

VOL. 20, Nº 1 (Enero-Abril 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

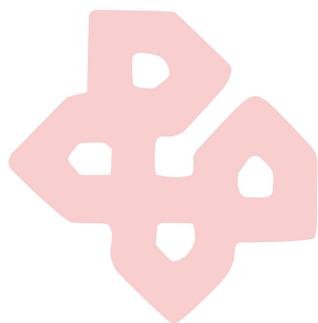
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/04/2014

Fecha de aceptación 19/09/2014

EL PERFIL PROFESIONAL Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESOR QUE ATIENDE A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA FORMACIÓN LABORAL

Training needs and professional profiles on teacher for serve students in work training with intellectual disabilities



Solange *Barría Rojas* y Pedro *Jurado de los Santos*
Universidad Autónoma de Barcelona

E-mail: solangecarolina.barría@e-campus.uab.cat

Pedro.Jurado@uab.cat

Resumen:

La formación docente debe desarrollar en los profesores especialistas competencias para que estos por medio de la práctica educativa promuevan itinerarios de formación adecuados a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual y lograr con éxito la inserción social y laboral.

Esta investigación trata sobre el perfil del profesor de formación laboral que atiende a jóvenes con discapacidad intelectual en un centro específico. Los instrumentos aplicados, proporcionan información acerca de la formación docente del profesor, de las funciones que realizan en formación laboral, de la percepción que tiene de los alumnos con discapacidad e inserción sociolaboral, así como también de las necesidades de formación percibidas por los profesores.

Los resultados muestran que la falta de formación en formación laboral influye en la práctica educativa respecto a la selección de los contenidos, estrategias y proceso de evaluación, así como también en el trabajo colaborativo con profesores y equipo multidisciplinario.

Palabras clave: formación laboral, perfil profesional, docente, discapacidad intelectual, actitud.

Abstract:

Teacher training must develop in specialist teachers skills for these through educational practice promote training pathways tailored to the needs of students with intellectual disabilities and achieve social and professional integration.

This research is about the job training teacher profile that caters to young people with intellectual disabilities in a specific center. The applied instruments provide information about teacher education, functions performed in job training, the perception of students with disabilities and labor integration, as well as training needs perceived by teachers.

The results show that the lack of training in job training impact on educational practice, regarding the selection of content, strategies and evaluation process, as well as collaborative work with faculty and multidisciplinary team

Keywords: vocational professional, professional profiles, teacher, intellectual disability, attitude.

1. Introducción

En el marco de atención a jóvenes con discapacidad intelectual, en lo que respecta a su formación para la vida laboral e inserción social, la formación de profesionales que den soporte a la atención a sus necesidades debe centrarse en la promoción de itinerarios de formación que faciliten la inserción laboral (Jurado, 2006), en posibilitar la autonomía, establecer acciones educativas en el contextos social, comunitario y laboral para favorecer el desarrollo personal y social de éste colectivo de personas (Jurado y Sanahuja, 1997; Jurado, 1998).

Las prácticas educativas se basan en los conocimientos técnicos, saber cuándo, por qué y cómo responder a las necesidades educativas y comprender los problemas que afectan el aprendizaje de los alumnos (Florian, 2008); debe permitir orientar la actuación del profesor en el ámbito de la educación para todos, atender las diferencias individuales de los alumnos de manera transversal. Para ello, la formación docente debe afrontar el tema de la inclusión educativa y abordar las diferencias individuales y las necesidades de los alumnos.

En la actuación docente, las representaciones sociales orientan la práctica educativa; por lo que la misma ha de considerar las necesidades de los alumnos con discapacidad y la activación de mecanismos que permitan el acercamiento y su comprensión para poder satisfacer en general sus necesidades.

Vaillant (2012) plantea algunas características relacionadas con el profesor que logra aprendizajes en los alumnos: conoce los contenidos a enseñar y cómo enseñarlos, se compromete con los aprendizajes de los alumnos, gestiona el aula, orienta y guía a los alumnos durante el proceso educativo, reflexiona sobre la práctica educativa, aprende de la experiencia y participa en comunidades de aprendizaje. La formación docente debe procurar formar profesionales reflexivos de su actuación profesional para mejorar la atención a los alumnos con necesidades educativas (Vaillant, 2011).

La investigación que aquí se plantea se contextualiza en una escuela de educación especial que dispone de formación laboral en, la provincia de Santiago de Chile. Específicamente se realiza el análisis del perfil del profesor de formación laboral y su preparación profesional para atender a jóvenes con discapacidad intelectual. Para ello el estudio que presentamos establece los siguientes objetivos: a) analizar las representaciones sociales del profesor; b) analizar la formación docente; c) analizar la función docente; d) detectar las necesidades de formación del profesorado.

2. Marco teórico de referencia

En Chile, la formación del profesor en educación especial, también llamado diferencial, se realiza en la Licenciatura en Educación y se obtiene el título de Profesor en Educación Diferencial, basado este último en programas categoriales. Al igual que otras carreras del ámbito de la Pedagogía, comprende la formación en aspectos generales, específicos y actividades prácticas (Ávalos, 2003).

El profesor de educación especial o diferencial desarrolla sus funciones en: escuelas de educación especial, en el nivel pre básico, básico y formación laboral; en centros de capacitación laboral; en centros de educación regular que dispone de integración escolar en el nivel básico; enseñanza media; y en escuelas hospitalarias.

La figura del profesor de educación especial en el nivel de formación laboral constituye el principal agente que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de jóvenes con discapacidad intelectual. En el caso de los centros de educación especial y centros de capacitación laboral, la formación está organizada en talleres laborales, contexto simulado del campo laboral, con escasa participación en la comunidad. El profesor está a cargo de promover aprendizajes que facilitan el desempeño de los alumnos en la vida laboral, así como también, la atención directa de jóvenes, la enseñanza de un oficio, desarrollo de habilidades instrumentales básicas y habilidades de la vida cotidiana (MINEDUC, 2006).

En el nivel de formación laboral prevalece el trabajo diferenciado y desconectado entre profesor especialista y profesionales de la educación (psicólogo, terapeuta ocupacional, insertor laboral y asistente social), por lo que el trabajo con el equipo multidisciplinario es escaso, esto se debe porque se prioriza la actuación docente relacionada con la atención a niños y adolescentes, frente a las alternativas para la inserción social y laboral de los alumnos con discapacidad intelectual.

Blanco (2013) argumenta que la formación inicial y continua debe abordar la atención a la diversidad, ha de ser una competencia nuclear de la malla curricular que permee todas las asignaturas de la formación docente. Así el profesor desde el inicio de la formación desarrolla habilidades para planificar y evaluar propuestas educativas en atención a la diversidad (Echeita, 2012). Algunos estudios sobre formación del profesor de educación especial sugieren la necesidad de preparar a los profesores en: evaluación y detección de necesidades, estrategias de enseñanza, adecuación del currículo, organización de la enseñanza, diseño de proyectos educativos, trabajo colaborativo (López y Sola, 1997; León, 1999; Serra y Bellver, 2002), promover el valor a la diversidad del alumnado, creer en las capacidades de los alumnos, orientar a los alumnos durante el proceso educativo y asumir la responsabilidad de la formación continua (European Agency for development in special needs Education, 2011; Echeita, 2012).

Por otra parte, investigaciones sobre los profesores de formación profesional plantean que las competencias y actitudes constituyen un factor crucial en determinar el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje (Grollmann, 2008); el profesor debe tener competencias que les permita hacer frente a las demandas de la sociedad (Mndebele y Dlamini, 2008).

Los investigadores en esta materia (Jurado, 1993; Jurado y Sanahuja, 1995; Jurado, 1999; Tomblin y Haring, 1999; MINEDUC, 2006) plantean que el profesor especialista en la atención a jóvenes con discapacidad intelectual debe atender aspectos tales como: organización y distribución del trabajo; supervisión y control de tareas; tutorización y monitorización del grupo de alumnos; gestión-control de la producción; docencia-instrucción

teórica; planificación para la transición; valoración de las necesidades, de los intereses y expectativas laborales de los alumnos; evaluación del puesto y contexto laboral; valoración del nivel de apoyo que requieren los alumnos, elaboración del perfil laboral; desarrollo de habilidades académicas básicas, sociales y laborales; guía del proceso de exploración individual en la comunidad y en el campo laboral; y establecer vínculos con redes sociales para favorecer la participación de los jóvenes una vez egresados. El estudio educación para la transición a la vida y el trabajo de MINEDUC (2009), concluye que los profesores diseñan e implementan proyectos educativos adaptados a los intereses laborales y necesidades educativas de los jóvenes.

