



LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

MARÍA ESTHER BASURTO LÓPEZ
CARMELA RAQUEL GÜEMES GARCÍA
EUSEBIO OLVERA REYES

RESUMEN

La Normal de Especialización forma Licenciados en Educación Especial para trabajar con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y su desarrollo social y que pueden tener discapacidad auditiva, de lenguaje, intelectual, motora o visual. Se llevó a cabo una investigación para conocer los procesos reflexivos que los futuros docentes desarrollan a lo largo de su escolaridad y ponen de manifiesto en la propuesta de intervención durante las prácticas; se partió del entendido que sus herramientas teóricas y metodológicas les permiten reflexionar sobre su actuación, analizar su práctica, escribir de ello y titularse. En este contexto el enfoque para su formación docente es la práctica reflexiva y se lleva a cabo en servicios de educación especial.

El objetivo fue identificar los procesos reflexivos que permiten a los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial la construcción de la propuesta de intervención en el último grado. Se identificaron elementos suficientes para afirmar que la docencia reflexiva no se conoce a profundidad y los formadores de docentes estamos anclados en una racionalidad práctica y la docencia reflexiva queda lejos en el aprendizaje de la profesión docente.

La mirada de la realidad en la formación docente de Educación Especial se llevó a cabo a través de observaciones en las prácticas, de un cuestionario de preguntas abiertas y del análisis de documentos recepcionales concluidos, elementos de indagación que dieron la pauta a aseverar la realidad de los futuros docentes en manos de los formadores de docentes.

Palabras Clave: Formación docente, educación especial, práctica reflexiva, propuesta de intervención.





DESARROLLO

El actual Plan de Estudios 2004 para la formación inicial de los docentes en Educación Especial, señala como un rasgo deseable para este nuevo maestro, “tener disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación, habilidad para plantear preguntas metódicamente y poner a prueba respuestas, capacidad para registrar, sistematizar e interpretar información; también lleva a cabo una reflexión crítica sobre la práctica docente, y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa” (SEP, 2004 p. 45).

Este planteamiento debe estar presente a lo largo de los ocho semestres de la carrera, para lo cual el futuro docente se integra de manera intermitente a su práctica en los servicios de Educación Especial: el CAM y la USAER y cuando llega al 7º y 8º semestres esta práctica se desarrolla intensivamente en períodos desde cuatro hasta ocho semanas, en donde tienen la oportunidad de vivir más de cerca el conocimiento del contexto institucional, áulico y familiar, así como la evaluación inicial del grupo asignado y los alumnos, la construcción de una propuesta de intervención, su puesta en práctica y un proceso de evaluación, donde es de suponerse, que en esta práctica el futuro especialista toma decisiones, reconstruye su mirada teórico – práctica sobre su actuación y escribe con base en esa experiencia.

De allí que surgió la pregunta: ¿cuáles son los procesos reflexivos que permiten a los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial la construcción de una propuesta de intervención?

Metodológicamente se propuso comprender la acción social de los alumnos en su trayecto formativo desde una mirada etnográfica; el acercamiento al dato empírico se hizo mediante un cuestionario de preguntas abiertas a estos alumnos de cuarto grado, observaciones en el campo y el análisis de documentos recepcionales concluidos.

El estudio se realizó con una muestra de 61 alumnos de 4º grado en la Escuela Normal de Especialización del DF, a quienes se les aplicó un cuestionario de 12 preguntas abiertas en las que se abordaron temas relacionados con el conocimiento de los contextos en su práctica, la identificación de una problemática en particular y los momentos vividos para la propuesta de





intervención en el trabajo con alumnos atendidos por el servicio de apoyo en la escuela regular (USAER) o en el Centro de Atención Múltiple (CAM)ⁱⁱ.

Dicho cuestionario se aplicó en el mes de marzo, momento en el cual los futuros docentes ya han elaborado su propuesta de intervención y la han aplicado, están en un período de análisis de lo vivido para regresar a sus servicios al último período en el que se dan a la tarea de evaluar su trabajo. Asimismo se tomaron en cuenta las observaciones llevadas a cabo a algunos de ellos en las visitas de supervisión de sus prácticas y se analizaron algunos Documentos recepcionales concluidos para indagar en concreto los procesos reflexivos que se vertieron en el informe final de su trabajo docente.

