

Un estudio empírico de las necesidades de formación para la integración educativa

Ramón Porras Vallejo

Grupo de Investigación Educativa Eduardo Benot

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 834300/834200. Fax (956) 835163.

(Recibido Septiembre 1998; aceptado Diciembre 1998).

Biblid (0214-137X (1998) 15; 21-30)

Resumen

En este artículo se presentan las necesidades de formación para la integración educativa, expresadas por una muestra de 11 profesores/as. Se comprueba que los contenidos y modalidades de formación expresados son más ricos en la medida en que la actitud hacia la integración es más favorable y en la medida en que la perspectiva profesional se acerca más al modelo interpretativo.

Palabras clave: integración, necesidades de formación, perspectiva tradicional, perspectiva tecnológica, perspectiva interpretativa, actitudes.

Abstract

The present article puts forward the needs for training in the educative integration process, illustrated with a sample of eleven teachers. It is possible to verify that the contents and methods of training are richer the more positive the attitude shown towards integration is and the nearer the professional perspective is to the interpretative model.

Key words: integration, need for training, traditional perspective, interpretative perspective, attitudes

Résumé:

Nous présentons dans cet article les besoins fournis de formation pour l'intégration éducative par un échantillon de 11 enseignants. Nous constatons que les contenus et les modalités de formation exposés son plus riches dans la mesure où l'attitude face à l'intégration et la perspective professionnelle se rapprochent du modèle interprétatif.

Mots clés: intégration, besoins de formation, perspective traditionnelle, perspective technologique, perspective interprétative, attitudes

Sumario

1.- Contexto. 2.- Objetivo. 3.- Metodología. 4.- Perspectivas de los profesores. 5.- Actitudes ante la integración. 6.- Necesidades de formación. 7.- Discusión. 8.- Conclusiones.

1. Contexto

Este artículo se ha realizado con los datos referidos al profesorado de tres centros públicos de Educación Primaria ubicados en una localidad de la provincia de Cádiz con unos 80.000 habitantes aproximadamente. El tamaño de los centros es de una, dos, y tres líneas (13, 22 y 39 profesores) respectivamente.

Los dos centros más pequeños fueron centros experimentales de integración con anterioridad a 1990 y el mayor de los tres tuvo un aula de educación especial hasta la entrada en vigor de la integración por la LOGSE. En éste último centro ha existido un rechazo generalizado hacia la integración en las aulas ordinarias de los alumnos con necesidades educativas especiales que pese a haber decrecido en los dos últimos cursos escolares, sigue siendo mayoritario. De forma parecida, parte del profesorado de los otros dos centros no es partidario de tener en su clase alumnos con necesidades educativas especiales.

A raíz de la publicación por la Junta de Andalucía del Decreto de agosto de 1994 por el que se obligaba a los tutores de alumnos integrados a realizar las correspondientes adaptaciones curriculares, el autor de esta comunicación, orientador del Equipo de Apoyo Externo de la Zona, participa, en colaboración con el Centro de Profesores, en un proceso de formación en el centro para el desarrollo de las correspondientes adaptaciones curriculares.

A lo largo de los dos cursos han surgido complicaciones e impedimentos de todo tipo ante el hecho de la integración, unos expresados por el profesorado o los padres de los alumnos y otros implícitos en sus reacciones. De entre el conjunto de dificultades se destacan en este artículo las carencias de tipo formativo.

2. Objetivo de este artículo

Analizar las necesidades expresadas de formación para la integración en relación con otras variables como perspectiva profesional y actitud ante la integración.

3. Metodología

La metodología seguida, de corte cualitativo (Erickson, 1989; Goetz y Lecompte, 1988; Rodríguez y otros, 1995), se ha basado fundamentalmente en la observación participante, la entrevista en profundidad y la comprobación de los datos con los propios sujetos.

a) Observación participante: utilizada en el análisis del contexto y para el contraste de la información recogida en las entrevistas. La circunstancia de que el autor de la comunicación sea el orientador de referencia de los centros, en los cuales viene trabajando desde hace cinco o seis años, habiendo participado en la evaluación psicopedagógica de la mayor parte de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como haber participado en la realización y seguimiento de las intervenciones con dichos alumnos, le permite contar con información de primera mano para contrastar las posiciones, opiniones, actitudes y expectativas del profesorado entrevistado. Por otra parte tal circunstancia también le permite contextualizar los datos teniendo en cuenta el conjunto físico, social y educativo de cada centro.

b) Entrevistas "en profundidad": planteadas para conocer las condiciones que, a juicio de los profesores entrevistados, mejorarían su práctica de la integración educativa. Hemos entresacado para esta comunicación las que hacen referencia a necesidades de formación. Las entrevistas se han realizado a una muestra de 11 profesores que reúnen las siguientes características:

- Género: 3 hombres y 8 mujeres.