Grollman (2008) describe las tareas del profesor de formación profesional, que se agrupan en las siguientes funciones:

- Apoyar procesos de aprendizaje, requiere que el profesor integre el conocimiento de los contenidos, métodos y formas apropiadas de aprendizaje.
- Preparar a los alumnos para la inserción social y laboral, a través de procesos de aprendizaje que conduzcan a generar actitudes y competencias para el trabajo, así como la participación en la sociedad.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Realizar tareas administrativas relacionadas con la organización del currículo.
- Orientar a los alumnos y a otros destinatarios tales como empleadores y aprendices adultos.

Resultados similares obtienen Glukman, Zamorano, Núñez y Valderrama (2005) sobre las acciones del profesor especialista para promover la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual. Las principales tareas de la función docente según los autores citados son las siguientes:

- Desescolarizar la dinámica del trabajo en la formación laboral. Entendemos el término desescolarizar como organizar la formación laboral con horarios, actividades y distribución del mobiliario y materiales del aula-taller similar al campo laboral, eliminando horarios y rutinas similares a la organización de un centro escolar.
- Conocer puestos de trabajos según las actuales demandas del mercado laboral.
- Propiciar un ambiente laboral organizado en el espacio de trabajo, materiales, insumos y herramienta.
- Conocer los intereses y capacidades de los jóvenes.
- Abordar la evaluación de proceso con instrumentos de evaluación adecuados a las características de los alumnos y la formación laboral.
- Participar en el seguimiento del alumno egresado y del que se encuentra inserto en el campo laboral.

Un aspecto relevante en la atención a los alumnos con necesidades educativas o en relación al desarrollo de modelos de inclusión, es la actitud de los profesionales involucrados en la atención a éste colectivo. La actitud del profesor hacia los alumnos se fundamenta en la caracterización que de ellos hace (García y Hernández, 2011; Mares, Martínez y Rojo, 2009). Los profesores tienen creencias, experiencias, conocimientos que influyen en la percepción de la capacidad de los alumnos con necesidades educativas y en las expectativas a los

posibles logros (Rose, Kaikkonen y Kõiv, 2007). Por tanto, las expectativas que el profesor tiene hacia los alumnos puede influir en la valoración que el alumno tiene de sí mismo (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

La actitud del profesor hacia los alumnos influye en la actuación docente, en la relación que establece con los alumnos, en la forma de comprender y valorar la diversidad; implica la manera de dar soporte, en la organización educativa, mediante estrategias adaptadas, materiales y evaluación (Vega, 2007). La actitud negativa hacia los alumnos con necesidades educativas, conlleva a plantear una propuesta curricular rígida, con recursos específicos; por el contrario, una actitud positiva conlleva a que la propuesta curricular será flexible y diversificada en virtud de las necesidades e intereses de los alumnos.

Estudios sobre las actitudes hacia los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (García y Hernández, 2011) concluyen que hay disposición hacia la integración social, sin embargo se mantiene la actitud negativa hacia las capacidades de los jóvenes, emergiendo en el profesorado prejuicios de inferioridad e incompetencia. Mares et al., (2009) investigaron la actitud de los profesores hacia la integración escolar, concluyen que se mantiene una actitud negativa hacia los alumnos al creer que no tienen la capacidad para participar en un ambiente escolarizado. Sales et al., (2001) estudiaron la actitud de los estudiantes de profesorado; constatan una actitud de rechazo a la integración escolar de alumnos con discapacidad. Rose et al., (2007) investigaron la actitud y percepción de profesores de formación profesional hacia la inclusión de jóvenes con discapacidad en la formación profesional. Concluyen que los profesores formados en educación inclusiva, comprenden la importancia de la inclusión, evidencian actitudes y expectativas positivas hacia los alumnos con discapacidad intelectual, son capaces de articular la capacitación en el contexto de la formación profesional y creer que la colaboración entre el centro educativo de formación profesional y el empleador es un factor que puede garantizar la inclusión laboral.

La formación especializada orientada a atender necesidades educativas es un factor clave para avanzar en la atención hacia la diversidad, promueve el desarrollo de una actitud positiva hacia las personas con discapacidad, favorece el clima para el aprendizaje y la participación del alumnado (Martínez y Bilbao, 2011; Rose et al., 2007; Sales et al., 2001; Tàrraga, Grau y Peirats, 2013).

Por otra parte, la experiencia laboral con personas con discapacidad genera confianza en el profesorado, mientras mayor sea la experiencia laboral con este colectivo el nivel de aceptación será mayor (Martínez y Bilbao, 2011). Por el contrario, poca experiencia y escaso conocimiento en el tema, provoca desconfianza en las capacidades profesionales (Custer y Panagos, 1996).

3. Metodología

El estudio se enmarca en una metodología descriptiva ex post-facto, ya que el objetivo es valorar el perfil del profesor de formación laboral. Utilizamos el estudio de caso centrado en una escuela para comprender la formación docente y práctica educativa del profesor (Sabariego, Massot y Dorio, 2009). Este trabajo se conforma como un estudio exploratorio que comprende procesos y resultados sobre las características del perfil de profesor de formación laboral que desempeña sus competencias en centros de educación especial. La obtención de datos cuantitativos es complementada por datos cualitativos para conocer de manera detallada la formación docente, actuación docente y la actitud del

profesor hacia los alumnos con discapacidad intelectual. La triangulación de la información se obtiene a partir de la aplicación de varios instrumentos a las fuentes: profesores, directivos y alumnos (Colás y Buendía, 1998).

Este proceso se lleva a cabo en el centro de educación especial Quillahue, administrado por una corporación municipal de la región metropolitana de Santiago de Chile; atiende a alumnos entre los 2 y 24 años de edad, que presentan discapacidad intelectual, dificultades múltiples (sensoriales y/o motoras) y trastorno del espectro autista. El centro educativo dispone de niveles de educación infantil, educación básica, cursos para alumnos con trastorno del espectro autista y formación laboral. La organización de la formación laboral se basa en talleres laborales cuyo objetivo es la enseñanza de una actividad laboral, relacionada con: madera, costura, soldadura, panadería (amasandería), jardinería y huerto, encuadernación y chocolatería.

En el año 2012 contaba con una matrícula de 224 alumnos. La comunidad educativa del centro la componen profesores de educación especial y de educación física, monitores de formación profesional, técnicos en educación infantil y diferencial, profesionales no docentes como, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo y personal que realiza tareas administrativas.

3.3 Instrumentalización

El centro educativo se ha planteado gestionar procesos de integración e inclusión a nivel comunal, con el apoyo de los centros educativos dependientes de la corporación municipal; se ha propuesto ser una comunidad de aprendizaje que otorga atención personalizada para formar personas integrales, conscientes de su individualidad, potencialidades y comprometidos con el medio ambiente, así como para promover la inserción social y laboral. El centro imparte talleres en el área artística, deporte y recreación, medio ambiente y convivencia escolar, promueve la participación de la familia a través de reuniones, talleres de formación, de recreación y perfeccionamiento¹.