Los procesos reflexivos, entendidos como señala Perrenoud (2004), siguiendo a Bourdieu, implican formar en los futuros docentes actitudes, valores, formas de pensamiento, formas de saber hacer, y un saber ser en el método y en las posturas reflexivas. Porque una práctica reflexiva, precisa el autor, supone un paradigma, una postura, una forma de identidad o un habitus. Esto es, debe procurarse en el proceso de la formación de los futuros maestros, la incorporación de las disposiciones necesarias para moverse de forma habituada (pensar, sentir, hablar y actuar) en la práctica de la docencia reflexiva.

En una analogía, el trabajo de inculcación debe procurar que se encarnen de manera durable en el cuerpo disposiciones tales como, la capacidad de analizar, reflexionar y tomar decisiones y, con ello, favorecer y posibilitar el saber-hacer-en acción (en el sentido de saber-hacer-allí).

Esta idea implica un "...saber analizar, que es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar". (Ferry, 1990 p. 77)

Partiendo de este entendido sobre el análisis, la reflexión, el decidir y el hacer, se identificó que los procesos reflexivos fundamentalmente no se originan en una teoría formalmente construida para dar los pasos pertinentes en la lógica de: la contextualización – la identificación de un problema – la elaboración de la propuesta de intervención – la puesta en práctica – y la evaluación continua, sino que se advierte un proceso de internamiento en un contexto dado, su





análisis sobre hechos cotidianos, en donde se reúne información, se organiza, se analiza y se plantean acciones en consecuencia; es decir, un hacer.

Dicho proceso se advierte principalmente a lo largo de las respuestas que dan los 61 cuestionados para dar a conocer los *medios y procedimientos* de que se valieron para *analizar* los contextos de la práctica y para la realización de un diagnóstico o evaluación inicial, para *identificar* una problemática específica, para dar *explicaciones* sobre si el abordaje de la problemática en cuestión implica NEE o BAP, las *diferencias* de éstas en la acción, así como los *significados* que se le dan a la propuesta de intervención en el papel que desempeñan dentro de los servicios de educación especial, las *explicaciones* sobre las decisiones que se han tomado en la propuesta de intervención así como una *descripción* de las transformaciones de esa propuesta en su puesta en práctica, situación que también se advierte claramente en los documentos recepcionales concluidos cuando se tornan muy descriptivos de las situaciones cotidianas vividas en los servicios de educación especial.

Estas acciones de análisis, uso de medios y procedimientos, identificaciones, significados y explicaciones dan cuenta de los procesos mentales que el futuro docente desarrolla en esa reflexión sobre la práctica, pero poco dice del uso de la teoría en ello.

“La reflexión de la práctica docente no es propiamente una investigación rigurosamente diseñada y realizada, por lo cual existe un debate en cuanto al uso de la teoría” (Lozano y Mercado, 2009, p. 57)

Dewey, Schön y Perrenoud por un lado, argumentan que no es necesario usar la teoría de manera intensa para hacer la reflexión en la práctica, se considera una postura empirista. Por otro lado, Kemmis, Zeichner y Stenhouse entre otros, dan importancia a la praxis como aquella donde la teoría da las explicaciones a la práctica para transformarla (en Lozano y Mercado, 2009).

Y en efecto, es como se ve en las respuestas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización que evidentemente hacen análisis en la cotidianidad, así mismo en el documento recepcional, cuando éste es descriptivo de las decisiones que se van tomando durante su estancia en los servicios de educación especial. Allí cobran significado sus apreciaciones para elaborar su propuesta de intervención, sus planeaciones, o bien para dar a conocer la discapacidad de que se trate en sus alumnos, o temas como la disciplina, las actitudes ante la





discapacidad, la inclusión social, la diversidad y muchos otros que pueden surgir en la realidad cotidiana de la práctica.

Por eso, es menester considerar que el uso de la teoría debe ubicarse en dos planos: “el primer plano se da en la elaboración del sustento teórico descriptivo-explicativo del fenómeno con teorías que describan y expliquen el fenómeno, incluyendo investigaciones actuales y si es posible, reportes sobre intervenciones en el objeto en cuestión... y el segundo plano es en el proceso de la intervención, en el que se precisa conocer las teorías que prescriban el proceso de intervención” (Lozano y Mercado, 2009, pp. 59-60).

