



EL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR COMO PUNTO DE PARTIDA PARA DISEÑAR UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

María A. MUÑOZ CADAVID

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Resulta evidente que el conocer lo que se espera del profesor en una escuela para la diversidad y el papel que se le asigna para llevar a cabo la atención a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) es de gran importancia para aproximarnos a un perfil de formación del mismo en este ámbito, sin perder de vista lo que se espera de este profesional en la sociedad actual y en la actual Reforma educativa que se está desarrollando en nuestro país.

Por otra parte hablar de la Formación Inicial del profesorado supone considerar los planes de estudio de su titulación. En este sentido podemos afirmar que la formación inicial del profesorado en Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial es relativamente reciente ya que solo cobra sentido a raíz de la integración educativa de las necesidades educativas especiales (n.e.e.) y de la contemplación de la Educación Especial como parte del sistema educativo ordinario.

En el presente trabajo vamos a hacer una serie de reflexiones acerca del perfil profesional del profesor que subyace a la Logse y que se refleja de modo implícito o explícito en los Documentos de la Reforma, ya que resulta importante saber, como a partir de este nuevo perfil se debe de buscar el papel y las funciones que debe de desarrollar el profesor en una escuela en y para la diversidad.

INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que la formación y el desarrollo profesional van unidos, y que la introducción en el marco educativo de la integración escolar, ha exigido una transformación en las políticas de formación y viceversa, existiendo una estrecha relación entre la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes.

Por ello, es necesario reflexionar acerca de qué modelo de formación de profesores sería adecuado para atender a los cambios educativos que como consecuencia de la integración de alumnos/as con n.e.e. se está produciendo en el ámbito escolar y como se deberían perfilar dichos cambios en el ámbito concreto de una disciplina universitaria que forma parte del currículo de

Formación del Profesorado: las Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, ya que como señala Escudero (1991)

“ Uno de los tests más críticos para verificar el grado real de compromiso con el cambio por parte de la política educativa de un determinado país es la salud de su sistema de formación del profesorado, tanto en la modalidad de inicial como en la de continuada o permanente” (384)

1.- PUNTO DE PARTIDA: EL PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO.

El perfil de cualquier profesional se va a definir a partir de las funciones específicas que ha de desempeñar en su ámbito de trabajo y del entorno socio-cultural en el que dichas funciones van a desarrollarse.

Se puede decir que dicho perfil viene definido por las consideradas funciones docentes, entre las que destacamos el diseño, la planificación y la evaluación y por el entorno global, que se refiere, por un lado, a la sociedad y a como ésta concibe la atención a la diversidad, que en el caso que nos ocupa deberá estar impregnada por la filosofía de la integración que hará factible una escuela para la diversidad y, por otro, por el contexto más específico, que viene determinado por la legislación en materia educativa y por los propios maestros. Todos estos aspectos han de ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación que responda adecuadamente a las necesidades que el profesor va a tener en la práctica.

Así mismo debemos de tener presente que la formación del profesorado y en concreto su formación inicial, que debe capacitarle para el desempeño de sus funciones, es la labor más inmediata y peculiar de las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B. y de las, en su caso, Facultades de Educación que ostentan las Titulaciones de Maestro.

Si bien esta formación debe de tener sus propias características, la consideramos como el primer eslabón dentro de lo que puede ser la formación continuada, ya que en una sociedad de cambios rápidos como la que nos toca vivir y en la que el modelo educativo de la Formación del Profesorado se debe de ajustar a las demandas y necesidades de la misma, la formación inicial y permanente forman un continuo, Escudero (1990), debido a que,

“La política general de formación de un país suele afectar de modo paralelo a una y a otra para bien o para mal, y es realmente infrecuente la existencia de una formación inicial de calidad que no vaya acompañada de otra del mismo signo en el caso del perfeccionamiento continuado de los profesores en ejercicio y viceversa.

Independiente de las peculiaridades temporales, organizativas y propiamente pedagógicas de una y otra, los valores y contribuciones que cada país atribuye de hecho a la formación de los profesores, así como las condiciones, recursos, instituciones, procesos y agentes e instituciones de formación que crea y desarrolla terminan conformando en cada caso una cultura, una política y una valoración social y educativa que suele afectar por lo general tanto a la formación inicial de los profesores como al carácter y a la calidad de su formación permanente” (384)

En el ámbito que nos interesa, el de las necesidades educativas especiales (n.e.e.), se puede decir que los profesionales de la Educación se encuentran inmersos en un proceso de cambio como

consecuencia de la integración educativa que conlleva la atención a dichas necesidades en el seno del aula ordinaria siempre que ésta sea posible.

