



Universitat Autònoma  
de Barcelona

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Departamento de Pedagogía Aplicada**  
Programa de Doctorado en Educación

**Perfil profesional del profesor  
de formación laboral para la  
atención de los alumnos con  
discapacidad intelectual.  
Propuesta de formación docente**

---

**Tesis Doctoral**

**Solange Barría Rojas**

**Director de Tesis:**  
Dr. Pedro Jurado de los Santos

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) Julio, 2015

---



## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar quisiera agradecer a mi familia que de manera incondicional me han acompañado a la distancia, entregándome todo el cariño y apoyo, los que me han permitido continuar y culminar mis estudios de doctorado.

También, quisiera agradecer a mi Director de Tesis Dr. Pedro Jurado de los Santos que ha sido un apoyo fundamental en el desarrollo de esta investigación. Agradecer por la formación entregada durante el transcurso de mis estudios de doctorado, sus conocimientos y experiencia profesional ha contribuido a mi formación profesional y crecimiento personal.

A los centros de educación especial que aceptaron participar voluntariamente en esta investigación, especialmente a los profesores, directivos y alumnos que gentilmente colaboraron en el desarrollo de esta investigación.

A Pol por entregarme su cariño, apoyo, y comprensión en los diferentes momentos de esta gran experiencia de vida.

A todos y cada uno de ellos infinitas gracias.



## INDICE GENERAL

### 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción General	15
1.2. Justificación del estudio	18
1.3. Problema del estudio	22
1.4. Objetivos	24

### 2. MARCO TEORICO

2.1. Introducción	29
2.2. Sistema educativo chileno	29
2.2.1. Niveles del sistema educativo	29
2.2.2. Categorías administrativas de los centros escolares	33
2.2.3. Modalidad educación especial	34
2.2.3.1. Matrícula educación especial	37
2.2.3.2. Financiamiento educación especial	37
2.2.4. Sistema de evaluación docente	37
2.2.4.1. Prueba INICIA	38
2.3. Características de los profesores chilenos	39
2.3.1. Título profesional	40
2.3.2. Dependencia administrativa	40
2.3.3. Por tramo de edad y género	41
2.3.4. Por años de servicio	41
2.4. Formación Docente	41
2.4.1. Concepto de formación	42
2.4.2. Elementos principales del diseño de formación	44
2.4.2.1. Niveles para el diseño de la formación	45
2.4.3. El papel de la formación docente	50
2.4.4. El papel de la formación inicial docente	64
2.4.5. Formación disciplinar, pedagógica y práctica	66
2.4.6. La formación permanente	67
2.4.6.1. Modelos de formación permanente	69
2.5. La formación del profesor de educación especial en el sistema educativo chileno	71
2.5.1. El profesor de formación laboral en la modalidad de educación especial	75
2.5.2. Estándares para la formación inicial del profesor de educación especial	76
2.6. El profesor de educación especial y la atención de los alumnos con necesidades de soporte educativo	79
2.6.1. El papel de la formación docente en la actuación del profesor de educación especial	81
2.6.2. El profesor de formación profesional para la transición escuela-trabajo	87
2.6.2.1. Funciones del profesor de formación laboral	90
2.6.2.2. Necesidades de formación profesores de formación laboral	106
2.7. Representaciones sociales y actitudes	108

2.7.1. Interpretación de la discapacidad y representaciones sociales	108
2.7.2. Representaciones sociales de los profesores hacia la discapacidad	111
2.7.3. Las actitudes de los profesores hacia la discapacidad	114
2.7.4. La formación de los profesores y el cambio de actitud	116
2.7.5. Factores socio demográficos y actitud de los profesores	118
<b>3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
3.1. Introducción	123
3.2. Diseño Metodológico	123
3.3. Población y muestra	124
3.4. Instrumentalización	128
3.4.1. Cuestionario	128
3.4.1.1. Validación y Fiabilidad	133
3.4.2. Entrevista	133
3.4.2.1. Guion de entrevista	136
3.5. Triangulación	138
3.6. Tratamiento de la información	140
3.7. Trabajo de campo	146
3.7.1. Prueba Piloto	146
3.7.1.1. Recolección de los datos. Prueba piloto	147
3.7.1.2. Tratamiento de la información. Prueba piloto	147
3.7.2. Procedimiento muestra definitiva	148
3.7.2.1. Recolección de los datos	148
3.8. Criterios de análisis	149
3.9. Variables del estudio	152
<b>4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
4.1. Introducción	157
4.2. Caracterización de la muestra de estudio	158
4.2.1. Perfil personal profesores de formación laboral	158
4.2.2. Perfil personal de los directivos	159
4.2.3. Perfil personal de los alumnos de formación laboral	160
4.2.4. Perfil del insertor laboral	161
4.3. Perfil de formación y laboral de la muestra de estudio	162
4.3.1. Perfil de formación de los profesores de formación laboral	162
4.3.2. Perfil laboral de los profesores de formación laboral	167
4.3.3. Síntesis perfil de los profesores de formación laboral	170
4.3.4. Perfil de formación de los directivos	171
4.3.5. Perfil laboral de los directivos	172
4.3.6. Síntesis perfil de los directivos	175
4.4. Análisis de la práctica educativa del profesor de formación laboral	176
4.4.1. Análisis de la función de planificación por los profesores	176
4.4.2. Análisis de la función de evaluación por los profesores	187
4.4.3. Análisis de la función de docencia por los profesores	192
4.4.4. Análisis de la función de planificación por los directivos	202
4.4.5. Análisis de la función de evaluación por los directivos	204
4.4.6. Análisis de la función de docencia por los directivos	206

4.4.7. Comparación de la función de los docentes entre profesores y directivos	209
4.4.7.1. Función de planificación	209
4.4.7.2. Función de evaluación	212
4.4.7.3. Función de docencia	214
4.4.8. Análisis estadístico de la función de los docentes	216
4.4.8.1. Análisis de la función de planificación por los profesores	216
4.4.8.2. Análisis de la función de evaluación por los profesores	218
4.4.8.3. Análisis de la función de docencia por los profesores	218
4.4.8.4. Análisis de la función de planificación por los directivos	219
4.4.8.5. Análisis de la función de evaluación por los directivos	220
4.4.8.6. Análisis de la función de docencia por los directivos	220
4.4.8.7. Comparación de la función de los docentes entre profesores y directivos	221
4.4.9. Análisis de la función de coordinación-gestión	223
4.4.9.1. Trabajo con las familias	224
4.4.9.2. Trabajo cooperativo	226
4.4.9.3. Vinculación con el campo laboral	228
4.4.9.4. Aportaciones del insertor laboral	231
4.4.9.5. Análisis estadístico de la función de coordinación-gestión	237
4.5. Análisis de la actitud y representaciones sociales de los profesores de formación laboral	238
4.5.1. Análisis de la actitud de los profesores	238
4.5.2. Representaciones sociales de los profesores hacia la inserción laboral	247
4.5.3. Representaciones sociales con relación a la práctica educativa	250
4.6. Necesidades de formación	252
4.6.1. Función de planificación	252
4.6.2. Función de evaluación	252
4.6.3. Función de docencia	253
4.6.4. Función de coordinación-gestión	253
4.6.5. Representaciones sociales de los profesores	254
4.7. Comparación de la función de los docentes entre centros los educativos	255
4.7.1. Función de los docentes en situación real-ideal	255
4.7.2. Comparación por subcategorías	258
4.7.2.1. Planificación real	258
4.7.2.2. Planificación ideal	258
4.7.2.3. Evaluación real	259
4.7.2.4. Evaluación ideal	259
4.7.2.5. Docencia real	260
4.7.2.6. Docencia ideal	260
4.7.3. Comparación de la función de coordinación-gestión	261
4.7.3.1. Trabajo con las familias	262
4.7.3.2. Trabajo cooperativo	263
4.7.3.3. Vinculación con el campo laboral	263
4.8. Triangulación del estudio	264

<b>5. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE FORMACIÓN</b>	
5.1. Introducción	275
5.2. Con relación al perfil de formación	275
5.3. Con relación a las funciones de los docentes en la formación laboral	277
5.4. Con relación a las funciones de los docentes en situación actual-ideal	283
5.5. Con relación a las necesidades de formación de los profesores de formación laboral	284
5.6. Comparación entre profesionales de los centros educativos con relación a la función en la formación laboral	288
5.7. Con relación a las representaciones sociales de los profesores de formación laboral	290
5.8. Conclusiones Generales	292
5.9. Discusión	293
5.10. Propuesta y orientaciones para la formación del profesor de formación laboral	298
5.10.1. Perfil profesional del profesor de formación laboral	298
5.10.2. Orientaciones para un plan de formación docente	300
<b>6. Limitaciones de la investigación y propuestas de líneas de investigación futura</b>	306
<b>7. BIBLIOGRAFIA</b>	309
<b>8. ANEXOS</b>	
8.1. Cuestionario para profesores	335
8.2. Cuestionario para directivos	342
8.3. Guión de entrevista profesor	349
8.4. Guión de entrevista alumnos	352
8.5. Guión de entre entrevista insertor laboral	354



## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Instituciones de educación superior	33
Tabla 2: Centros educativos por dependencia administrativa	34
Tabla 3: Centros de educación especial por categoría administrativa	37
Tabla 4: Matrícula de alumnos por nivel de enseñanza	37
Tabla 5: Docentes por título profesional y dependencia administrativa	40
Tabla 6: Docentes por dependencia administrativa y nivel de enseñanza	40
Tabla 7: Docentes por dependencia administrativa	41
Tabla 8: Docentes por tramo de edad y género	41
Tabla 9: Docentes por año de servicio en el sistema escolar	41
Tabla 10: Modelos de educación especial	80
Tabla 11: Organización de la enseñanza tradicional e inclusiva	94
Tabla 12: Instrumentos y fuentes de información	124
Tabla 13: Centros educativos participantes en el estudio	126
Tabla 14: Participantes del estudio por centros educativos	127
Tabla 15: Muestra de la investigación	128
Tabla 16: Descripción del cuestionario	130
Tabla 17: Descripción del cuestionario	131
Tabla 18: Modalidad de entrevistas	134
Tabla 19: Guión de entrevista profesor	137
Tabla 20: Guión de entrevista alumnos	137
Tabla 21: Guión de entrevista insertor laboral	138
Tabla 22: Tipos de triangulación	138
Tabla 23: Categorías de análisis	141
Tabla 24: Síntesis tratamiento de los datos cuantitativo y cualitativo	146
Tabla 25: Instrumentos aplicados a los participantes del estudio	149
Tabla 26: Campo de estudio, criterios, categoría y fuente de información	150
Tabla 27: Variables de estudio	154
Tabla 28: Perfil personal y profesional del insertor laboral	161
Tabla 29: Síntesis formación continua de los profesores	167
Tabla 30: Distribución de profesores por años de docencia en educación especial	169
Tabla 31: Síntesis caracterización de la muestra de los profesores	170
Tabla 32: Síntesis formación continua de los directivos	172
Tabla 33: Distribución de profesores por años de docencia en educación especial	174
Tabla 34: Síntesis caracterización muestra de los directivos	175
Tabla 35: Priorización de la función de planificación real por los profesores	177
Tabla 36: Priorización de la función de planificación ideal por los profesores	178
Tabla 37: Priorización de la función de evaluación real por los profesores	188
Tabla 38: Priorización de la función de evaluación ideal por los profesores	189
Tabla 39: Priorización de la función de docencia real por los profesores.	193
Tabla 40: Priorización de la función de docencia ideal por los profesores	193
Tabla 41: Síntesis funciones de los docentes	199
Tabla 42: Priorización de la función de planificación real por los directivos	203
Tabla 43: Priorización de la función de planificación ideal por los directivos	205
Tabla 44: Priorización de la función de evaluación real por los directivos	205
Tabla 45: Priorización de la función de evaluación ideal por los directivos	206
Tabla 46: Priorización de la función de docencia real por los directivos	207
Tabla 47: Priorización de la docencia ideal por los directivos	207
Tabla 48: Valoración de la función de planificación real entre profesores y directivos	210
Tabla 49: Valoración de la función de planificación ideal entre profesores y directivos	211
Tabla 50: Valoración de la función de evaluación real entre profesores y directivos	212
Tabla 51: Valoración de la función de evaluación ideal entre profesores y directivos	214
Tabla 52: Valoración de la función de docencia real entre profesores y directivos	214
Tabla 53: Valoración de la función de docencia ideal entre profesores y directivos	215
Tabla 54: Diferencias en el valor de las medias en la función de planificación	217
Tabla 55: Diferencias en el valor de las medias en la función de evaluación	218
Tabla 56: Diferencias en el valor de las medias en la función de docencia	218
Tabla 57: Diferencias en el valor de las medias en la función de planificación	219
Tabla 58: Diferencias en el valor de las medias en la función de evaluación	220

Tabla 59: Diferencias en el valor de las medias en la función de docencia	221
Tabla 60: Diferencias en el valor de las medias funciones de los docentes	222
Tabla 61: Diferencias en el valor de las medias funciones de los docentes	222
Tabla 62: Diferencias significativas a partir de pruebas estadística	223
Tabla 63: Rango de edades	223
Tabla 64: Valor de las medias sub categoría trabajo con las familias	226
Tabla 65: Valor de las medias sub categoría trabajo cooperativo	226
Tabla 66: Valor de las medias sub categoría vinculación con el campo laboral	229
Tabla 67: Síntesis función de coordinación-gestión	235
Tabla 68: Diferencias en el valor de las medias función de coordinación-gestión (ANOVA)	237
Tabla 69: Diferencias en el valor de las medias función de coordinación-gestión (U de Mann Whitney)	238
Tabla 70: Valor de la media relacionado con la inserción laboral	239
Tabla 71: Valor de la media relacionado con la capacidad laboral	242
Tabla 72: Valor de la media relacionado con la inserción socio comunitaria y vida	244
Tabla 73: Valor de la media relacionado con el rendimiento laboral	245
Tabla 74: Valor de la media de las sub categorías de la escala de actitud	247
Tabla 75: Diferencias en el valor de las medias de la función de los docentes en situación real entre los centros educativos	257
Tabla 76: Diferencias en el valor de las medias de la función de los docentes en situación ideal entre los centros educativos	257
Tabla 77: Diferencias en el valor de las medias de la función de coordinación-gestión entre los centros educativos	262
Tabla 78: Perfil del profesor de formación laboral	299
Tabla 79: Propuesta plan de formación profesor de formación laboral	303

#### **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Diseño de la investigación	17
Figura 2: Estructura del sistema educativo chileno	33
Figura 3: Concepto de formación	42
Figura 4: Proceso de formación	44
Figura 5: Función del profesor como mediador del aprendizaje	102
Figura 6: Triangulación de la investigación	136
Figura 7: Fuentes de información, categorías y subcategorías de análisis	145
Figura 8: Distribución de los centros educativos por comunas en la R.M.	158
Figura 9: Representaciones sociales hacia el acceso y mantenimiento del empleo	248
Figura 10: Representaciones sociales hacia la inserción laboral de las personas con discapacidad	249
Figura 11: Representaciones sociales con relación a la capacidad de los alumnos	251

## ÍNDICE GRAFICOS

Grafico 1: Distribución de los profesores por género	159
Gráfico 2: Distribución de los profesores por edad	159
Gráfico 3: Distribución de los directivos por género	159
Grafico 4: Distribución de los directivos por edad	159
Gráfico 5: Distribución de los alumnos por género	159
Gráfico 6: Promedio de edad de los alumnos	160
Gráfico 7: Distribución de los profesores por grado académico	162
Gráfico 8: Frecuencia por título profesional	163
Gráfico 9: Frecuencia de la formación permanente de los profesores	164
Gráfico 10: Distribución de los profesores por años de docencia	167
Gráfico 11: Distribución profesores por antigüedad en centro educativo	168
Gráfico 12: Distribución profesores antigüedad en la formación laboral	168
Gráfico 13: Distribución de los directivos por grado académico	171
Gráfico 14: Distribución de los directivos por título profesional	171
Grafico 15: Formación permanente directivos	172
Gráfico 16: Distribución de los directivos por función directiva	173
Gráfico 17: Distribución de los directivos por variable años de docencia	173
Grafico 18: Distribución de los directivos por variable antigüedad en el cargo	173
Grafico 19: Distribución directivos variable antigüedad en el centro educativo	174
Grafico 20: Valoración de la función de planificación real-ideal por los profesores	177
Grafico 21: Valoración de la función de evaluación real-ideal por los profesores	188
Grafico 22: Valoración de la función de docencia real-ideal por los profesores	192
Grafico 23: Valoración de la función de planificación real-ideal por los directivos	202
Grafico 24: Valoración de la función de evaluación real-ideal por los directivos	207
Grafico 25: Valoración de la función de docencia real-ideal por los directivos	206
Gráfico 26: Valoración de la función de planificación real entre profesores y directivos	209
Gráfico 27: Valoración de la función de planificación real entre profesores y directivos	211
Gráfico 28: Valoración de la función de evaluación real entre profesores y directivos	212
Gráfico 29: Valoración de la función de evaluación ideal entre profesores y directivos	213
Gráfico 30: Valoración de la función de docencia real entre profesores y directivos	214
Gráfico 31: Valoración de la función de docencia ideal entre profesores y directivos	215
Gráfico 32: Valoración de la función de coordinación-gestión	224
Gráfico 33: Actitud de los profesores hacia los alumnos con discapacidad intelectual	239
Grafico 34: Valoración función de planificación real entre centros educativos	258
Gráfico 35: Valoración de la función de planificación ideal entre centros educativos	259
Grafico 36: Valoración de la función de evaluación real entre centros educativos	259
Gráfico 37: Valoración de la función de evaluación ideal entre centros educativos	260
Gráfico 38: Valoración de la función docencia real entre centros educativos	260
Gráfico 39: Valoración de la función de docencia ideal entre centros educativos	261
Gráfico 40: Valoración trabajo con las familias entre centros educativos	263
Gráfico 41: Valoración trabajo cooperativos entre centros educativos	263
Gráfico 42: Valoración vinculación con el campo laboral entre centros educativos	264

## Lista de Abreviaturas

NSE: Necesidades de soporte educativo
LEGE: Ley General de Educación
LOCE: Ley Orgánica Constitucional
MINEDUC: Ministerio de Educación
NEE: Necesidades educativas especiales
OEI: Organización de los estados iberoamericanos
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo
CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación
ECA: Empleo con apoyo
PCP: Planificación centrada en la persona



---

## 1. INTRODUCCIÓN

---



## 1.1. Introducción General

La figura del profesor es fundamental en la atención educativa de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, ya que es quien planea y ejecuta las decisiones en el ámbito de la formación laboral y cumple un papel de mediador en la mejora de la calidad de vida de este colectivo. De aquí, la importancia de la práctica educativa para incidir en el logro de la inserción social y laboral de los jóvenes que requieren apoyo específico de soporte.