Lejos de ello, se observa que para formalizar su proceder los futuros docentes dan cuenta de una serie de instrumentos en los que se apoyan para determinar y fundamentar sus hechos y sus dichos, tales como guías de observación, diarios de campo, pruebas de diagnóstico, listas de cotejo, rúbricas, cuestionarios, encuestas, entrevistas, hojas de seguimiento, revisión de expedientes de los alumnos, elaboración de carpetas de seguimiento de cada alumno atendido, valoraciones de lenguaje, aplicaciones de algunos test de inteligencia, instrumentos para lecto escritura y matemáticas, evaluación psicopedagógica, exámenes, diagnóstico de habilidades, FODAⁱⁱⁱ, incluyendo el formato de planeación en el que se verterán las decisiones para la intervención en el aula, o para llevar a cabo el trabajo con algún alumno en particular. Situación que se verifica en las visitas a sus escuelas de práctica cuando están muy ocupados en mostrar la gama de instrumentos en los que han invertido mucho tiempo para verificar sus evidencias del trabajo, su toma de decisiones instrumentadas, las evaluaciones y el seguimiento de ello.

Poniendo la mirada en la propuesta de intervención como un instrumento construido en el que se apoyan las decisiones que va tomando el futuro docente, su significado cobra toda la importancia debida por el hecho de ser el hilo conductor de la práctica, en ella, se manifiestan todas las decisiones y habitualmente es el producto del análisis inicial con el que se formalizan las acciones. Se le considera la principal herramienta de trabajo en la que se pueden hacer y deshacer, o construir y reconstruir las acciones, por lo que también es un medio, es el plan de trabajo con el que se dará respuesta a todo lo pensable en la práctica. Así la propuesta de intervención se convierte en la luz que guiará a la solución de toda problemática de la realidad de los alumnos, sus familias y la escuela en contexto.





De allí se pueden emprender acciones colaborativas, individuales, con los padres de familia, con los maestros del aula regular, con los directivos.

La propuesta de intervención tiene la bondad de no ser un documento acabado, con ella se pueden reconstruir las decisiones que se habían tomado en un principio, dado que las circunstancias cotidianas que se viven van demandando ajustes que es necesario reconfigurar para fijar nuevas metas, que lleven a buen término la solución de problemáticas identificadas. En esta reconstrucción toma importancia la evaluación como un proceso que está presente al inicio, durante y al final de la propuesta de intervención.

En este sentido, la propuesta de intervención es el principal instrumento en el que se fijan los haceres de la formación docente inicial, en ella se apuestan todas las acciones para llegar a metas rigurosamente establecidas con el fin de resolver las problemáticas que de todo orden se puedan presentar en la práctica.

De allí que todo lo que se trabaja alrededor de la propuesta de intervención es necesario instrumentarlo para darle su valor y congruencia; es menester llevar con claridad todos los controles sobre ellos para que el análisis esté siempre sustentado y se cuente con las evidencias que le darán su valor.

La preocupación por instrumentar toda clase de acción pedagógica supone una formalización para la toma de decisiones, situación que se considera adecuada pero no totalitaria para llevar a cabo procesos reflexivos en donde se lleve a una dialógica teoría – práctica (praxis); por lo tanto la instrumentación de la acción pedagógica no es mala, sino que se considera incompleta en tanto no se formalice teóricamente en la contextualización, la explicación del fenómeno educativo a abordar y en el proceso de la intervención (desde el inicio, durante y al finalizar algún período, como el caso de nuestros alumnos durante el séptimo y octavo semestres).

Ciertamente “Schön advierte sobre la necesidad de dominar el hacer cotidiano o <<aprender haciendo>>, sin embargo, puede llegar el momento en que la práctica se rutinize y se llegue a su dominación, para tener sobre ésta mayor control y menos sorpresas” (Mercado, 2007, p. 498), es decir, que si así se piensa entonces la práctica se ubica en un hacer técnico, instrumental y procedimental.





