categorías, leyes y conceptos de diferentes disciplinas que confluyen en el currículo en la preparación de su asignatura				
Relación intencional que se establece entre las habilidades de diferentes disciplinas				
Relación intencional que se establece en la educación valoral a través del contenido de las diferentes disciplinas				
Vinculación entre las tareas investigativas y las académicas				
Vinculación de las tareas investigativas con el contenido de la profesión				
Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades investigativas a través de los componentes laboral y académico				
Relaciones que se establecen entre las tareas del componente laboral y las académicas				
Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades laborales a través de los componentes académico e investigativo				

ANEXO 16:

Instrumento para la observación a clases:

Indicadores	**Alto**	**1.5 Medio**	**Bajo**
Nivel de determinación de los objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad			
Relación intencional que se establece por parte de los docentes entre las categorías, leyes y conceptos de diferentes disciplinas que confluyen en el currículo en la preparación de su asignatura			
Relación intencional que se establece entre las habilidades de diferentes disciplinas			
Relación intencional que se establece en la educación valoral a través del contenido de las diferentes disciplinas			
Vinculación entre las tareas investigativas y las académicas			
Vinculación de las tareas investigativas con el contenido de la profesión			
Relaciones entre las tareas investigativas orientadas por las diferentes disciplinas			
Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades investigativas a través de los componentes laboral y académico			
Relaciones que se establecen entre las tareas del componente laboral y las académicas			
Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades laborales a través de los componentes académico e investigativo			
Coherencia teoría-práctica			
Los estudiantes Identifican de caracteres esenciales y necesarios de los objetos en la formación de **conceptos** a partir de su análisis desde la perspectiva de diferentes disciplinas			
Los estudiantes incluyen elementos teóricos y/o metodológicos provenientes de diferentes disciplinas en el proceso de elaboración de **juicios**			
Los estudiantes incluyen elementos teóricos y/o metodológicos provenientes de diferentes disciplinas en el proceso de			

elaboración de **razonamientos**			
Los estudiantes consideran elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos de **análisis** y **síntesis** de los objetos			
Los estudiantes consideran elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos **comparación** de los objetos			
Los estudiantes consideran elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos de **clasificación** de los objetos			
Los estudiantes desarrollan estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la expresión oral y escrita			
Los estudiantes desarrollan estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la comprensión auditiva y lectora			
Los estudiantes integran de manera consciente los conocimientos culturales generales, psicopedagógicos y lingüísticos que poseen			
Los estudiantes manifiestan una concepción integrada del mundo en la planificación y organización de su actividad laboral			

ANEXO 17:

Instrumento para la observación a actividades metodológicas

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Profundidad del análisis realizado por el claustro acerca de los objetivos generales de la formación de profesores			
Profundidad del análisis realizado por el claustro acerca de los objetivos de la carrera			
Calidad del análisis comparativo de los objetivos de las diferentes disciplinas que confluyen en el currículo			
Calidad de la determinación de relaciones entre los objetivos del currículo a nivel macro, meso, y micro			
Calidad de la determinación de los objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad			
Nivel y calidad del trabajo en equipo del claustro de profesores para la planificación y ejecución del proceso			
Interés por dominar leyes, conceptos, principios, teorías, procedimientos prácticos, etc de otras disciplinas para ser utilizadas en su labor didáctica y educativa			

ANEXO 18:

Guía de entrevista a especialistas con experiencia en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras

Objetivos:
Determinar los antecedentes históricos de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba
Determinar tendencias y regularidades de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba

Objeto: Proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba

Cuestinario:

Dimensión 1: Experiencia del especialista entrevistado
Indicadores:
Año de inicio como formador de profesores de Lenguas Extranjeras
Total de años que permaneció desarrollando esa labor
Responsabilidades de dirección (administrativas o metodológicas) que ha desarrollado en la formación de profesores de Lenguas Extranjeras
Asignaturas que impartió
Investigaciones desarrolladas en el campo de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras

Dimensión 2: Antecedentes históricos del objeto
Preguntas:

1. ¿Pudiera usted referirse a los inicios de la carrera de formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba, teniendo en cuenta los siguientes indicadores:
    - Año de inicio
    - Contexto social/educacional en que surgió
    - Provincia (s) en que se inició
    - Modalidad (Maestros primarios, profesores, CRD, CRE, etc.)
    - Idiomas en que se preparaban los futuros egresados
    - Otras características que considere necesario referir

2. ¿Cuál sería su propuesta si tuviera que establecer una periodización de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras bajo el criterio de la preparación que se les impartía para su trabajo en el sistema general de educación?

Dimensión 3: Tendencias y regularidades del objeto

Preguntas:

3. ¿Qué características en cuanto a relaciones entre sus componentes (académico, laboral e investigativo) tenía el diseño del currículo de formación de profesores de Lenguas Extranjeras?
4. ¿Cómo evolucionaron esas relaciones a lo largo de las modificaciones que se le aplicaron al diseño curricular?
5. ¿Cómo se vinculaba la teoría con la práctica en el proceso de formación?
6. ¿Cuáles eran las relaciones que se establecían entre el diseño curricular establecido y la ejecución del currículo que se daba en la práctica?
7. ¿De qué manera el diseño curricular que existía favorecía las relaciones entre las diferentes disciplinas que se impartían?
8. ¿Pudiera usted referirse a las implicaciones interdisciplinarias de la ejecución del diseño curricular que se llevaba a cabo por parte del claustro?

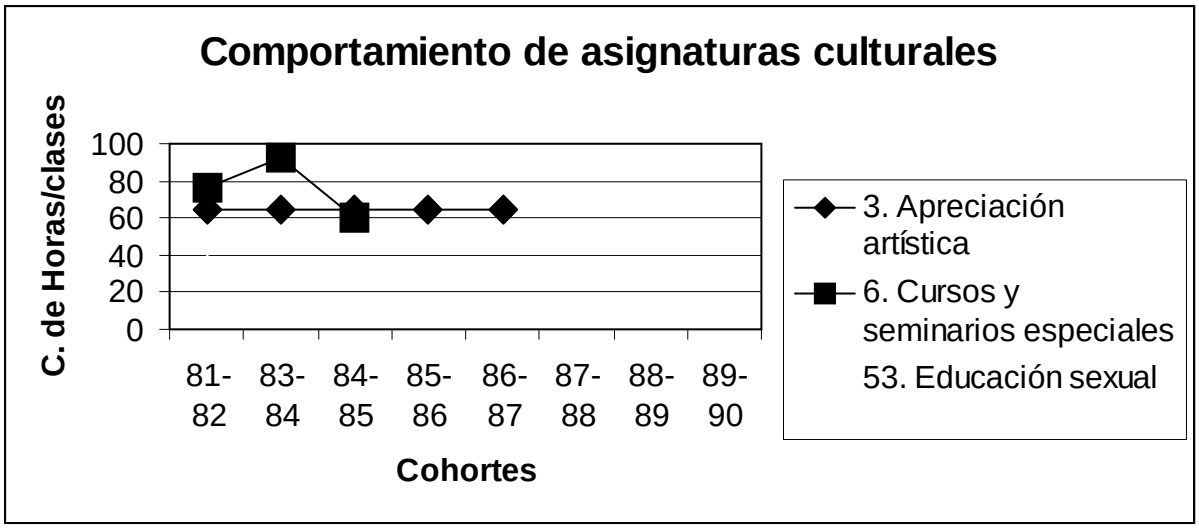
Consideraciones finales:

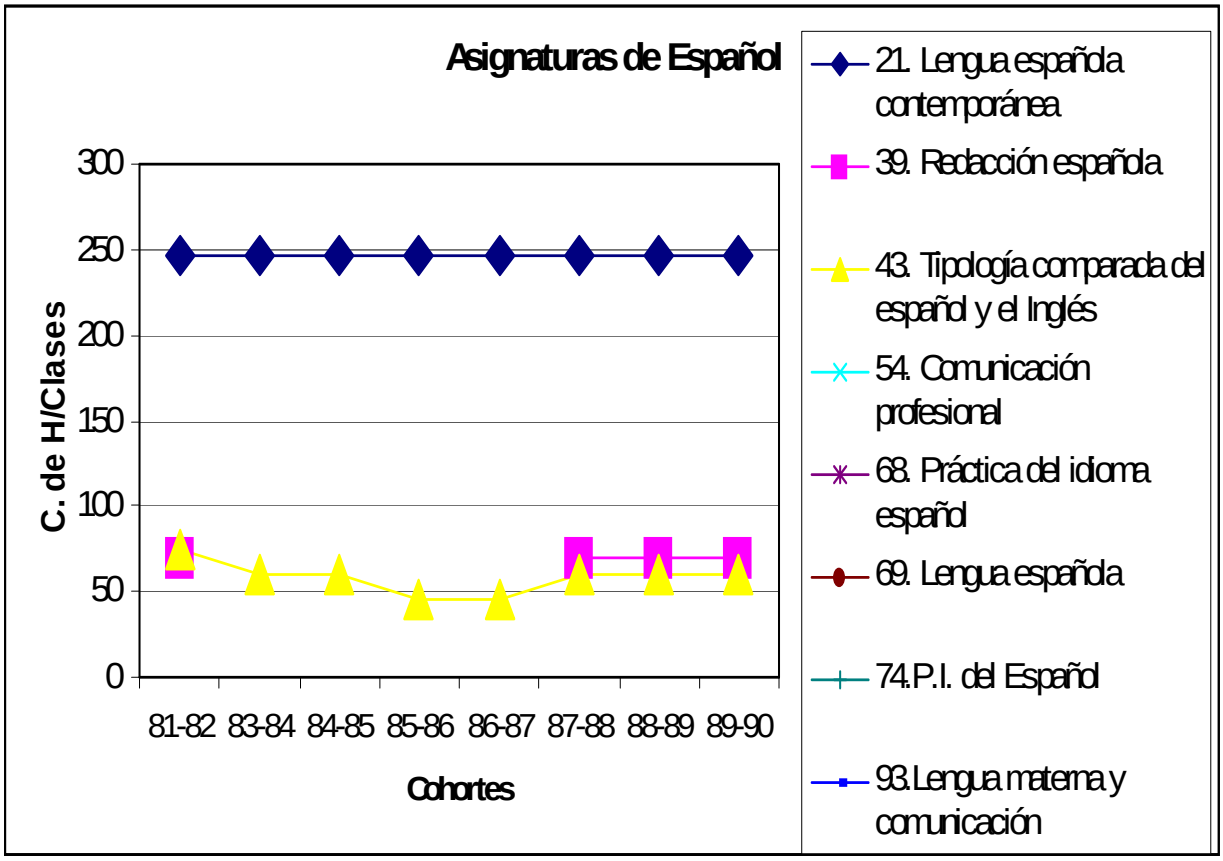
9. Refiérase a otros elementos que considere importantes y/o necesarios para establecer los antecedentes históricos, las tendencias y regularidades del proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras.

