

## **PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE APOYO A LA INTEGRACIÓN**

ASUNCIÓN MOYA MAYA

### **RESUMEN**

En este trabajo se presenta la opinión y las perspectivas de prácticamente todos los profesores de apoyo a la integración que trabajan en los centros de educación primaria en la provincia de Huelva respecto a la formación que deberían recibir los futuros profesores, los estudiantes que se están formando para desarrollar la función de apoyo a la integración en el futuro.

Esta dimensión, la formación, se ha dividido en tres líneas: enfoque global de la formación, conocimientos generales y aspectos y técnicas que se deberían contemplar.

Las opiniones y las propuestas de estos profesionales sobre la formación inicial que en este artículo se presentan constituyen una parte de un amplio estudio realizado sobre su situación profesional. En este artículo se esbozan algunos apuntes metodológicos, así como los resultados más importantes obtenidos.

### **ABSTRACT**

This work sums up the opinions of most support teachers in Huelva about the integration of «disabled» students, and the appraisal that future teachers should receive to develop the support function for the integration of students with special educational necessities in the future.

This dimension can be divided into three formative lines: one dealing with global education, another dealing with general knowledge, and the last one dealing with technical aspects that should be integrated.

These opinions form part of a wider research carried out about the professional situation of support teachers. In this article some methodological notes and results are outlined.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación, Educación Especial, necesidades educativas especiales.

### **KEYWORDS**

Appraisal, Special Education, Special educational needs.

El estudio realizado se encuadra dentro de una corriente de investigación descriptiva y de análisis, desde la perspectiva de los propios profesionales investigados y de la práctica de los profesores de apoyo a la integración que trabajan en los centros de educación primaria. Uno de los objetivos del análisis de esta práctica consiste en determinar los núcleos de conocimiento que estos profesionales consideran más adecuados para llevar a cabo una educación de calidad, es decir, se trata de determinar el conocimiento base para la enseñanza en contextos normalizados.

*«Para que la inversión educativa influya realmente en las estructuras y los procesos educativos deben cumplirse varias condiciones: interés en los círculos académicos por los problemas prácticos de la realidad y no sólo por los teóricos, facilidad de acceso a la realidad educativa, implicación de la investigación con la formación inicial y permanente de los docentes y contexto de los investigadores con los responsables de la política educativa» (Plan Nacional de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, 21).*

## 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con este estudio se pretendió conocer las opiniones y puntos de vista sobre la formación que se debería proporcionar a los futuros profesionales. De forma más concreta, los objetivos que propuestos con nuestro estudio fueron:

- Conocer las perspectivas sobre la formación inicial de estos profesionales a partir de su práctica en el marco de un nuevo modelo educativo.
- Ofrecer unas conclusiones de trabajo que ayuden a tomar decisiones respecto a la formación de los profesores de apoyo a la integración.

Ante estos objetivos tan amplios, necesariamente se vio conveniente el concretarlos y fueron divididos en una serie de objetivos específicos a los que, con una finalidad operativa, nos propusimos dar respuesta al finalizar el estudio.

1. Conocer la perspectiva de los profesores de apoyo a la integración que están trabajando en los centros de educación primaria sobre las tendencias formativas y el enfoque que debería contemplar la formación inicial del profesor de apoyo.
2. Identificar qué conocimientos generales deberían formar parte de la formación inicial del profesor de apoyo a la integración desde la perspectiva de los profesores de apoyo que desarrollan su trabajo en los centros de educación primaria.
3. Identificar en que técnicas específicas debería formarse a los profesores de apoyo.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez identificado el objeto de estudio y partiendo de la revisión de literatura, procedimos al establecimiento de los objetivos e hipótesis de la investigación dentro de la fase de *diseño de la investigación*.

Posteriormente, y en función de nuestros propósitos y objetivos, el siguiente paso corresponde a la decisión respecto a los sujetos que iban a participar en la investigación. Optamos por considerar a todos los sujetos profesores de apoyo a la integración que trabajan en los centros de educación primaria en la provincia de Huelva; es decir, en este estudio nos referimos a la población y no de una muestra, la cual estará compuesta por todos los profesionales.

