

## *INVESTIGACION SOBRE LAS TEORIAS EN USO DE LOS PROFESORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INTEGRACION DE NIÑOS DEFICIENTES EN LA E.G.B.: HACIA UNA REVISION DEL CURRICULUM EN LA FORMACION DEL PROFESORADO.*

Carmen GARCIA PASTOR

El interés del presente trabajo se incluye, en línea con nuestras propuestas anteriores (García Pastor, 1985 a y b), en un ámbito que constituye hoy un punto de preocupación fundamental para los profesionales de la educación especial: cómo formar a los profesores. Nuestras propuestas anteriores, sin embargo, estaban más relacionadas con la estructuración de los contenidos formativos que con las estrategias que los alumnos-profesores habían de poner en práctica y, por tanto, debían constituir una parte importante de su curriculum. En este sentido, podemos completar ahora el trabajo encaminado a la elaboración de este diseño curricular, exponiendo algunos supuestos que hemos asumido en la investigación que estamos desarrollando y de la que, por estar en sus inicios, podemos sólo declarar más propósitos que resultados.

El interés, pues, de lo que vamos a exponer, se centra en las posibilidades que hemos estudiado y que consideramos convenientes difundir para suscitar aportaciones entre los expertos y profesores que trabajan en esta línea; o que, interesados en ella, opten por acometer proyectos semejantes en el ámbito de la educación especial.

Podríamos justificar brevemente el objetivo que nos hemos propuesto con la afirmación siguiente: Nos preocupamos por los profesores porque estamos interesados en que los alumnos aprendan. Y, en educación especial, esto es quizás algo más difícil de conseguir; porque para que aprendan estos alumnos necesitan que les sean dadas oportunidades para ello, y los currícula, no siempre se ajustan a los criterios por los que luego se evalúa el rendimiento de estos alumnos con déficits. La pregunta a la que queremos responder puede expresarse de la siguiente forma: ¿Qué debe hacer un profesor eficaz para desarrollar un curriculum que se ajusta a los resultados valorados?

No vamos a realizar aquí, una crítica a los modelos de predicción de eficacia. Nos remitiremos a la revisión realizada por Berliner, en prensa, considerando que la alternativa que aporta este autor puede tener implicaciones importantes para enfrentarnos a las dificultades metodológicas que, sobre este aspecto, han sido manifestadas en el ámbito de la educación especial (MacMillan, Keogh y Jones, 1986).

Para Berliner «Cualquier test de rendimiento usado como indicador de resultados deseados tiene que presentar razonablemente esos resultados y estar relacionado válidamente con lo que enseña» (Berliner, ob. cit.). El desajuste entre ellos ha sido señalado por algunos autores (Freeman, et. al., 1980). Una de las variables relacionadas con la posibilidad de ajustar los -curriculum y evaluación del rendimiento- es la de «tiempo implicado» (Berliner, 1985).

El tiempo implicado se define como el asignado por un profesor a determinadas tareas de enseñanza, estando en relación la cantidad de tiempo asignado con el nivel de éxito de los alumnos en dichas tareas: «De acuerdo con ellos un profesor eficaz tiene que traspasar tiempo suficiente, organizar y gestionar la clase de forma que exista suficiente implicación, y asegurar un ajuste entre el estudiante y el curriculum de tal forma que haya suficientes experiencias acertadas para los estudiantes» (Berliner, 1985, p.)

Algunas revisiones realizadas sobre investigaciones en el ámbito de la educación especial habían expresado la inadecuación de algunos instrumentos utilizados para comparar el rendimiento de los niños deficientes en clases regulares y en clases especiales. Dicha inadecuación se cifraba precisamente en que las tareas a las que se dedicaban estos niños en una y otra clase eran distintas, o se les dedicaba una asignación de tiempo diferente (Cfr. MacMillan, Keogh y Jones, ob. cit.).

Semel y otros (1979) refiriéndose a una investigación realizada para comprobar si existían diferencias significativas en el rendimiento en lectura, entre niños deficientes ligeros integrados en clases populares y los ubicados en clases especiales, manifestaban: «A pesar de la situación de clase, los niños retardados leen excesivamente lento. Cuando hay diferencias, pueden ser estadísticamente significativas pero son probablemente triviales» (p. 237). Concluyendo que las alternativas instructivas ofrecidas habían resultado ineficaces a pesar del ambiente en que estos niños eran enseñados.

