

FORMACIÓN INICIAL, PRÁCTICAS DOCENTES Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

Solari Adriana, Jure Inés.
Universidad Nacional de Río Cuarto.
adrysolari@yahoo.com.ar, ijure@rec.unrc.edu.ar

Introducción

En esta ponencia se presentan resultados de la investigación: *“Representaciones sociales acerca del saber pedagógico y de la práctica docente de los estudiantes de educación especial en la U.N.R.C.”*¹, que tiene como propósito recuperar y reconocer como útiles para el proceso de aprendizaje, las representaciones que tienen los estudiantes de educación especial que cursan el Profesorado en la UNRC, sobre distintas temáticas del ámbito educativo.

En la investigación partimos del interrogante *¿Qué significa para los estudiantes de educación especial ser docente, en los inicios del siglo XXI?*, en función de los siguientes objetivos:

- Describir las representaciones que construyen los estudiantes respecto de los procesos de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación y del ser profesor.
- Analizar y comparar las representaciones que tienen los estudiantes sobre el saber pedagógico y el ser profesor en las distintas etapas de su formación universitaria.
- Categorizar las representaciones de los estudiantes de educación especial referidas a saber pedagógico y práctica docente.
- Identificar en las representaciones el predominio de lo estructurado, lo tradicional y de lo instituyente, lo nuevo, lo alternativo.
- Transferir los conocimientos construidos para generar espacios de reflexión que podrían movilizar transformaciones en la enseñanza de grado en los profesorados de la UNRC.

Desarrollo

Algunas conceptualizaciones iniciales

- *Las representaciones*

La noción de *representación* ha cobrado un lugar fundamental en las ciencias sociales siendo considerada desde la psicología social, la psicología cognitiva, la sociología crítica y la

¹ Directora: Esp. Adriana Solari. Proyecto aprobado y subsidiado por SCyT.UNRC. Años 2005-2006

comunicación social. Dicha noción está constituida por informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto. Por el hecho de que participan en la elaboración del sentido común y en la construcción de la identidad social, las representaciones están en el origen de las prácticas sociales.

En cuanto a las representaciones sociales que los estudiantes van construyendo a lo largo de todas sus vivencias en los distintos contextos de aprendizaje y enseñanza, tomamos la definición propuesta por Jodelet que las define como: “...*conocimiento espontáneo, ingenuo que... habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico*”. (citada en Moscovici, 1993.)

Estas representaciones se originan a través de situaciones vividas en la escuela y en la clase, de su interpretación, y de su recuerdo. Son muy potentes y se resisten al cambio a no ser que se las haga emerger y se analicen y actúan como los referentes más cercanos a la práctica que utilizan los estudiantes para aprender a enseñar.

- *La formación inicial*

La formación inicial es la etapa destinada a preparar a los futuros profesores para el ejercicio de la actividad profesional de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido. Sus contribuciones a la profesionalización son también limitadas pero imprescindibles. Es así como durante el transcurso del siglo XIX y XX se fueron conformando ciertas imágenes sociales del docente, entre ellas se encuentran: la de aprendiz, apóstol, misionero del saber, coordinador, guía social y popular, trabajador social, técnico, docente-investigador de su propia práctica.

El análisis de las representaciones de nuestros estudiantes se articula con la indagación de las tradiciones que han constituido a la formación docente en nuestro país y las huellas que de las mismas se conservan en las prácticas. Estas tradiciones son definidas por Davini (1995) como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen porque están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas de los sujetos.

Ferry (1997), afirma que en el espacio y el tiempo de la formación docente, no se trabaja sobre la realidad sino sobre representaciones de la misma. Entonces son las representaciones de los hechos las que permiten al sujeto en formación anticipar las situaciones reales, por lo que es necesario instrumentar al estudiante para la reflexión y el análisis con el fin que pueda representarse la complejidad de la realidad con la que va a trabajar y comprenderla en su singularidad.