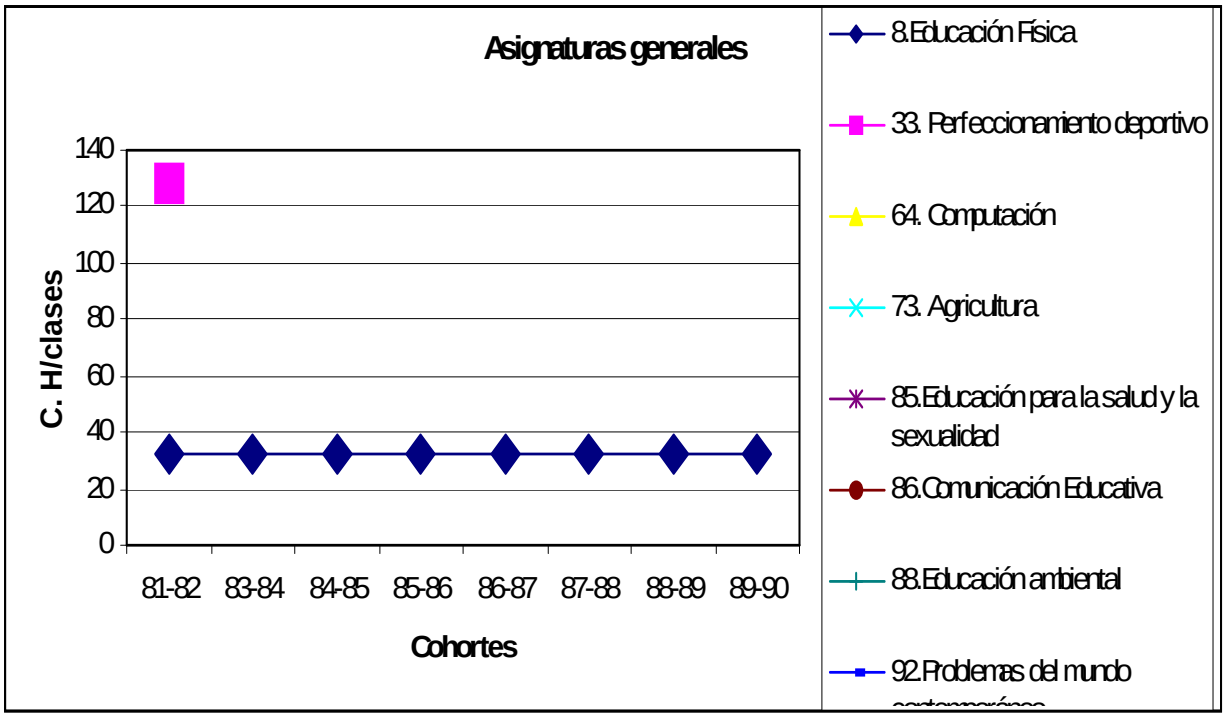
Muchas gracias por su colaboración

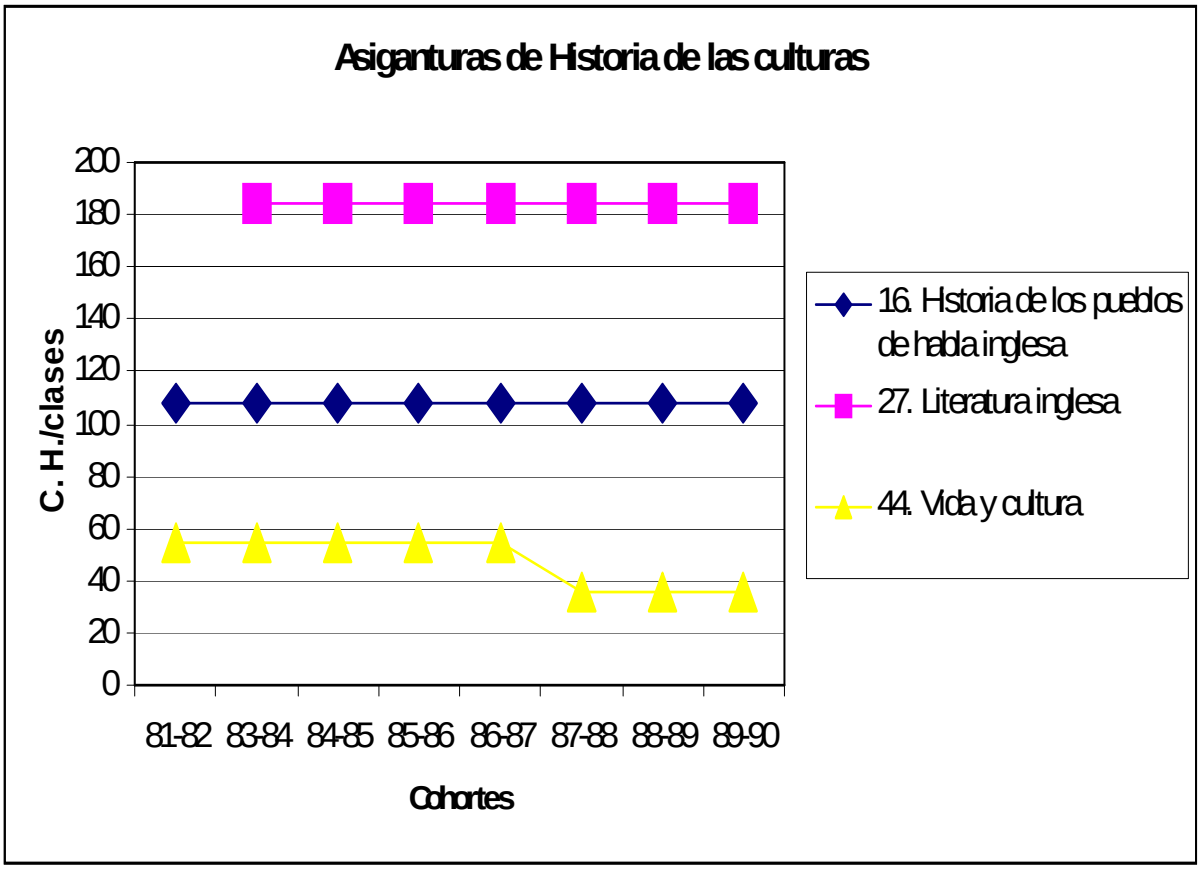
ANEXO 19:

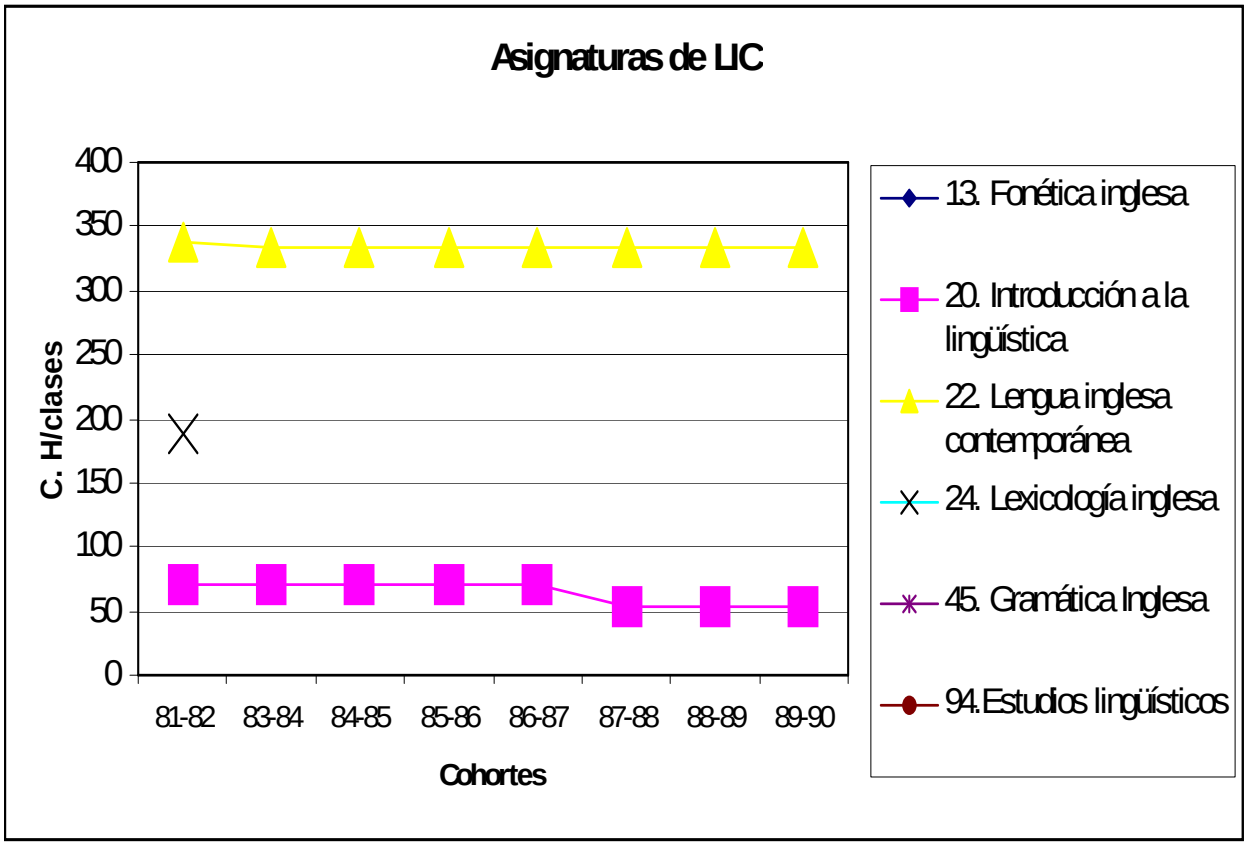
Distribución de carga docente por grupos de asignaturas durante el período académico en la formación inicial de profesores de Inglés, modalidad CRD