Continuando con el diseño de la investigación, hemos considerado más adecuado el empleo de una metodología mixta, donde combinamos instrumentos y planteamientos de una metodología cualitativa con otros de la cuantitativa. A partir de la adopción del modelo de investigación, y de acuerdo con los objetivos planteados, se seleccionaron aquellos *instrumentos de recogida de datos*: entrevista y cuestionario, que de forma más detallada nos referiremos más adelante en el artículo.

La siguiente fase: *el trabajo de campo*, se inició con la «*negociación de acceso al campo*» en la que se realizaron diversos contactos con los miembros de los Equipos de Orientación Educativa de la zonas de Huelva para una vez establecidos los criterios de la muestra de los profesores de apoyo, seleccionaran los citados profesores dentro de su zona.

Después del contacto telefónico con los profesores seleccionados y concertando el momento y el escenario, así como ofreciéndoles una breve explicación de los objetivos, se realizaron las catorce entrevistas de la muestra. Las entrevistas, con los referentes que señalaremos al describir más adelante este instrumento, a los sujetos seleccionados servirían de base para la construcción del cuestionario que se le pasaría a la población.

Una vez realizadas las entrevistas se hizo una transcripción de toda la información recogida y elaboramos el sistema categorial para la posterior codificación de dicha información. Una vez realizado el análisis de contenido de la entrevista se pasó al diseño y construcción del cuestionario.

Para la elaboración del cuestionario, se revisaron además otras investigaciones sobre nuestro objeto de estudio; en ellas, además de las aportaciones de la entrevistas, nos basamos para determinar las dimensiones e ítems contenidos en el instrumento. Elaboramos una primera versión que fue sometida al juicio de expertos, se realizó un estudio piloto y finalmente, tras los correspondientes estudios de fiabilidad, se elaboró la versión definitiva.

La siguiente fase de la investigación corresponde a la *elaboración y aplicación del cuestionario* que posteriormente fue analizado a través del paquete informático SPSS.

## 2.1. Instrumentos

Cómo se ha señalado, en nuestro estudio se han utilizado dos instrumentos de recogida de información: la entrevista y el cuestionario.

El primero, la entrevista, se utilizó con un fin: la recogida de información de los sujetos seleccionados. Ésta nos permitió obtener una gran cantidad de datos sobre la realidad profesional de los profesores entrevistados: cuáles son sus funciones, la coordinación que realizan, las modalidades de actuación, sus opiniones y, recoger así mismo, las propuestas formativas que sobre la formación inicial realizan desde su actividad profesional, que sería la base para la construcción del cuestionario.

Este protocolo inicial pretendía recoger información sobre cinco grandes dimensiones:

- *Identificación*: referida tanto a aspectos personales como profesionales del entrevistado, así como a las características generales del centro donde trabaja.
- *Funciones*: se intentaba conocer las funciones que estaban realizando en los centros, aquellas que no suelen llevar a cabo y los posibles cambios en éstas desde el inicio de su trabajo.
- *Actuación*: con esta dimensión queríamos recoger información a cerca de las modalidades de apoyo, los criterios para realizar una u otra, la realización de los horarios y la problemática en el desarrollo de su trabajo.
- *Coordinación*: conocer como es ésta, las variables de las que depende.
- *Formación*: Conocer sus propuestas formativas respecto a la formación inicial de los futuros profesores de apoyo a la integración.

Con el segundo de los instrumentos utilizados, el cuestionario, se pretendió recoger información sobre las siguientes dimensiones:

- Datos generales
- Funciones del profesor de apoyo
- Desarrollo profesional
- Coordinación
- Formación

Concretamente en este artículo nos centraremos en los resultados obtenidos por medio de este instrumento respecto al último de los apartados: formación.

## **2.2. Población**

### *2.2.1. Sujetos a quienes se les realizó la entrevista*

En el caso de las entrevistas, nos propusimos realizar un número significativo de éstas a sujetos que pudieran ser considerados como informantes claves y como tales nos proporcionarían información relevante que sería usada posteriormente para la elaboración del cuestionario.

Para lograr este objetivo decidimos utilizar el procedimiento denominado por Goetz y LeCompte (1988) «*selección basada en criterios*» y por Patton (1980, 1987) «*muestreo intencionado*» que consiste en determinar por adelantado las características que deberían poseer los sujetos que formaran parte de la investigación.