Este proceso implica un cambio en cuanto que el profesor debe de plantearse la enseñanza en el marco de una escuela inclusiva pensada para atender a la diversidad, y dicho cambio significa una incidencia importante en el perfil del profesor, en la medida en que éste ha de desarrollar su acción educativa de un modo coherente con lo que supone la atención a las n.e.e. en el aula ordinaria.

El docente de la escuela pensada para atender a las n.e.e., no debe de olvidar que es, ante todo, un formador de personas con el objetivo de convertirlas en miembros activos y responsables de la sociedad en la que viven. Deberá preparar a sus alumnos, para que siendo diferentes entre si, sean capaces de aceptarse unos a otros, trabajar de manera cooperativa y alcanzar así su pleno desarrollo en una sociedad en evolución.

En este mismo sentido el Libro Blanco para la Reforma Educativa hablaba de la necesidad de un nuevo perfil de profesor entendido como mediador de los procesos de aprendizaje, diseñador y organizador de los trabajos disciplinares, capaz de analizar el contexto donde se desarrolla su actividad y planificarla.

Este nuevo docente será el organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento, de manera que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo, y entre éstos y el profesor.

“El perfil de docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos” (210)

Si se quiere evitar una situación de desprofesionalización se ha de avanzar en la construcción de un conocimiento profesional que capacite a cualquier profesor para trabajar y relacionarse con la diversidad.

Se podría decir, pues, que en el discurso de la escuela actual, se debe de preparar a los futuros profesores para trabajar en un contexto educativo en el que tenga cabida la diversidad. De este modo es necesario, Garrido Landívar y Santana (1994), que:

“desde las diversas materias del Currículo de la carrera hay que contemplar esta realidad y ofrecer la visión y las aplicaciones correspondientes para este nuevo tipo de Escuela Integrada” (59)

Señalan estos autores la necesidad de que el futuro profesor esté preparado para llevar a cabo las adaptaciones curriculares generales y específicas tanto referentes al centro como al aula, y ello independientemente de que los estudiantes de la especialidad de Educación Especial aprendan todo lo referente a las técnicas propias de intervención directa para cubrir la puesta en práctica de las Adaptaciones Curriculares Individuales.

2.-LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La formación del profesorado en Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial se relaciona directamente con las investigaciones existentes acerca de la formación del profesor para dar cabida a la integración educativa.

En esta línea asistimos a planteamientos diversos acerca de que como sería la forma más idónea de contemplar dicha formación, existiendo como señalan Zabalza y Parrilla (1990)

“la separación de discursos formativos. O bien se les prepara como profesores para la educación especial: para ello han de cursar una especialidad distinta (incluyendo prácticas en centros específicos de educación especial). O bien se les prepara para el sistema normal : y en ese caso ni siquiera se les habla de lo que puede suponer trabajar en grupos con sujetos integrados. Luego cuando sean profesionales simplemente se les meterá en clase uno o varios sujetos deficientes y deberán arreglárselas como puedan” (389)

Con la entrada en vigor de los nuevos Planes de Formación del Profesorado y en la idea de poder dar respuesta a las n.e.e. en el seno del aula ordinaria, se intenta superar esta formación dicotómica, dando una formación a todo el profesorado que le pueda valer en el caso de tener alumnos con n.e.e., si bien no se olvida la necesidad de trabajar en equipo con otros profesionales.

Sin embargo este dilema señalado por Zabalza y Parrilla está en la línea de las dos tendencias que han imperado a la hora de hacer frente a las formación del profesorado, los modelos categóricos y los modelos polivalentes.

Los modelos que insisten en una formación específica, modelos categóricos, basados en la idea de capacitar al profesor para dar respuestas a los alumnos con déficits y de clara orientación terapéutica, Semmel (1987), no llegan a cubrir todas las necesidades de los alumnos con déficits, refuerzan los etiquetajes y no toman en consideración los aspectos educativos de los programas.

Pughach y Lilly (1984), Blackhurst (1981), Reynolds y otros (1980), Reynolds y Lakin (1987) critican estos programas de formación y los consideran disfuncionales para la formación del profesorado, al mismo tiempo que abogan por un enfoque en la formación de carácter polivalente y no categórico.