La preparación de los profesores que trabajan en los programas de formación laboral es un aspecto fundamental que debe contemplar la formación docente inicial y continua. Varios estudios hacen hincapié en los conocimientos y competencias que deben disponer los profesores de formación laboral para tener éxito en la práctica educativa y facilitar la transición escuela-trabajo en los jóvenes que presentan discapacidad intelectual (Jurado, 1993, 1999a; Jurado y Sanahuja, 1995; López y Sola, 1997; León, 1999; Blanchett, 2001; Tomblin & Haring, 1999; Serra y Bellver, 2002; Blanco, Hirmas, Eroles, Brito, Connel, Dubet y Duk, 2003; MINEDUC, 2006; Grollmann, 2008; European Agency for development in special needs Education, 2011; Echeita, 2012). Sin embargo, las investigaciones también revelan que la falta de conocimientos de dichos profesionales en esta temática influye en su práctica educativa (Jones & Black, 1995; Custer & Panagos, 1996; Harvey, 1999, 2000; Cotton, 2000; Elbert & Boggett, 2003; Mineduc, 2006; Li, Bassett & Hutchinson, 2009; Ergül, Baydir & Demir, 2013; Morningstar y Benítez, 2013; Alnahdi; 2014).

El propósito de esta investigación se centra en el papel que desempeña el profesor de formación laboral en la atención de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de formación laboral de los centros de educación especial ubicados en la Región Metropolitana, Chile. Igualmente, analizamos las representaciones sociales que tienen los profesores hacia los alumnos que presentan discapacidad intelectual y la inserción socio-laboral de estos, como un aspecto clave que entendemos influye, de una u otra forma, en sus prácticas educativas.

Conocer la formación de los profesores de formación laboral que trabajan en centros de educación especial de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, así como su práctica educativa, y las representaciones sociales y la actitud que tienen hacia este colectivo son los objetivos primordiales del presente estudio.

La contribución de esta investigación se centra en mejorar la formación de estos docentes, así como su práctica educativa y el proceso de formación laboral de sus estudiantes, ya que al identificar las necesidades de formación se pueden tomar decisiones que favorezcan e incidan positivamente en la preparación de los profesores que atienden a este colectivo en la formación conducente hacia el empleo y la vida activa.

Esta investigación surge también de una inquietud en el ámbito profesional, concretamente de los diversos modos de actuación de los profesores de formación laboral en diferentes contextos educativos, idea que orienta el objeto de

este estudio que es el papel del profesor de formación laboral y las funciones que ejercen en el contexto de la formación profesional.

El trabajo se estructura en siete capítulos. En el primer capítulo se presenta la justificación, que aporta información para contextualizar la investigación, concretamente, el papel del profesor de formación laboral, la formación docente y las funciones que ejerce en la atención de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual en la transición escuela-trabajo. Igualmente, presentamos los objetivos y las cuestiones de investigación que guían el estudio.

En el segundo capítulo nos centramos en el marco teórico que viene a ofrecer información relevante relacionada con los objetivos del estudio. El marco teórico está dividido en cinco sub-apartados. En el primero, se describe el sistema educativo chileno. En el segundo, se aborda el papel de la formación docente relacionado con la formación inicial, disciplinar y permanente. En el tercero, se aborda el profesor de educación especial en el contexto educativo chileno, y se presenta el análisis de los estándares para la formación docente inicial. En el cuarto, se refiere a los profesores de educación especial y la atención de los alumnos con NSE. En el quinto, se realiza la descripción de las representaciones sociales y actitudes de los profesores hacia la discapacidad.

En el tercer capítulo presentamos el diseño metodológico de la investigación, la muestra de estudio, los instrumentos, la validación y fiabilidad de los instrumentos, el tratamiento de la información, el trabajo de campo, los criterios de análisis y las variables del estudio.

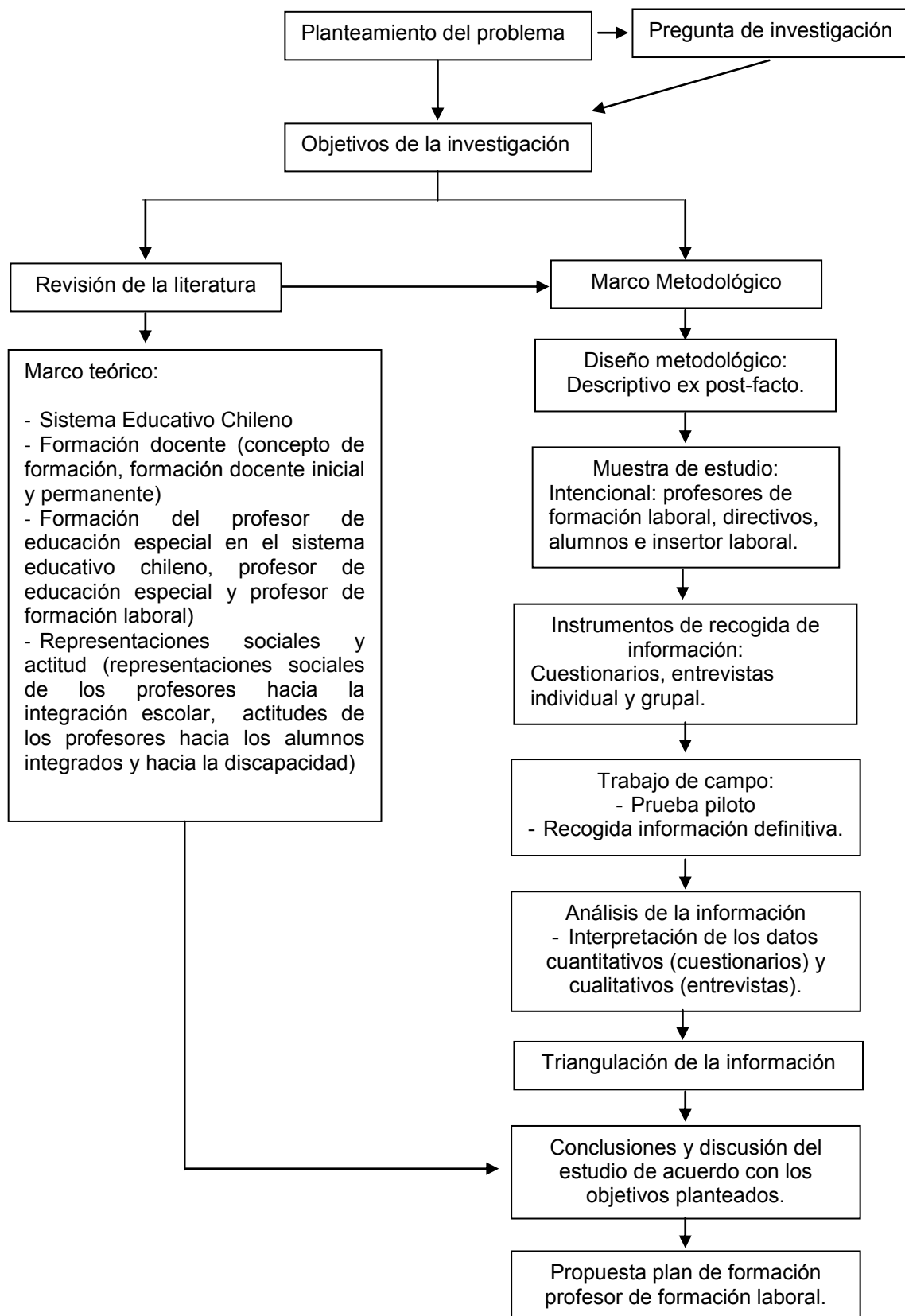
En el cuarto capítulo damos cuenta de la caracterización de la muestra de estudio (profesores, directivos, alumnos e insertor laboral) y los resultados de la investigación que contempla el perfil de formación y perfil laboral de los profesores y directivos. Continuamos con el análisis de la práctica educativa de los profesores de formación laboral, describimos las necesidades de formación percibidas, la valoración de la actitud de los profesores y el análisis de las representaciones sociales de los mismos, el análisis comparativo de la función de los docentes entre los centros educativos participantes y la triangulación del estudio.

En el quinto capítulo presentamos las conclusiones del estudio que recoge el análisis de los resultados cuantitativo y cualitativo, la discusión del estudio confrontada con el marco teórico. Dichas ideas están organizadas de acuerdo con los objetivos formulados para esta investigación. Además, presentamos la propuesta del plan de formación de los profesores de formación laboral. Este plan surge del análisis de discrepancia de la función de los docentes, del análisis cuantitativo de la función de coordinación gestión y del análisis cualitativo de las representaciones sociales de los profesores de formación laboral.

En el sexto capítulo presentamos las limitaciones de la investigación que hemos realizado y las líneas de investigación futuras.