## **1. NUEVAS ALTERNATIVAS DE INVESTIGACION EN LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL.**

Lo expuesto nos lleva a considerar nuevas alternativas de investigación en la enseñanza y sus implicaciones para el ámbito de la educación especial. Nos interesan, de modo particular, aquellas que ponen mayor énfasis en comprender las tareas de gestión que los docentes enfrentan en las aulas y la forma en que ellas condicionan la planificación del trabajo y la toma de decisiones del educador. Son éstas un ejemplo del cambio importante que se está desarrollando en la investigación sobre enseñanza (Doyle, 1981).

La necesidad de delimitar los constituyentes del profesor eficaz ha provocado toda una serie de investigaciones experimentales (Cfr. Villar Angulo, 1980); sin embargo no ha sido ésta la única aproximación seguida para diagnosticar qué hace el profesor eficaz: «El análisis e interpretación de los fenómenos sociales ha dado la ocasión a que algunos autores, al dictaminar las razones para un cambio social, impliquen la oportunidad de modificar el rol del profesor» (Villar Angulo, 1986, pág. 12).

Son muchos los investigadores que han optado por enfrentarse a una simplificación excesiva del acto de la enseñanza en un intento de hacer de la formación del profesor una labor manejable: «Hemos subestimado la profesión y mal equipado a los profesores. El reto de ésta y de las próximas décadas es tomar ese nuevo entendimiento de la práctica profesional y rejuvenecer la profesión» (Yinger, 1986, p. 136).

Globe y Poter (1980), Gimeno y Fernández Pérez (1980), Hyer y McClure (1978), entre otros autores, han señalado la importancia de esta redefinición del rol del profesor. Esta perspectiva más que sumir la posibilidad de un cambio determinado, entiende la formación de los profesores en un sistema educativo cambiante, abogando por una concepción flexible del rol del profesor.

Podíamos situar, como la antítesis de los programas CATE, a los partidarios de considerar la eficacia docente de forma holista, contrarios a traducir las actividades de enseñanza-aprendizaje a comportamientos aislados. Y, entre unos y otros, una amplia gama de tendencias que se corresponden con las diferentes teorías de la enseñanza y del aprendizaje que, implícitas en el curriculum, determinan los objetivos y/o estrategias de los programas formativos de los profesores.

Lowyck (1986) distinguirá entre las distintas investigaciones sobre enseñanza, aquellas que considera aproximaciones cuantitativas y dentro de las cuales señala las correspondientes a los estudios de proceso-producto, la investigación interacción aptitud-tratamiento (ATI) y los estudios de «tiempo de la tarea» o «tiempo de aprendizaje académico». Incluyendo dentro de las aproximaciones cualitativas, los estudios etnográficos, los que han caracterizado la crítica educativa, la aproximación proceso-cognitivo y la aproximación orientada a la acción. Para Lowyck las lecciones que se desprenden de estas investigaciones sobre enseñanza, muestran la necesidad de una conclusión metodológica y teórica: «Si tanto la intencionalidad como el medio complejo de la actividad de la enseñanza son características importantes, los investigadores debían de tratar de entender los procesos y estructuras subyacentes» (p. 237).

Contempla Lowyck la historia de la investigación sobre la enseñanza como un fenómeno evolutivo, en el que modelos nuevos chocan con el paradigma existente, así explica el avance de los modelos y conceptos cognitivos frente al paradigma dominante centrado en la «eficacia del profesor». Ha de darse ahora la integración en el paradigma precedente, para lo cual el mismo propone un «modelo integrado de investigación sobre enseñanza».

Este marco de investigaciones sobre el pensamiento de los profesores ha hecho hincapié en la relación que debe existir entre lo que lo alumnos-profesores aprendan durante su formación y los problemas reales con los que se encontrarán en sus prácticas de enseñanza. Schön (1983) apuntará las diferencias existentes en la actualidad entre lo que se aprende y lo que más tarde se habrá de aplicar, más relacionado con un «conocimiento en acción», que con los conocimientos básicos implícitos en los modelos que se basan en la «racionalidad técnica».