Aspectos Metodológicos

En la presente investigación se utilizan estrategias propias de la metodología cualitativa de investigación, ya que la preocupación principal del grupo de investigación se ubica en escuchar el discurso de los actores.

En ese sentido, esta investigación se plantea como un estudio de caso instrumental (Stake: 1998), por cuanto se asumió una problemática y un ámbito de indagación propio, y se intentó conocer y comprender con mayor profundidad las circunstancias intrínsecas de la problemática y de la población: los alumnos del Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La selección de la muestra es intencional, por propósitos por lo que se trabajó con alumnos de distintos niveles de formación de la carrera:

- estudiantes de primer año (ingresantes): se selecciona este grupo para conocer representaciones previas sobre el saber pedagógico que traen desde escolaridad básica y media.
- de años intermedios: se selecciona este grupo, dado que los estudiantes luego de cursar el primer tramo de la carrera deberían haber adquirido cierto manejo conceptual.
- del tramo final de la carrera, ya que los alumnos han cursado todas las asignaturas teóricas que pueden fundamentar su práctica, lo que les permite un actuar menos intuitivo y podrían tener una representación diferente a las situaciones anteriores.

Recolección y análisis de datos

Aunque el diseño de la investigación se plantea desde un paradigma cualitativo, consideramos necesario partir de un estudio descriptivo con el objeto de enfatizar la recolección de datos en extensión más que en profundidad, a fin de tener una aproximación a modo de *radiografía de urgencia* (Ferrández y Tejada: 2000).

Para ello seleccionamos el cuestionario como un instrumento adecuado y pertinente en función del estudio de caso, ya que de sus datos derivados de la información recogida y analizada, se plantearon las decisiones posteriores orientando sobre los criterios teóricos y sobre los aspectos a reformular y profundizar en las entrevistas en profundidad. También se realizaron encuestas a los estudiantes, así como se les solicitaron producciones gráficas, escritos y relatos.

De acuerdo con el paradigma adoptado, el análisis de los datos no se plantea como un proceso separado de la recolección de los mismos, sino como un momento de la investigación en el que se integran y combinan la formulación del problema, la selección del caso y la recolección de datos con la creatividad del investigador.

Como principal metodología de análisis de la información empírica obtenida se utilizó el “método comparativo constante”, a través de las etapas de comparación de incidentes en las categorías, integración de categorías y de sus propiedades, delimitación y redacción de la teoría (Glaser y Strauss: 1967).

Se administraron 64 cuestionarios, 28 a estudiantes de primer año, 27 a los alumnos del tramo intermedio de la carrera y 7 a los alumnos de cuarto año y se realizaron 8 entrevistas en profundidad. En este trabajo se seleccionan para el análisis los siguientes ámbitos:

- *Los motivos de la elección de la carrera*
- El *contexto del ejercicio profesional*, que incluye como indicadores las prácticas docentes, las actividades y/o funciones y ámbitos institucionales.
- *El conocimiento profesional* considerado como necesario para el desempeño en Educación Especial.

Los datos obtenidos

➤ *Motivos de la elección del Profesorado*

En relación a los motivos que influyeron en la elección de la carrera, observamos que en los tres grupos de alumnos, el más recurrente es el *valor formativo y humano* de la carrera, (en primer año el 79% elige esta opción, en los tramos intermedios el 81% y en cuarto año el porcentaje se eleva al 86%), seguido por el interés por la docencia y la preparación profesional que proporciona.

Por otra parte es significativo mencionar que más de la mitad de alumnos de primer año (64%) y de años intermedios (52%) rescatan el interés por los niños y la gente joven, y el interés de servicio a la sociedad, mientras que los alumnos del último tramo de la carrera, más próximos al ejercicio profesional, jerarquizan las buenas perspectivas laborales (43%) como motivo de elección de la carrera.