La muestra de sujetos que fue elegida para ser entrevistada debió reunir las características: ser profesores de apoyo a la integración, estar trabajando en centros de educación primaria en Huelva provincia o capital, tener una experiencia en su trabajo de más de cinco años, una antigüedad en el centro de más de tres años, que pudieran considerarse como informantes claves (según la opinión de los equipos de orientación educativa (E.O.E.s) y estar dispuestos a participar en la investigación.

La muestra total de entrevistados fue de catorce profesores de apoyo a la integración de centros de educación primaria que procedían de Huelva capital y de las diferentes zonas del E.O.E. en la provincia

### *2.2.2. Sujetos a los que se les proporcionó el cuestionario*

La población a la que nos dirigimos estaba compuesta por todos los profesores de apoyo a la integración de la provincia de Huelva que trabajan en centros de primaria en centros tanto públicos como privados: ciento cincuenta y ocho distribuidos entre ciento cuarenta y dos que desarrollaban su trabajo en centros públicos y dieciséis en privados.

El número total de cuestionarios recibidos fue de ciento cuarenta y uno de los cuales cinco fueron eliminados por estar incompletos, incorrectamente contestado o cumplimentados por profesores de apoyo de centros de secundaria que no formaban parte de la población a la que nos dirigíamos. Por todo ello, el número final de cuestionarios con el que trabajamos fue de ciento treinta y siete.

### **3. RESULTADOS OBTENIDOS**

#### ***3.1. Descripción de la población***

La descripción de la población de los sujetos que contestaron el cuestionario se refiere a dos ámbitos: centro donde desarrollan su trabajo y aspectos personales, profesionales y de identificación de los sujetos.

Resumiendo los resultados obtenidos en el análisis descriptivo por medio de las frecuencias y porcentajes resultantes en las dimensiones e ítems del cuestionario, podemos comprobar como la población de profesores de apoyo a la integración en Huelva está formada prioritariamente por profesionales que desarrollan su trabajo en la provincia, y en menor medida, en la capital.

En centros con un número de alumnos diverso y por tanto, con un número de profesores también variado, aunque la mayor parte de estos profesores se encuentran en centros con una plantilla entre once y treinta profesores.

Estos profesionales objetos de nuestro estudio, normalmente son los únicos profesores de apoyo en sus centros, siendo excepcionales los casos donde nos encontramos más de uno.

Respecto a los posibles problemas que, desde el punto de vista de los profesores de apoyo, presentan los centros donde se encuentran, destacan en primer lugar los asociados a las familias, y a las propias zonas donde pertenecen; es decir, estos profesores perciben como las situaciones asociadas a las condiciones sociales y familiares de los contextos sociales y familiares de los alumnos y del centro en general, son las que mayores problemas proporcionan al colegio.

Es una población formada prioritariamente por mujeres (73,7%) con una edad media situada entre treinta y uno y treinta y nueve años, casi la mitad de los profesores se encuentran en esta edad. Si sumamos este grupo a los que tienen menos de treinta años, representan un 64,9% del total, reflejando unos profesores bastante jóvenes y con una trayectoria profesional iniciándose de alguna manera.

Su situación administrativa es mayoritariamente definitiva en los centros donde se encuentran, aunque sin despreciar el casi 40% que están en otras situaciones, principalmente de interinos.

Son profesores generalmente con una formación en Magisterio, aunque no siempre por la especialidad de Educación Especial, de hecho nos encontramos con un 44,5% de casos que se formaron en otras especialidades. Accedieron mayoritariamente a la especialidad por medio de la oposición en Educación Especial, seguidos por los ya desaparecidos cursos de Pedagogía Terapéutica.

Con una experiencia en general en la docencia que en un gran porcentaje (33,6%) ha sido de seis a diez años, aunque también un grupo bastante considerable (23,4%) llevan trabajando de once a quince años. De esta experiencia profesional, según nos indican, una mayoría nos reflejan que se ha referido a Educación Especial en gran medida. La mayoría (40,1%); tienen una experiencia de seis a diez años en Educación Especial, sin despreciar aquellos profesores que se dedican a este ámbito desde hace menos de cinco años.

La antigüedad de éstos en el centro actual, en un mayor porcentaje es de seis a diez años, aunque también son numerosos los profesores que están por primera vez en el centro, explicado este dato con la situación de interinidad de un número considerable de profesores.