Los datos se recogieron utilizando técnicas propias de la metodología descriptiva (Ary, Jacobos y Razavieh, 1989) por medio de cuestionarios y entrevistas se obtiene información del perfil del profesor de formación laboral. Los datos que se obtienen respecto a la naturaleza de la investigación y de los instrumentos seleccionados son de carácter cuantitativo y cualitativo. Se utilizaron cuestionarios ad-hoc, adaptado a los objetivos planteados; se diseñaron dos cuestionarios, el primero dirigido a profesores de formación laboral y el segundo a directivos del centro educativo, quienes aportan información sobre la práctica educativa del profesor. El objetivo del instrumento es obtener información sobre el perfil del profesor, percepción de la función docente y actitud hacia la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Los cuestionarios están divididos en cinco partes; las tres primeras buscan conocer el perfil personal, perfil de formación y laboral de los profesores de formación laboral. Para ello, se establecen preguntas cerradas categorizadas en su mayoría, preguntas abiertas en relación al perfil de formación y experiencia profesional. La cuarta parte del cuestionario está conformada por dos escalas relacionadas con la función docente; la primera recoge información sobre la función docente real entendida como la acción que lleva a cabo el profesor en la formación laboral y la función ideal aquella que permitiría satisfacer adecuadamente las necesidades de los jóvenes en el proceso educativo. Los cuestionarios

¹ Datos extraídos proyecto educativo del centro.

plantean en su tipología de respuestas la situación real e ideal lo que nos permite traducir la información en término de necesidades percibidas por los informantes. La segunda escala recoge información sobre la percepción del profesor respecto a la función de coordinación-gestión. Ambas escalas utilizan criterios 1 a 5, donde 1 representa *nunca* y 5 representa *siempre*. La quinta parte busca conocer la actitud hacia los alumnos con discapacidad intelectual y la inserción sociolaboral. Básicamente en este apartado profesores y directivos valoran cada ítem de acuerdo con la escala tipo Licker (1=*totalmente en desacuerdo*, 2=*medianamente en desacuerdo*, 3=*indeciso*, 4=*medianamente de acuerdo*, 5=*totalmente de acuerdo*).

El proceso de validación de los cuestionarios consistió en la técnica de contenido; los jueces analizaron el instrumento considerando los criterios de univocidad, pertinencia e importancia. La valoración consistió en modificar la redacción de algunos ítems y la eliminación de otros. La fiabilidad de la escala de actitud, es de 0,79 (Alfa de Cronbach), lo que indica un nivel aceptable de la escala, la cual está incluida en los cuestionarios de los profesores y directivos.

Las Entrevistas vienen a complementar la información que se obtiene por medio del cuestionario, los datos que se recogen forman parte de la triangulación con relación al perfil del profesor. Se realizaron entrevistas en profundidad de manera individual a los profesores, sobre la base de un guión de preguntas abiertas y flexibles para indagar aspectos sobre la formación docente, práctica educativa y percepción hacia los jóvenes con discapacidad respecto a la inserción laboral.

Así mismo, se realizaron entrevistas grupales a los alumnos con relación a su proceso educativo en la formación laboral. Se elaboró un guión de entrevista, para conocer las asignaturas del currículo incorporadas en el proceso educativo, modalidad de trabajo (individual o grupal), contextos de aprendizaje en el proceso educativo, contenidos del currículum y motivación hacia el empleo. En la tabla1, se presentan los instrumentos utilizados y a quiénes están dirigidos.

Tabla 1
Relación de los instrumentos con el campo de estudio y los participantes del estudio Instrumento

| | Campo de estudio | Informantes |
|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------|
| Entrevista individual | Perfil profesional - Práctica docente | Profesor |
| Cuestionario | Perfil profesional | Profesor |
| | Práctica educativa del profesor | Directivo |
| Entrevista grupal | Práctica docente | Alumnos formación laboral |

En la figura 1, se presentan las fuentes de información entrevistadas: profesores y alumnos. De cada entrevistado se realizan categorías de análisis relacionadas entre sí; perfil profesional, práctica educativa, actitud y proceso de enseñanza y aprendizaje. De cada categoría se desprenden subcategorías que permiten analizar las categorías de las fuentes de información. Cada fuente de información analiza categorías y subcategorías similares que al

estar interrelacionadas permite describir la práctica educativa del profesor de formación laboral.

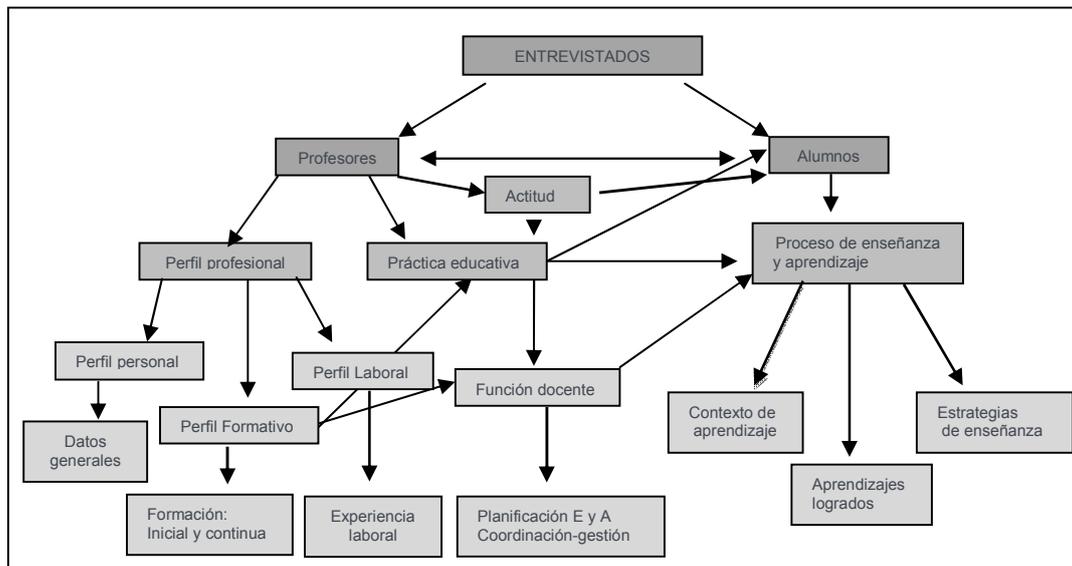


Figura 1. Fuentes entrevistadas, categorías y subcategorías

a) Participantes del estudio

Los participantes son profesores de formación laboral (representan el 32% del profesorado del centro), alumnos (56 al. distribuidos en 9 grupos) y 4 directivos del centro educativo. Las edades de los profesores de formación laboral oscilan entre los 37 y 48 años, siendo la edad promedio de 43 años, de los cuales 7 son mujeres y 1 es varón. De los directivos, todas son mujeres, el promedio de edad es de 51 años. Del total de alumnos participantes en el estudio, 32 son de sexo masculino y 24 de sexo femenino. En la tabla 2, se presenta el total de participantes.

Tabla 2
Participantes del estudio

| Total participantes del estudio | |
|---------------------------------|---|
| Profesores | 8 |
| Equipo directivo | 4 |
| Grupos de alumnos | 9 |

b) Procedimiento

La recolección de la información se realizó a través de cuestionarios y entrevistas a profesores, directivos y alumnos. La entrevista individual y cuestionario ad-hoc se aplicaron a los profesores de formación laboral (8 entrevistas y 5 cuestionarios), las entrevistas grupales a los alumnos de formación laboral (9 entrevistas grupales) y cuestionarios a 4 directivos. En la aplicación de la entrevista a los profesores, se les informó del objetivo del instrumento, sobre

la confidencialidad de los datos, solicitando su autorización para ser grabados en audio. Con relación a la duración de la misma, el tiempo osciló entre 60 y 90 minutos.

En cuanto a las entrevistas grupales a los alumnos, se les informó del objetivo de la misma y se solicitó su autorización para ser grabados en audio y video. La duración de la misma osciló entre 30 y 45 minutos.

Considerando el número de participantes, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se realizó de la siguiente manera:

- Para el análisis cualitativo descriptivo, las entrevistas se transcribieron en su totalidad, posteriormente se establecieron categorías y subcategorías para proceder al análisis de contenido (Tójar, 2006). Para el tratamiento de los datos cualitativos se utilizó el programa informático Atlas-ti.
- Para el análisis cuantitativo descriptivo del cuestionario, se utilizó el programa Excel, dado el número limitado de participantes para el estudio. Para el análisis de las variables sociodemográficas se obtuvo la frecuencia, para la función docente se obtuvo la media aritmética y se realizó análisis de discrepancia, referente a “lo que es” y “debería ser” (Witkin, 1977, citado por Gairín, 1995). Para la escala de actitud se calculó la media aritmética.