Parrilla (1992) señala las características que subyacen a este enfoque polivalente:

“En primer lugar, son en su mayoría programas de formación que entrenan al profesorado en habilidades, destrezas y competencias específicas (C.B.T.E.) identificadas como críticas para la implementación de programas de integración escolar. Por ejemplo, formación en métodos de enseñanza cooperativos, individualizados, destrezas de diagnóstico, etc.

En segundo lugar, las competencias configuradoras de estos programas abarcan desde contenidos, habilidades o estrategias didácticas para el desarrollo del curriculum (competencias de conocimiento), hasta competencias más específicas de actuación como gestión de clase, valoración de necesidades educativas, etc. (47)

En este sentido, Dessent (1987), señala como con la educación integrada resulta difícil mantener una separación entre lo común y lo especial cuando se hace referencia a los aspectos formativos que deben desarrollar los currícula de los nuevos profesores.

Esta reflexión forma parte también del informe Warnock (1978), contrario a una especialización en la formación inicial, aunque existan cursos de formación para especialistas después de la misma,

“una idea fundamental que deberían tener en cuenta los planes formativos es que lo especial está en crisis y que, por tanto, desde la nueva cultura integradora vamos a tener muchas dificultades para reconocer a unos “especialistas” que nos hablen de problemas educativos que no se relacionen con los problemas generales de la enseñanza” (259)

y es suscrita también en nuestro país por varios autores, así Parrilla (1992), señala la necesidad de:

“identificar y definir un cuerpo de conocimientos teórico y práctico, común a todos los profesores, que tenga cabida en el curriculum formativo básico de las escuelas profesionales” (191)

y García Pastor (1991), defiende la necesidad de una formación inicial común para todos los profesores capaz de formar para dar una respuesta educativa diversa y de generar actitudes positivas ante las diferencias humanas. Esto no equivale a defender un sistema en el que todos los profesores tengan que desarrollar las mismas tareas, sino reconocer que en la enseñanza hay aspectos esenciales que son exigibles para el desarrollo de cualquier tarea y aspectos que son exigibles para determinados perfiles

“en un principio no deberían contemplarse diferentes tipos de educación para diferentes tipos de niños, sino una educación común para todos con la posibilidad de ser flexible y adaptable a situaciones bien diferentes, de constituirse en una respuesta a la diversidad”(257)

3.- HACIA UNA BÚSQUEDA DE CONTENIDOS PARA PROGRAMAS DE FORMACIÓN

En cuanto a los contenidos que deben de formar parte de los programas de formación, como señala Parrilla (1992) existen diversos estudios, que a partir de la identificación de las necesidades de los profesores tutores para hacer frente a la integración tratan de resaltar el tipo de conocimientos y competencias en las que debería ser formado el profesor.

En el Informe Warnock (1978) se hace alusión a la necesidad de que los profesores ordinarios tengan conocimientos acerca de las diversas formas de provisión de servicios de educación especial y de apoyo, conocimiento específico y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y comportamiento de los alumnos, factores que afectan al desarrollo y progreso educativo, identificación de ne.e.e., conocimiento de los pasos prácticos que deberían darse para la modificación de la escuela y la organización de las aulas, el curriculum y los métodos de enseñanza.

Birch y Reynolds (1982) proponen una lista de conocimientos básicos y comunes y de capacidades que los profesores deben de adquirir durante su formación que hacen referencia a cuestiones referidas a: vista, audición, lenguaje, minusvalías físicas y deficiencias graves o leves del aprendizaje.

Blauckhurst, Bott y Cross (1987) concluyen que la gran mayoría de las competencias identificadas son competencias que cualquier buen profesor debería poseer, tenga o no alumnos integrados en su aula, de ahí que sea necesario profundizar en un cuerpo común de conocimientos válidos tanto para los estudiantes de Educación Especial como para los de enseñanza general a la hora de abordar la integración.

En nuestro contexto, sin ánimo de ser exhaustivos, resultan reveladores los estudios realizados sobre la Evaluación del programa de Integración, Equipo de Integración (1987), Marchesi, Echeita y Martín (1990), y los trabajos realizados sobre necesidades de formación con profesorado en activo de León Guerrero (1991), Balbas Ortega (1991/1995), Crespo Sierra (1996), García Fernández, J.A. (1996), entre otros.