- Puesto de trabajo: 3 profesores/as de apoyo a la integración y 8 profesores/as tutores/as.
- Años de experiencia profesional: 2 entre 5 y 10 años y 9 más de 10 años.
- Experiencia en integración o atención a sujetos con NEE: en 5 casos era su primer año, en otros 2 era su segundo año, 1 era su tercer año y 3 (especialistas) más de 10 años.
- Tipo de centro: 4 pertenecen al de una línea, 3 al de dos líneas y otros 4 al de tres líneas.

c) Triangulación y comprobación con los propios participantes de sus aportaciones y las de sus compañeros/as del mismo centro.

4. Perspectivas de los profesores

De sobra es conocido cómo el conjunto de teorías implícitas y creencias del pensamiento del profesor condicionan su práctica.

De entre las distintas categorizaciones de perspectivas del profesor (Pérez Gómez, 1992 ; Carr, 1990), las más referidas son la tecnológica, la interpretativa y la crítica, a las que se podría añadir, obviamente, la tradicional o logocéntrica.

INDICADORES	PERSPECT. TRADIC. - TECNOLÓGICA	PERSP. TECN. - INTERPRETATIV.
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	Situación espacial estática. Generalmente alumnado colocado frente a la pizarra en filas de 1 ó 2 mesas. Horarios rígidos	Situación espacial estática. Con frecuencia el alumnado está en grupos de 4 a 6 mesas alrededor de la clase. Hay cierta flexibilidad en los horarios.
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Normalmente se limita a seguir el libro de texto. En ocasiones hay una planificación semanal o quincenal basada en la guía didáctica del libro de texto, con una estructura bastante lineal: objetivos, contenidos...	Se combina el seguimiento del libro de texto con otras tareas basadas en materiales alternativos. Normalmente existe una previsión de la actuación consistente en un listado de tareas.
PROCESO DE E - A Y MATERIALES CURRICULARES	Se basa en rutinas bastante rígidas, dirigidas por el profesorado en todo momento. Apenas existen otros materiales que el libro de texto, la pizarra y los cuadernos de ejercicios.	Junto a las rutinas se introducen cambios ocasionales. La enseñanza es algo más interactiva y el profesorado trata de seguir los distintos ritmos. En algunas áreas se utilizan materiales alternativos y actividades cooperativas.
RELACIONES DE COMUNICACIÓN	Apenas está permitida la comunicación entre el alumnado. El profesorado se suele dirigir al conjunto de la clase y decide quién habla y por qué.	Hay cierta permisividad para la comunicación entre iguales. Se da importancia a los diálogos y a los debates.
NORMAS DE CLASE	Las decide e interpreta el profesorado. Son rígidas y formalistas	Las decide e interpreta el profesorado. Hay cierta predisposición al diálogo para solucionar los conflictos.
SISTEMA DE EVALUACIÓN	Eminentemente sumativo y cuantitativo. Basado en los resultados de las tareas y en los llamados "controles".	Además de a los "controles", se da importancia al proceso de realización de tareas, a la evolución personal y al esfuerzo de cada alumno/a y se emplean procedimientos y criterios cualitativos (la observación sobre todo) junto a los cuantitativos.

Tabla 1: Perspectivas de los profesores

Hemos podido constatar que la muestra de profesores entrevistados se situaba en torno a la perspectiva tecnológica, pero en algunos casos con fuertes rasgos tradicionales y en otros con fuertes rasgos interpretativos. Es algo natural que un profesor "de carne y hueso" no asuma una perspectiva en estado puro, sino que en sus actuaciones y reflexiones se deslice de unas a otras con mayor o menor intensidad.

Como indicadores para categorizar la perspectiva, hemos escogido: la organización de la clase, la planificación de la enseñanza, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los materiales curriculares usados, las relaciones de comunicación, las normas de clase y el control de conductas y el sistema de evaluación.

5. Actitudes ante la integración

El desarrollo y los resultados de la integración educativa están mediatizados en gran parte por las actitudes de los participantes, profesores incluidos (Palacios, 1987 ;Corman y Gottlieb, 1987; Pelechano, 1991; Domingo Palomares, 1991)

Podemos distinguir cuatro modelos de actitudes, en nuestra muestra de profesores: favorable, de aceptación resignada, de rechazo encubierto y de rechazo manifiesto, según se describen en la tabla 2.