4. Resultados

A partir de los diferentes aspectos valorados en los cuestionarios y entrevistas se obtienen resultados relacionados con:

- Perfil de formación.
- Función docente y necesidades de formación.
- Actitud.

4.1. Perfil de formación

En la tabla 3, se muestra la descripción del perfil de los profesores de formación laboral.

Tabla 1
Síntesis perfil profesional de los profesores

| Variable | Descripción |
|----------------------------|--|
| Formación docente inicial | - El 100% tiene estudios universitarios en el área de la pedagogía. Predomina la titulación en Educación Especial, mención discapacidad intelectual (5 profesores) - Educación Técnico Profesional (1 profesor), Licenciado en Arte (1 profesor), Educación General Básica (1 profesor) |
| Formación docente continua | Por contenidos de la actividad de formación: - Matemática, danza, enseñanza de las ciencias basada en la indagación (ECBI), trastorno del aprendizaje y lenguaje, educación especial, en el sector de la industria (corte y confección). |
| Experiencia laboral | - Los años de docencia se ubican en el intervalo de 11 a más de 15 años. - La antigüedad en el centro educativo se ubica en el intervalo de 11 a más de 15 años. - La media de la experiencia laboral con personas con discapacidad intelectual, es de 15 años. |

4.2. Función docente y necesidades de formación

Los resultados se describen a partir de la valoración realizada por profesores y directivos de la función docente que contempla, planificación; diseño y aplicación; evaluación; trabajo con los padres; trabajo colaborativo y vinculación con el campo laboral. Los resultados del cuestionario son apoyados por las opiniones emitidas por los entrevistados, profesores y alumnos.

4.2.1. Valoración de los profesores

En el gráfico 1, puede observarse las respuestas de los profesores encuestados, en relación con la función docente, concretamente, planificación; diseño y aplicación, y evaluación, tanto en la situación real e ideal.

a) Planificación

En la situación real de planificación, los profesores encuestados valoran los ítems por encima de la media teórica. Esto quiere decir, que los profesores priorizan en la planificación real, desarrollar en los alumnos habilidades académicas (F5), habilidades polivalentes (F7), promover actividades de manera individual (F13), seleccionar contenidos para promover aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario (F6), planificar actividades para que los alumnos trabajen de manera cooperativa (F9), diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana (F15), seleccionar contenidos para promover la inserción socio-laboral en los alumnos (F16), promover el autoconocimiento por parte de los alumnos (F14) y diseñar actividades para conocer organizaciones comunitarias (F10). Por el contrario, los profesores minusvaloran, conocer puestos de trabajos (F11) y desarrollar actividades en el campo laboral (F12).

En situación ideal de planificación, los profesores encuestados valoran la mayoría de los ítems con la puntuación máxima de la escala. Esto nos indica que los profesores encuestados priorizan, desarrollar en los alumnos habilidades académicas básicas, polivalentes y de la vida cotidiana, promover aprendizajes en el contexto laboral real, conocer organizaciones comunitarias, promover la inserción laboral y el trabajo individual.

Al comparar la planificación real e ideal, podemos observar que la discrepancia se da en conocer puestos de trabajos (F11) y desarrollar actividades en el campo laboral (F12).

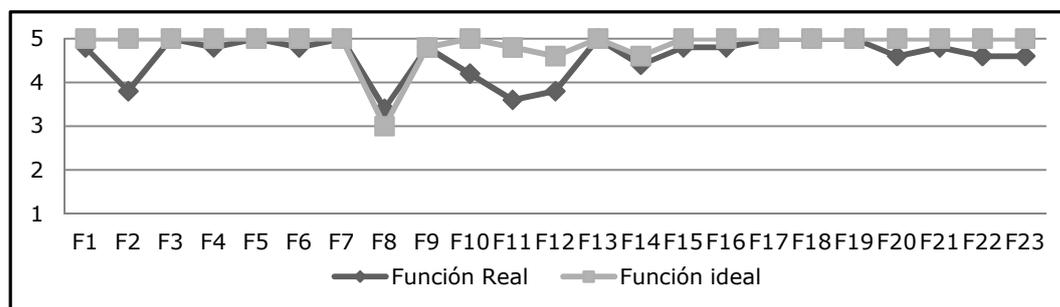


Gráfico 1. Valoración de la función docente por profesores

Por otro lado, los profesores encuestados, minusvaloran planificar actividades exclusivamente en el contexto escolar, sin vinculación con otros contextos de aprendizaje (F8), tanto para la planificación real como para la planificación ideal. Esto se puede interpretar en un sentido positivo, ya que inferimos que los profesores planifican actividades en otros ambientes de aprendizajes (comunidad y campo laboral) ajenos al contexto escolar.

Si contrastamos esta información con las entrevistas de los profesores y alumnos, podemos corroborar lo que se expresa en los cuestionarios. En este sentido, lo que se observa en las entrevistas tiene relación con lo siguiente:

En relación con planificar actividades para conocer puestos de trabajo y desarrollar actividades en el campo laboral, los profesores argumentan que escasamente planifican este tipo de actividades, debido a las características y comportamiento de los alumnos, así como también, al escaso tiempo que disponen para realizar estas actividades pedagógicas. El profesor 4, sostiene:

“Lo que nosotros hicimos como exploratorio este año, y el año pasado también lo hicimos, nos vinculamos con el consultorio que está cercano a nosotros. Nos vino a apoyar en el tema de la sexualidad, entonces ella nos hicieron algunas charlas acerca del tema, pero mayores vinculaciones, bueno el tema por iniciativa propia, fuimos por ejemplo a la comisaria, todo lo que tiene que ver con nuestra sociedad, con nuestro requerimiento más cercano a los alumno”. (Profesor 4)

“Se realizaba siempre, se dejó de hacer por el comportamiento que tenían los jóvenes en las empresas y particularmente en la calle. Se optó por dejar de ir, lo que a mí no me pareció, mientras menos salgan, menos posibilidad tienen de comportarse”. (Profesor 4)

En este mismo sentido, no hay consenso en las opiniones de los alumnos entrevistados. La mayoría de los alumnos plantean, que han visitado el contexto laboral y organizaciones comunitarias, por lo menos una vez en el año académico. No obstante, los alumnos que no han realizado estas actividades, argumentan que el profesor no es partidario de visitar empresas, debido al comportamiento de los alumnos. Los alumnos sostienen:

“A conocer la amasandería del jumbo”.

“A conocer cómo trabajan”.

“Conocer los diferentes tipos de panes que hacen”. (Entrevista grupo 3)

“Por qué los compañeros cuando salen se portan más infantiles, todo nos son como bien maduros” (...)

“No al profe no le gusta salir mucho con nosotros”. (...)

“Porque igual para salir a otra empresa el profe no nos lleva. (Entrevista grupo 2).

Por otro lado, en relación con las estrategias utilizadas en el proceso educativo, los alumnos expresan por medio de las entrevistas que desarrollan las actividades de manera individual. Frente a la pregunta, qué modalidad de agrupamiento prefieren, los alumnos optan trabajar en grupos o en pareja, ya que aprenden del compañero y se apoyan en el desarrollo de la actividad. Los alumnos sostienen:

“A mí me gusta trabajar de ambas maneras porque puedo aprender de los errores de los demás y de los míos”. (Entrevista grupo 1)

“He... Hacemos distintas cosas porque hay dos grupos, está el grupo que le cuesta un poquito y está el otro grupo que le cuesta menos”. (Entrevista grupo 7)

En relación con los contenidos planificados, los profesores entrevistados, seleccionan contenidos para desarrollar en los alumnos, habilidades académicas básicas, en las áreas de matemática, lenguaje y educación cívica. Los profesores sostienen:

“Entonces en el área cognitiva se les pasa lo que es la matemática, lenguaje, si vi educación cívica, prevención de riesgos hem... prevención de riesgos, está la parte educación sexual, prevención de drogas” (Profesor 3)

“En matemáticas por ejemplo trabajamos todo lo que era, según una previa evaluación hasta lo que los chiquillos sabían y manejaban bien, trabajamos fue reforzar cálculo, suma, resta y multiplicación y división, que eso no lo tenían trabajado ellos” (Profesor 4).