Figura 1: Diseño de la investigación



## 1.2. Justificación del estudio

La educación debe incorporar el principio de atención a la diversidad para responder a las características personales de niños y jóvenes de diversas condiciones; etnia, discapacidad, cultura, que tienen diferentes intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje. Si el sistema educativo pretende atender a todos, no lo puede hacer desde la convicción que los alumnos son homogéneos o que presentan limitaciones (Palomares, 2003; Monsalvo y Carbonero, 2005; Echeita y Ainscow, 2011; Tenorio, 2011). Todavía persiste en el sistema educativo la dificultad de atender a los alumnos que presentan necesidades de soporte educativo (NSE), esto se debe, quizás, porque el profesor desconoce la manera de atender a este colectivo (Blanco, 2006; Duk, 2007). En este contexto, un currículum rígido, la poca cooperación entre profesionales, prácticas docentes poco flexibles, procesos de evaluación poco adecuados a las características de los alumnos, expectativas y actitudes negativas de los profesores hacia los alumnos, son factores que pueden generar dificultad en la participación y progreso de los alumnos respecto a su aprendizaje y a la permanencia en el sistema educativo (Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Ainscow, 2011).

Promover el acceso y permanencia a la educación y enseñanza para todos los alumnos requiere compromiso y disposición de diferentes agentes, donde la participación del profesor es pieza clave. Los alumnos presentan necesidades diversas que deben ser abordadas desde la individualidad, para ello, el profesor debe comprometerse con el aprendizaje de cada uno, lo que implica redefinir la práctica educativa en cuanto a los métodos de enseñanza y aprendizaje (Rosselló, 2010). Tenorio (2011) plantea que el profesor debe estar preparado para dar soporte a las necesidades educativas que presentan los alumnos, esto implica nuevos ambientes de aprendizaje y estrategias de enseñanza que se traducen en una necesidad para la formación docente.

Estudios sobre la formación del profesor de educación especial concluyen que la preparación debiera contemplar la evaluación y detección de necesidades, estrategias de enseñanza, adecuación del currículo, organización de la enseñanza y trabajo colaborativo (López y Sola, 1997; León, 1999; Serra y Bellver, 2002). Igualmente se debiera promover el valor de la diversidad, asumir la capacidad de los alumnos en cuanto a su aprendizaje y responsabilizarse de la formación continua para mejorar la práctica educativa y la formación de los alumnos (European Agency for development in special needs Education, 2011; Echeita, 2012).

En relación con los profesionales que atienden a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual en la formación profesional, deben considerar en la práctica educativa las diferencias individuales de los alumnos, detectar las necesidades educativas, las expectativas laborales, y promover que todos los alumnos aprendan. Se asume que el profesor tiene una preparación conforme a los objetivos de la formación laboral para lograr la inserción social y laboral de este colectivo.

En una revisión de las investigaciones acerca de las competencias de los profesores de formación profesional, encontramos que los programas de formación docente no abordan la preparación para adaptar el currículum en la atención de los alumnos que presentan discapacidad intelectual (Custer & Panagos, 1996). Igualmente, los profesores de formación laboral no disponen de los conocimientos pedagógicos para responder adecuadamente al aprendizaje de los alumnos, esto se debe a que los conocimientos de los docentes son mayoritariamente en la especialidad del oficio, más que en psicopedagogía (Harvey, 1999).

Las competencias del profesor son clave para determinar el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje (Grollmann, 2008), la falta de preparación para atender a los alumnos con NSE en la formación profesional, puede provocar desconfianza en las capacidades del profesorado, así como en la confianza y expectativas hacia las capacidades de los alumnos (Custer & Panagos, 1996; Andreasen, Seevers, Dormody & VanLeeuwen, 2007). Es por ello, que las capacidades del profesor de formación profesional cobran importancia en la atención y formación de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual si se quiere lograr la inserción socio-laboral de este colectivo.

La actuación docente debiera estar en concordancia con los objetivos de enseñanza de los alumnos que atiende, en este caso con la formación profesional e inserción socio-laboral de los alumnos que presentan discapacidad intelectual. El profesor como mediador entre la formación y el trabajo, por medio de las decisiones educativas puede favorecer o, por el contrario, limitar el acceso y permanencia de los alumnos al campo de trabajo (Jurado y Sanahuja 1997; Jurado, 1999b). Varios autores (Jurado, 2001a; Jurado, 2001b; MINEDUC, 2006) enfatizan que la formación profesional debe estar orientada en desarrollar en los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, competencias académicas, sociales y laborales, establecer acciones educativas en diversos ambientes con la finalidad de afianzar el desarrollo personal y social.

Algunos estudios se han inclinado en investigar la función de los profesionales en la formación laboral (Jurado, 1993, 1999a; Jurado y Sanahuja, 1995; Tomblin & Haring, 1999; MINEDUC 2006). El interés de los investigadores está en identificar las funciones que ejercen en la práctica educativa. A partir de ello establecen que los profesores deben evaluar las necesidades, intereses y expectativas de trabajo de los alumnos, determinar su perfil laboral, desarrollar competencias académicas, sociales y laborales, orientar a los alumnos durante el desarrollo de la tarea y determinar el nivel de soporte requerido por los alumnos. Asimismo organizar y distribuir el trabajo, gestionar el control de la producción e impartir docencia teórico-práctica. En cuanto a la proyección laboral, planificar la transición, evaluar el puesto y contexto laboral, orientar el proceso de exploración individual en la comuna y campo de trabajo, establecer vínculos con redes sociales para fomentar la participación de los jóvenes una vez egresados.

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

- Apoyar el proceso de aprendizaje, lo que requiere que el profesor integre los conocimientos de los contenidos, métodos y formas apropiadas de aprendizaje.
- Preparar a los alumnos para el trabajo a través de procesos de aprendizajes que conduzcan a generar actitudes y competencias para el trabajo, y 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.

Jurado y Sanahuja (1997) tras una investigación para definir y analizar las competencias de los profesionales de los centros ocupacionales y centros especiales de trabajo de Cataluña concluyeron que hay varios perfiles en los profesionales, donde la principal función es la atención directa hacia las personas que presentan discapacidad. Este análisis permite no sólo conocer las funciones que realizan, sino también aquellas que deberían realizar, como monitorear y tutorizar la gestión y control de la producción, detección de las necesidades de las personas que presentan discapacidad y la atención en el proceso de formación son definidas como prioridad de la práctica educativa.

Por otra parte, los profesores tienen creencias, experiencias y conocimientos que influyen en la percepción de las capacidades de los alumnos con NSE y en las expectativas de los posibles logros en el aprendizaje (Rose, Kaikkonen & 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 influye en la actuación docente, en la relación que establece con los alumnos, en la comprensión y valoración de la diversidad, en el soporte de las necesidades educativas, en la organización del aula, en las estrategias, materiales y evaluación (Vega, 2007). La actitud negativa hacia los alumnos con NSE conlleva a elaborar una propuesta curricular rígida con recursos específicos, por el contrario, una actitud positiva implica el planteamiento de una propuesta curricular flexible y diversificada, considerando los intereses y necesidades educativas de los alumnos.

Varios son los estudios que describen la actitud del profesor hacia la integración de los alumnos con discapacidad en el sistema escolar. García y Hernández (2010) estudiaron la actitud del profesor hacia los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, concluyen que hay disposición hacia la integración social, sin embargo se mantiene la actitud negativa hacia las capacidades de los jóvenes, además de observarse prejuicios e incompetencia en los profesores. Mares, Martínez y Rojo (2009) indican que los profesores tienen una actitud de rechazo hacia los alumnos integrados, argumentan que los alumnos no disponen de las capacidades para participar en un ambiente escolarizado. Sales, Moliner y Sanchiz (2001) constatan en los estudiantes de pedagogía una actitud de rechazo hacia la integración escolar de alumnos que presentan discapacidad. Rose, Kaikkonen & Kõiv (2007) investigaron la actitud y percepción de los profesores de formación profesional hacia la inclusión de los jóvenes que presentan

discapacidad en la formación profesional. Los autores concluyen que los profesores formados en educación inclusiva comprenden la importancia de la inclusión, evidencian actitudes y expectativas positivas hacia los alumnos que presentan discapacidad intelectual, son capaces de articular la capacitación en el contexto de la formación profesional y creen que la colaboración entre el centro educativo y el empleador es un factor que puede garantizar la inclusión laboral.

En el contexto educativo chileno, el profesor de educación especial o diferencial es el profesional a cargo de la atención de alumnos que presentan discapacidad, desarrolla sus funciones en escuelas de educación especial en los niveles pre-básico, básico y de formación laboral, en centros de capacitación laboral, centros de educación regular con integración escolar en el nivel básico (primario), enseñanza media (secundaria) y en escuelas hospitalarias.

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

Varios estudios (Infante, 2010; Tenorio, 2011; Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz, 2012) abordan la formación del profesor de educación especial para atender a los alumnos con NSE, no así la preparación específica para atender a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de orientación y formación laboral. Sin embargo, el estudio realizado por MINEDUC (2006) considera la problemática de la alta tasa de desempleo de las personas que presentan discapacidad intelectual y a partir de ello enumeran múltiples factores, uno de ellos, la formación docente, pues los profesores no disponen de la preparación adecuada para trabajar en la formación laboral y la oferta de las instituciones de formación en perfeccionamientos en esta materia es limitada.