ACTITUD	DESCRIPCIÓN
RECHAZO MANIFIESTO	Expresa que no está de acuerdo con tener que ser tutor/a de tales alumnos/as, que <i>lo "aguantaré" porque no tengo más remedio</i> , pero no se dirige a él/ella en clase a no ser indispensable, no le propone participar en ninguna actividad dirigida al grupo. Si el alumno/a integrado hace alguna tarea es porque la trae de la clase de apoyo, aunque no se la supervisa. El alumno/a está situado en una esquina de la parte de atrás de la clase...
RECHAZO ENCUBIERTO	Dicen cosas como. <i>reconozco que a la pobrecita le viene bien estar con los niños normales, pero es que yo no tengo tiempo para atenderla...es que no tengo materiales para ella y no puede trabajar con los de la clase...hago lo que puedo pero no puedo enseñarle, eso es cosa de la profesora de apoyo...</i> En la clase suele estar el alumno/a integrado en una ubicación marginal. Si hay una actividad extraescolar la tendencia es a excluirlo/a: <i>para que lo voy a llevar si no se va a enterar de nada...no me fio, me puede montar algún "numerito"...</i> Cuando el alumno/a integrado está en la clase suele hacer tareas diferentes al resto del grupo y apenas se le supervisan. Se valora mucho que <i>el pobrecito no molesta</i> .
ACEPTACIÓN RESIGNADA	Las verbalizaciones son: <i>bueno, ya que está aquí, haré lo que pueda...La verdad es que me descoloca toda la clase, pero reconozco que también tiene su derecho...</i> El/la profesor/a intenta que participe en algunas actividades curriculares, intercambia opiniones con la profesora de apoyo, solicita orientación en algunos casos, se preocupa de que el alumno/a esté bien física y socialmente.
FAVORABLE	Manifiestan: <i>al principio tenía miedo, pero ahora me doy cuenta de que es un niño que tiene muchas posibilidades de aprender... Yo creo que a mí y al resto de la clase nos está viniendo muy bien tenerla aquí...Está avanzando mucho... Lo trato como a uno más...</i> Son conscientes de su responsabilidad directa como tutores/as, demandan continuamente ayuda, diseñan tareas y materiales adaptados en cualquier área del currículo en colaboración con la profesora de apoyo. La ubicación en el aula del alumno/a integrado no es marginal. Además se preocupan por mantener un estrecho contacto con los padres del alumno/a.

Tabla 2: Actitudes de los profesores

6. Descripción de necesidades de formación

La tabla 3 muestra la relación entre la perspectiva, la actitud y las necesidades de formación expresadas por cada profesor/a:

Aunque hay algunas diferencias entre los distintos profesores/as en como expresan sus necesidades de formación para atender a los alumnos integrados en aulas ordinarias, podemos agruparlas en cuatro bloques:

SUJETO	PERSPECTIVA	ACTITUD	NECESIDADES DE FORMACIÓN EXPRESADAS
A	Tradicional - Tecnológica	Rech. Manifiesto	Ninguna.
B	T - T	Rech. Encubierto	"Me basta con el informe de un experto"
C	T.- T	RE	- Cómo tratar las necesidades específicas de su alumna. - Conocer materiales adaptados, ya elaborados.
D	T - T	RE	- Cómo elaborar materiales adaptados.
E	Tecnológica - Interpretativa	Aceptación Resignada	CONTENIDOS: - Conocimiento específico de las necesidades de su alumno integrado. - Conocimiento del material específico existente para este tipo de necesidades. MODALIDAD DE FORMACIÓN: - Asesoramiento de expertos en su centro.
F	T - I	AR	CONTENIDOS: - Metodología y recursos a utilizar según tipo de NEE. - Diseño de adaptaciones curriculares. - Estrategias de colaboración con el profesor/a de apoyo. - Monitorización entre alumnos/as. MODALIDAD DE FORMACIÓN: - Jornadas a principio de curso sobre el alumnado a integrar. - Asesoramiento de expertos. - Intercambio de experiencias con el resto de tutores/as del centro con alumnos/as integrados.
G	T - T	Favorable	CONTENIDOS: - Conocimiento de las NEE específicas. - Especialización de cada profesor/a de apoyo en un tipo de NEE. - Posibilidades y estrategias de aprendizaje de cada tipo de NEE. - Conocimiento de recursos específicos para atender las NEE. - Colaboración entre tutor/a y profesor/a de apoyo. MODALIDAD DE FORMACIÓN: - Conocimiento del sujeto real (no a través de un informe) antes de empezar el curso. - Intercambio de experiencias de integración con otros centros. - Existencia en el centro de revistas especializadas. - Cursos de reciclaje para especialistas. - Seminarios permanentes sobre integración.