Esto coincide con la información recogida por las entrevistas de los alumnos, quienes expresan que los contenidos abordados en las clases tienen relación con matemática, lenguaje, educación cívica y prevención de riesgo. Los alumnos plantean:

“Sí que hay muchos que no saben multiplicar, no saben dividir y por eso el profe hace matemáticas. Porque cuando hay que cortar el fierro hay que dividirlo en dos (...). (Entrevista grupo 2)

b) Diseño y Aplicación

Desde la información obtenida por los cuestionarios, podemos señalar que los profesores valoran la docencia real por encima de la media teórica y la docencia ideal obtiene la puntuación máxima de la escala. Los profesores en la docencia real priorizan, adaptar los contenidos (F3), adaptar los instrumentos de evaluación (F18), abordar los conocimientos previos de los alumnos (F4) e identificar el tipo de apoyo que requieren los alumnos (F21).

En la docencia ideal, los profesores encuestados priorizan adaptar la enseñanza, considerar los conocimientos previos de los alumnos e identificar el tipo de soporte que promueva el aprendizaje en los alumnos.

Si contrastamos esta información con las entrevistas de los profesores, podemos corroborar que, los profesores adaptan las metodologías según las necesidades educativas de los jóvenes. Se basan en las diferencias individuales y características de los alumnos. El profesor plantea:

“Es que mira lo que pasa es que mira, por ejemplo si tú tienes que tomar un curso, tú tienes un abanico de niños con diferentes capacidades, habilidad y en ésta área de la discapacidad tú tienes que, con uno te sirve una estrategia, con otro no te va a servir la misma metodología o estrategia que utilizas con la mitad del curso, la otra mitad no te sirve, entonces tienes que ir variando y ser flexible en ese sentido”. (Profesor 7)

c) Evaluación

Desde la información obtenida por los cuestionarios, podemos señalar que los profesores valoran la evaluación real e ideal por encima de la media teórica. En evaluación real priorizan, seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los alumnos (F17), realizar evaluación final (F19), evaluar las capacidades de los jóvenes (F1), realizar evaluación de proceso (F20), evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los alumnos (F22) y evaluar el progreso de los alumnos en virtud de los apoyos proporcionados (F23). Sin embargo, minusvaloran evaluar los intereses laborales de los alumnos (F2)

En evaluación ideal los profesores valoran los ítems con la puntuación máxima de la escala. Esto nos indica que los profesores consideran muy necesario todos los aspectos de la evaluación. Al comparar la evaluación real e ideal, podemos observar que la discrepancia se da en evaluar los intereses laborales de los jóvenes (F2). Esto nos permite concluir que los profesores escasamente contemplan en el proceso de evaluación, identificar los intereses laborales de los alumnos, acción primordial en la planificación del perfil laboral y en la elección del puesto de trabajo.

Si contrastamos esta información con las entrevistas de los profesores y alumnos, podemos encontrar algunas coincidencias relacionadas con la evaluación del proceso educativo. Los profesores entrevistados, coinciden en señalar que realizan evaluación de proceso y final. El profesor 2, sostiene:

“A ver yo hago mi planificación y hago una evaluación, trato de hacerla quincenal, semanal y después por supuesto terminado el contenido plantearme una evaluación ya sea a través de informal, formal, he... es como eso y bueno por supuesto las que se requieren a fin de semestre, pero constantemente estoy en una evaluación con ellos”. (Profesor 2)

En esta misma línea, un grupo de alumnos entrevistados, plantean que la profesora utiliza una pauta de cotejo para evaluar las destrezas desarrolladas por los alumnos, en la elaboración de un producto, relacionado con la formación profesional o laboral. Concretamente, los alumnos sostienen:

“¡Nos evalúa!” (...)

“En una hoja” (...)

“Los pasos que hace, si trabaja bien”. (Entrevista grupo 6)

4.2.2. Valoración de los directivos

Observamos en el gráfico 2, la valoración que realizan los directivos de la práctica educativa de los profesores de formación laboral, concretamente de la planificación; diseño y aplicación y evaluación, tanto en la situación real e ideal.

a) Planificación

A partir de la información que nos aportan los cuestionarios, podemos señalar que los directivos valoran la mayoría de los ítems de la función de planificación real e ideal por encima de la media teórica. Los directivos perciben que los profesores en planificación real, visitan puestos de trabajo (F11), promueven la inserción socio-laboral en los alumnos (F16), desarrollan en los alumnos habilidades académicas (F5), diseñan actividades para conocer organizaciones comunitarias (F10) y desarrollan en los alumnos habilidades de la vida cotidiana (F15).

En planificación ideal, los directivos valoran la mayoría de los ítems con la puntuación máxima de la escala. A diferencia del ítem 13, planificar actividades de manera individual que obtiene valoración inferior a los demás ítems.

Por otra parte, los directivos valoran el ítem 8, planificar actividades exclusivamente en el contexto escolar, sin vinculación con otros contextos de aprendizaje, por debajo de la media teórica, tanto en la planificación real e ideal. Este ítem se interpreta en un sentido positivo, ya que los directivos perciben que los profesores planifican actividades para ser desarrolladas en otros ambientes de aprendizaje, como la comunidad y campo laboral.

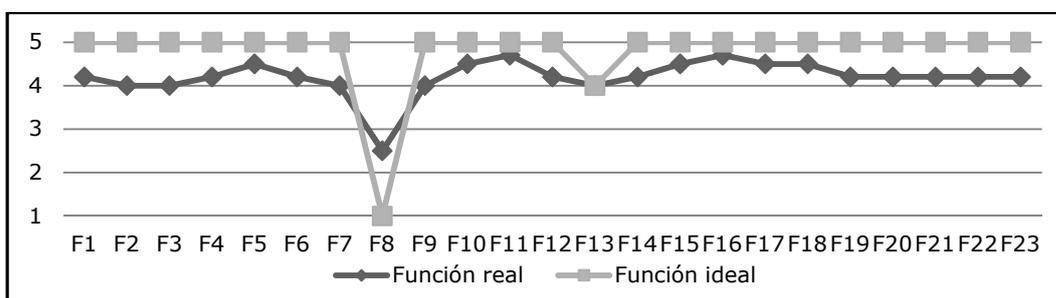


Gráfico 2. Valoración de la función docente por los directivos

b) Diseño y aplicación

Los directivos valoran la función de diseño y aplicación real e ideal por encima de la media teórica. En relación con diseño y aplicación en la situación real, los directivos perciben que los profesores priorizan, adaptar los instrumentos de evaluación (F18), considerar los conocimientos previos de los alumnos (F4), identificar el tipo de apoyo que requieren los alumnos (F21) y adaptar los contenidos (F3). En relación con el diseño y aplicación en la situación ideal, los directivos valoran los ítems con la puntuación máxima de la escala. Esto quiere decir que, los directivos reconocen lo que debe ser contemplado en la función de diseño y aplicación.

Al comparar la situación real e ideal, la discrepancia se da en adaptar los contenidos (F3). Esto quiere decir, que en la actualidad, los profesores a veces contemplan esta tarea como parte de la función docente.

c) Evaluación

Los directivos valoran la evaluación real y evaluación ideal por encima de la media teórica. En la evaluación real, los directivos perciben que los profesores priorizan, seleccionar instrumentos de evaluación según las características de los alumnos (F17), evaluar las capacidades de los alumnos (F1), realizar evaluación final (F19), realizar evaluación de proceso (F20), evaluar la utilidad de los apoyos proporcionado a los alumnos (F22), evaluar el progreso de los alumnos en virtud de los apoyos proporcionados (F23) y evaluar los intereses laborales de los alumnos (F2). En la evaluación ideal, los directivos valoran los ítems con la puntuación máxima de la escala.

Al comparar la evaluación real e ideal, la discrepancia se da en evaluar los intereses laborales de los alumnos (F2). Esto nos indica que, esta tarea no es habitual en la práctica educativa de los profesores.