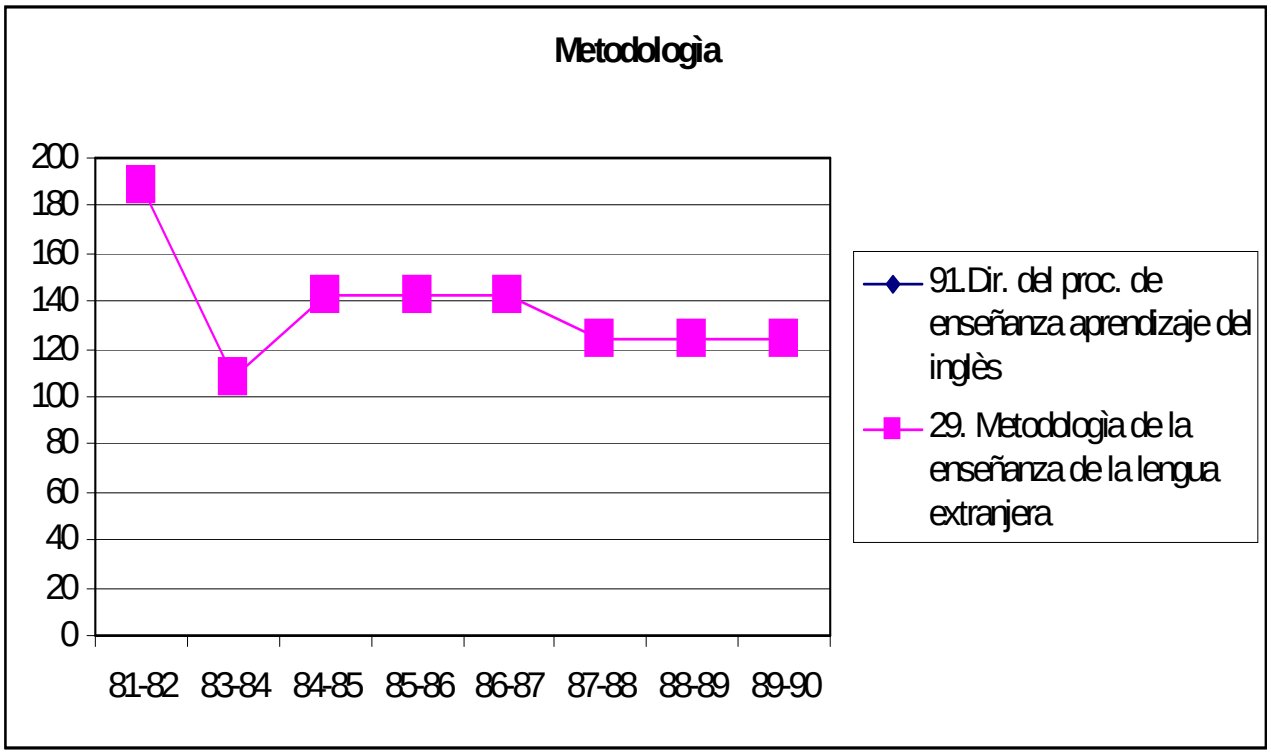


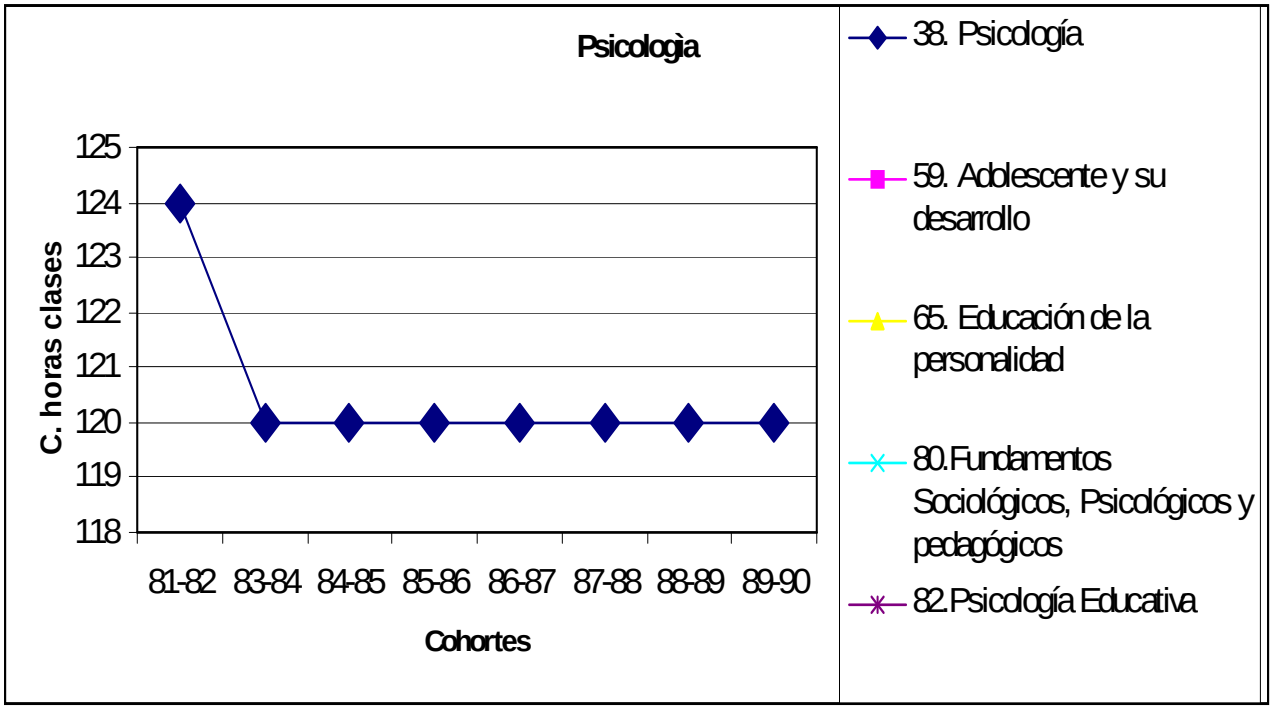


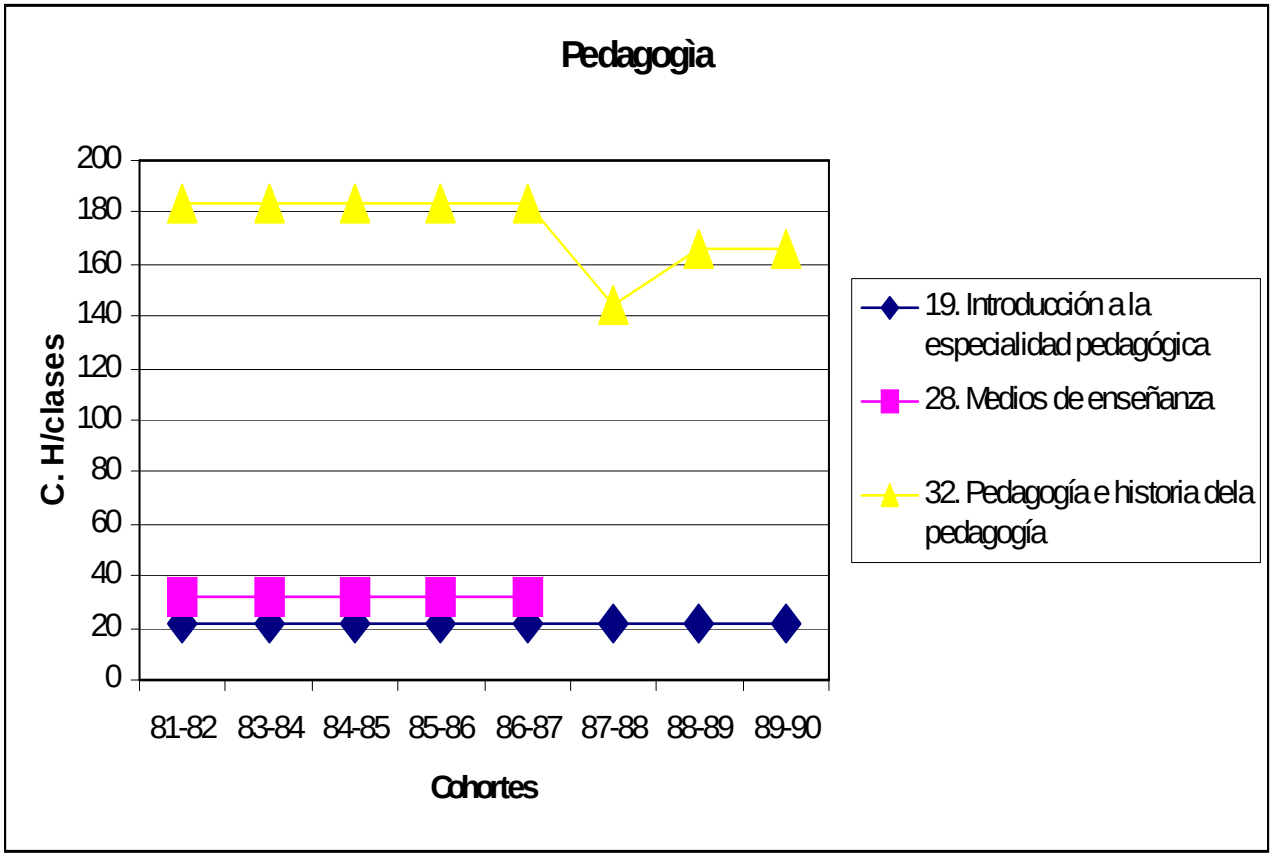

Asignaturas generales
C. H/clases
140
120
100
80
60
40
20
0
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
Cohortes
8.Educación Física
33. Perfeccionamiento deportivo
64. Computación
73. Agricultura
85.Educación para la salud y la sexualidad
86.Comunicación Educativa
88.Educación ambiental
92.Problemas del mundo

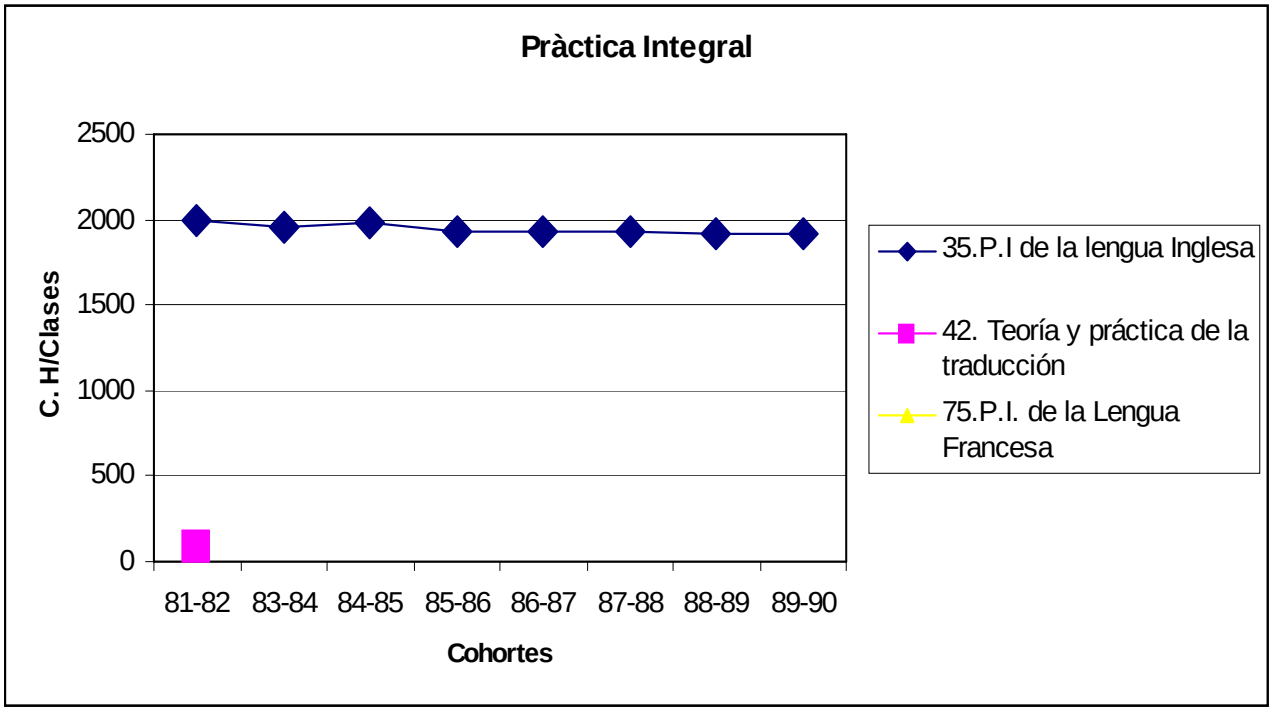

Asiganturas de Historia de las culturas
C. H./clases
200
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
Cohortes
16. Historia de los pueblos de habla inglesa
27. Literatura inglesa
44. Vida y cultura

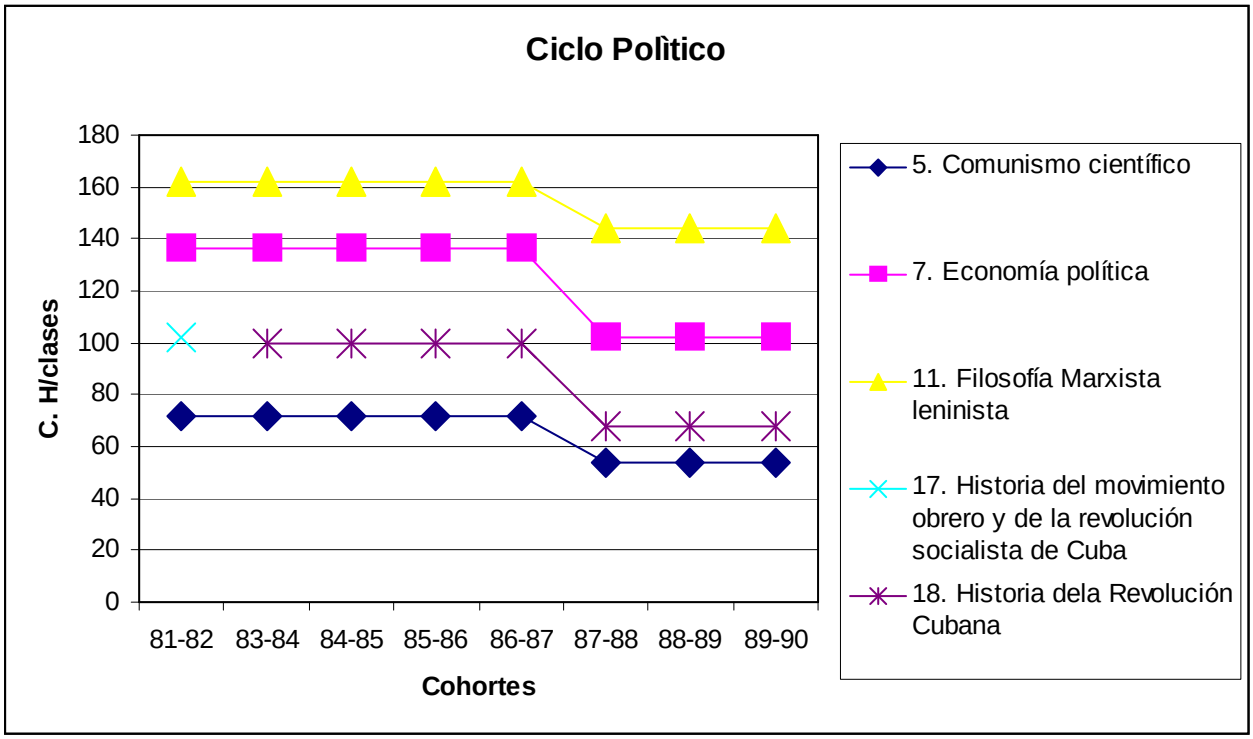

Asignaturas de LIC
400
350
300
250
200
150
100
50
0
C. H/clases
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
Cohortes
13. Fonética inglesa
20. Introducción a la lingüística
22. Lengua inglesa contemporánea
24. Lexicología inglesa
45. Gramática Inglesa
94.Estudios lingüísticos