Sólo 3 alumnos mencionan como motivo la *“falta de medios para cursar otros estudios”*, el *“no poder entrar a la carrera preferida”*, la *“originalidad de la carrera”* y sus *“propias aptitudes”*.

Es prácticamente nula la consideración, de *“la tradición familiar hacia la docencia”*, la *“influencia de los profesores”* y *“poca exigencia de estudios, carrera fácil”*.

En esta categoría podemos identificar algunos estereotipos que muestran una tendencia a la idealización del rol:

- Elección de la carrera por su valor formativo y humano.
- Interés de servicio a la sociedad

Así se manifiestan algunas alumnas:

“ Si, por supuesto la elegí por la idea de hacer algo por el otro, de ayudar”

“ Yo quería ayudar, dedicarle tiempo a los demás, ahora creo que hace falta ganas de “normalizarles la vida”

También en relación a los destinatarios:

“los discapacitados te enseñan, son mejores que nosotros, hay que colocarse en el lugar de ellos, pueden hacer más cosas que nosotros”

“son personitas tan maravillosas...”

Una minoría del grupo presenta estereotipos que muestran una desvalorización:

- Elección por falta de medios para cursar otros estudios o por no poder entrar a la carrera preferida.
- El profesorado está mal conceptuado y mal pagado.

Las recurrencias de expresiones del tipo *“que lindo, que dulce, que tierno”* cuando las alumnas entrevistadas comunicaron a sus conocidos la decisión de estudiar educación especial, permite inferir no solo una supuesta desvalorización hacia los profesionales de la Educación Especial, sino también un desconocimiento de las tareas de los mismos por parte de la sociedad.

➤ *Los contextos de desempeño profesional: prácticas docentes*

En este ámbito observamos como la elección más recurrente *la docencia en el marco de la escuela especial* (primer año: 54%, tramo intermedio: 67%, cuarto año: 71%).

Le sigue, en orden de frecuencia, el trabajo en equipo o en el ámbito del gabinete (primer año: 21%, tramo intermedio: 18%, y en cuarto año se eleva al 57%) y las prácticas en procesos de integración escolar.

Son menos recurrentes las actividades vinculadas con la recreación, el deporte y la formación o capacitación laboral de la persona con discapacidad y las actividades vinculadas con la investigación de problemáticas relacionadas con este campo profesional, elegidas sólo por el 6% del total de los alumnos encuestados.

Es importante destacar que en relación a esta pregunta no se observan diferencias entre las respuestas de los estudiantes de primer año, los de años intermedios y los del último año, en cuanto a *la docencia en escuela especial*, pero el grupo de cuarto pone más peso en el *trabajo de equipo en gabinete* que en los restantes contextos de actuación.

Otro aspecto a considerar es que muchos alumnos de primer año y de los años intermedios contestan a esta pregunta haciendo referencia a algunas características como la edad y las patologías de la población con la que se imaginan trabajando. En este sentido, lo más

recurrente se vincula con el trabajo con niños (más del 50%) aspecto que podría vincularse con el motivo más recurrente por el que eligieron la carrera, aunque también se menciona el trabajo con bebés y con adultos. En relación a las patologías se mencionan el síndrome de Down, el autismo y la sordera. La mención de esta última podría relacionarse con el nuevo campo profesional del plan de estudio del profesorado que incluye trastornos sensoriales.

➤ *Conocimientos necesarios para ser profesor de educación especial*

En relación al eje vinculado con los conocimientos que los alumnos consideran necesarios para el “saber hacer” de un profesor en educación especial en su desempeño profesional, la mayoría de los estudiantes de toda la carrera jerarquizan los teóricos-instrumentales, relacionados con las disciplinas. Así en *primer año* colocan el poseer conocimientos pedagógicos en primer lugar (39%). En segundo término aparecen los conocimientos psicológicos (25%) y por último los sociales (14%)

Es interesante destacar que un grupo de alumnos no identifican conocimientos específicos por áreas, sino que explicitan temáticas tales como; origen de la educación especial, vínculos, contextos, autogestión y otro grupo enuncia atributos como; dedicación, vocación, satisfacción por ayudar, tolerancia, entre otros.