4.2.3. Valoración de la función de coordinación-gestión

El gráfico 3, representa la función de coordinación-gestión que se subdivide en trabajo con los padres, trabajo colaborativo y vinculación del profesor con el campo laboral.

En relación con el trabajo del profesor con los padres, observamos que profesores y directivos valoran los ítems por encima de la media teórica. La prioridad en la función docente antes mencionada dice relación con orientar a los padres sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales de los alumnos (F1), orientar a los padres respecto al crecimiento del alumno y la transición a la adultez (F2), orientar a los padres respecto a la importancia de la formación laboral (F4) y orientar a los padres respecto a las opciones de empleo adecuadas a los intereses y capacidades del alumno (F5). Sin embargo, profesores y directivos discrepan en valorar el ítem 3, relacionado con orientar a los alumnos acerca de las alternativas laborales. Siendo los directivos que mejor valoran el ítem.

Al contrastar esta información con las entrevistas de los alumnos, encontramos que coinciden con los encuestados en que, el profesor escasamente aborda el tema de la proyección laboral.

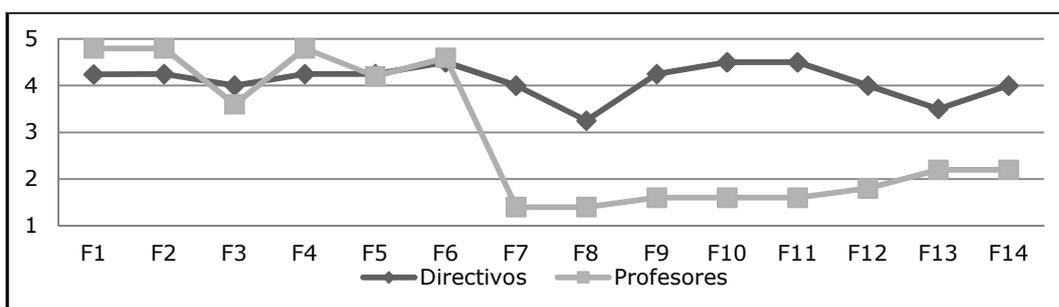


Gráfico 3. Valoración de la función Coordinación-Gestión por profesores y directivos

En relación con el trabajo colaborativo entre profesores y profesionales del centro educativo, los profesores valoran los ítems por debajo de la media teórica, relacionado con planificar y evaluar el proceso educativo con el equipo multidisciplinario (F10 y F11) y planificar el perfil laboral con el equipo multidisciplinario (F9). Por el contrario, los directivos valoran los ítems por encima de la media teórica. Quiere decir esto que, los directivos perciben que los profesores generalmente trabajan de manera colaborativa con el equipo multidisciplinario.

Si contrastamos la información de los cuestionarios con las entrevistas de los profesores, podemos señalar que las opiniones de los profesores están divididas. Algunos profesores expresan que diseñan la planificación y evaluación con profesores del nivel de formación laboral, por iniciativa personal, más que por la organización del centro educativo. Sin embargo, otros profesores señalan que elaboran la planificación y la evaluación de manera individual, enfatizan que no disponen de tiempo para trabajar con profesores y profesionales de la formación laboral, justifican que siempre se ha realizado de esta manera. Los profesores argumentan:

“Planificamos juntas, eso sí planificamos juntas. Trabajamos por lo general siempre pares, en este colegio existen dos talleres exploratorios a nivel laboral y tratamos de que siempre trabajar en forma unida, siempre trabajamos los pares, planifique con otro colega de exploratorio, planificamos las actividades”. (Profesora 4)

“No sola, no porque siempre ha sido así, desde que llegue yo, siempre se ha trabajado así, nunca me han dicho que es con un par”. (Profesor 8)

Respecto a la vinculación del profesor con el campo laboral, la información que arrojan los cuestionarios de los profesores y directivos, nos indican que hay diferencias en la valoración de los ítems. Los profesores valoran los ítems por debajo de la media teórica, a diferencia de los directivos que valoran los ítems por encima de la media teórica. Esto quiere decir que, los directivos perciben que los profesores visitan empresas para evaluar puestos de trabajo (F7), evaluar el contexto laboral (F14), realizar prospectiva (F12) y marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes (F13).

Si contrastamos esta información con las entrevistas de los profesores, argumentan que no visitan empresas para evaluar puestos de trabajo, ya que no es parte de la función docente, la función principal es la docencia en el aula. Reconocen la figura del insertor laboral como encargado del proceso de inserción laboral. Sin embargo, argumentan que sería importante conocer puestos de trabajo para identificar las demandas de los empresarios y transferir estos requisitos en el proceso educativo de los alumnos de formación laboral. Los profesores plantean:

“No yo no me meto en nada en lo que sea empresa. Para eso está la colocadora, ella es la que ve lo de las empresas y lo ve con los profesores de talleres. No, yo netamente hago el trabajo en sala con todos los chiquillos, he... no salgo a las empresas, no veo el puesto de trabajo, pero si trabajo aquí (interrupción) netamente hago docencia en sala, paso el área cognitiva, el área vocacional, el área artística y la parte medio ambiental que los talleres exploratorios han tomado”. (Profesor 3)

“Creo que es bueno, sí, quizás no es una función en sí, lo que pasa, a ver, la función está para la coordinación, pero creo que uno debe conocer ese contexto. Sí, sí, yo creo que sí, porque aparte de poder seguir hem... apoyando a este joven que se incluyó ahí, tu esa experiencia también te permite entregársela a los otros, a los que siguen, a los que vienen, a los que vas a formar”. (Profesor 2)

4.2.4. Relacionado con las necesidades de formación del profesor de formación laboral

A partir de la valoración de la función docente, se lleva a cabo la comparación entre la situación actual y deseable para cada categoría según el orden de prioridad de los ítems. Se identifican los ítems que obtienen diferencias en el valor de la media, interpretando las

diferencias como necesidades de formación. A partir de los resultados, las necesidades de formación percibidas por profesores y directivos son:

- Conocimiento en la actual definición y clasificación de discapacidad intelectual y sistemas de apoyo.
- Fomentar la vinculación con empresas para evaluar puestos de trabajo y contexto laboral.
- Establecer una red de apoyo con organizaciones comunitarias para realizar actividades en la comunidad y favorecer la adaptación de los jóvenes en diversos ambientes.
- Dominio en estrategias de enseñanza para responder adecuadamente a las necesidades educativas de los jóvenes.
- Dominio en estrategias de evaluación para el proceso diagnóstico, perfil laboral, detección de sistema de apoyo; en definitiva la evaluación como mejora del proceso educativo.
- Dominio en estrategias de trabajo con la familia para abordar la formación, orientación y proyección laboral de los jóvenes.
- Dominio en estrategias para promover el trabajo colaborativo entre el equipo multidisciplinario y profesores de formación laboral.

a) Valoración de la actitud de los profesionales

Observamos en el gráfico 4, la valoración de los profesionales en función de la escala de actitud. La mayoría de los profesionales tienen una actitud positiva hacia los alumnos con discapacidad intelectual, a excepción de un profesor (P5) que valora los ítems por debajo del valor de la media de la escala de actitud.

Por otro lado, los profesores y los directivos tienen una actitud positiva con la incorporación de las personas que presentan discapacidad intelectual en el ámbito laboral, ya que están medianamente de acuerdo con el hecho que este colectivo acceda a un puesto de trabajo en contexto laboral normalizado y demanden oportunidades de empleo.

En cuanto al rendimiento laboral, la mayoría de los profesores y directivos presentan una actitud positiva. Esto quiere decir que, los profesionales están medianamente de acuerdo con el hecho que las personas que presentan discapacidad intelectual puedan efectuar trabajos de ejecución simple, puedan trabajar sin supervisión constante y efectuar cualquier actividad laboral si tienen la formación apropiada. No obstante, un profesor (P5) presenta una actitud negativa hacia la subcategoría, ya que valora los ítems por debajo del valor de la media correspondiente a la subcategoría.