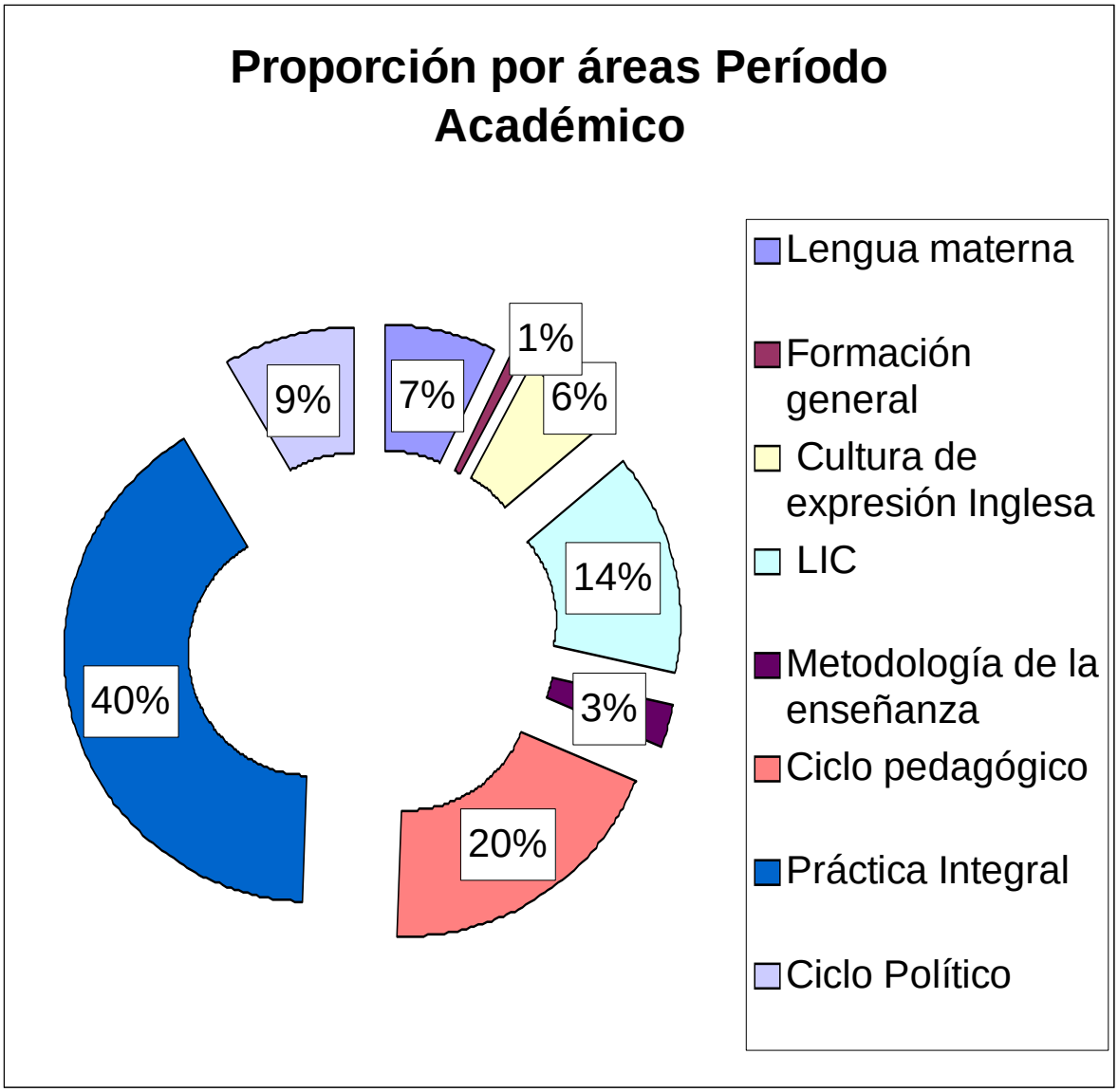

Metodologìa
200
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
91.Dir. del proc. de enseñanza aprendizaje del inglès
29. Metodologìa de la enseñanza de la lengua extranjera


Psicologìa
C. horas clases
125
124
123
122
121
120
119
118
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
Cohortes
38. Psicología
59. Adolescente y su desarrollo
65. Educación de la personalidad
80.Fundamentos Sociológicos, Psicológicos y pedagógicos
82.Psicología Educativa

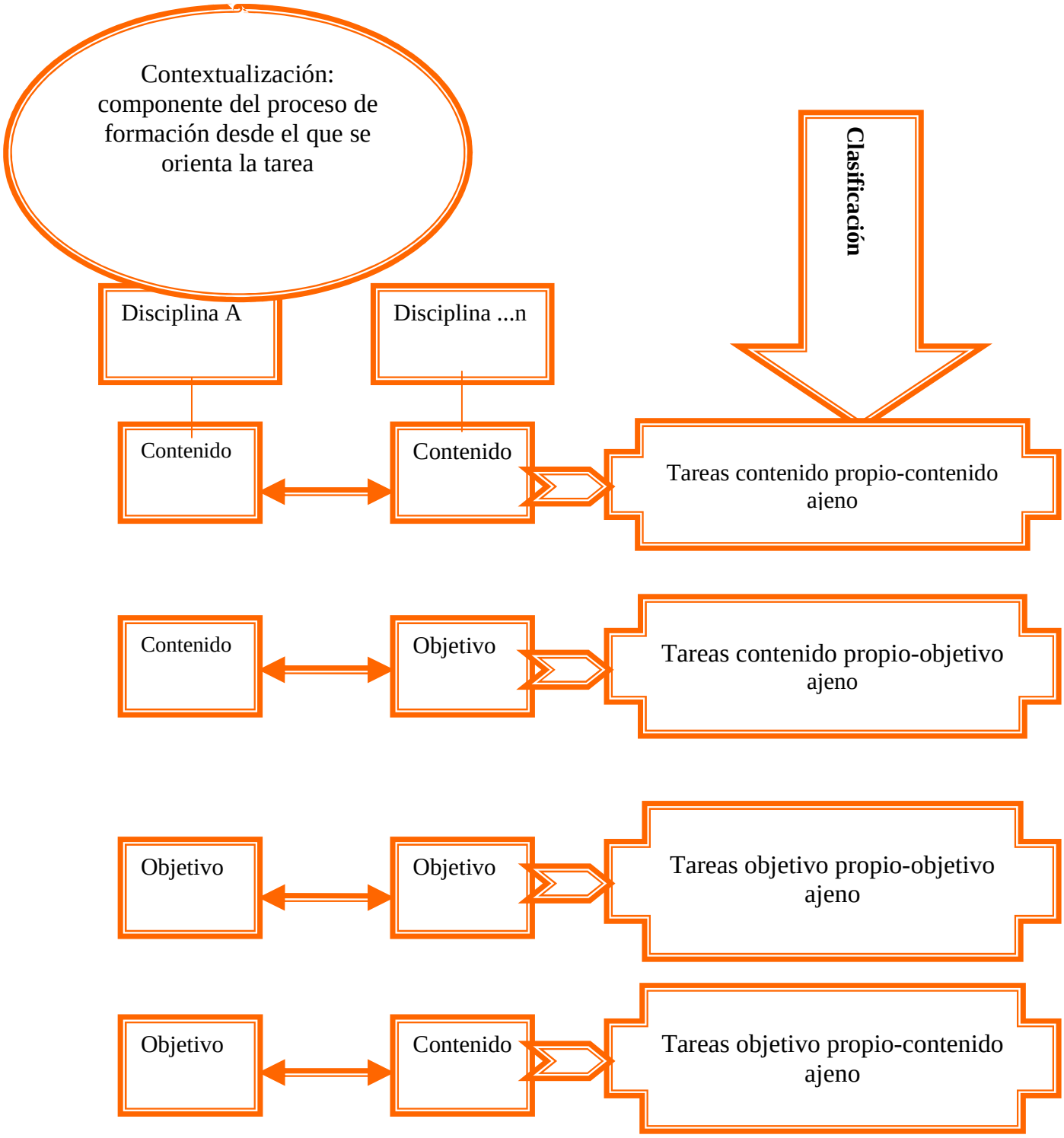

Pedagogìa
C. H/clases
200
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
Cohortes
19. Introducción a la especialidad pedagógica
28. Medios de enseñanza
32. Pedagogía e historia dela pedagogía


Pràctica Integral
2500
2000
1500
1000
500
0
C. H/Clases
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
Cohortes
35.P.I de la lengua Inglesa
42. Teoría y práctica de la traducción
75.P.I. de la Lengua Francesa


Ciclo Polìtico
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
C. H/clases
81-82
83-84
84-85
85-86
86-87
87-88
88-89
89-90
Cohortes
5. Comunismo científico
7. Economía política
11. Filosofía Marxista leninista
17. Historia del movimiento obrero y de la revolución socialista de Cuba
18. Historia dela Revolución Cubana


Proporción por áreas Período Académico
9%
7%
1%
6%
14%
3%
20%
40%
Lengua materna
Formación general
Cultura de expresión Inglesa
LIC
Metodología de la enseñanza
Ciclo pedagógico
Práctica Integral
Ciclo Político

Anexo 20:
Relaciones entre los pasos de Definición del contexto y Clasificación de la tarea interdisciplinaria de la metodología para el diseño y aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias



Anexo 21:

Sistema de tareas interdisciplinarias

- **Tarea interdisciplinaria #1**

Contexto: Académico (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad I)

Clasificación: Tarea objetivo propio-objetivo ajeno

Objetivo de P.I.I.: comunicarse oralmente a través de situaciones donde se utilice el presente del verbo “be” para todas las personas, contracciones y los pronombres personales “me”/”my”

Objetivo de MELI 2do año: desarrollar habilidades de comunicación utilizando el lenguaje técnico de la asignatura en inglés.

Contenido: formas del verbo “be” y pronombres “me”/”my”. Lenguaje técnico de la asignatura MELI 2do año, según el objetivo señalado.

Objetivo: interactuar oralmente utilizando las formas de “be” y los pronombres “me”/”my”, en situaciones de simulación del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela media.

Orden: “Work in pairs to prepare a dialogue in which you demonstrate how to teach intermediate level students the use of “be” and the pronouns “me” and “my”. You can use the following tips:

Student A: Plays the role of the teacher. Explains the meanings of “be” and the situations in which it can be used in communicating. Makes sure Student B (playing the role of the pupil) understands the relations between personal pronouns (I, me) and the pronoun “my”. Urges Student B to demonstrate he/she understands.

Student B: Plays the role of the pupil. Interacts with Student A to make himself clear about the uses of “be”. Finds out, by means of questions to Student A, the connections among the forms of “be” and the personal pronouns. Demonstrates by means of examples that he/she understands.

Tarea interdisciplinaria #2

Contexto: Académico (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad 4)

Clasificación: Tarea objetivo propio-objetivo ajeno

Objetivo P.I.I.: comunicarse oralmente a través de pequeños diálogos utilizando las funciones comunicativas “preguntar dónde vive una persona”, “preguntar en qué trabaja una persona”, y “preguntar dónde trabaja una persona”.

Objetivo de MELI 2do año: desarrollar habilidades de comunicación utilizando el lenguaje técnico de la asignatura en inglés.

Contenido: las funciones comunicativas “preguntar dónde vive una persona”, “preguntar en qué trabaja una persona”, y “preguntar dónde trabaja una persona”. Lenguaje técnico de la asignatura MELI 2do año, según el objetivo señalado.

Objetivo: comunicarse oralmente utilizando las funciones comunicativas “preguntar dónde vive una persona”, “preguntar en qué trabaja una persona”, y “preguntar dónde trabaja una persona”, para referirse a su uso en la comunicación oral y su enseñanza en los niveles medios.

Orden: Work in trios to accomplish the following situation:

Students A and B need to explain to Student C how he/she could use the communicative functions “ask where someone lives”, “ask what is someone´s job”, y “ask where someone works”

Students A and B: you should arrange the conversation so as to have Student C understand. Test your success by having him/her use the communicative functions in language situation.

Student C: Play the role of the learner, and you should not participate in the arrangement of the conversation by Students A and B.

(Nota: Esta tarea puede cambiar su contenido por cualquiera de las funciones comunicativas que incluye el programa de P.I.I. de 1er año)

Tarea interdisciplinaria #3

Contexto: Académico (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad 13)

Clasificación: Tarea objetivo propio-objetivo ajeno

Objetivo P.I.I.: interactuar en pequeños diálogos con las funciones comunicativas “decir a alguien qué sucede”, “mostrar identificación”, y “pedir información”.

Objetivo MELI 3ro: seleccionar contenidos, métodos, medios de enseñanza, e instrumentos de evaluación para la dirección del aprendizaje del Inglés adecuándolos a las necesidades específicas de los estudiantes.

Contenido: las funciones comunicativas “decir a alguien qué sucede”, “mostrar identificación”, y “pedir información”. Diseño y/o selección de medios de enseñanza según el objetivo de MELI 3ro señalado.

Objetivo: comunicarse oralmente utilizando las funciones comunicativas “decir a alguien qué sucede”, “mostrar identificación”, y “pedir información” en situaciones simuladas de enseñanza aprendizaje utilizando medios de enseñanza seleccionados o preparados por los alumnos.

Orden: Work in teams to prepare a dramatization in which you represent the act of teaching how to use the communicative functions “tell someone what is happening”, “show an identification card” and “ask for information” in intermediate levels. Make sure you prepare the necessary teaching media to have the rest of the group understand the uses of the communicative functions you are referring to.

(Nota: Esta tarea puede cambiar su contenido por cualquiera de las funciones comunicativas que incluye el programa de P.I.I. de 1er año)

Tarea interdisciplinaria #4

Contexto: Laboral (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad ¿?)

Clasificación: Tarea objetivo propio-objetivo ajeno

Objetivo P.I.I.: comunicarse oralmente a través de pequeños diálogos utilizando las funciones comunicativas “hablar de lugares donde se ha estado”, “hablar sobre el tiempo”.

Objetivo MELI 3ro: diagnosticar el estado real de las necesidades del aprendizaje de los estudiantes y planificar un sistema de acciones en correspondencia.

Contenido: funciones comunicativas “hablar de lugares donde se ha estado”, “hablar sobre el tiempo”. Técnicas y procedimientos para el diagnóstico del aprendizaje y su corrección.

Objetivo: planificar acciones sencillas de enseñanza de las funciones comunicativas “hablar de lugares donde se ha estado” y “hablar sobre el tiempo” a partir del diagnóstico del estado real del aprendizaje de estos elementos por parte de los estudiantes de niveles intermedios.