Para Calderhead (1986), el problema se centrará más que en la conveniencia o no de unos conocimientos apoyados en las disciplinas científicas básicas, en la necesidad de que los profesores sepan aplicar posteriormente estos conocimientos adquiridos en la práctica profesional, señalando que las demostraciones y el estudio de los procesos de planificación pueden ayudar a los alumnos en formación a usar los conocimientos adquiridos.

El «contexto» se ha transformado en una noción fundamental de este tipo de investigaciones. El énfasis sobre el contexto ha llevado a concentrar la atención sobre la competencia situacional necesaria para lograr una enseñanza de éxito: «Un tipo de capacidad pedagógica que ha sido frecuentemente pasada por alto en los programas y políticas educativas de formación del profesorado» (Doyle, 1981, pág. 38). Pese a que el término «contexto» puede asumir distintos significados, Doyle distingue los rasgos comunes a las investigaciones sobre contexto del aula:

- Un énfasis en las observaciones a largo plazo basadas más bien en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas o tablas de puntuación.
- Un interés en la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula, de tal manera que la conducta es observada dentro del marco de los hechos circundantes.
- Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, por cómo los profesores y alumnos dan sentido a las realidades del aula (Doyle, ob. cit.)

Los estudios sobre contextos de la clase pueden proporcionar los fundamentos para constructos que sirvan de identificación de estrategias eficaces de enseñanza.

## **2. NUESTRA PROPUESTA: INVESTIGACION SOBRE LOS DILEMAS PLANTEADOS POR LOS PROFESORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INTEGRACION**

Nuestra investigación se incluye en la línea que definen estos rasgos que caracterizan

los estudios sobre contexto. Es decir, que nuestro objetivo trata de identificar en última instancia las necesidades formativas de los profesores, partiendo de la observación de las estrategias docentes y de entrevistas en profundidad a los profesores.

Hemos adoptado una metodología cualitativa porque consideramos que nos puede facilitar la comprensión de las situaciones que nos proponemos analizar. Permittiéndonos acceder a un tipo de información difícil de conseguir por otros procedimientos. No obstante, y por la dificultad que puede planteársenos en torno a la revisión de los datos obtenidos -conceptualización y categorización-, requeriremos la colaboración de expertos en la formación de profesionales de educación especial, cuyos conocimientos, opiniones y percepciones sobre cuestiones relativas al curriculum de formación de los profesores, pueden facilitarnos la fijación de criterios sobre la información que debe ser tenida en cuenta simultáneamente y sobre los interrogantes a los que debemos responder.

Estamos trabajando, en estos momentos, en el diseño para la obtención de este segundo tipo de datos. En ello nos sirve de precedente y ejemplo el trabajo de Noel, Valdivieso y Fuller (1985) sobre «Determinants of Teacher Training Preparation: A Study of Departments of Special Education», inserto en una amplia investigación sobre la formación de profesores de educación especial realizada por el Institute for the Study of Exceptional Children and Youth (INSECY) y la Universidad de Maryland. En este estudio se utilizó una metodología cualitativa de ambiente semiestructurado. Esta investigación, que supone un antecedente valioso para nuestro trabajo, fue desarrollada en el contexto de reforma general del profesorado promovida en Estados Unidos por el Informe de la National Commission on Excellence in Education (1983). La preparación de los profesores de educación especial aunque no era una cuestión central, fue incluida en el movimiento de reforma por estar implicada en la misma estructura gubernativa que la educación regular; debiendo conformarse, por tanto, a las nuevas líneas de la política educativa general.

La reforma de la formación de los profesores, en nuestro país, es un hecho inminente; coincidiendo, además, en el ámbito de la educación especial, con el proceso de integración de niños deficientes en los circuitos ordinarios del sistema educativo. Tal situación es propicia para que acometamos tal tipo de estudio. Sirviéndonos de la experiencia de otros países, como el caso citado, debemos investigar para comprender las necesidades que marca nuestro propio contexto socio-institucional.

En el seno de las Secciones de Pedagogía y las EE.UU. del Profesorado, esta necesidad ha propiciado jornadas y reuniones monográficas sobre este tema. En este sentido, nuestra investigación viene a sumarse al amplio contexto de inquietudes existentes, que cuenta ya con un número de publicaciones importante, revisadas en nuestro trabajo.