Tabla 3: Necesidades de formación expresadas según perspectiva y actitud

SUJETO	PERSPECTIVA	ACTITU D	NECESIDADES DE FORMACIÓN EXPRESADAS
H	T - I	F	<p>CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de materiales curriculares. - Trabajo cooperativo en el aula ordinaria. - Estrategias de colaboración entre profesores. <p>MODALIDAD DE FORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación en centro. - Asesoramiento de expertos. - Intercambio de experiencias.
I	T - I	F	<p>CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didáctica específica según el tipo de NEE. - Cómo organizar la clase y los agrupamientos. - Trabajo cooperativo del alumnado. - Cómo implicar a los padres. - Colaboración con la profesora de apoyo. - Solución de problemas de comportamiento. <p>MODALIDAD DE FORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación en centro.
J	T - I	F	<p>CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos cognitivos que intervienen en el aprendizaje. - Características cognitivas según NEE y funciones mentales según áreas curriculares y tipos de tareas. - ("menos importante") Conocimiento metodológico y de materiales adaptados existentes. - Estrategias de colaboración entre el profesorado para programar, preparar tareas y compartir tareas de los alumnos. - Diseño de adaptaciones curriculares. <p>MODALIDAD DE FORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación en centro.
K	T - I	F	<p>CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones curriculares. - Curso inicial, antes de acoger al alumno integrado, sobre sus características. - Curso en profundidad sobre la NEE específica. - Tratamiento de las dificultades de aprendizaje. - Posibilidades de colaboración con los profesores especialistas (adaptaciones organizativas del centro). <p>MODALIDAD DE FORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cursos fuera de la jornada escolar. - Asesoramiento de expertos.

Tabla 3: Necesidades de formación expresadas según perspectiva y actitud (Continuación)

1. Relativas al conocimiento genérico de las NEE:

...preparación sobre el tratamiento de "estos" niños... saber los mecanismos mentales que favorecen el aprendizaje en

diversas áreas... conocer los aspectos fundamentales que inciden en el aprendizaje... saber resolver los problemas de comportamiento que tienen algunos...

2. Relativas al conocimiento específico de sus alumnos con NEE:

...como tratar NEE específicas...como trabajar en mi aula con un niño Down... preparación sobre el tratamiento de este tipo de niños... conocer su ritmo de aprendizaje...

3. Relativas a la didáctica, en especial al conocimiento o creación de materiales adaptados:

...saber la metodología y los recursos materiales a utilizar con este tipo de niños... cómo adaptar los materiales de clase a sus posibilidades... conocer materiales que hay en el mercado para trabajar con este alumno... cómo organizar mi clase para tener más tiempo de atención para este alumno... diseñar actividades en equipo para que ella pueda participar de alguna forma... orientaciones sobre el trabajo con monitores...

En este bloque podemos distinguir dos perspectivas:

a) Una tecnológica, expresada como adquisición de saber o conocimiento que viene de otras instancias, como por ejemplo "conocer materiales..." o "saber la metodología...".

b) Otra interpretativa, expresada como conocimiento que se consigue a través de la propia práctica: "cómo adaptar los materiales..." o "cómo organizar mi clase...".

4. Relativas al trabajo colaborativo entre profesores, en especial tutor/a con especialista en NEE:

... qué organización del centro (horarios) se necesita para que nosotras podamos colaborar dentro y fuera del aula... organizarnos mejor para llevar a la práctica las adaptaciones curriculares...

Con respecto a la modalidad de formación podemos distinguir tres bloques:

1. Una formación academicista, basada en cursillos o seminarios y el asesoramiento de

expertos, con una clara tendencia a la pasividad en la participación:

...cursillos de actualización cada cierto número de años... un curso para conocer qué son las adaptaciones curriculares...

2. Una formación basada en la experiencia propia y ajena, pero fuera del contexto del propio centro:

...intercambio de experiencias con otros centros... conocer, mediante visitas u otro procedimiento semejante, al niño que vamos a tener al curso siguiente... participar en un seminario permanente sobre integración a nivel de localidad...

3. Formación en el propio centro, con un planteamiento de implicación activa y de partir de las necesidades reales de cada centro:

...partir de las necesidades del centro a principio de curso y formarnos con nuestros propios medios y el asesoramiento de expertos para temas puntuales... intercambiar experiencias y hallazgos con los demás tutores que tienen alumnos integrados...