Orden: Work in teams to prepare a set of actions that help students Jorge L. Mateo, Yurima Otero, Glenis Fernández y Mariam Rosales (from Junior High School José de la Luz y Caballero) improve their command of the language by using appropriately the communication functions to talk about places they have stayed at and to talk about the weather. You should start by determining the real situation of those students regarding these aspects, which you could do by means of observations and interviews to the students themselves and to their teachers. Be ready to dramatize your proposal.

(Nota: en esta tarea los estudiantes que aquí han sido denotados como Jorge L. Yurima, Glenis y Mariam deben ser estudiantes reales. En este caso, de séptimo grado debido a la correspondencia del contenido de la tarea interdisciplinaria con el contenido del programa de séptimo grado unidades 2 y 8. El contenido de esta tarea puede variar por cualquiera de las funciones comunicativas del programa de P.I.I. en dependencia de su tratamiento en la enseñanza media)

Tarea interdisciplinaria #5

Contexto: Académico (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad 5)

Clasificación: Tarea objetivo propio-objetivo ajeno

Objetivo P.I.I.: interactuar en conversaciones lógicas (...) con la pronunciación acertada de los sonidos /i/ y /I/, así como los patrones de entonación que expresen cortesía, solicitud y ayuda.

Objetivo Fonética 3ro: utilizar de forma práctica las diferentes técnicas de corrección fonética a través de la práctica laboral.

Contenido: patrones de entonación y pronunciación de los fonemas /i/ y /I/, así como sus técnicas de corrección.

Objetivo: comunicarse oralmente en dúos utilizando la pronunciación acertada de los sonidos /i/ y /I/, sus técnicas de corrección.

Orden: Work in pairs to dramatize a conversation between a teacher and a student. Student A (playing the role of the teacher) should make sure that Student B (playing the role of the student) pronounces the sounds /i/ y /I/ properly. You could use words like:

ship	seed	sheep	rib	English	single	Spanish	teacher
cheap	ring	see	wrist	Japanese	live	Greek	leave
sea	leak	seek	lean	Italian	skin	Swahili	bid

(Nota: esta tarea puede cambiar su contenido por diferentes sonidos tratados en esta unidad u otra del programa)

Tarea interdisciplinaria #6

Contexto: Académico (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad ¿?)

Clasificación: Tarea objetivo propio-objetivo ajeno

Objetivo P.I.I.: interactuar en conversaciones lógicas utilizando la función comunicativa “preguntar sobre una lengua extranjera”

Objetivo CPI 3ro: caracterizar procesos y expresiones significativas de las culturas anglófonas a través de la narración y la descripción.

Contenido: función comunicativa “preguntar sobre una lengua extranjera”. Aspectos de las culturas anglófonas relacionados con el origen y desarrollo de la lengua inglesa.

Objetivo: comunicarse oralmente en una conversación en la que expliquen las principales diferencias de las variantes Británica y Americana de la lengua Inglesa.

Orden: Divide the class in two groups. Group A will prepare the questions about the English language, while group B will be ready to answer. Both groups should shift roles eventually. The following tips could help you prepare yourselves:

Origin of the language

Peoples that speak the language

Characteristics of the different variants that are spoken, mainly the British and the American ones.

Tarea interdisciplinaria #7

Contexto: Académico (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad 14)

Clasificación: Objetivo propio-contenido ajeno

Objetivo de P.I.I. 1ER año: Interactuar en pequeñas conversaciones utilizando las funciones comunicativas “describir la apariencia física de alguien” y “describir la personalidad de alguien” en situaciones de la realidad cubana que les permita reforzar elementos de la identidad nacional.

Contenido de HCPHI 4to año: La naturaleza de la Revolución de las Trece Colonias.

Contenido: las funciones comunicativas “describir la apariencia física de alguien” y “describir la personalidad de alguien”, así como el estudio de las características físicas y morales de personajes históricos del período revolucionario norteamericano y de la historia cubana.

Objetivo: comunicarse oralmente en una conversación lógica en la que se describan las características físicas y morales de personajes históricos vinculados a los procesos revolucionarios cubano y norteamericano.

Orden: “Benjamín Franklin was a well known leader of the American Revolution of 1776. Make a list of his physical characteristics and get ready to talk about it with an unknown partner. Make sure you establish a relation between his physical traits and his moral characteristics and see if you can compare him to any of the Cuban national personalities. You can consult Microsoft Encarta 2002, A History of the United States up to World War II, and the Encyclopedias you find in the library ”

Tarea interdisciplinaria #8

Contexto: Académico (Asignatura Práctica Integral del Inglés I. Unidad I)

Clasificación: Tarea contenido propio- Objetivo ajeno

Contenido de P.I.I. 1ro: vocabulario para las presentaciones y los saludos

Objetivo MELI 1ro: seleccionar y/o elaborar distintos tipos de ejercicios para las distintas etapas de la clase.

Contenido: el vocabulario para las presentaciones y los saludos, así como las habilidades para la elaboración o selección de ejercicios para distintas etapas de la clase de Inglés en la enseñanza media.

Objetivo: elaborar o seleccionar ejercicios aplicables a la enseñanza del idioma en la Secundaria Básica para la práctica en situaciones comunicativas relacionadas con los saludos y las presentaciones.

Orden: “Work in pairs to formulate possible exercises you could use in Junior High Schools to have your students practice the vocabulary necessary to introduce a friend to the class. Practice the exercises yourselves by shifting the roles of the teacher and the student**”**

Ejemplos de tareas incluidas en el sistema para 5to año CPT

Tarea interdisciplinaria #1:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: The American people as the leading factor in the defeat of Great Britain.

Objetivo: Comparar las naturalezas de las guerras de independencia de Cuba y Las Trece Colonias

Clasificación: Contenido propio (Historia de las Culturas de los pueblos de Habla Inglesa)-contenido ajeno (Historia de Cuba,)

Contenido: la naturaleza independentista de la Revolución de las Trece Colonias, y su manifestación histórico-concreta en el contexto de mediados del siglo XVIII. La naturaleza independentista de las luchas de los cubanos contra la metrópolis española en las últimas décadas.

Orden: Which are the similarities and differences between the case of the American revolution and the struggle of the Cubans against the Spanish empire back in the 19th century? What are the lessons we could draw from both cases?

Bibliografía:

- Portuondo del Prado (2000): Historia de Cuba. Edit. Pueblo y Educación. La Habana
- Torres Cueva, E. y Loyola Vega, O. (2001): Historia de Cuba. Formación y Liberación de la Nación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Tarea interdisciplinaria #2:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: Results of the Revolution. The Constitution of 1787.

Objetivo: diseñar estrategias para utilizar comparaciones de las naturalezas de las guerras de independencia de Cuba y Las Trece Colonias en la dirección del proceso pedagógico en las diferentes educaciones del Sistema General De Educación.

Clasificación: objetivo propio (Historia de las Culturas de los pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera, décimo quinto bloque)

Contenido: las características de la Revolución de las Trece Colonias y las guerras de independencia en Cuba. Principales logros y fracasos. Las técnicas de selección y/o elaboración de materiales para la enseñanza de la lengua extranjera.

Orden: Prepare a brief written text -in which you compare the American revolution to the independence wars in Cuba during the 19th century- to teach reading comprehension to senior high school students. You should consider the following aspects:

- Fulfilment of the basic tasks
- Chief historical mistakes

Bibliografía:

- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

- Algo de historia de Cuba

Tarea interdisciplinaria #3:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: Results of the Revolution. The Constitution of 1787.

Objetivo: aplicar los conocimientos adquiridos a través de las asignaturas Historia de las Culturas de los Pueblos y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera relacionados con la Revolución de las Trece Colonias y las técnicas de presentación de nuevos contenidos a la dirección del proceso pedagógico en las diferentes educaciones del Sistema General de Educación

Clasificación: contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera)

Contenido: las características de la Revolución de las Trece Colonias y las guerras de independencia en Cuba. Principales logros y fracasos. Las técnicas de selección y/o elaboración de materiales para la enseñanza de la lengua extranjera.

Orden: How would you explain your Senior High School students the general characteristics of the three main branches of the US government under the Constitution?

Bibliografía:

- Puig López, Z. y Mateo Palmer, M. E. (1989): Documents on the History of the United States (part I). Editorial Pueblo y Educación. La Habana

- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Tarea interdisciplinaria #4:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa

Tema: The Civil War (II). People's struggles. The poetry of Emily Dickinson: 308

Objetivo: fundamentar la selección de un texto literario auténtico para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en las diferentes educaciones en el Sistema General de Educación.

Clasificación: contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-contenido ajeno (Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera)

Contenido: la poesía de Emily Dickinson. Los requisitos para la elaboración y/o selección de textos escritos para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Orden: Prepare a list of pros and cons of using Emily Dickinson´s 308 to teach reading comprehension in Senior High Schools.

Bibliografía:

- Brown, D. H. (1987): Principles of Language Learning and Teaching .(Second Edition). Prentice Hall, Inc. Englewoods Cliffs. NJ USA
- Velázquez León, M. (2004): A Sheaf of Poetry. Material en soporte magnético

Tarea interdisciplinaria #5:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa

Tema: The Civil War (II). People's struggles. The poetry of Emily Dickinson: **308**

Objetivo: investigar sobre los sucesos relacionados con el asesinato de Abrahan Lincoln y exponer los resultados de la investigación de forma oral

Clasificación: contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Práctica Integral de la Lengua Extranjera y Taller de Tesis)

Contenido: la poesía de Walt Whitman. Principales hechos de la Guerra de Secesión. Técnicas para la investigación bibliográfica y la expresión oral como habilidad lingüística.

Orden: Look for information on the events that led Whitman to write "*Oh, Captain, my Captain*!" and prepare a brief report on the subject. Make sure you clear up the connections between Whitman's piece of poetry and the actual events.

Bibliografía:

- Brinkley, Alan (1993): The Unfinished Nation. A Concise History of the American People. Volume II: from 1865. Overture Books. Columbia University
- Microsoft Encyclopedia Encarta 2004
- Velázquez León, M. (2004): A Sheaf of Poetry. Material en soporte magnético

Tarea interdisciplinaria # 6:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa

Tema: The Civil War (III) The Emancipation Proclamation.

Objetivo: aplicar los conocimientos adquiridos a través de las asignaturas Historia de las Culturas de los Pueblos y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera relacionados con la Guerra de Secesión de los Estados Unidos de mediados del siglo XIX y las técnicas y requisitos para la elaboración o selección de materiales escritos para la dirección del proceso pedagógico en las diferentes educaciones del Sistema General de Educación.

Clasificación: contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Metodología de la Enseñanza de la lengua Extranjera)

Contenido: la proclamación de la emancipación de la esclavitud como documento y como hecho histórico. Las técnicas y los requisitos para la elaboración y/o selección de textos escritos para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Orden: Prepare a text about the Emancipation Proclamation fit for teaching reading comprehension in Senior High Schools. Your writing is expected to cover the following issues:

- The clarification of the main statements of the Proclamation
- The reasons President Lincoln had to issue such a mandate

Demonstrate that your piece of text is both accessible for the students level of language and political preparation to understand the whole idea.

Bibliografía:

- Puig López, Z. y Mateo Palmer, M. E. (1989): Documents on the History of the United States (part II). Editorial Pueblo y Educación. La Habana

- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Tarea interdisciplinaria # 7:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa

Tema**:** The US intervention in the Cuban War for Independence (I) Chief events and the causes of the intervention.

Objetivo: valorar la política de los Estados Unidos hacia las Guerras de Independencia de los cubanos

Clasificación: objetivo propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Práctica Integral de la Lengua Extranjera y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera)

Contenido: El papel de los Estados Unidos en la Guerra de independencia de Cuba. La expresión oral como habilidad lingüística. Los elementos semánticos y gramaticales del programa de Inglés de las diferentes educaciones.

Orden: Prepare a brief talk (no less than 7 minutes and no more than 10) in which you assess the role played by the United States of America in the Cuban-Spanish war during the last three decades of the 19th century. Make sure your talk is easy to be understood by 9th graders, which you can accomplish by using grammatical and semantic structures they have already dealt with.

Bibliografía:

- Brinkley, Alan (1993): The Unfinished Nation. A Concise History of the American People. Volume II: from 1865. Overture Books. Columbia University
- Brown, D. H. (1987): Principles of Language Learning and Teaching (Second Edition). Prentice Hall, Inc. Englewoods Cliffs. NJ USA
- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Tarea interdisciplinaria #8:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: The US intervention in the Cuban War for Independence (II) The Platt Amendment.

Objetivo: investigar sobre la imposición de la Emmienda Platt en la Constitución de la naciente República de Cuba y exponer los resultados de la investigación de forma oral

Clasificación: contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Práctica Integral de la Lengua Extranjera y Taller de Tesis)

Contenido: los mecanismos de dominación de los Estados Unidos sobre Cuba a inicios del siglo XX. Las técnicas para la investigación bibliográfica y la expresión oral como habilidad lingüística.