Respecto a la inserción comunitaria, social y vida independiente, la mayoría de los profesionales presentan una actitud positiva, esto indica que profesores y directivos están medianamente de acuerdo en que las personas que presentan discapacidad, son capaces de participar en la comunidad y de llevar una vida independiente. Sin embargo, un profesor (P5), presenta una actitud menos favorable hacia la participación de los alumnos en actividades de la comunidad y llevar una vida independiente, ya que valora los ítems por debajo del valor de la media de la subcategoría.

En cuanto a la capacidad laboral de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, la mayoría de los profesores presentan una actitud positiva, esto quiere decir

que, están medianamente de acuerdo en que este colectivo dispone de las capacidades para efectuar cualquier actividad laboral y de mantener un empleo. No obstante, dos profesionales (P5 y P9) presentan una actitud menos favorable hacia la subcategoría, esto se debe, a que valoran los ítems por debajo de la media de la subcategoría.

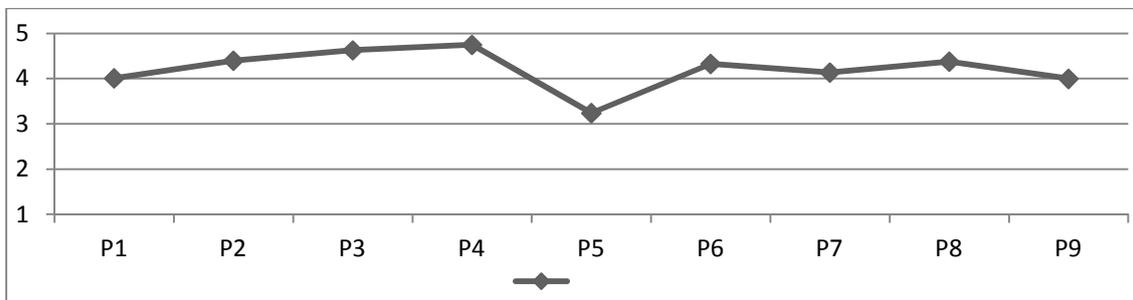


Gráfico 4. Valoración de la actitud por profesores y directivos

Si contrastamos la información de los cuestionarios de profesores y directivos con las entrevistas de los profesores, podemos corroborar que, los profesores entrevistados argumentan que las capacidades de los alumnos influyen en la inserción laboral. Los jóvenes con rango intelectual moderado o severo requieren mayor protección y asistencia y no son capaces de trabajar en un contexto laboral normalizado; mientras que los jóvenes con rango intelectual leve son calificados como personas capaces de acceder y mantenerse en un puesto de trabajo. Los profesores expresan:

“(...) Los jóvenes que son he... se me olvidó...son moderados entonces son más protegidos. Si los moderado son los que tienen un diagnóstico de retardo mental moderado, de moderado a severo y entonces son jóvenes que tienen cognitivamente son más bajito (...)” (Profesora 3)

“Vocacional, que son jóvenes que tienen un poco menos de habilidades digamos cognitivas que necesitan más asistencia, que no están destinados para un trabajo digamos en un lugar independiente que se puedan desplazar, sino que un trabajo más abocado lo que es la familia, a trabajo en la casa, asistidos por los padres, microempresas, cosas así”. (Profesora 5)

5. Discusión y Conclusión

A la luz de los resultados que hemos expuesto, podemos extraer algunas conclusiones que sirven como referente para poner en marcha proceso de orientación y mejora con respecto a los cambios que entendemos que se deben afrontar, enfatizando, en nuestro caso, el papel de los profesionales que forman a los jóvenes con discapacidad intelectual en los centros de educación especial. Por ello, tendremos en cuenta lo siguiente:

a) Con relación al perfil de formación del profesor de formación laboral

De los resultados presentados podemos señalar que la formación de los profesores, respecto a la atención de alumnos con discapacidad en el contexto de la formación laboral, es insuficiente. Bien porque la formación inicial se basó en un programa categorial, porque la formación inicial no abordó la preparación del profesor para dar soporte a los alumnos en la formación laboral o porque la formación continua no es específica en formación laboral. De

hecho, MINEDUC (2006), plantea que la formación de profesores especialistas no contempla la preparación para atender a los alumnos en la formación laboral, prioriza la formación en los niveles básicos para atender a niños y adolescentes con discapacidad intelectual.

La formación continua de los profesores de formación laboral para atender a los alumnos que presentan discapacidad intelectual en la formación y orientación laboral es insuficiente. Una posible explicación, es que existe una oferta limitada de las instituciones de formación en perfeccionamientos relacionados con esta materia (MINEDUC, 2006). Sin embargo, si el propósito es promover la inserción sociolaboral de los alumnos, los profesores deberían participar en cursos, talleres y/o seminarios para mejorar la práctica educativa (Riaño, 2012). Varios autores (Jiménez y Vilá, 1999; De Lella, 1999) plantean que la formación docente es un proceso continuo, no puede quedar limitada a un periodo temporal de la vida del profesor, el aprendizaje continuo es necesario para satisfacer las necesidades y demandas de la sociedad, en este caso, de los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

b) Relacionado con la función docente del profesor de formación laboral

Inferimos que la formación insuficiente del profesor de formación laboral influye en las decisiones respecto a la planificación del proceso educativo, en la selección de los contenidos, adquisición de habilidades, contextos de aprendizaje y en el proceso de evaluación. Específicamente en promover la participación de los alumnos en la comunidad, conocer puestos de trabajo, desarrollar habilidades en los alumnos para participar en un ambiente laboral normalizado. Deducimos que no se llevan a cabo procesos de exploración laboral en la comuna, debido al modelo de formación laboral implementado en el centro, cuyo objetivo es el aprendizaje de la técnica de un oficio, o bien a la escasa vinculación de los profesionales con la comunidad que involucra el contexto laboral. La formación laboral debe contemplar el entrenamiento de los alumnos en diversos contextos y situaciones de la vida diaria, abandonando la formación que involucra exclusivamente el aula (Verdugo y Jenaro, 1995)

Al respecto, Álvarez et al, (1994) plantean que los alumnos de formación laboral requieren elaborar representaciones para optimizar la participación en la comunidad, campo laboral y otro contexto. Se espera que el profesor de formación laboral asuma el papel de orientador y guíe a los alumnos para promover aprendizajes en diversos contextos, desarrollar habilidades sociales y personales que faciliten la adaptación en diversos ambientes (Jurado, 1998).

Los resultados indican que la evaluación se enmarca en una cultura evaluativa tradicional de inicio y término, y no como un mecanismo de mejora de los aprendizajes de los alumnos. Si bien los profesores evalúan las capacidades de los jóvenes, los intereses laborales no son un aspecto a evaluar. Es necesario evaluar las necesidades e intereses laborales de los jóvenes para elaborar el perfil laboral e identificar el puesto de trabajo adecuado a las características de los alumnos (Jurado, 2001).

Los profesores orientan y asesoran a los padres respecto a la formación laboral de los alumnos. Sin embargo, durante el proceso de formación, el profesor escasamente aborda la proyección laboral de los jóvenes. La participación de la familia es de importancia ya que cumple un rol de apoyo en el aprendizaje de los alumnos (Mulholland y Blecker, 2008) y en el proceso de inserción sociolaboral (Jurado, 2013).

Los resultados nos permiten deducir que no hay cultura de trabajo colaborativo entre profesores y profesionales del centro, ya que el profesor acostumbra a planificar y evaluar de manera individual. De igual manera, deducimos que reflexionar sobre la práctica educativa con profesionales del centro es una actividad que escasamente llevan a cabo los profesores. Ainscow y Miles (2008) plantean que intercambiar experiencias de la práctica educativa ayuda a los profesores a expresar lo que realizan, cómo lo están haciendo y que les gustaría hacer en el proceso educativo. Gallego y Rodríguez (2012) plantean que el trabajo colaborativo promueve la formación continua del profesorado, incentiva el cambio de actitud y la integración de nuevas estrategias, lo cual refuerza la confianza del profesorado.