7. Discusión

1. Los datos que muestra la tabla 3 indican que hay una cierta relación entre la perspectiva del profesor, la actitud hacia la integración y las necesidades de formación expresadas.

2. Los profesores encuadrados en la perspectiva tradicional-tecnológica, rechazan más la integración que los encuadrados en la perspectiva tecnológica-interpretativa. Además los contenidos que expresan suelen ir en la línea de conocer la teoría -"que alguien me proporciona"- para aplicarla en la práctica, separando ambos procesos. Salvo en un caso (se trata de una profesora de apoyo a la integración), no se plantean formación para el trabajo colaborativo entre alumnos o entre profesores, ni alternativas de tipo organizativo de aula o de centro. Tampoco plantean ninguna modalidad de formación (salvo en el mismo caso de la profesora de apoyo antes mencionada), dando a entender que no es tanto

una alternativa real como un supuesto al que contestan en la entrevista, es decir, que difícilmente se implicarían activamente en un plan real de formación.

3. Los profesores con una actitud menos favorable hacia la integración expresan, en general, menos contenidos y éstos sólo excepcionalmente se refieren a aspectos de desarrollo curricular u organización del aula.

4. Por el contrario los profesores con una actitud más favorable y una perspectiva tecnológico-interpretativa, expresan frecuentemente necesidades de formación que implican cambios organizativos y actividades de colaboración. Al plantear modalidades de formación se refieren frecuentemente a la formación en centro y al intercambio de experiencias.

5. Teniendo en cuenta los planteamientos y conclusiones de diversos investigadores sobre la formación del profesorado para la integración (León, 1991; Parrilla, 1991; Wang, 1995) o las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales celebrada en Salamanca en junio de 1994, con respecto a formación del profesorado, detectamos algunas carencias en lo expresado por nuestra muestra de profesores:

a) En ningún momento plantean las necesidades de formación como parte de un proceso de innovación educativa que afecte a toda la comunidad escolar, a partir del cual, para atender a la diversidad del alumnado, el Proyecto Educativo del Centro encare el correspondiente plan de formación.

b) No mencionan contenidos que para otros autores son fundamentales, como:

- el conocimiento de las actitudes
- estrategias de individualización de la enseñanza

- la evaluación de los estudiantes
- estrategias de colaboración con los padres.

8. Conclusiones

1. Los profesores de la muestra expresan, con respecto a las necesidades de formación para la integración educativa, más contenidos y más ricos, cuando su actitud hacia la integración es más favorable y cuando su perspectiva profesional está más cerca de la interpretativa y más lejos de la tradicional.

2. Con respecto a modalidad de formación, los profesores de la muestra con una actitud de rechazo no manifiestan ningún tipo de preferencia. En el resto de profesores hay una tendencia a preferir la formación en centro, sin que ello suponga una perspectiva de innovación educativa ante el reto de la integración que abarque a toda la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- CARR, W. (1990): "Hacia una ciencia crítica de la educación". Barcelona, Laertes.
- CORMAN, L. y GOTTLIEB, J. (1987): "La integración de niños mentalmente retrasados: una revisión de la investigación". Revista de Educación, nº extraordinario, 75 - 102.
- DOMINGO, H. (1991): "Las actitudes de los profesores ante la integración escolar y la formación teórico práctica (revisión bibliográfica)", en ZABALZA, M.A. y ALBERTE, J.R. (coords.): "Educación Especial y Formación de Profesores", Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.
- ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en WITTRICK, M.C.: "La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación". Barcelona, Paidós/MEC.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Madrid, Morata.

LEÓN, M.J. (1991): "El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y de su formación", en ZABALZA, M.A. y ALBERTE, J.R. (coords.): "Educación Especial y Formación de Profesores", Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.

MEC/UNESCO (1994): "The Salamanca statement and Framework for action on special needs education". World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.

PALACIOS, J. (1987): "El papel de las actitudes en el proceso de integración". Revista de Educación, nº extraordinario, 209-216.

PARRILLA, A. (1991): "El trabajo colaborativo como estrategia de Formación Permanente en Centros de integración", en ZABALZA, M.A. y ALBERTE, J.R. (coords.): "Educación Especial y Formación de Profesores". Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.

PELECHANO, V. (1991): "Valoraciones psicopedagógicas y sociofamiliares", en BARROSO, E. (dir.): "Respuesta educativa ante la diversidad". Salamanca, Amaru.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I.: "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid, Morata.

RODRÍGUEZ, G. y otros (1995): "Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST". Barcelona, PPU.

WANG, M.C. (1995): "Atención a la diversidad del alumnado". Madrid, Narcea.