Hallazgos similares encontraron Manosalva, Mansilla y Olmos (2011) en dos centros educativos de formación profesional que atienden a los alumnos que presentan discapacidad intelectual, afirman que los profesores de formación profesional difieren en las habilidades específicas para atender a este colectivo, pues en el primer centro, el profesorado dispone de competencias específicas en la materia, mientras que en el segundo, los profesores disponen de habilidades en el oficio. Los autores establecen que el conocimiento del oficio deja de ser primordial si no se poseen las competencias específicas de trabajo en colectivos de alumnos con discapacidad en la formación laboral. Según el estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile (2009b), los profesores diseñan e implementan proyectos educativos adaptados a los intereses laborales y necesidades educativas de los jóvenes.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación de Chile, por medio del estudio realizado en el año 2009<sup>1</sup>, elaboró una propuesta de competencias relacionadas con el profesor que atiende a los alumnos con NSE. La propuesta engloba cuatro dimensiones que se han de considerar en la formación del profesor; preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y responsabilidad profesional, estas competencias son genéricas, pero no se terminan de ajustar al perfil del profesor de formación laboral.

En este sentido, lo que busca determinar este estudio es el perfil del profesor de formación laboral. Para definir el perfil hay que delimitar las funciones, por lo tanto tenemos que conocer la práctica educativa, práctica que está orientada por las representaciones sociales del profesor y la formación docente, en cuanto a la manera de concebir la formación laboral para los jóvenes con discapacidad intelectual. También nos interesa conocer y analizar las funciones que actualmente ejercen los profesores, así como las funciones que deberían ejercer en la formación laboral. La discrepancia de la función docente en situación real e ideal, nos permite obtener las necesidades de formación de estos profesionales en el campo de la formación laboral para jóvenes con discapacidad intelectual. En este contexto, nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué formación tienen los profesores de formación laboral?
- ¿Cuál es la experiencia laboral con alumnos que presentan discapacidad intelectual?
- ¿Qué representaciones sociales tienen de los alumnos con discapacidad en cuanto a su inserción socio-laboral?
- ¿Qué funciones realizan los profesores en la formación laboral y con la comunidad educativa?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación de los profesores?

### **1.3. Problema del estudio**

El problema viene a delimitar el estudio, es por medio de éste que se establecen los objetivos con respecto a lo que se pretende investigar. En este caso, la formación docente de los profesores de formación laboral, su práctica educativa y las representaciones sociales hacia la discapacidad intelectual, y la inserción laboral y socio-comunitaria. Por tanto, el problema de este estudio queda delimitado en la siguiente pregunta:

#### **Pregunta de investigación:**

- ¿La formación laboral del profesor es pertinente para atender a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, tanto en la formación como la orientación para el empleo y la vida adulta?

Conocer la pertinencia de la formación docente supone entender la actualidad de dicha formación (inicial y continua), para atender adecuadamente a las necesidades e intereses de los alumnos en la formación laboral. Para ello, será

---

<sup>1</sup> Estudio realizado por el Ministerio de Educación que da cuenta de un proyecto para la transición a la vida y el empleo.

necesario observar la práctica educativa de los profesores para conocer las funciones que ejercen en la formación laboral, ya sea en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la comunidad educativa y con las redes de la comunidad para lograr la inserción sociolaboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

Por otra parte, las representaciones sociales de los profesores constituyen un conocimiento en relación al objeto, representación que se construye por medio de la experiencia, la información y los modelos de pensamiento que recibe a través de la tradición, la educación y la sociedad. Las representaciones sociales son una forma de re-presentar la realidad por medio de signos, ideas, imágenes; son elaboraciones cognitivas y simbólicas que orientan el comportamiento. En este sentido, queremos conocer cómo las representaciones sociales influyen en las decisiones pedagógicas, en la actitud de los profesores hacia los jóvenes con discapacidad intelectual, hacia la formación laboral e inserción laboral y socio-comunitaria.

La actitud es la respuesta observable de las representaciones sociales que tiene el profesor en relación al objetivo, en este caso de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, de su formación laboral e inserción laboral y socio-comunitaria. Estas actitudes pueden ser favorables o desfavorables hacia el objeto mencionado, lo que se refleja en la práctica educativa.

Por tanto, el estudio queda delimitado en:

- Perfil de formación y laboral del profesor de formación laboral
- Práctica educativa
- Representaciones sociales

#### **1.4. OBJETIVOS**

A continuación se describen los objetivos generales y específicos que guían el estudio:

##### **Objetivo General**

- Valorar la formación del profesor de formación laboral y las representaciones sociales que orientan la práctica educativa en la formación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual.

Nos hemos planteado conocer la formación de los profesores, inicial y continua, ya que esto nos permitirá saber si la formación es pertinente y actual de acuerdo con el papel que cumplen los profesores en la formación laboral.

Por medio de las representaciones sociales podemos conocer las creencias y actitudes del profesor, las que dan cuenta del pensamiento que orienta su práctica docente. En este sentido, si el profesor cree que la formación laboral debería plantearse desde el modelo del déficit, supone que existe una sola alternativa de formación. Desde esta perspectiva se considera a la persona a partir de la deficiencia y la acción educativa se orienta en esta línea. Por el contrario, educar

en el planteamiento del modelo social de la discapacidad, significa creer en las capacidades de la persona para promover la participación y progreso en la formación laboral y su plena inserción

- Proponer acciones de mejora para atender a jóvenes con discapacidad intelectual por medio de un modelo de formación continua para el profesor de formación laboral.

Para dar cumplimiento al objetivo general uno, analizaremos propuestas que incidan en mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes con discapacidad, basándose en un modelo de acción pertinente con los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la formación laboral.

### **Objetivos específicos**

- Analizar las representaciones sociales del profesor hacia los alumnos con discapacidad intelectual y su formación laboral.

Observar la práctica docente implica conocer las creencias, conocimientos y actitudes que tiene el profesor hacia la discapacidad intelectual y la formación laboral. El profesor tiene su propia concepción de la discapacidad intelectual que orienta las funciones en la formación laboral. En este sentido, las representaciones sociales del profesor acerca de la discapacidad, determinan la manera de planificar y evaluar en la práctica educativa.

- Analizar la formación del profesor de formación laboral para atender a los alumnos en la formación laboral.

Indagar sobre la formación docente del profesor de formación laboral, nos permite conocer la formación inicial y continua que incide en su práctica educativa para atender a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual. La formación laboral para las personas que presentan discapacidad intelectual, hoy en día, se concibe como una formación integral, adaptada y flexible a las características, intereses y necesidades de cada persona. El profesor debe considerar aspectos de acceso y mantenimiento del empleo, así como desarrollar competencias para la incorporación y participación en el ámbito socio-comunitario. Por tanto, la formación continua de los profesores debería transitar por este lineamiento.

- Analizar las funciones que ejerce el profesor en la formación laboral para atender a los alumnos con discapacidad intelectual.

Conocer las funciones que realiza el profesor en la formación laboral, supone describir las tareas que ejercen en la práctica educativa en lo relativo con la planificación, evaluación, docencia, trabajo con las familias, trabajo con los profesionales del centro y la vinculación con el campo laboral.



- Analizar la función de los docentes en situación actual-ideal, aquello que se ejerce y debería ejercerse en la formación laboral de los alumnos con discapacidad intelectual.

Observar la función de los docentes en situación actual de la práctica docente nos indica qué hace el profesor actualmente en la formación laboral, distinto es establecer lo que debería ejercer en su práctica educativa, la reflexión sobre un supuesto, es decir, las funciones de los docentes enmarcados en el contexto ideal de actuación. El análisis de la función de los docentes en situación actual-ideal nos permite observar si hay coherencia entre aquello que se ejerce y debería ejercerse.

- Detectar las necesidades de formación del profesor para atender a los alumnos con discapacidad en la formación laboral.

A partir del objetivo anterior, respecto a la coherencia de la función de los docentes en situación actual-ideal, nos permite conocer la discrepancia entre aquello que se ejerce y debería ejercerse, a partir de aquí, se obtienen las necesidades de formación del profesor de formación laboral.

A partir de la detección de necesidades se procederá a diseñar y elaborar un plan de formación continua que permita mejorar la práctica docente y el proceso de formación laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

- Contrastar las funciones de los profesores de formación laboral entre los centros de educación especial participantes del estudio.

En los objetivos anteriores nos centramos en analizar las funciones de los profesores en la formación laboral. Este objetivo tiene como propósito comparar las funciones que ejercen los profesionales de los centros educativos que participan en esta investigación. A partir de la comparación podemos analizar cuáles son las funciones que ejercen los profesores en lo relativo con la planificación, evaluación, docencia y coordinación gestión.



---

## **2. MARCO TEÓRICO**

---



## **2.1. Introducción**

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer antecedentes relacionados con el sistema educativo chileno, también, analizamos el papel de la formación docente inicial y permanente en el desarrollo profesional de los profesores y la incidencia que tiene en la práctica educativa. De manera más específica, y centrándonos en el tema que nos ocupa, se describe el papel del profesor de educación especial en la atención de los alumnos que presentan NSE, para luego centrarnos en el profesor de formación laboral y las funciones que ejerce en la atención de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de transición escuela-trabajo, y se termina con la descripción de las representaciones sociales y actitudes de los profesores hacia los alumnos que presenta discapacidad.

## **2.2. Sistema educativo chileno**

La Ley General de Educación 20.370 (LEGE) promulgada el 17 de agosto de 2009 *“regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos que deberán exigirse en cada uno de los niveles, educación parvularia, educación básica y educación media (artículo 1)”*. En este contexto la Ley señala que el sistema educativo será de naturaleza mixta, una parte administrada por el Estado y otra por particulares. Existiendo cuatro modalidades, educación pública, educación particular subvencionada, educación particular pagada, y educación de corporaciones (Ferrada, 1997).