Citaremos entre otras aportaciones, las conclusiones vertidas en las Jornadas de «Universidades y Educación Especial» (Barcelona, 1984; San Sebastián, 1985; Palma de Mallorca, 1986). En ellas el trabajo que nos hemos propuesto desarrollar -y que constituirá el tema preferente de las próximas Jornadas, previstas de realizarse en Sevilla el próximo mes de Abril- será el concerniente a los distintos tipos de perfiles profesionales que servirán de base para el diseño curricular.

De indudable interés resulta igualmente la revisión de las publicaciones consecuentes a las «Jornadas de Formación del Profesor de Educación Especial» (Zaragoza, 1980; Barcelona, 1982; Málaga, 1984; Palma de Mallorca, 1985). Y los trabajos de algunos autores como Molina (1983, 1985), Ovejas (1984), Rueda (1985) y Garantos y Amorós (en prensa).

El trabajo que estamos realizando no debe considerarse, pues, como un esfuerzo aislado. Pretende contribuir a los objetivos que se han propuesto desde distintas instancias de la comunidad educativa. De todo ello cabe esperar, a corto plazo, líneas de actuación claras para dar posibilidad a la esperada reforma.

### 3. BOSQUEJO DE UNA INVESTIGACION APLICADA PARA COMPRENDER LAS TEORIAS EN USO DE PROFESORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INTEGRACION

A través de una metodología etnográfica (Erickson, 1986) seleccionaremos una muestra reducida de profesores cuyas clases incluyan niños deficientes ligeros, recogiendo información sobre los procesos y transacciones que ocurren en sus clases. Por medio de entrevistas en profundidad (Jones, 1985) y observaciones participantes (Friedrik y Ludke, 1975) trataremos de obtener datos que nos permitan evidenciar teorías en acción (Argyris y Schön, 1978) que utilizan los profesores identificados.

La duración de la investigación será de un curso escolar. Visitaremos semanalmente a los profesores en sus clases, tomando notas de campo y entrevistándolos tras la observación de la clase. El análisis de los protocolos y de las transcripciones se realizará a través de la técnica de la rejilla (Pope y Keen, 1981), procediendo posteriormente a un análisis de los «clusters». La factorización de los elementos y constructos serán la base para sintetizar cuales son las teorías en uso de estos profesores en un centro de Sevilla que haya aceptado el proceso de integración.

Esta metodología y proceso de investigación ha sido muy utilizada en la escuela OISE, y particularmente, por Munby (1982, 1983). Como este autor ha señalado, tal tipo de metodología nos enfrenta con algunos dilemas en cuanto a los procedimientos más adecuados para captar el pensamiento del profesor. El primero de estos dilemas se refiere al lenguaje y su significado, en este sentido, Munby ha considerado que debe accederse al pensamiento del profesor a través de su propio lenguaje -y no a través del lenguaje del investigador-. El segundo dilema planteado se relaciona con el contexto: «Las palabras claves podrían referirse a lo que el investigador ve en cuestiones de enseñanza, en cuyo caso cabe el peligro de que el contexto sea el del propio investigador» (Munby, ob. cit.). Evitar este riesgo es posible reduciendo el contexto al del propio profesor.

Estas decisiones acerca de los procedimientos a utilizar son concurrentes con la concepción del profesor como un profesional que se plantea dilemas sobre las construcciones que orientan su acción, dilemas que caracterizan su tensión existencial como profesional. Es, por tanto, una metodología adecuada a nuestros propósitos de acceder a conocer las tensiones que caracterizan a los profesores que se han implicado en el proceso de integración de niños deficientes ligeros, a las construcciones que realizan sobre esa situación nueva de enseñanza integrada que se da en sus clases, y a los dilemas que deben afrontar.

Este enfoque de investigación es, asimismo, consecuente con el argumento de que los profesores como profesionales controlan con sus decisiones los cambios en sus prácticas de enseñanza. Han de darse cuenta de cómo construyen sus propias realidades, aprendiendo a observar, reconocer y juzgar sus prácticas, pues, en definitiva, la idea que subyace en este enfoque es que «la mejora de la enseñanza requiere que las creencias subjetivamente razonables de los profesores se transformen en creencias objetivamente razonables» (Munby, ob. cit.).