Otros estudiantes señalan la importancia de realizar prácticas para lograr este “saber hacer” en la profesión.

En el análisis de los cuestionarios aplicados a alumnos del *tramo intermedio* de la carrera, se observa que luego de haber cursado una parte de la misma jerarquizan el conocimiento biológico (37%) especialmente el referido a las patologías y su caracterización, mientras que a los conocimientos, pedagógicos, psicológicos y sociales le otorgan el mismo valor (18% en los tres casos).

Idéntica situación a la de los alumnos de primer año se observa en relación a la presentación de *temáticas* además de conocimientos tales como: diagnóstico, trabajo con familia, perfeccionamiento, relación teoría-práctica, adaptaciones curriculares.

En cuanto al análisis de los cuestionarios del *último año* de la carrera, los estudiantes jerarquizan medianamente los conocimientos didácticos (57%) y les dan igual importancia a los pedagógicos, psicológicos y biológicos (42% en los tres casos). Las *temáticas* siguen apareciendo, algunas se repiten como adaptaciones curriculares, contexto, vínculos y otras se presentan por primera vez; equipo, conflictos, estrategias.

A modo de conclusión

A partir del análisis de los datos podemos decir que es significativa la representación relativa a que quien elige trabajar en ámbitos vinculados con la discapacidad, tiene una vocación innata y características de personalidad especiales como: paciencia, dulzura, perseverancia, ternura, entrega, entre otras. Esto se vincula con un mensaje de entrega desinteresada y sacrificada propio del modelo de docente apóstol. Los atributos antes mencionados parecen ser importantes tanto como la formación académica recibida. Consideramos que es necesario generar espacios de discusión y reflexión que favorezcan el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos de los diferentes tramos de la carrera, para ayudar al alumnado a indagar, analizar y valorar el origen de su pensamiento pedagógico y de sus representaciones, con el fin de lograr que las representaciones que circulan entre los estudiantes evolucionen a partir de un proceso de descontextualización y recontextualización progresiva, que va de la mano con el sentido que se otorgue a la identidad socio-profesional.

Por lo tanto, es necesario avanzar hacia una nueva representación social de las prácticas del profesor de educación especial, lo que supone una actuación docente reflexiva e investigadora, individual y colectiva, que recupere el respeto social por quienes enseñan.

Asimismo, la información recolectada se convierte en un insumo importante para estudiar la formación inicial, ya que ayuda a comprender muchas cosas de las que actualmente ocurren en la formación del profesorado y también ayuda a pensar líneas de innovación y de transformación curricular acordes con los problemas y con los retos de futuro a los que deberán dar respuestas los profesores de educación especial.

Bibliografía

- ABRIC, J. (1995) *Prácticas sociales y representaciones*. Trad. por Boccia, Buenos Aires. A.Edit.
- ALLIAUD, A (1998) "El maestro que aprende". En *Revista Ensayos y Experiencias*. Nº 23 (pp 2 a 17) Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- BRASLAVSKY, C. y A. BIRGIN (1992) *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Flacso/Ciid. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid
- DAVINI, M. (1995) *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires
- ESTEVE, J. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.Barcelona.
- FERRY, G (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. UBA. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTAN, J., (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial – Instituto de estudios y Acción Social. Buenos Aires.
- GLASER, B y A. STRAUSS (1967) *The discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company, New York.

- MOSCOVICI, S. (1993). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona.
- PÉREZ, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. (Tomo II) La Muralla. S.A. Madrid.
- STAKE, R. (1998) *La investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3ª reimpresión. Paidós. Madrid
- TEJADA, J. (1997) *El proceso de la investigación científica*. La Caixa. Barcelona. □□
- TORRES, R (2000) De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX(2).