El artículo 17 especifica que la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles, parvularia, básica, media y superior y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas. En este contexto la educación especial o diferencial se constituye como una modalidad de educación que desarrolla la acción de manera transversal en los niveles de educación parvularia, básica y media. Provee de recursos humanos, técnicos, conocimiento especializado y ayudas para atender las necesidades educativas de manera temporal o permanente de los alumnos que, como consecuencia de un déficit o dificultad de aprendizaje asisten a la educación regular o especial.

En este apartado presentamos una descripción de la estructura del sistema educativo chileno, los niveles educativos, y las categorías administrativas de los centros educativos. Continuamos con la descripción de la modalidad de educación especial en el sistema educativo chileno. Ahondamos en el sistema de evaluación de los profesores, en concreto el Programa de Fomento a la calidad de la Formación Inicial. Terminamos este apartado con la breve descripción de los profesores chilenos en ejercicio en el sistema escolar público y privado.

### **2.2.1. Niveles del sistema educativo**

#### **a) Educación pre-escolar**

Atiende a niños/as desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación general básica, por medio de instituciones públicas y privadas, sin constitución de

obligatoriedad de la misma. El objetivo de la educación pre-escolar es beneficiar de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes significativos en niños/as asistentes a esta modalidad de educación. Los jardines infantiles de la JUNJI<sup>2</sup>, Fundación Integra<sup>3</sup> y establecimientos privados, pueden tener la siguiente organización administrativa:

- Sala cuna Menor: Niños (as) de entre 84 días hasta un año.
- Sala cuna Mayor: Niños (as) de entre 1 año hasta 2 años.
- Nivel Medio Menor: Niños (as) entre 2 años hasta 3 años.
- Nivel Medio Mayor: Niños (as) entre 3 años hasta 4 años.
- Primer Nivel de Transición: Niños (as) entre 4 hasta 5 años.
- Segundo Nivel de Transición: Niños (as) entre 5 años hasta 6 años.

En la Ley General de Educación (LEGE, 2009) el artículo 26 plantea que para acceder a la educación básica no se requerirán antecedentes de la educación pre-escolar:

*“La educación parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni constituirá antecedente obligatorio para ingresar a la educación básica.”*

En la Ley General de Educación (LEGE, 2009) el artículo 28 especifica los conocimientos, habilidades y actitudes que los niños/as de educación pre-escolar deben adquirir:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Apreciar sus capacidades y características personales.
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- d) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicar, informar y recrearse.
- i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- j) Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
- k) Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
- l) Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.

---

<sup>2</sup> Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): Corporación autónoma con personalidad jurídica de derecho público y funcionalmente descentralizado que se relaciona con el Gobierno a través del Ministerio de Educación. Fue creada mediante la Ley 17.301 del 22 de abril de 1970. Su misión es supervisar, fiscalizar y asesorar el desarrollo de la educación parvularia en organismos públicos y privados vinculados al sector, promoviendo que ésta sea de calidad, así como, diseñar y ejecutar programas educativos para atender en forma directa e indirecta a párvulos y sus familias, focalizando su accionar prioritariamente en sectores de pobreza.

<sup>3</sup> Integra: Corresponde a la “Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor”, que dedica la atención de niños desde 0 a 5 años, otorgando alimentación y atención parvularia en centros dedicados a este propósito.

m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

### **b) Educación general básica**

Atiende alumnos/as entre 6 y 13 años, correspondiente a 8 años de educación obligatoria. Tiene como propósito que todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por el Currículo Nacional. Los ocho años de educación obligatoria se clasifica en dos ciclos: primer ciclo de 1° a 4° básico y segundo ciclo de 5° a 8° básico.

En la Ley General de Educación (LEGE, 2009) el artículo 19 plantea que este nivel educativo tiene como objetivo la educación integral de los alumnos/as:

*“Se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal”.*

### **c) Educación media**

Atiende alumnos/as entre 14 y 17 años, correspondiente a 4 años de educación obligatoria, a partir de la ley aprobada en 2003 que en definitiva, declara 12 años de educación obligatoria (educación general básica y educación media). Al finalizar el periodo de 4 años, habilita a los alumnos para proseguir los estudios en la educación superior y la integración al campo laboral.

La educación media se divide en educación general y educación técnico profesional. La educación general abarca los dos primeros años de la educación media; luego los dos años restantes se dividen en dos modalidades donde el alumno/a opta por una de las dos modalidades: científico humanista y técnico profesional.

En la Ley General de Educación (LEGE) el artículo 20 plantea que este nivel educativo tiene como objetivo que los alumnos (as) adquieran las capacidades para poder desenvolverse como cualquier ciudadano.

- Está organizado en base a una formación general común y formación diferenciada.
- La formación diferenciada corresponde a humanístico-científico, técnico-profesional y artístico.
- La formación diferenciada humanístico-científico tiene como propósito profundizar las áreas de la formación general.
- La formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en perfiles de egreso.

- La formación diferenciada artística tiene como propósito la especialización de los alumnos/as en perfiles de egreso de diferentes áreas artísticas.

#### **d) Educación superior**

Está constituida por instituciones de educación superior, existiendo tres tipos: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. La estructura legal que rige las instituciones de educación superior, proviene de decretos promulgados en la década del 80 y de la ley orgánica constitucional (LOCE) aprobada en marzo 1990. La estructura legal favoreció la creación de instituciones de educación superior de carácter privado, lo que provocó el aumento significativo de este tipo de instituciones de formación.

Actualmente la LEGE, en el artículo 21 plantea que la educación superior tiene como propósito la preparación y formación de los estudiantes en las áreas de ciencias, artes, humanidades y tecnologías, en el campo profesional y técnico.

Para ingresar a la educación superior, los alumnos tienen que haber cursado y finalizado la educación media, haber rendido la prueba de selección múltiple. Para postular a las universidades del Consejo de Rectores se requiere que el postulante obtenga un puntaje mínimo de 450 promedio entre la prueba de selección verbal y matemática.

La formación en educación superior abarca diferentes niveles educativos, por medio de estos se puede obtener títulos de técnico de nivel superior que tiene duración de cuatro semestres, títulos profesionales con duración de ocho semestres como mínimo, grados académicos o títulos universitarios.

Las instituciones de educación superior ascienden a 162 clasificadas en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Del total de instituciones de educación superior, 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH).

- Universidades del Consejo de Rectores: son las universidades públicas y privadas que reciben financiamiento público vía aporte fiscal directo, fondo para infraestructura y desarrollo, y crédito universitario para estudiantes. El Consejo de Rectores corresponde a la reunión llevada a cabo (una vez al mes) entre las universidades subsidiarias del Estado y el Ministerio de Educación.
- Institutos profesionales: son aquellos de carácter privado y no pertenecen al Consejo de Rectores. La mayoría de los institutos profesionales fueron creados a fines de 1989 y principios de 1990. En la actualidad<sup>4</sup> la matrícula de alumnos llega a 347.570 lo que representa el 31% de la matrícula total en las instituciones de educación superior.
- Centros de formación técnica: en 1991 habían 161 centros de formación técnica y para 2003 desciende a 115 distribuidos en todas las regiones del

---

<sup>4</sup> Fuente: Consejo Nacional de Educación, ÍNDICES al 26 de Junio de 2014



país, concentrándose en las que tienen mayor número de habitantes, como la Región Metropolitana y la Región de Valparaíso. La matrícula de los centros de formación técnica representa el 12% del total de matriculados en las instituciones de educación superior, en 2010 la matrícula fue de 120.984 y en la actualidad llega a 138.980. En la tabla 1 presentamos el número total de instituciones de educación superior en el sistema educativo chileno.

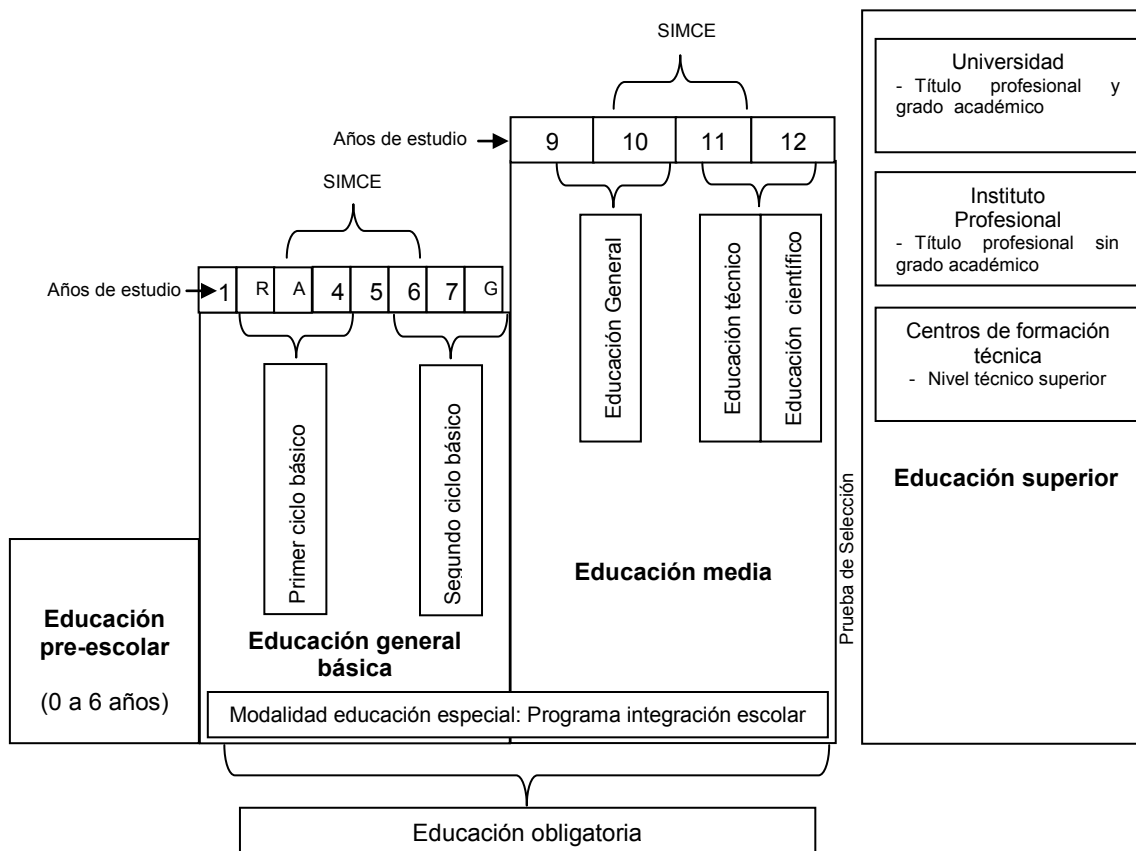
**Tabla 1: Instituciones de educación superior. Periodo 2004 a 2013**