De este modo León Guerrero (1991), en base a la síntesis de toda una serie de trabajos realizados sobre los conocimientos del profesor ordinario, ofrece una serie de conocimientos considerados fundamentales y que deberían estar presentes en los programas de formación:

- conocimientos sobre la naturaleza de la integración.
- Conocimiento específico de los medios y sistemas de apoyo.
- conocimiento de las actitudes.
- conocimiento de la naturaleza de los alumnos deficientes.
- conocimiento sobre el ambiente de aprendizaje.
- valorar las necesidades de los estudiantes.
- conocimiento sobre la dirección y estrategias instructivas.
- conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes.
- conocimiento sobre planificación y administración.
- conocimientos sobre comunicación.

3.- CONCLUSIONES

Se podría concluir que la formación de profesores bajo la lógica de la diversidad y la heterogeneidad debe de ser la base principal de la propuesta de contenidos. Esta propuesta debería de insistir en la formación en destrezas y estrategias colaborativas, en enfatizar una metodología de trabajo que de cabida a la diversidad frente a los métodos específicos para grupos de alumnos, y en el aprendizaje del desarrollo y adaptación de planificaciones en base al currículo ordinario.

BIBLIOGRAFIA

- Balbas Ortega, M.J. (1991)** *Una aproximación a las necesidades formativas de todos los profesores ante la diversidad.* En M. Zabalza y J. Alberte (Eds) *Educación Especial y Formación de Profesores.* Santiago. Tórculo. p.149-158.
- Balbas Ortega, M.J. (1995)** *La formación permanente del profesorado ante la integración.* Barcelona. PPU.
- Birch, J.K. y Reynolds, M.C. (1982)** *Special Education as a profession.* Exceptional Education Quartely, 2 (4),1-13.

- Blackhurst, A.E. (1981)** *Noncategorical teacher preparation: Problems and promises*. *Exceptional Children*, 48,197-205.
- Crespo Sierra, M.T. (1996)** *Formación y competencias del profesorado para la intervención ante alumnos con dificultades de aprendizaje*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 43-54.
- Dessent T. (1987)** *Who is responsible for children with special needs*. En T. Booth y P. Potts (Eds) *Integrating Special Education*. Oxford. B. Blackwell.
- Equipo de Evaluación de la Integración (1987)** *Informe sobre la evaluación del proceso de integración: marco general, hipótesis y fases del proyecto*. *Revista de Educación*. Número Extraordinario.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991)** *El diseño y desarrollo de los planes de formación en un contexto de cambio educativo*. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yáñez (coord) *Los desafíos de las Reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo. p.383-417.
- García Fernández, J.A. (1996)** *Una experiencia de investigación - acción como estrategia convergente de autoformación inicial y permanente para la integración escolar de los niños discapacitados*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 77-90.
- García Pastor, C. (1991)** *Dilemas en la formación del profesorado para la integración*. En M. Zabalza y J. Alberte (Eds) *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago. Tórculo. p.253-267
- Garrido Landívar, J. y Santana Hernández, R. (1994)** *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid. Cepe.
- León Guerrero, M.J. (1991)** *El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y formación*. En. M. Zabalza y J. Alberte (Eds) *Educación Espcial y Formación de Profesores*. Santiago. Tórculo. p.169-182
- Marchesi, A., Echeita, G. y Martín, E. (1990)** *La evaluación de la integración*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios *Desarrollo psicológico y Educación III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza. p.383-406.
- MEC (1989)** *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.
- Muñoz Cadavid, María A. (1997)** *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Proyecto Docente. Universidad de Santiago.
- Parrilla Latas, A. (1992)** *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Argentina. Cincel.
- Pughach, M. y Lilly, S. (1984)** *Reconceptualizing Support Services for Classroom teachers: Implications for teacher Education*. *Journal of Teqacher Education*, 35(5), 48-55.
- Reynolds, M. y otros (1980)** *A common body of practice for teachers: the challenge of Public Law 94-142 to teacher education*. Washington, D.C., American Association of Colleges for teacher Education.

Reynolds, M. y Lakin, Ch. (1987) *Noncategorical Special Education: Models for Research and Practice*. En Wang, M. , Reynolds, M. y Walberg, H. (Eds) *Handbook of Special Education: Research and Practice, I*. Oxford.Pergamon Press, 331-356.

Semmel, D.S. (1987) *Teacher Education for Special Education*. En M.J. Dunkin (ed) *The International Encyclopedia of teaching and Teacher Educatiore*. Oxford. Pergamon Press. p.781-786.

Zabalza, M. y Parrilla,A. (1990) *La organización escolar frente a la integración*. En J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (Eds) *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla. Universidad. p. 381-417.