Continuando con la situación de estos profesionales, nos encontramos que la mayoría de éstos, no han ocupado algún cargo directivo en ningún momento en los centros donde están o han estado, de hecho sólo veinticinco lo estaban ocupando en ese momento, y de ellos sólo cinco eran, en ese momento, directores de su centro.

También es una característica de la mayoría de estos profesores, que aunque trabajan actualmente en el ámbito de la Educación Especial, han tenido otras experiencias en otros campos educativos no relacionados con el que realizan en la actualidad. Generalmente estas experiencias se han referido a la etapa de educación primaria, seguidas por experiencias en educación secundaria o infantil y en menor medida, en otros ámbitos educativos (adultos, gabinetes...).

## **3.2. Perspectivas sobre la formación inicial**

### *3.2.1. Enfoque global de la formación*

Para recoger la opinión de los profesores de apoyo a la integración sobre el enfoque global que debería tener la formación inicial, se les ofreció algunas afirmaciones y se les pedía que las puntuasen y valorasen según el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. Los resultados obtenidos en este ítem, pueden comprobarse en la Tabla 1.

Lo primero que nos llama la atención en estos resultados obtenidos, son los altos porcentajes sobre *acuerdo* o *muy de acuerdo* con las opciones ofrecidas, prácticamente todos los subítems son importantes para la formación del profesor de apoyo, desde la opinión de los profesionales que se encuentran en los centros de educación primaria. Como se puede comprobar, que estos profesores valoran y consideran en primer lugar, que la formación inicial de los futuros profesores de apoyo debiera considerar un enfoque que les pusiera *«en contacto con los profesionales que están trabajando, les concienciara para un trabajo colaborativo y se realizara a partir del planteamiento de casos prácticos»*.

En contraste con estos resultados, en el otro extremo, resaltamos el hecho de que el 90,2% (f=120) están *muy en desacuerdo* con la afirmación de que *«no debería existir la*

especialidad de Educación Especial», aunque sí seis de los profesores de apoyo manifiestan estar de acuerdo con ésta opción.

ENFOQUE GLOBAL	MUY EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		DE ACUERDO		TOTALMENTE DE ACUERDO	
	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.
Ponerlos en contacto con profesionales que estén trabajando.	1	0,7	6	4,5	25	18,7	102	76,1
Manejar bibliografía sobre los distintos temas.	1	0,8	18	14,2	59	46,5	49	38,6
Trasmitirles entusiasmo ante el futuro trabajo.	3	2,3	12	9,0	41	30,8	77	56,2
Concienciarles para un trabajo colaborativo con la familia y los profesores/as.	1	0,7	10	7,4	31	23,0	93	68,9
Plantearles casos prácticos, sobre como darles respuestas.	-	-	10	7,4	42	31,1	83	61,5
Conseguir que los alumnos/as tengan un posicionamiento personal hacia la educación y no solamente en el tema de E.E.	3	2,3	15	11,5	48	36,6	65	49,6
Priorizar las prácticas sobre la teoría.	5	3,7	26	19,3	42	31,1	62	45,9
Sensibilizarlos hacia el trabajo y sus posibles dificultades.	4	2,9	13	9,6	56	41,2	63	46,3
Ponerlos en contacto con movimientos de renovación.	5	3,8	18	13,5	50	37,6	60	45,1
Plantearse como una licenciatura de 5 años en Educación Especial.	31	23,7	43	32,8	29	22,1	28	21,4
Plantear la formación del Apoyo según las distintas etapas (Primaria, Secundaria).	16	12,4	25	19,4	40	31,0	48	37,2
Plantear la formación en Educación Especial como especialización, después de una Educación General.	18	13,5	30	22,6	50	37,6	35	26,3
Aprendizaje a través de simulaciones o enseñanza grabadas en videos.	21	15,9	48	36,4	45	34,1	18	13,6
Plantear la formación del apoyo especializándose en distintas áreas: Psicomotricidad,	14	10,6	40	30,3	32	24,2	46	34,8

TABLA 1: Frecuencias y porcentajes sobre el enfoque global de la formación inicial.