Orden: Look for information on how the Platt Amendment was added to the Cuban Constitution. Analyze the document minutely. How did it limit the exercise of Cuban independence? What does it tell us about the character of the American war on Spain? Prepare yourself to talk about the topic for about ten minutes.

Bibliografía:

- Roig de Leuchsenrg, Emilio (1979): La Historia de la Enmienda Platt. Edit. De Ciencias Sociales. La Habana
- Mateo Domingo, Alfredo (1984): Antes de la Enmienda... ¿Qué?. Edit. Oriente. Santiago de Cuba
- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Tarea interdisciplinaria #9:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: The US intervention in the Cuban War for Independence (III). Martí's last letter

Objetivo: Valorar por escrito la política de los Estados Unidos hacia Cuba en la segunda mitad y finales del siglo XIX y en el presente sobre la base de las ideas expresadas por José Martí en su última carta.

Clasificación: Contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Práctica Integral de la Lengua Extranjera)

Contenido: el testamento político del apóstol nacional. El ensayo en su manifestación de la escritura como habilidad comunicativa.

Orden: Write an essay on Martí's last letter and its significance to understand both, the American intervention in the Cuban War for Independence and current policies of the USA towards Cuba. Choose a proper title for your work and use about 200 words.

Bibliografía:

- García Pascual, L. y Moreno Pla, E. (1993): José Martí. Epistolario. Tomo V 1895. Edit. De Ciencias Sociales. La Habana
- Tabloides publicados sobre la política yanqui hacia Cuba en la actualidad

Tarea interdisciplinaria #10:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: The consequences of US domination for Cuba, Puerto Rico, and the Philippines.

Objetivo: Aplicar los conocimientos adquiridos a través de las asignaturas Historia de las Culturas de los Pueblos y Práctica Integral de la Lengua Extranjera relacionados con las consecuencias de la dominación de Estados Unidos para Cuba, Puerto Rico y Filipinas para modelar situaciones dfe aprendizaje, en la dirección del proceso pedagógico en las diferentes educaciones del Sistema General de Educación.

Clasificación: contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-contenido ajeno (Práctica integral de la lengua inglesa)

Contenido: las consecuencias de la dominación de Estados Unidos para Cuba, Puerto Rico y Filipinas. Las funciones comunicativas para explicar un proceso histórico en la lengua extranjera.

Orden: Work in pairs to prepare a role playing in which student A plays the role of an English teacher at a language school, and student B plays the role of a

student who is a history teacher and needs advice to prepare a presentation in English about the consequences of US domination for Cuba, Puerto Rico and the Philippines.

Student B should ask specific questions about the language he needs to use to introduce specific information about the topic. Student B should provide examples of the necessary language needed to make an oral presentation about it.

Bibliografía:

- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Foner, Philips (1966): Historia de Cuba y sus relaciones con Estados Unidos. 1845-1945. Tomo II. Edit. De Ciencias Sociales. La Habana

Tarea interdisciplinaria #11:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: The role of the USA in World War I.

Objetivo: Valorar por escrito el papel oportunista y de rapiña desempeñado por Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial.

Clasificación: objetivo propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Práctica integral de la lengua inglesa)

Contenido: El rol de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial. El ensayo en su manifestación de la escritura como habilidad comunicativa.

Orden: Write an essay on the role of the U.S.A. in World War I. How would you help your students derive some lessons from such events?

Bibliografía:

- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

- Ricker, John C. (1961): The Modern Era. Irwin & Co. Limited. Toronto

Tarea interdisciplinaria #12:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: Territorial Expansion. Manifest Destiny, the Adams Doctrine. The Floridas and the Louisiana.

Objetivo: aplicar los conocimientos adquiridos a través de las asignaturas Historia de las Culturas de los Pueblos y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera relacionados con las políticas expansionistas de los Estados Unidos en el siglo XIX, y la elaboración y aplicación de tareas docentes para la comprensión lectora por niveles de asimilación a la dirección del proceso pedagógico en las diferentes educaciones del Sistema General de Educación

Clasificación: contenido propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Metodología de la enseñanza de la lengua inglesa)

Contenido: las características agresivas y expansionistas de la política exterior de Estados Unidos en el siglo XIX. Las técnicas y requisitos para la elaboración de materiales para la enseñanza de habilidades de comprensión lectora. Las tareas docentes para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Orden: Create a brief text to teach reading comprehension to 12th graders, in which you assess the aggressive policy of the U.S.A. during the XIX century. Prepare the necessary learning tasks to have the students move from the practice stage to the free production one.

Bibliografía:

- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

- Antich de León, Rosa (1985): Metodología de la Enseñanza de las lenguas Extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

- Ur, Penny (1997): A Course in Language teaching Practice and Theory. Cambridge University Press

Tarea interdisciplinaria #13:

Contexto: Componente académico. Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa.

Tema: The Civil War. Character and content of the conflict

Objetivo: Aplicar los conocimientos adquiridos a través de las asignaturas Historia de las Culturas de los Pueblos, Práctica Integral de la lengua extranjera y Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera relacionados con la Guerra de Secesión de los Estados Unidos de mediados del siglo XIX, la elaboración de ensayos y las técnicas y requisitos para la elaboración de ejercicios para la dirección del proceso pedagógico en las diferentes educaciones del Sistema General de Educación.

Clasificación: objetivo propio (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)-objetivo ajeno (Práctica integral de la lengua inglesa, Metodología de la enseñanza de la lengua inglesa)

Contenido: El carácter de la Guerra de Secesión. Los ejercicios para la comprensión lectora. El ensayo en su manifestación de la escritura como habilidad comunicativa.

Orden: Write a brief essay on the character of the Civil War that took place by mid XIX century in the U.S.A. in which you analyze the social and economic causes of the conflict. Prepare a set of reading comprehension exercises to use the material you write in the teaching learning process in Senior High Schools.

Bibliografía:

- Velázquez León, M. et. al. (1989): A textbook on the history of the U.S.A. up to World War 1. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

- Brinkley, Alan (1993): The Unfinished Nation. A Concise History of the American People. Volume I: up to 1864. Overture Books. Columbia University

Tarea interdisciplinaria #14:

Contexto: Componente académico. Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera.

Tema: The free production stage

Objetivo: Elaborar sistemas de tareas docentes para propiciar la transición entre la etapa de práctica y la producción total de la lengua inglesa a través de la comprensión de un texto escrito, evidenciando la relevancia del contenido significativo de las tareas para la educación valoral en la Educación Preuniversitaria del Sistema General de Educación.

Clasificación: objetivo propio (Metodología de la enseñanza de la lengua inglesa)-contenido ajeno (Historia de las Culturas de los Pueblos de Habla Inglesa)

Contenido: Las tareas docentes en la etapa de transición entre la práctica y la producción total. La poesía de Stephen Crane "*Do not weep maiden, for war is kind*"

Orden: The following text is a fragment of a poem written by Stephen Crane, based on which you should prepare a set of tasks to suit a reading comprehension lesson for twelve graders. Your lesson must make evident that the meaningful content of the activities contribute to value formation in your students. While presenting your lesson, you will have to provide the methodological support to demonstrate that all the didactic categories go with the transition stage: objective, content, techniques, teaching aids, and evaluation. Be able to provide also different kinds of activities for students from different stratum.

Do Not Weep, Maiden, For War Is Kind

Do not weep, maiden, for war is kind.
Because your lover threw wild hands toward the sky
And the affrighted steed[2] *ran on alone,*
Do not weep.
War is kind.
Hoarse, booming drums of the regiment
Little souls who thirst for fight,
These men were born to drill and die
The unexplained glory flies above them
Great is the battle-god, great, and his kingdom—
A field where a thousand corpses lie.
Do not weep, babe, for war is kind.
Because your father tumbled in the yellow trenches,
Raged at his breast, gulped and died,
Do not weep.
War is kind.
Swift, blazing flag of the regiment
Eagle with crest of red and gold,
These men were born to drill and die
Point for them the virtue of slaughter
Make plain to them the excellence of killing
And a field where a thousand corpses lie.
Mother whose heart hung humble as a button
On the bright splendid shroud[3] *of your son,*
Do not weep.

War is kind.

1896

Bibliografía:

- Acosta Padrón, R. et. al. (1996): Communicative Language Teaching. Belo Horizonte. Brazil
- Antich de León, Rosa (1985): Metodología de la Enseñanza de las lenguas Extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Ur, Penny (1997): A Course in Language teaching Practice and Theory. Cambridge University Press

---

[2] **Steed**: a spirited horse for a state of war.

[3] **Shroud:** burial garment.

- Brown, D. H. (1987): Principles of Language Learning and Teaching. (Second Edition). Prentice Hall, Inc. Englewoods Cliffs. NJ USA
- Velázquez León, M. (2004): A Sheaf of Poetry. Material en soporte magnético

Tarea interdisciplinaria #15:

Contexto: Componente académico. Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera.

Tema: The free production stage

Objetivo: Explicar por escrito la esencia de la concepción de aplicación en términos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Clasificación: objetivo propio (Metodología de la enseñanza de la lengua inglesa)-contenido ajeno (Práctica integral de la lengua extranjera)

Contenido: Los elementos teóricos y metodológicos de la aplicación en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. El artículo en su manifestación de la escritura como habilidad comunicativa.

Orden: At the very beginning of Chapter 17, in her book on Methodology, Rosa Antich defines what ***application*** means in terms of foreign language teaching. Write an article in which you explain the following key elements of her conception: "*to **combine** and **integrate** all the linguistic elements studied, and to **use** them in a **dynamic** and **creative** way*"

Bibliografía:

- Antich de León, Rosa (1985): Metodología de la Enseñanza de las lenguas Extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Tarea interdisciplinaria #16:

Contexto: Componente académico. Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera.

Tema: The free production stage

Objetivo: Aplicar a través de la actividad investigativa su comprensión de la esencia de la concepción de aplicación en términos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Clasificación: contenido propio (Metodología de la enseñanza de la lengua inglesa)-objetivo ajeno (Taller de Tesis, Práctica integral de la lengua extranjera)

Contenido: Los elementos metodológicos de la aplicación en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. El informe de investigación en su manifestación de la escritura como habilidad comunicativa. Las técnicas y procedimientos para la recogida de información sobre un objeto determinado relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Orden: Present a brief research report in which you reveal the presence of ***combination***, ***integration***, ***usage***, ***dynamism*** and ***creativeness*** as reflective of ***application*** through the learning tasks english teachers use in your school

Bibliografía:

- Antich de León, Rosa (1985): Metodología de la Enseñanza de las lenguas Extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Brown, D. H. (1987): Principles of Language Learning and Teaching. (Second Edition). Prentice Hall, Inc. Englewoods Cliffs. N.J. U.S.A.
- Ary, Donald et. al. (1990): Introduction to research in education. Holt, Rinehart and Winston, Inc. FL. U.S.A.

Anexo 22:

Test de conocimientos para estudiantes de 5to año CRE

Forma del pensamiento: conceptos

1- Read the following elements carefully. They are constituents of the definition of the concept “poetry”:

- literary expression
- socially, politically and personally committed
- literature in verse

- social and spiritual expression of an epoch
- manifestation of beauty or esthetical feelings
- an expression of the soul by means of written or oral word, in verse or prose
- the art of composing poetic work in verse or prose

Choose the elements you consider the most appropriate and write down the definition for “poetry”.

_____
_____
_____

2- Read the following elements carefully. They are constituents of the definition of the concept “slavery”:

- the condition of being a slave
- a condition in which a person losses his freedom or possesses no freedom at all by subjection to another
- a state of dignity in which a person losses his authority on his deeds, cultural, political and social projection.