Año	Universidades	Institutos profesionales	Centros de formación
2004	----	----	----
2008	60	41	81
2013	60	47	63

Fuente: Consejo Nacional de Educación 2014.

A modos de síntesis, en la figura 1 presentamos la estructura del sistema educativo chileno:

**Figura 2: Estructura del sistema educativo chileno**



### 2.2.2. Categorías administrativas de los centros escolares

La Ley General de Educación 20.370 señala que el sistema educativo será de naturaleza mixta, una parte administrada por el Estado y otra por particulares. Existiendo cuatro modalidades:

- Escuelas municipales: corresponde a la educación pública, financiada por el Estado, administrada por municipalidades. La administración está dividida en dos sistemas: Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) a cargo del alcalde que regula las reglas del manejo del personal, y las Corporaciones Municipales.
- Escuelas privadas subvencionadas: financiadas por el Ministerio de Educación, respecto a la asistencia escolar de cada alumno y administrada por un particular.
- Escuelas privadas pagadas: administradas y financiadas por particulares y no reciben subvención del Estado.
- Corporaciones: financiadas por el Estado, pero administrada por una compañía o entidad privada. Son establecimientos de educación media técnico profesional.

El modelo de administración impuesto en la década del 80, provocó que las escuelas fiscales se traspasaran a las municipalidades. En este modelo, las escuelas son administradas por una figura intermedia (sostenedor), quién administra los subsidios del Estado y decide acerca de los planes anuales de los centros, la designación de los directores, la ubicación de los profesores, etc. Los sostenedores pueden ser corporaciones municipales o privados.

La tabla siguiente hace referencia al total de centros educativos de acuerdo con la categoría administrativa de la que dependen, para el nivel preescolar, educación general básica y educación media, entre los años 2004 y 2013. Vemos que la matrícula en centros municipales se ha estabilizado, mostrando una disminución leve, mientras que la matrícula de escuelas particulares subvencionada registra un aumento.

**Tabla 2: Centros educativos por dependencia administrativa. Periodo 2004 a 2013.**

Año	C. Pre-escolares		Centros educativos			
	Junji	Integra	Municipal	Particular subvencionado	Particular privado	Corporaciones administrativas
2004	----	----	6.095	4.269	860	65
2008	----	----	5.845	5.252	727	70
2013	3.158	1.040	5.425	6.017	602	70

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2013.

### 2.2.3. Modalidad educación especial

La finalidad de la educación especial en Chile se debe a una evolución de la misma, debido a los cambios efectuados en el sistema educativo por más de dos décadas y a las investigaciones en el área, siendo las personas con discapacidad (no las únicas) favorecidas con estas modificaciones. Este auge en la educación especial se ha llevado a cabo en diversas áreas, en la formación profesional, la cobertura (implementación de escuelas), las normativas de integración e inclusión y los decretos que regulan la educación especial.

La Ley General de Educación pone énfasis en temas relacionados con la atención a la diversidad; como primer aspecto, la educación especial se considera una modalidad de educación que interviene de manera transversal en todos los

niveles educativos. Como segundo aspecto, explicita la atención a la diversidad, integración e inclusión. Un ejemplo claro es el artículo 4 el que promulga que el Estado debe velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género, territorial, entre otras.

Profundizando en la idea, el derecho a la educación se hace evidente en un contexto escolar común (inclusión educativa) para todos los alumnos, sin importar las diferencias notorias que la educación general (o regular) ha hecho explícitas por décadas. Reducir la desigualdad y velar por la igualdad de oportunidades es un tema complejo, ya que hasta el momento el sistema educativo mantiene centros de educación especial para cada déficit (intelectual, sensorial y espectro autista), esto implica una formación docente en programas categoriales.

En el año 2009, se promulga el Decreto 170 que corresponde a la Ley 20.201 en el cual se establece la normativa para clasificar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados por la subvención escolar preferencial para la educación especial (Montero y Lagos, 2011).

En el Decreto 170 se enuncian los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas para evaluar a los alumnos con necesidades educativas transitorias o permanentes y regula el perfil de los profesionales competentes que deben efectuar la evaluación. El Ministerio de Educación por medio de este Decreto proporciona a los profesionales un formulario único para efectuar la evaluación diagnóstica (artículo 7) que deberán ser confidenciales y proporcionadas a la familia del alumno cuando lo soliciten (artículo 13). En cuanto a la evaluación de las necesidades educativas de los alumnos, en el artículo 11 se plantea que se debe efectuar por lo menos una evaluación diagnóstica, de egreso y por periodos. En el artículo 55 respecto a la evaluación de las personas con discapacidad intelectual, se plantea que la evaluación debe basarse en el modelo multidimensional de la discapacidad intelectual y en el marco conceptual de la Organización Mundial de la Salud. En el artículo 56 entrega indicaciones sobre la evaluación diagnóstica, y la información respecto de las habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud física y mental, factores etiológicos y contexto, y en el artículo 57 plantea que la evaluación diagnóstica debe cumplir con la finalidad de identificar la discapacidad intelectual y proveer del o los apoyos que requieren los alumnos en el contexto escolar, familiar y social (Decreto Supremo 170).

La promulgación del Decreto 170 viene a modificar el proceso de evaluación de los alumnos para identificar las necesidades educativas especiales y los apoyos que requieren los alumnos en los diferentes contextos, incorpora la participación del equipo interdisciplinario y de la familia respecto con la autorización para evaluar al alumno e informar sobre la evaluación. López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) plantean que el Decreto 170 reconoce el aumento en el número de alumnos diagnosticados que presentan necesidades educativas transitorias, lo que significa reconocer la atención individual, basado en el modelo clínico. Sin embargo, Tenorio (2011) plantea que el Decreto 170 incentiva a las escuelas normales (o regulares) para que participen en el proyecto de integración y

mejoren las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para los autores, bien puede darse el hecho de aumentar el número de alumnos diagnosticados que presentan necesidades educativas transitorias, esto puede deberse, quizás, al sistema de evaluación implementado que establece los instrumentos y pruebas para evaluar a los alumnos. Al regular el sistema de evaluación para detectar las necesidades educativas transitorias o permanentes, los profesionales (profesor de educación especial, psicólogo) implicados comienzan a utilizar un lenguaje común, unificar ideas y considerar el trabajo colaborativo en virtud de la evaluación del alumno, además contempla el hecho de identificar los apoyos que requieren en el proceso educativo.

Con la promulgación del Decreto 170 la función del profesor de educación especial se modifica. Hasta antes de la promulgación de la normativa, el rol del profesor estaba orientado a diagnosticar al alumno y hacer un tratamiento para rehabilitar las habilidades que se encontraban disminuidas en el sujeto (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz, 2012). A partir de este decreto, como ya se ha mencionado, la evaluación identifica las necesidades educativas de los alumnos y los apoyos que requieren.

Por otra parte, la ley 20.422 viene a reemplazar a la ley 19.284 esta última promulgada durante la década del 90. La actual Ley plantea la atención a la diversidad y establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. Respecto a la inclusión escolar "el Estado garantiza a las personas con discapacidad el acceso a establecimientos públicos o privados de la educación general (o regular) y a los establecimientos de educación especial" (artículo 34). La Ley deja en evidencia que la educación es un derecho y como tal los centros educativos deben adecuarse a las necesidades de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, un asunto interesante es la permanencia de escuelas especiales como sistema paralelo de enseñanza a la escuela regular.

En esta misma materia, la Ley aborda temas relacionados con la "(...) *adecuación curricular, infraestructura y materiales de apoyo (...)*" (Artículo 36), también deja entrever la posibilidad que los alumnos con necesidades educativas (transitorias o permanentes) accedan a la escuela especial o aula especial en la escuela regular "*cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales*" (Artículo 36). Sea la situación que fuese de los alumnos en la escuela regular o escuela especial, interpretamos que los profesionales deben efectuar las adecuaciones al currículo y proporcionar los apoyos necesarios. La educación de los alumnos comienza una modificación, alejándose (pero no del todo) del modelo clínico. Lo importante es sentar las bases de un cambio en la educación especial, para ello, los profesores especialistas o de enseñanza regular deben disponer de los conocimientos, habilidades y valores para avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva.