Sintetizando estos resultados y agrupando los acuerdos y totalmente de acuerdo, observamos que los profesores de apoyo que están trabajando en centros de educación primaria, en la provincia de Huelva, opinan desde su realidad profesional y su experiencia, que la formación del futuro profesor de apoyo debería:

- Ponerlos en contacto con profesores que estuviesen trabajando (f=127; 94,8%).
- Plantearles casos prácticos sobre cómo resolverlos (f=125; 92,6%).
- Concienciarlos para un trabajo colaborativo con la familia y los profesores (f=124; 91,9 %).
- Sensibilizarlos hacia el trabajo y sus dificultades (f=119; 87,5%).
- Transmite entusiasmo ante el trabajo (f=118; 87,0 %).

Por el contrario, mayoritariamente, no están de acuerdo con los planteamientos que indican que no debería existir la especialidad de Educación Especial (f=127; 95,3%).

Resaltamos también en este sentido, dos afirmaciones referidas a la formación inicial de los profesionales de apoyo con las que un número considerable no están de acuerdo: existe un grupo de profesores que no cree en el planteamiento de una formación como licenciatura de cinco años (f=74; 56,5%), ni está de acuerdo con una formación que insista en la importancia de la investigación y el aprendizaje autónomo (f=67; 52,4%).

Sobre estos dos resultados, nos gustaría dejar patente, respetando los porcentajes obtenidos, que de alguna manera reflejan conflictos y posturas contrapuestas respecto a la duración de los estudios, la orientación que se le debe dar a éstos, los contenidos... debates actuales no sólo en la práctica sino en los centros y responsables de la formación. Esta diversidad se aprecia si comparamos los anteriores resultados de los profesores que no estaban de acuerdo con los que sí lo están respecto a estas cuestiones. Mientras un 56,5% no está de acuerdo, un 43,5% por el contrario opina que la formación en Educación Especial debería plantearse como una licenciatura. En el otro subítem, si un 52,4% afirma estar de acuerdo, un 47,7% considera que lo más importante en la formación inicial es «enseñarles a investigar y aprender por su cuenta».

### 3.2.2. *Conocimientos generales a desarrollar en la formación inicial*

Continuando con esta dimensión, la siguiente cuestión pretende recoger información sobre los *conocimientos generales* que consideran más importantes en la formación de los futuros maestros de apoyo y que, por tanto, deberían constituir una parte importante en la formación inicial de los profesionales que van a encargarse principalmente de apoyar la integración en los centros.

En general, como comprobamos en la Tabla 2, los profesionales que han contestado el cuestionario, consideran importante o muy importante la mayoría de las opciones ofrecidas como en el anterior ítems, de ahí los porcentajes tan altos que se pueden observar.

CONOCIMIENTOS GENERALES	IMPORTANCIA MUY BAJA		IMPORTANCIA BAJA		IMPORTANCIA ALTA		IMPORTANCIA MUY ALTA	
	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.
Bases de la integración: Principios, finalidad.	-	-	20	15,2	53	40,2	59	44,7
Estrategias de colaboración con profesores/as.	1	0,7	9	6,7	45	33,6	79	59,0
Elaboración de Programas de Desarrollo Individual.	8	6,1	17	12,9	32	24,2	75	56,8
Estrategias de colaboración con los padres/madres.	-	-	9	6,8	50	37,6	74	55,6
Valoración e identificación de necesidades.	1	0,7	7	5,2	40	29,6	87	64,4
Conocimientos generales sobre los distintos déficits.	-	-	12	9,0	55	41,0	67	50,0
Organización general del centro.	6	4,5	38	28,6	62	46,6	27	20,3
Estrategias de atención individual como desarrollo de programas concretos.	-	-	6	4,4	42	31,6	85	63,9
Conocimiento de técnicas y estrategias de trabajo que se adapten a las diferencias de los alumnos del grupo clase: Enseñanza cooperativa, agrupamientos, etc.	1	0,8	11	8,3	51	38,3	70	52,6
Legislación vigente en nuestra Comunidad Autónoma.	11	8,1	40	29,6	64	47,4	20	14,8
Desarrollo de la integración en otros lugares.	9	6,9	48	36,9	59	45,4	14	10,8
Estrategias de orientación a profesores/as tutores/as en lo que se refiere al tratamiento educativo de los alumnos con n.e.e.	1	0,7	4	3,0	40	29,9	89	66,4
Conocimiento sobre la elaboración y desarrollo de las Adaptaciones Curriculares.	1	0,7	1	0,7	22	16,3	111	82,2
Realización de informes referidos a alumnos/as individuales.	1	0,7	9	6,7	49	36,6	75	56,0
Estrategias y línea de coordinación con la comunidad y sus servicios.	3	2,3	32	24,8	66	51,2	28	21,7
Organización del aula de apoyo a la integración.	1	0,7	6	4,5	42	31,3	85	63,4
Interpretación de informes de profesionales como: E.O.E., logopeda, etc.	-	-	17	12,8	53	39,8	63	47,4
Conocimiento de estrategias								