Organize the elements above and add your own opinion so as to write down a definition for the concept “slavery”

_____
_____
_____

3- Choose one of the following concepts and write down its definition:

culture	Inuit
civilization	values
conquest	people
independence	nation
liberty	Catholicism
Imperialism	love
revolution	democracy
death	war

Anexo 23:

Entrevista en profundidad a la muestra del pre experimento

Objetivo: Constatar el impacto de la aplicación del sistema de tareas interdisciplinarias en el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la muestra seleccionada para el prexperimento

Entrevistador: Yunier Pérez Sarduy

Registradora: Glenis D. Fernández Reynaldo

Dimensiones e indicadores:

Dimensión 1: Impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la proyección académica de la ejecución del currículo

Indicadores:

1. Relación intencional que se establece por parte de los docentes entre los sistemas categoriales, axiológicos y metodológicos de diferentes disciplinas que confluyen en el currículo en la preparación de su asignatura
2. Calidad del trabajo en equipo del claustro de profesores para la planificación y ejecución del proceso

Dimensión 2: Impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la proyección investigativa en la ejecución del currículo

Indicadores:

3. Vinculación entre las tareas investigativas y las académicas
4. Vinculación de las tareas investigativas con el contenido de la profesión
5. Relaciones entre las tareas investigativas orientadas por las diferentes disciplinas
6. Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades investigativas a través de los componentes laboral y académico

Dimensión 3: Impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la proyección laboral de los profesores en formación

Indicadores:

7. Relaciones que se establecen entre las tareas del componente laboral y las académicas
8. Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades laborales a través de los componentes académico e investigativo

Dimensión 4: Impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la actitud interdisciplinaria de los estudiantes

Indicadores:

9. Reconocimiento de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de su formación como profesores
10. Reconocimiento de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en su práctica escolar

Dimensión 5: Impacto del sistema de tareas interdisciplinarias en la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en los procesos cognitivos del profesor en formación

Indicadores:

11. Identificación en la formación de conceptos de caracteres esenciales y necesarios de los objetos a partir de su análisis desde la perspectiva de diferentes disciplinas
12. Inclusión de elementos teóricos y/o metodológicos provenientes de diferentes disciplinas en el proceso de elaboración de juicios
13. Inclusión de elementos teóricos y/o metodológicos provenientes de diferentes disciplinas en el proceso de elaboración de razonamientos
14. Consideración de elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos de análisis y síntesis de los objetos
15. Consideración de elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos comparación de los objetos
16. Consideración de elementos teóricos y/o metodológicos de diferentes disciplinas en los procesos de clasificación de los objetos
17. Desarrollo consciente de estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la expresión oral y escrita
18. Desarrollo consciente de estrategias que integren los planos fonológico, estructural y cultural para la comprensión auditiva y lectora
19. Integración consciente de los conocimientos culturales generales, psicopedagógicos y lingüísticos.

Cuestionario:

1. ¿Qué importancia usted le concede Ud. al principio de la interdisciplinariedad tanto en su formación como docentes, como en su práctica escolar?
2. Explique cómo las características de las tareas interdisciplinarias que se aplicaron facilitaron que los diferentes profesores establecieran , de manera conciente y planificada, relaciones entre conceptos, leyes, habilidades, valores, etc. de diferentes disciplinas en sus clases.
3. Explique cómo en el proceso de enseñanza aprendizaje de su formación como docente durante el presente curso, se le ha dado salida a las tareas investigativas en relación con lo académico y lo laboral.
4. Explique cómo las tareas interdisciplinarias que se aplicaron facilitan que en su actividad laboral se reflejen lo académico y lo investigativo.
5. ¿Cómo contribuyó la interacción con el sistema de tareas interdisciplinarias que se aplicó con que ustedes fueran capaces de considerar elementos de las diferentes asignaturas en la formación de sus conceptos, juicios y razonamientos?

Desarrollo:

Entrevistador: ¿Qué importancia usted le concede al principio de la interdisciplinariedad tanto en su formación como docentes, como en su práctica escolar?

AV: Las tareas interdisciplinarias que desarrollamos me ayudaron en la vinculación con otras asignaturas, objetivos, etc. Por ejemplo en Práctica integral y en el desarrollo de mi trabajo de diploma. Para perfeccionar la escritura del informe, y revisar la gramática, y me ayudaron para mi preparación metodológica.

YD: Yo sí sé que esas tareas me sirvieron de mucho para vincular las diferentes asignaturas.

VE: Las tareas interdisciplinarias ayudan al trabajo en grupo. En la escuela mía ha servido para el intercambio entre los profesores.

ML: Las tareas interdisciplinarias son de mucha utilidad para el trabajo metodológico

AV: ¿Entonces nosotros somos un experimento?

Entrevistador: En el proceso de enseñanza aprendizaje que se ha desarrollado con ustedes se aplicó una propuesta que está muy relacionada con las tareas interdisciplinarias, pero eso no los hace a ustedes un experimento.

AV: Eso nosotros lo entendemos, y está bien.

Entrevistador: Sería bueno que alguien explicara cómo las características de las tareas interdisciplinarias que se aplicaron facilitaron que los diferentes profesores establecieran , de manera conciente y planificada, relaciones entre conceptos, leyes, habilidades, valores, etc. de diferentes disciplinas en sus clases.

ML: Yo creo que la aplicación de las tareas interdisciplinarias fue una cosa intencional. Yo lo pude percibir, porque me parece que los profesores se reunieron y se pusieron de acuerdo, porque coincide las tareas, como en Metodología y en Historia.

DD: Las tareas interdisciplinarias le permiten dar pie a otras asignaturas a partir de un proceso planificado.

LS: A mi me motiva mucho la Historia. La interdisciplinariedad vincula las asignaturas a partir de esta, por tanto no queda forzado. Al vincular los conocimientos de otras asignaturas, existe solidez en los mismos, lo que ayuda a correlacionar las asignaturas. Lo que sucede en ocasiones es que las tareas interdisciplinarias no permita determinar el nivel de profundidad de cada uno de los estudiantes. Si la función es ver la interdisciplinariedad, debe verse como un todo. Si un estudiante sacaba 3, por ejemplo en Historia en una tarea vinculada con metodología y no se tiene en cuenta los elementos de metodología que debió incluir, no se hace nada...

MS: Oye, pero, las asignaturas no son para verlas por separado, sino para elevar los conocimientos de las mismas.

LS: Sí, pero lo que yo digo es que si la interdisciplinariedad se centra nada más en la asignatura del profesor que la imparte, entonces la otra no se beneficia en nada.

YD: Yo creo que a partir del diagnóstico que se nos aplicó a inicios del curso, permitió que los profesores establecieran la interdisciplinariedad como estrategia.

Entrevistador: Y ¿cómo las tareas interdisciplinarias que se aplicaron facilitan que en su actividad laboral se reflejen lo académico y lo investigativo?

YD: Las tareas interdisciplinarias sirvieron para poder aplicarlas y llegar mejor a nuestros estudiantes.

Entrevistador: Si, sí, pero ¿cómo les ha servido?, ¿cómo?

ML: A mí me ha servido para aplicar diferentes técnicas, ejercicios, para el trabajo de diploma, a partir de la práctica, del intercambio con los profesores y para preparar las clases en mi escuela.

(En este momento de la conversación, los entrevistadores notan que Jorge dibuja sobre la mesa. El dibujo consiste en dos gallos, uno frente a otro, y otro animal, tal vez un perro o un caballo. AL observaba atentamente lo que este hacía)

AV: Sirven para la orientación a los estudiantes.

MS: Sirven para la preparación de los profesores y estudiantes, trabajando, utilizando una metodología, teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes.

Entrevistador: La interacción con el sistema de tareas interdisciplinarias que se aplicó ¿Cómo contribuyó a que ustedes fueran capaces de considerar elementos de las diferentes asignaturas en la formación de sus conceptos, juicios y razonamientos?

(Desconcierto entre los entrevistados. No respuesta)

AV: Yo no entiendo esa pregunta.

Entrevistador: Yo digo que la actividad intelectual de ustedes se da en su pensamiento en forma de conceptos, de juicios y de razonamientos. Por ejemplo,

si usted va a decidir qué método aplicar en una clase determinada, a partir de determinados juicios que usted tiene relacionados con las características de sus estudiantes y de usted mismo, y de las características del contenido y sus objetivos, etcétera, usted razona que el método a aplicar es, por ejemplo, el método explicativo y no otro. Ahora, ¿cómo el sistema de tareas interdisciplinarias les ha ayudo a ustedes a utilizar elementos de diferentes asignaturas en la construcción de esos conceptos, juicios y razonamientos?

(Todavía sin respuesta)

Entrevistador: Bueno, está bien. De cualquier manera esta conversación me ha sido muy útil. Si alguien tiene algo que plantear, tal vez sobre el proceso de diseñar tareas interdisciplinarias,...

ND: Para elaborar las tareas interdisciplinarias uno se involucra en el desarrollo de la misma, pero se necesita concentración. A mí me gustó diseñar algunas, pero me dio mucho trabajo. Eso me demostró que sí se pueden hacer.

MS: Yo me bloqueé. La verdad es que a mí no me gustó mucho hacer eso. Yo lo hice porque me iban a evaluar, pero no porque me sintiera a gusto.

DD: Al principio me sentí acaballa´o...

Entrevistador: Perdón, ¿qué debo entender por "*acaballa´o*"?

DD: Que me sentí bien, que sentí que me "*vacié*". Me sentí bien. A lo mejor me dio un poquito de trabajo, pero usted me ayudó con un gesto solidario, me explicó y me demostró que sí puedo hacerlo. La verdad es que la interdisciplinariedad a veces se torna como una moda en el sistema educacional, y todo el mundo quiere ver que se aplique aunque sea como un parcho.

YD: Pero si es que precisamente el objetivo del sistema educacional actual es la interdisciplinariedad. Por ejemplo, a mis estudiantes no les gusta el inglés, por tanto en mi escuela nosotros nos establecimos como estrategia integrar los contenidos técnicos en inglés con las especialidades que ellos estudian. A ellos les motiva, por ejemplo, saber cómo se dice restaurant, mesero, etc., porque son de gastronomía. Eso antes nosotros lo hacíamos, pero sin saber..., a ciegas, a rumbo. Sin saber que estas cosas se pueden hacer así...

DD: Si se abusa de la interdisciplinariedad puede que las asignaturas pierdan su objetivo, y puede que algunos contenidos no se profundicen. Por ejemplo, nosotros no dimos a Canadá, que nos hubiera sido útil para elevar la cultura. Profe, esto no es una crítica...

Entrevistador: Está bien, las críticas también ayudan mucho. Les agradezco sus intervenciones.

Anexo 24:

Test de conocimientos para estudiantes de 5to año de la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Lengua Inglesa

Forma del pensamiento: Razonamiento

1. **¿A qué planteamiento conclusivo puede usted arribar a partir de cada uno de los siguientes pares de afirmaciones?:**

Serie 1:

Planteamiento a) A los verbos modales en idioma inglés no se les agrega “s” para formar la tercera persona del presente simple en singular.

Planteamiento b) El verbo “can” es un verbo modal.

Conclusión:

_____

Serie 2:

Planteamiento c) El pasado simple de todos los verbos regulares en idioma inglés se forma agregando “*ed*” a la forma simple del verbo.

Planteamiento d) El verbo “*to walk*” es un verbo regular.

Conclusión:

_____

Serie 3:

Planteamiento e) A los participantes en la elaboración y aprobación del documento que dio origen a la Constitución de los Estados Unidos de América se les conoce como los “Padres Fundadores”.

Planteamiento f) A Benjamín Franklin se le conoce como uno de los Padres Fundadores de los Estados unidos de América

Conclusión:

_____

2. **¿Cuál otra razón o razones pudiera completar cada serie para llegar a cada una de las conclusiones que se proponen a continuación?** (Puede determinar una o varias razones)

Serie 4:

Planteamiento g) Es necesario entrenar a los estudiantes del inglés como lengua extranjera para que reconozcan que todos los sonidos consonantes llamados bilabiales tienen su punto de articulación en los labios.

Planteamiento h) _____

_____

Planteamiento i) _____

_____

Conclusión: Es necesario entrenar a los estudiantes del inglés como lengua extranjera para que reconozcan que los sonidos /m/, /p/ y /b/ tienen su punto de articulación en los labios

Serie 5:

Planteamiento j) Lo textos escritos que se seleccionen por el profesor para desarrollar en sus alumnos habilidades para la comprensión lectora deben estar relacionados con los intereses de estos

Planteamiento k) _____

_____

Planteamiento l) _____

_____

Conclusión: Es posible utilizar alguno de los poemas de Emily Dickinson para desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de preuniversitario.

3. **Exponga dos razones que permitan fundamentar cada uno de los siguientes planteamientos:**

Serie 6:

Es posible utilizar algunos textos auténticos de la literatura norteamericana para educar a nuestros estudiantes en valores a través de la asignatura idioma inglés en los niveles medios.

_____

_____

Serie 7:

Toda repetición, por parte del profesor, de errores de idioma que cometen los estudiantes en el aula de idioma extranjero es mala práctica pedagógica.

_____

_____

Serie 8:

Es necesario que el profesor de idioma inglés se prepare para enseñar a sus estudiantes a discriminar algunos sonidos en la lengua extranjera que no existen en la lengua materna.