Finalmente, en este bosquejo, aludiremos a las metáforas como formas de representar la realidad en las que las creencias y los principios de los profesores adquieren un significado más completo. Su detección, nos ayudará a dar una dimensión más profunda a nuestro análisis, mejorando la posibilidad de comprender los datos obtenidos.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARGYRIS, C. & SCHON, D.A. (1978): *Theory and practice: increating professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BERLINER, D. (1985): «Effective classroom teaching: The necessary but not sufficient condition for developing exemplary schools» In G.R. Austin & H. Garber (Ed):

- Research on exemplary schools*, Orlando, FL, Academic Press.
- BERLINER, D. (1986): «De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación sobre la enseñanza» en «Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones», Sevilla, servicio de publicaciones de la Universidad, págs. 250-284.
- CALDERHEAD, J. (1986) : «La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado» *Ibidem*, págs.21-40.
- DOYLE, W. (1981): «La investigación sobre contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado» en *Revista de Educación*, n° 277, 1985. págs. 29-53.
- ERIKSON, F. (1986): «Qualitative Research on Teaching» in WITROCK, C. (Ed.): *Handbook of research on teaching* (third edition), New York, MacMillan.
- FRIEDRICH, S. & LUDKE, H. (1975): *Participant Observation: Theory and Practice*, Westmead, Farnborough, Hants, England, Saxon House.
- GARCIA PASTOR, C. (1985 a): «Perspectivas en el estudio de la formación del profesorado de educación especial», *Cuestiones Pedagógicas*, n°2, 1985, págs. 83-88.
- GARCIA PASTOR, C. (1985 b): «La formación del profesorado de educación especial: diagnóstico de la situación», *Cuestiones Pedagógicas*, n°2, 1985, págs. 89-98.
- JONES, S. (1985): «The analysis of depth interviews» in WALKER, R. (Ed.): *Applied Qualitative Researchs*, Alderhost, England, Gower Publishing Company Ltd. págs. 56-70.
- LOWYCK, J. (1986) : «Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza» en VILLAR ANGULO, L. M.(Ed.)ob. cit. págs. 227-249.
- MACMILLAN, D.L., KEOGHS, B.K. & JONES, R.L. (1986): «Special Education Research on Midly Handicapped Learners» in WITTROCK, M.C.: ob. cit. págs. 686-732.
- MUNBY, H. (1983): *Research on Teacher Thinking. Dilemmas in the Face of Professional Conduct and Use.*. Prepared of the Division for the Study of Teaching on the occasion of the School's 50th Anniversary Celebration Year.
- MOLINA, S. (1983): «La formación inicial del profesorado en Pedagogía Terapéutica» *Primeras Jornadas de Pedagogía Especial*, San Sebastián, 1983.
- MOLINA, S. (1985): «La formación del profesorado considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria» *Bordón*, Vol. XXXVII, Marzo-Abril, 1985, págs. 273-282.
- NOEL, M.M., VALDIVIESO, C.H. & FULLER, B.C. (1985): *Determinants of Teacher Training Preparation: A Study of Departments of Special Education*, College Park, MD University of Maryland.
- OVEJAS ,P.C. (1984): «Preparación técnica del maestro especial» *Educación Especial*, Vol. I, n°4, 1984, págs. 8-18.
- POPO, M.L. & KEEN, T.R. (1981): *Personal Construct Psychology and Education*, London, Academic Press.
- RUEDA, P. (1985): «Planes de formación de pedagogos especiales» en *Pedagogía Terapéutica. Problemas y Perspectivas*, San Sebastián, ICE, 1985, págs. 204-215.
- YINGER, R.D. (1986): «Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional» en Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones, La Rábida (Huelva), en VILLAR ANGULO, L.m. (Ed.) ob. cit. págs. 113-141.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1980): «Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico-experimentales en *La investigación pedagógica y la formación del profesorado*, T.I., Madrid, SEP, Págs. 159-185.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986): *Formación del Profesorado. Reflexiones para una reforma*, Valencia, Promolibro.