TABLA 2: Frecuencias y porcentajes sobre conocimientos generales que debería recoger la formación inicial.

Como señalábamos y podemos apreciar, los porcentajes son muy altos, en general están de acuerdo con las opciones ofrecidas, por lo que para mayor claridad los conocimientos generales que consideran que deberían recogerse en la formación inicial de los maestros de apoyo, y aquellos que los profesores encuestados no creen que son tan importantes, agrupamos, como en la anterior ocasión, los ítems que han considerados como *muy importantes* e *importantes* y aquellos que han considerado *poco importantes* y *muy poco importantes*.

En el primer caso, como se aprecia en la anterior tabla los profesores consideran *importantes* en general a la mayoría de los ítems sobre conocimientos generales propuestos, aunque con una frecuencia como se comprueba, que incide especialmente en los subítems relacionados con las adaptaciones curriculares, el conocimiento de nuevas tecnologías, etc.

Reduciendo un poco más estos valores con objeto de resaltar aquellos conocimientos generales más destacados, mostramos aquellos que un mayor porcentaje de profesores han indicado que piensan que son *muy importantes* en la formación inicial del futuro profesor de apoyo.

Conocimiento sobre la elaboración y desarrollo de las Adaptaciones Curriculares. ....	82,2%
Nuevas tecnologías en el trabajo con alumnos/as con n.e.e.....	67,2%
Estrategias de orientación a profesores/as tutores/as en lo que se refiere al tratamiento educativo de los alumnos con n.e.e.....	66,4%
Valoración e identificación de necesidades .....	64,4%
Organización del aula de apoyo a la integración .....	63,4%
Estrategias de atención individual como desarrollo de programas concretos.....	63,9%
Estrategias de colaboración con profesores/as .....	59,0%
Conocimiento de estrategias de individualización en la enseñanza-aprendizaje .....	58,8%
Elaboración de Programas de Desarrollo Individual.....	56,8%
Realización de informes referidos a alumnos/as individuales .....	56,0%
Estrategias de colaboración con los padres/madres .....	55,6%
Selección y diseño de materiales.....	54,5%

En otro extremo agrupamos las opciones de *muy poco importante* con la de *poco importantes* para mayor claridad en las conclusiones de nuestro estudio y ordenamos según las frecuencias obtenidas de mayor a menor, obtenemos que estos profesionales en Huelva, en frecuencias y porcentajes bajos, consideran poco importante, o de alguna forma menos importante.

«Desarrollo de la integración en otros lugares» (f=57; 43,8%) pero le sigue «Legislación vigente en nuestra Comunidad Autónoma» con 51 profesores que dan una importancia muy baja o baja a la legislación vigente en nuestra comunidad (f=51; 37,7%), y al «conocimiento de la organización del centro» (f=44; 31,1%).

Algunos resultados nos llaman la atención por lo que conlleva en las repercusiones en su trabajo en los centros y nos estamos refiriendo especialmente al hecho de que 51 profesores considere que el conocimiento de la actual legislación no sea especialmente relevante o importante el desarrollo de su trabajo, por lo que consideran que no debería contemplarse

especialmente en la formación de los maestros. La interpretación de esto nos remite necesariamente a interrogantes como ¿continúan sus funciones en el centro aunque la legislación se modifique?, ¿realizan las funciones que la administración educativa indica?, ¿conoce y respeta el centro las funciones que se especifican desde la legislación actual?

### 3.2.3. Técnicas específicas

En la dimensión de formación que estamos analizando, concluimos con la información y las opiniones de los profesores que han remitido el cuestionario respecto a las *técnicas específicas* que la formación inicial de los futuros profesores de apoyo debería contemplar.