Sirve plantear que el profesor de formación laboral debería conocer el contexto laboral, disponer de información acerca de los puestos de trabajo y participar en el seguimiento de los alumnos insertados, de manera que redunde positivamente en la planificación de acciones educativas y en la orientación de los alumnos, teniendo presente las demandas del mercado laboral (MINEDUC, 2006; Glukman et al., 2005).

c) Relacionado con la actitud del profesor hacia la formación laboral y las personas con discapacidad

Inferimos que la formación docente interviene en la representación que tienen los profesores hacia los jóvenes con discapacidad intelectual. Interpretamos que hay un lenguaje común en la práctica de los profesores para referirse a los jóvenes según la clasificación psicológica relacionada con la capacidad. A mayor grado de discapacidad, las capacidades disminuyen y ven al joven con escasa oportunidad para acceder a un puesto de trabajo normalizado. Por el contrario a menor grado de discapacidad, el joven es catalogado como un potencial trabajador. Varios autores (Parrilla, 1997; Jurado 1998; Gallego y Rodríguez, 2012) plantean que la formación docente en modelo categorial crea expectativas negativas acerca de los alumnos y las capacidades de acuerdo al grado de discapacidad que presente.

6. Reflexión final

Podemos observar que la práctica educativa de los profesores de formación laboral del centro de educación especial, se basa en enseñar habilidades académicas básicas y aprendizaje del oficio, este último es el principal objetivo de la formación laboral. La modalidad de trabajo de los profesores con los alumnos bien puede ser individual o grupal, dependiendo de la actividad o de las capacidades de los alumnos.

Por otra parte, las actividades vinculadas con la comunidad y con el proceso de inserción laboral poco o nada se relacionan con la función del profesor de formación laboral. Deducimos que el profesor contempla como tareas de la función docente, la docencia en aula, comunicación con la familia y adaptación de la planificación. Asumimos las funciones del profesor deben estar orientadas de acuerdo con el objetivo de la formación laboral, que contempla evaluar los intereses laborales, conocer las expectativas, contemplar las capacidades, detectar las necesidades de los alumnos, proporcionar los apoyos que requieran los alumnos y considerar la participación del alumnado en cuanto a lo que desean aprender, todo ello como proceso de mejora del centro educativo.

La formación docente adecuada a los intereses de los profesores y pertinente al actual desempeño en la formación laboral, creemos que se convierte en la principal herramienta para promover prácticas educativas acorde a las necesidades de los alumnos.

Limitaciones del estudio

Dadas las características planteadas del estudio de caso, aunque el centro no sea representativo de la población de centros, si podemos inferir que cumple las características de la mayoría de su tipo. Por otra parte, hay que tener en cuenta el sesgo informativo que se deriva de la voluntad de participación de los profesionales del centro, por lo que puede afectar a los resultados que hemos expuesto.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, XXXVIII, (1), 17-44.
- Álvarez, M., Fernández, A., Fernández, R., Flaquer, T., Moncosí, J. y Sullá, T. (1994). *La Orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Ary, D., Jacobos, L. y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Mc Graw Hill.
- Ávalos, B. (2003). La formación docente en Chile. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Blanco, R. (2013). Inclusión educativa: Barreras y recursos para el desarrollo de respuestas a la diversidad en la escuela chilena. [Archivo de video] Recuperado de: <http://bambuser.com/v/3898695>
- Colas, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla, España: Alfar.
- Custer, R. y Panagos, R. (1996). Effectiveness of vocational educators: Perceptions of training needs and barriers for working with students with special needs. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 19 (1), 17-25.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=19
- European Agency for development in special needs education (2011). Formation des enseignants pour L'inclusion (TE4I) Messages Politiques Cles. Recuperado de: <http://www.europeanagency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusionkeypolicy-messages/te4ipolicy-paper-FR.pdf/view>.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202 - 208.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

- Gallego, J. y Rodríguez A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid, España: Pirámide.
- García, G. y Hernández, S. (2011) Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 817-827.
- Glukman, Y., Zamorano, K., Núñez, P. y Valderrama, M. (2005). Desafiando la realidad laboral: programa de capacitación laboral para personas con discapacidad intelectual. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (5), 30-40, Doi:10.5354/0717-6767.2005.124
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7 (4), 535-547. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.4.535>
- Jiménez, V. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, España: ALJIBE.
- Jurado, P. (2013). Formación e inserción laboral de los jóvenes con discapacidad. En Ruiz Bueno, C. et al (Coords.), *Formación para el trabajo en el tiempo de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 187-196). Madrid. España: Tornapunta.
- Jurado, P. (2006). Análisis de necesidades formativas de los profesionales de centros ocupacionales y centros especiales de trabajo en Cataluña. *Educación*, 38, 81-103.
- Jurado, P. (2001). Formación, atención a la diversidad e inserción profesional-laboral. En Ferrández, A. et al (Coords.), *Formación, trabajo y certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación* (pp. 67-90). Zaragoza, España: Diputación de Zaragoza.
- Jurado, P. (1999). La formación de los profesionales de programas de inserción sociolaboral que atienden a personas con discapacidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2), 1-17.
- Jurado, P. (1998). El maestro de educación especial. Actuación y perspectiva. En Gómez, C. y Fernández, M. (Coords.), *La función docente en educación infantil y primaria. Desde las nuevas especialidades. Audición y lenguaje, educación especial, educación física, educación infantil, educación primaria y lengua extranjera* (pp. 55-67). España: FETE-GEU.
- Jurado, P. y Sanahuja, J. M. (1997). Competencias y actuaciones de los profesionales de centros de trabajo protegido. En Torres, J., Román, M. y Rueda, E. (Coords.), *La innovación de la educación especial* (pp. 245 - 256). Jaén, España: Universidad Jaén.
- Jurado, P. y Sanahuja, J. M. (1995). El educador especializado y los centros protegidos. *Claves de educación social*, 1, 22-24.
- Jurado, P. (1993). *Integración socio-laboral y educación especial*. Barcelona, España: PPU.
- León, M. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2), 1-24.
- López, N. y Solas, T. (1997). Análisis y sugerencias respecto a la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad. En Torres, J., Román, M. y Rueda, E. (Coords.), *La innovación de la educación especial* (pp. 263-276). Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42), 969-996.

- Martínez, A. y Bilbao, M^a. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Siglo Cero*, 42 (240), 50-78.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Fortalecimiento de la formación de los procesos de enseñanza en la formación y capacitación para la vida y el trabajo de jóvenes con discapacidad en su transición al empleo productivo. Experiencia de Liceos Integradores de apoyo a la transición a la vida adulta y el trabajo de estudiantes con discapacidad intelectual*. Santiago, Chile: Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Documento para la discusión de tres marcos referenciales que contribuyan a elaborar las bases curriculares y de gestión de la formación la el trabajo con jóvenes que presentan discapacidad intelectual*. Santiago, Chile: Unidad de Educación Especial.
- Mndebele, C. y Dlamini, E. (2008). High school vocational programmes: self-reported perceptions of vocational teachers in Swaziland. *Journal of Vocational Education & Training*, 60 (3), 315-325.
- Mulholland, R. y Blecker, N. (2008). Parents and special educators: pre-service teachers' discussion point. *International Journal of Special Education*, 23 (1), 48-53.
- Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Revista Educar*, 21, 39-65.
- Riaño, A. (2012). Programa de cualificación inicial. Itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas. *Revista Siglo Cero*, 43 (244), 5-20.
- Rose, R., Kaikkonen, L. & Kõiv, K. (2007). Estonia vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 97-108.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). España, Madrid: La Muralla.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (2), 1-7. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/105/672>
- Serra, F. y Bellver, F. (2002). El empleo con apoyo, la planificación centrada en la persona y las redes de apoyo. *Revista Siglo Cero*, 33 (199), 5-14.
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (1), 55-72.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- Tomblin, M. & Haring, K. (1999). Alternative routes of teaching for vocational educators. *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (4), 506-520.
- Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo educativo*, 12 (35), 167-186.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41 (3), 385-398.
- Vega, A. (2007). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?. *Estudios Pedagógicos XXXV*, (2), 189-202.

Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En Verdugo M.A. (dir.). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 717-788). Madrid: Siglo XXI.