En consecuencia, los formadores de docentes seguimos anclados en una racionalidad práctica, caracterizada por sistematizar las experiencias, controlar las evidencias y contextualizar socialmente el conocimiento en una realidad dinámica.

Sin embargo, aunque en esta racionalidad práctica cobra importancia la comunicación interpersonal respecto a la diversidad de personas, situaciones, necesidades, problemáticas y su solución no sobra advertir que esta racionalidad práctica es de corte humanista, en donde cobra sentido la valoración de la afectividad, la subjetividad del sujeto y se convierte el docente en el comprensivo del otro. A su vez, es intuitivo, interpreta hechos y los comprende.

Como se puede advertir, el uso de la teoría como un diálogo constante con la práctica que le ayude a su reflexión, distanciamiento, análisis y con ello una postura de reconstrucción no se alcanza a percibir plenamente.

Por ello es prudente volver la mirada a Carr y Kemmis, quienes desde 1990 ubicaron que “no existe práctica sin teoría, ni teoría sin práctica”, pues una y otra están imbricadas, en tanto que a cada acción práctica le antecede una noción teórica” (en: Mercado, 2007, p. 498) “... es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido, y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica, social y material. La teoría no consiste sólo en palabras y la práctica no es solo mudo comportamiento; la teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro” (Carr y Kemmis, 1990, p. 31)

CONCLUSIÓN

Los procesos de análisis en el último año de la formación docente inicial suponen que el futuro docente utiliza la teoría que se fue integrando durante los seis primeros semestres en la Escuela Normal. Dicho proceso no se manifiesta en el proceder de la práctica, ni en las respuestas a una serie de preguntas abiertas específicas sobre la reflexión en la práctica ni en la escritura del documento recepcional.

La preocupación de los futuros docentes en educación especial y de los formadores se vierte en la instrumentación de las acciones como evidencias que hablen de su aprendizaje de la profesión en la práctica y no de la reflexión en la práctica.





El uso de la teoría en la reflexión de la práctica debe dar los elementos suficientes para distinguir las acciones que formalicen las decisiones en ella, así como la argumentación y fundamento para el trabajo con los alumnos, los padres de familia, los demás profesores, los directivos y hacia otras instituciones encargadas del trabajo con niños y adolescentes con discapacidad.

¿Cómo generar movilidad en las prácticas formativas del formador de docentes?

¹ Los servicios de Educación Especial son, el Centro de Atención Múltiple (**CAM**) “es un servicio escolarizado para alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple o trastornos generalizados del desarrollo a quienes la escuela regular no ha podido integrar”. (SEP, 2006, p. 67) y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (**USAER**) es el “servicio de educación especial para apoyar el proceso de integración educativa de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas” (SEP, 2006, p. 37)

¹ En la realidad de los servicios de educación especial CAM o USAER, existen dos enfoques. El primero es el de la **Integración educativa** en el que se considera que “el alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. A partir del reconocimiento del carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar se entiende que las NEE no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto con la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar, el cual puede acentuarlas o minimizarlas” (SEP, 1994, pp. 5-6)

El otro enfoque es el de la **Inclusión social** determinado por el trabajo para abatir las barreras que dificultan que el alumno aprenda, en donde... “El término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000, p. 7).

¹ Se trata de un instrumento creado por la empresa para diagnosticar en términos de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas las acciones a seguir para la mejora. Instrumento que retomó el sector educativo con los mismos fines.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: UNESCO – CSIE.
- CARR, W y S. Kemmis (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Editorial Laertes. España.
- FERRY, Gilles (1990) El trayecto de la formación docente. UNAM-Paidós. México.
- LOZANO A. Inés y Eduardo Mercado Cruz (2009) Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional. ENSM-ISCEEM. México.
- MERCADO, Eduardo (2007) Formar para la docencia, una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, Abril-Junio 2007, Vol. 12, Núm. 33, pp. 487-512. México.
- PERRENOUD, PHILIPPE, (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. GRAÓ
- SEP-Dirección de Educación Especial en el D. F. (1994) Cuadernos de Integración Educativa Número 4: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).México.
- SEP (2004) Licenciatura en Educación Especial, Plan de Estudios. México.
- SEP, (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.
- SCHÖN, Donald (1983) El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona.
-