Para recabar esta información se les ofreció una serie de técnicas o conocimientos específicos para que indicasen la importancia o poca importancia que les concedían. Los resultados pueden observarse en la Tabla 3.

TÉCNICAS ESPECÍFICAS	IMPORTANCIA MUY BAJA		IMPORTANCIA BAJA		IMPORTANCIA ALTA		IMPORTANCIA MUY ALTA	
	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.	Fr.	Porc.
Técnicas de modificación de conducta.	3	2,3	12	9,0	46	34,6	72	54,1
Lectoescritura: Aplicación, métodos...etc.	1	0,7	2	1,5	27	19,9	106	77,9
Técnicas de trabajo cooperativo.	1	0,7	21	15,9	58	43,9	52	39,4
Programas de autonomía personal y social en alumnos con n.e.e.	1	0,8	3	2,3	36	27,1	93	69,9
Iniciación en la Lógica Matemática.	2	1,5	11	8,1	52	38,2	71	52,2
Técnicas de trabajo, motivación, de animación.			5	3,7	40	29,6	90	66,7
Técnicas de evaluación de los alumnos.	2	1,5	18	13,3	58	43,0	57	42,2
Habilidades Sociales.	1	0,7	7	5,2	53	39,6	73	54,5
Logopedia.	1	0,7	11	8,1	51	37,8	72	53,3
Áreas Madurativas: Memoria, atención percepción. Etc.			1	0,7	29	21,3	106	77,9
Psicomotricidad.	1	0,7	5	3,7	40	29,4	90	66,2

Psicomotricidad.	1	0,7	5	3,7	40	29,4	90	66,2
Programas de enriquecimiento cognitivo.	1	0,8	9	6,8	52	39,1	71	53,4
Técnicas específicas: Braille, Sistemas alternativos de lenguaje, etc.	3	2,2	20	14,8	43	31,9	69	51,1
Otros (especificar):							2	1,5

TABLA 3: Frecuencias y porcentajes sobre la importancia de contenidos concretos en la formación inicial.

Sobre las técnicas específicas o aspectos concretos en los que se deberían formar los futuros profesores de apoyo el 77,9% (f=106) indican que tienen un *importancia muy alta* que se les forme en técnicas de: «*Lectoescritura, aplicación, metodología*», así como en «*factores madurativos*» (77,9%; f=106) continuando con «*programas de autonomía personal y social*» (69,9%; f=93).

En el otro sentido, sumando como en las anteriores ocasiones las indicaciones con una *importancia baja o muy baja* respecto a los ítems, estos profesionales consideran aprendizajes menos relevantes en la formación inicial veintitrés profesores (17%) consideran que tienen una importancia baja o muy baja las técnicas específicas como el Braille, los sistemas alternativos de lenguajes... en la formación inicial de los futuros profesores de apoyo. Por otra parte, 22 profesores (16,7%) no considera importante o con importancia baja que tengan formación en técnicas de trabajo cooperativos, así como 20 (14,8%) la formación en «*técnicas de evaluación de los alumnos*».

#### 4. CONCLUSIONES

La respuesta a la diversidad en los centros y la atención a las necesidades educativas de los alumnos, es un hecho que en la actualidad empieza a ser no sólo un planteamiento teórico y deseable, sino que se considera en éstos momentos como una de sus principales necesidades y uno de sus más cuestionados problemas, y que previsiblemente se va a ir agravando. No podemos olvidar que cada vez en mayor medida llegan a nuestros centros alumnos con necesidades de todo tipo, madurativas, sensoriales, pero también sociales, que vienen de otros países, que llegan a los centros temporalmente y el centro, los profesores, tienen la obligación de darles una respuesta.

Esta respuesta no es, ni puede ser, responsabilidad exclusiva del profesor de apoyo, sino de todo el centro, de todos los profesores; y es aquí donde nos planteamos el primer interrogante: ¿están formados los profesores para asumir esta diversidad?, y por otra parte ¿se están

preparando a los futuros profesores que van a trabajar en los centros de educación primaria y secundaria para estas diferencias?

Creando y defendiendo la necesidad de una formación adecuada para todos, tampoco podemos dejar de insistir en que también las funciones y la formación de este profesional, objeto de nuestro estudio, el profesor de apoyo a la integración, debe empezar a plantearse y reflexionarse.