_____

_____

Anexo 25:

Tabulación de los resultados de los tests de conocimientos para medir el desarrollo de la cualidad interdisciplinaria en los conceptos, juicios y razonamientos de los profesores de Lenguas Extranjeras en formación

Sujetos	Puntuación Prueba de entrada			Puntuación Prueba de salida		
	Conceptos	Juicios	Razonamientos	Conceptos	Juicios	Razonamientos
1	28	21	20	30	23	21
2	33	30	30	41	36	29
3	33	29	31	46	39	39
4	61	60	60	69	64	66
5	46	45	43	53	55	49
6	74	70	72	76	73	73
7	78	66	74	78	68	75
8	80	75	69	80	78	72
9	88	87	85	93	91	89
10	42	37	37	56	45	44
11	27	21	20	31	26	24
12	35	24	24	42	27	22
13	41	41	34	53	49	39
14	31	23	21	33	24	21
15	79	82	71	81	82	73
16	57	49	40	67	60	50
17	43	39	41	42	37	42
18	87	83	89	91	89	90

Anexo 26:

Análisis estadístico de la aplicación de la Dócima de Wilcoxon para determinar la significatividad de la diferencia entre los resultados de los tests de entrada y salida de medición de la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en las forma de pensamiento

Tabla de puntajes de las transformaciones de los datos resultantes de los tests de entrada y salida para medir la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en la forma de pensamiento “conceptos”

Sujetos	Entrada	Salida	Diferencia	ABS	rgABScs
1	28	30	2	2	3,5
2	33	41	8	8	11,5
3	33	46	13	13	15
4	61	69	8	8	11,5
5	46	53	7	7	9,5
6	74	76	2	2	3,5
7	78	78	ausente	ausente	ausente
8	80	80	ausente	ausente	ausente
9	88	93	5	5	8
10	42	56	14	14	16
11	27	31	4	4	6,5
12	35	42	7	7	9,5
13	41	53	12	12	14
14	31	33	2	2	3,5
15	79	81	2	2	3,5
16	57	67	10	10	13
17	43	42	-1	1	-1
18	87	91	4	4	6,5
					Suma:135

V=135
Va=36 (para n=16 con un nivel de significación de a=0,05)
V_{1-a}= 84
135>84 por lo que V> V_{1-a}

Tabla de puntajes de las transformaciones de los datos resultantes de los tests de entrada y salida para medir la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en la forma de pensamiento “juicios”

Sujetos	Entrada	Salida	Diferencia	ABS	rgABScs
1	21	23	2	2	3
2	30	36	6	6	11,5
3	29	39	10	10	15,5
4	60	64	4	4	8,5
5	45	55	10	10	15,5
6	70	73	3	3	6
7	66	68	2	2	3
8	75	78	3	3	6
9	87	91	4	4	8,5
10	37	45	8	8	13,5
11	21	26	5	5	10
12	24	27	3	3	6
13	41	49	8	8	13,5
14	23	24	1	1	1
15	82	82	Ausente	Ausente	Ausente
16	49	60	11	11	17
17	39	37	-2	2	-3
18	83	89	6	6	11,5
					Suma:150

V=150
Va=36 (para n=16 con un nivel de significación de a=0,05)
V_{1-a} = 84
150>84 por lo que V> V_{1-a}

Tabla de puntajes de las transformaciones de los datos resultantes de los tests de entrada y salida para medir la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en la forma de pensamiento “razonamientos”

Sujetos	Entrada	Salida	Diferencia	ABS	rgABScs
1	20	21	1	1	3,5
2	30	29	-1	1	-3,5
3	31	39	8	8	16
4	60	66	6	6	13,5
5	43	49	6	6	13,5
6	72	73	1	1	3,5
7	74	75	1	1	3,5
8	69	72	3	3	9
9	85	89	4	4	10,5
10	37	44	7	7	15
11	20	24	4	4	10,5
12	24	22	-2	2	-7,5
13	34	39	5	5	12
14	21	21	Ausente	Ausente	Ausente
15	71	73	2	2	7,5
16	40	50	10	10	17
17	41	42	1	1	3,5
18	89	90	1	1	3,5
				Suma:	142

V=142
Va=31 (para n=15 con un nivel de significación de a=0,05)
V_{1-a} = 89
142>89 por lo que V> V_{1-a}

Tabla de puntajes de las transformaciones de los datos resultantes de los tests de entrada y salida para medir la adquisición de la cualidad interdisciplinaria en las formas de pensamiento.

Sujetos	General Entrada*	General Salida*	Diferencia	ABS	rgABScs
1	23,0	24,7	1,7	1,7	5,0
2	31,0	35,3	4,3	4,3	11,0
3	31,0	41,3	10,3	10,3	17,5
4	60,3	66,3	6,0	6,0	13,0
5	44,7	52,3	7,7	7,7	14,0
6	72,0	74,0	2,0	2,0	6,5
7	72,7	73,7	1,0	1,0	2,5
8	74,7	76,7	2,0	2,0	6,5
9	86,7	91,0	4,3	4,3	11,0
10	38,7	48,3	9,7	9,7	16,0
11	22,7	27,0	4,3	4,3	11,0
12	27,7	30,3	2,7	2,7	8,0
13	38,7	47,0	8,3	8,3	15,0
14	25,0	26,0	1,0	1,0	2,5
15	77,3	78,7	1,3	1,3	4,0
16	48,7	59,0	10,3	10,3	17,5
17	41,0	40,3	-0,7	0,7	-1,0
18	86,3	90,0	3,7	3,7	9,0
				Suma:	168,0

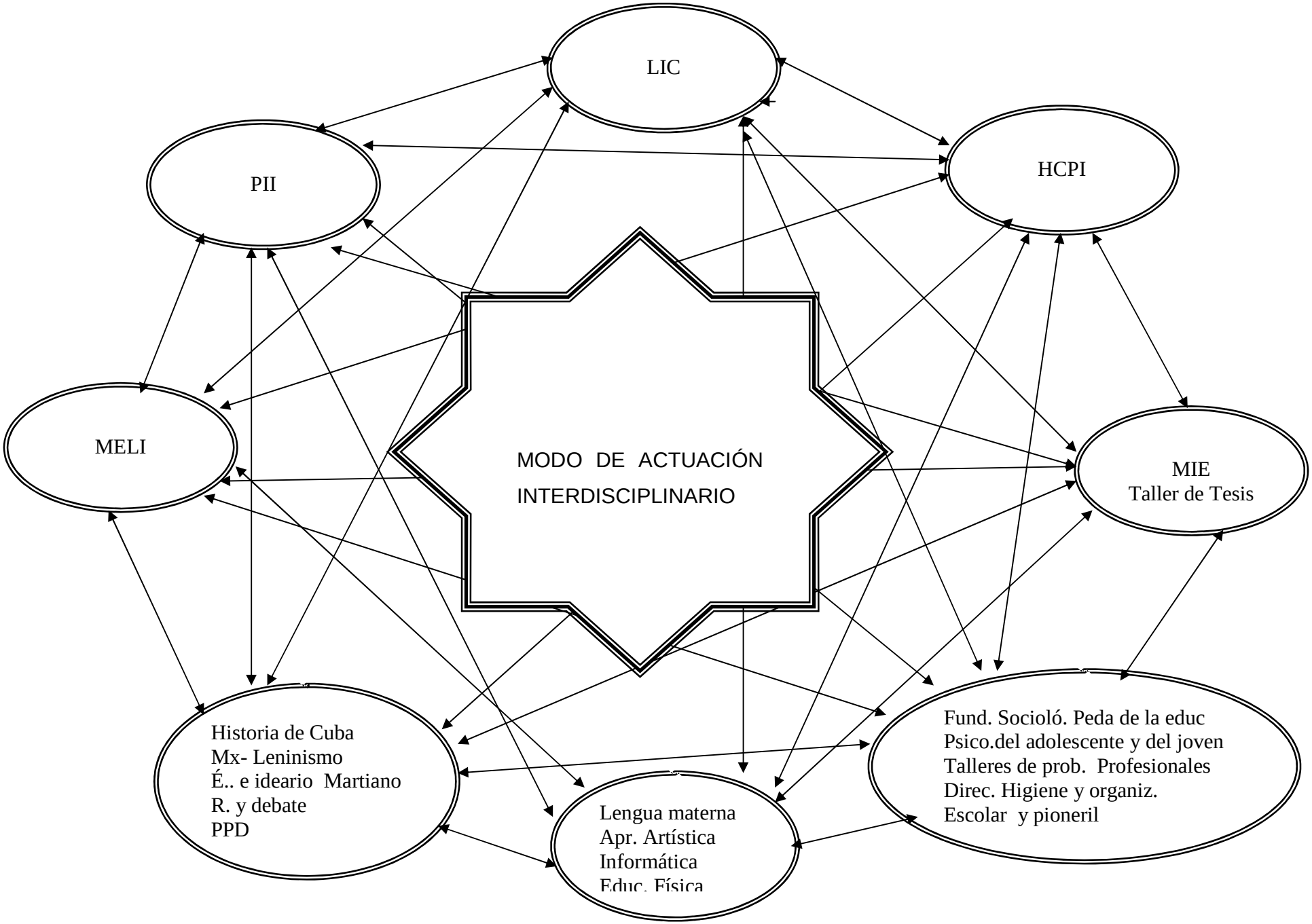
General Entrada*: Promedio de resultados de los tests de entrada para medir la cualidad interdisciplinaria en los conceptos, juicios y razonamientos.

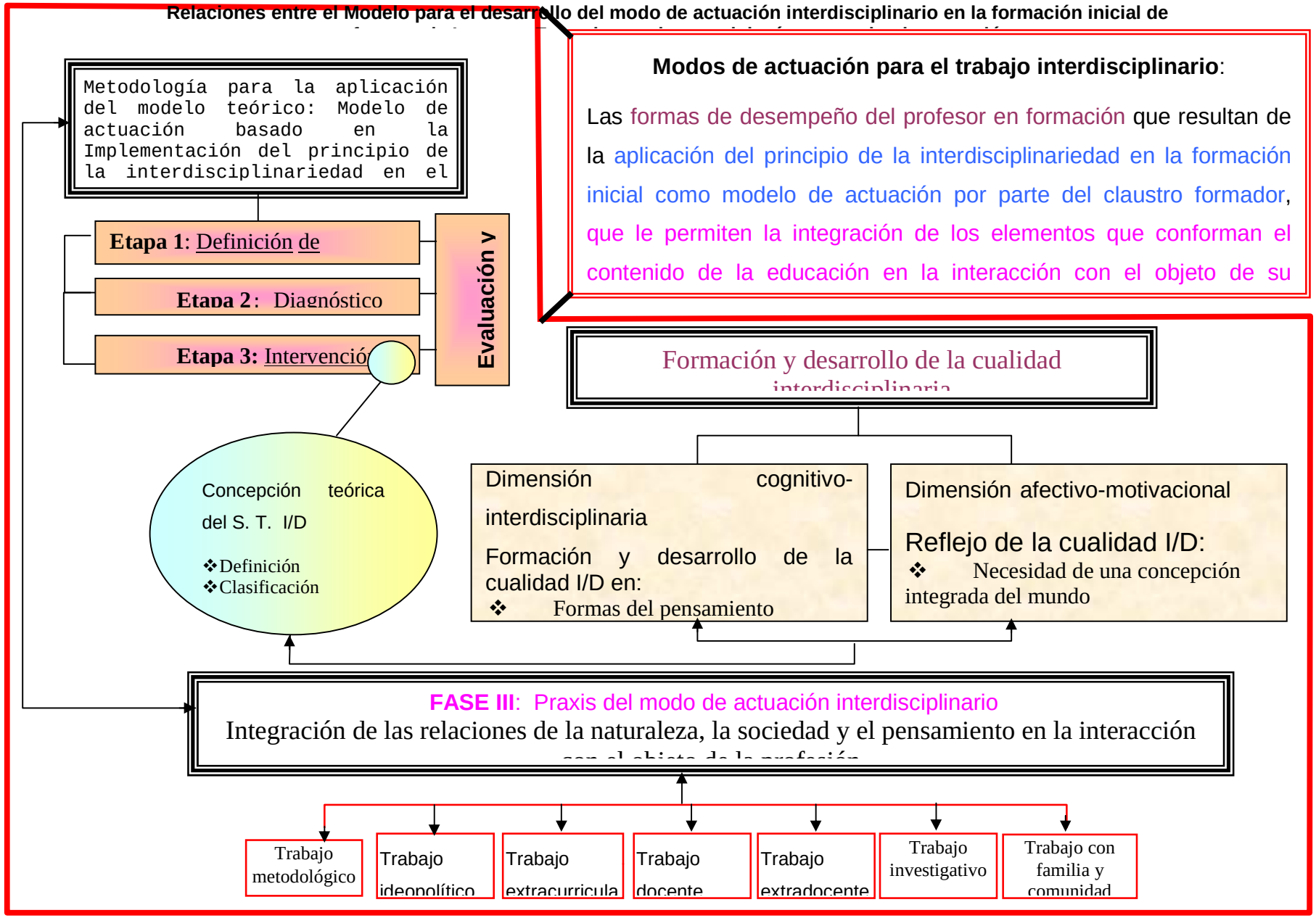
General Salida*: Promedio de resultados de los tests de entrada para medir la cualidad interdisciplinaria en los conceptos, juicios y razonamientos.

V= 168
Va=36 (para n=16 con un nivel de significación de a=0,05)
V_{1-a}=84
168>84 por lo que $V>V_{1-a}$

Anexo 27:

Representación gráfica del modo de actuación interdisciplinario como fin del establecimiento de las relaciones interdisciplinarias en la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras



Anexo 28:

Relaciones entre el Modelo para el desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de