Nuevos roles y modelos necesariamente nos hacen pensar en una nueva formación, no caben viejos planteamientos formativos si pretendemos que su papel y funciones en el centro sean diferentes. Sin embargo, los resultados de nuestro estudio no parecen reflejar esta necesidad. Como se ha indicado reiteradamente, en el cuestionario se les ofrecieron diferentes ítems y subítems correspondientes a enfoques, conocimientos y técnicas específicas que según su valoración serían más o menos importante y que deberían contemplarse en la formación inicial del profesor de apoyo.

En general, apreciamos que ellos manifiestan lógicamente una valoración sobre la formación que está acorde con su papel y funciones en los centros. Una formación que los capacite y forme para recuperar a los alumnos, una preparación que se refiera a la práctica especialmente, con contenidos y técnicas referidas al aprendizaje de las áreas instrumentales (lectoescritura, lógica matemática...), de actuación con los alumnos con la amplitud que este término presupone en cuanto: valoración de sus necesidades, saber elaborarles programas individuales o adaptados, saber diseñar y aplicar materiales concretos en su recuperación, que se base en la práctica, en el estudio de casos y donde aspectos más globales como la legislación, la organización, las bases de la integración... no sean considerados tan importantes.

Estos conocimientos considerados en menor medida por estos profesores, especialmente el referido al conocimiento del centro escolar, de su organización, nos hace plantearnos cómo en unos momentos como los que vivimos actualmente en el campo educativo, en el que con tanta insistencia se pone de manifiesto la necesidad de una cultura colaborativa en los centros, en los que tanto se enfatiza acerca de las ventajas que puede proporcionar la participación entre los diversos sectores de la comunidad educativa (Martín Bris, 1996; Davis, 1995); y donde diversas investigaciones relacionan directamente a la dirección escolar con la consecución de la eficacia en la escuela (Coronel, 1992; Muñoz Repiso, 1995), no deja de ser sorprendente que los profesores de apoyo no consideren muy importantes aspectos como el conocimiento de la legislación, o los relacionados con la organización escolar, como factores de mejora para su función.

Prescindir de la importancia de los citados aspectos, supone olvidar que el proceso educativo se alberga en un contexto organizativo, aunque no sea el único que educa, que es la escuela, y que es ésta por excelencia *«la unidad de cambio»* (Santos Guerra, 1991; Escudero, 1992; Gairín, 1992; Borrell, 1992...).

Ante esta concepción resulta difícil de comprender cómo puede optimizarse la formación de un profesional de la enseñanza si desconoce los elementos de ese contexto donde se

desarrolla, si ignora las interrelaciones que se producen en él, y por tanto no comprende ni interpreta sus potencialidades. Creemos que sólo puede dársele sentido a lo que realiza en el centro escolar, incluso su propia tarea.

Cuando el propio concepto de Educación Especial, de integración... se está revisando y replanteando, quizás es momento de que se empiecen también a revisar y cuestionar qué modelos se están ofreciendo y a veces defendiendo desde la propia formación inicial de estos profesionales y por otro lado, insistir en la necesidad de una formación permanente, un desarrollo profesional de estos profesores de apoyo que trabajan en los centros para modificar modelos y prácticas terapéuticas y expertas avanzando hacia otras más reflexivas, orientadoras y colaborativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRELL, N. (1992). Formación de Directores para el cambio institucional. En *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp.119-139). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. (1986). *Métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORONEL J.M. (1992). *La facilitación del cambio en los centros escolares: un estudio de caso sobre el papel del director en los procesos de gestión y mejora escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- DAVIS, I. (1995). *Teoría y Práctica de la Dirección de centros*. Navarra: Eunsa.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. En *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- GAIRÍN, J. (1992). La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa. En VARIOS, *El Director factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes* (pp. 237-262). Bilbao, Universidad de Deusto.
- MARTÍN BRIS, M. (1996). Realidad y perspectivas de la participación en los centros escolares. En J. GAIRÍN, y S. ANTÚNEZ, S. (Coord.): *Organización Escolar. Nuevas Aportaciones*. Barcelona: PPU.
- MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1995). *Calidad de educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: CA Sage.
- PATTON, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar. *Educación y Sociedad*, 7, 117-138.