En la tabla 3 se especifica el número total de centros de educación especial ubicados en los diferentes puntos del país. En este sentido, observamos

incoherencias en el sistema educativo, al mantener centros de educación especial en diferentes puntos del país, aún cuando se ha implementado la normativa para promover la integración escolar. Vemos que los centros de educación especial que reciben financiamiento compartido superan al número de centros municipales que no deja de ser una proporción alta.

**Tabla 3: Centros de educación especial por categoría administrativa.**

Año	Instituciones Pre-escolares	Centros educativos			
		Municipal	Particular subvencionado	Particular privado	Corporaciones administrativas
2013	----	324	427	3	----

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2013.

### 2.2.3.1. Matrícula en educación especial

La matrícula en la modalidad de educación especial se concentra en el nivel preescolar y educación general básica. Respecto a este último nivel, la matrícula en los últimos diez años se ha incrementado, como muestra la siguiente tabla:

**Tabla 4: Matrícula de alumnos por nivel de enseñanza.**

Niveles de enseñanza	2004	2008	2013
Educación pre-escolar			
Educación especial	----	----	127.678
Educación general básica			
Educación especial	28.026	32.956	39.490

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2013.

### 2.2.3.2. Financiamiento en educación especial

Con la implementación del programa MECE, el financiamiento para la educación especial aumenta considerablemente en comparación con los años anteriores, puesta hasta antes de 1998 los recursos eran mínimos para implementar políticas de mejora. A partir del año 2001 el financiamiento para el sector se ve incrementado, debido a la implementación de la Política de Integración Escolar; el aumento en la subvención para alumnos con discapacidad, el incremento en la cobertura de integración escolar, la elaboración y ejecución de normativas que promueven la integración escolar, el aumento en los recursos de aprendizaje para los alumnos que presentan discapacidad. Las acciones desarrolladas se centraron en la integración y diversidad; asesoría y seguimiento; y recursos de aprendizaje.

### 2.2.4. Sistema de evaluación docente

La evaluación afecta a todos los profesores, sean del nivel que fuere. La evaluación docente comienza su implementación en el año 2004, sin embargo, en el año 2001 el colegio de profesores junto con el Ministerio de Educación acordaron concretar los principios de un sistema de evaluación formativo orientado al desempeño profesional docente.

El propósito de la evaluación docente es mejorar la labor del profesional de la educación para favorecer el logro de los aprendizajes de los alumnos y aportar

información al sistema de formación inicial y continua, y al sistema educativo en general.

La evaluación docente evalúa el ejercicio de la profesión a través de los dominios e indicadores establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza, considerando el contexto y las condiciones de trabajo de los profesores.

La evaluación docente significa para el profesor un proceso de auto reflexión acerca de su desempeño profesional, lo que permite identificar las fortalezas y debilidades de su quehacer.

Los profesores evaluados se desempeñan en establecimientos del sector municipal y se lleva a cabo cada cuatro años, utilizando cuatro instrumentos, la autoevaluación, entrevistas de evaluadores pares, informes de referencias de terceros y portafolios de desempeño pedagógico, todos guardan relación con los dominios, criterios y descriptores establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (Manzi, González y Sun, 2011).

Los profesores que obtienen buenos resultados en la evaluación, *destacado o competente*; pueden acceder a un incentivo económico por cuatro años, previo a la aprobación de un examen de conocimientos. Los profesores que obtienen evaluación insuficiente, *bajo o insatisfactorio* reciben el apoyo por medio de Planes de Superación Profesional, además de evaluarse nuevamente al año siguiente, en el caso de no superar la categoría de evaluación deben abandonar el sistema municipal.

Para el año 2010 el total de profesores evaluados ascienden a 11.061 que corresponden a educación pre-escolar, educación general básica, educación media y educación especial en las especialidades de trastornos de aprendizaje y lenguaje. El resultado de la evaluación docente en el año 2010 indicó que el 2,6% de los profesores está en el nivel insatisfactorio, el 33,3% en el nivel básico, el 58,1% en el nivel competente y el 6,0% en el nivel destacado.

#### **2.2.4.1. Prueba INICIA**

Sobre la base de las dificultades diagnosticadas en la formación inicial docente, correspondiente a las instituciones de educación superior, se crea el programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente y el programa INICIA. Estas iniciativas pretenden fortalecer la profesión docente.

La Prueba INICIA fue creada por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2008 para verificar la calidad de la formación inicial docente. Es una evaluación que mide conocimientos y habilidades, destinada a los estudiantes egresados de las carreras de educación parvularia, pedagogía básica y media. Los contenidos evaluados tienen relación con el conocimiento disciplinario, donde el egresado desempeñará la función docente, conocimientos pedagógicos y didácticos de la disciplina que enseña y habilidades de comunicación escrita (MINEDUC, 2014).

Tiene como objetivo entregar a las instituciones de formación docente, a la opinión pública y estudiantes egresados de las carreras de educación, el nivel de logro con relación al desempeño docente, resultados que permiten mejorar la formación profesional.

Con relación a la carrera de educación especial, la prueba INICIA está estructurada en cinco temas y trece estándares que a su vez están distribuidos por cada uno de los cinco temas. El temario de la prueba tiene relación con:

- Diversidad, desarrollo y Necesidades Educativas Especiales (NEE): se enfoca en que los profesores egresados identifiquen las necesidades educativas desde una perspectiva multidimensional, promuevan la calidad de vida de los alumnos y orienten la práctica educativa inclusiva desde los referentes teóricos.
- Evaluación multidimensional: tiene como propósito que los egresados tengan conocimientos para diseñar y aplicar procedimientos de evaluación multidimensional (contexto escolar, familiar y comunitario), identificando las necesidades de apoyo, diseñando y aplicando los apoyos adecuados a las características de los alumnos que presentan necesidades educativas.
- Trabajo colaborativo y apoyo a la inclusión: los estudiantes egresados deben disponer de los conocimientos acerca de la matriz curricular, los principios didácticos generales, la identificación de los apoyos que requieran los alumnos del equipo de aula, así como también que sean capaces de adaptar el currículo y los recursos de enseñanza, de acuerdo con las características de sus estudiantes. Por último, los egresados deben ser capaces de utilizar diferentes estrategias para favorecer los aprendizajes alumnos y la calidad de vida de los alumnos.
- Escuela para todos, familia y comunidad: se refiere al trabajo colaborativo con el equipo de aula, concretamente que los estudiantes egresados sean capaces de utilizar modelos de prácticas pedagógicas que promuevan el trabajo colaborativo. Igualmente, deben ser capaces de fomentar un clima agradable con la comunidad educativa y las redes comunitarias.
- Desarrollo ético y profesional: los futuros profesores deben disponer de una actitud positiva hacia la diversidad y reflexionar acerca de su práctica educativa y del proceso de los alumnos que presentan necesidades educativas.

### **2.3. Características de los profesores chilenos**

En este apartado presentamos la caracterización de los profesores chilenos que ejercen la profesión docente en el año 2013. Los datos son proporcionados por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación. De acuerdo con los datos, los profesores que en la actualidad se desempeñan en el sistema escolar llegan a 326.689, distribuidos en los niveles de educación pre-escolar, educación básica, educación media y educación especial que ejercen la profesión docente en los centros educativos de administración municipal, particular subvencionada, particular pagada o corporación administrativa.

### 2.3.1. Título profesional

La tabla siguiente muestra el total de profesores Titulados en educación especial, educación pre-escolar, educación básica y media que ejercen la profesión en los centros educativos de dependencia administrativa municipal, particular subvencionado, particular pagado y corporación administrativa. En relación con los profesores Titulados en educación especial, la mayor proporción está en los centros particulares subvencionados, a diferencia de profesores titulados en educación básica y media que se concentran en los centros municipales.

**Tabla 5: Docentes por título profesional y dependencia administrativa. Año 2013.**

Título profesional	Dependencia administrativa			
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación administrativa
Educación Especial	7.682	10.262	182	4
Educación Pre-escolar	6.652	9.654	2.815	31
Educación Básica	45.562	36.701	5.523	47
Educación Media	60.238	28.347	7.516	1.623

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2013.

La tabla 6 muestra la distribución de profesores/as por nivel de enseñanza y género. Observamos que los centros de educación general básica cuya dependencia es municipal concentran el mayor número de profesoras, le siguen los centros particulares subvencionados del mismo nivel educativo. En la modalidad de educación especial es donde se concentran el menor número de profesores en relación al total de los profesores de los diferentes niveles educativos y dependencia administrativa.

**Tabla 6: Docentes por dependencia administrativa y nivel de enseñanza. Año 2013.**

Nivel de enseñanza	Género	Dependencia administrativa			
		Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación administrativa
Educación Especial	Hombres	257	232	0	0
	Mujeres	1.914	6.958	7	0
Educación Pre-escolar	Hombres	21	30	13	0
	Mujeres	5.689	7.335	2.608	0
Educación Básica	Hombres	11.179	8.766	1.709	6
	Mujeres	34.759	33.035	7.135	17
Educación Media	Hombres	8.294	9.110	2.253	965
	Mujeres	9.932	11.972	3.052	889

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2013.

### 2.3.2. Dependencia administrativa

En el año 2013, el total de profesores que trabajaban en centros educativos de acuerdo con el tipo de dependencia administrativa llegaba a 228.362. En la tabla siguiente recogemos los datos relacionados con los profesores que ejercen en centros educativos de acuerdo con el tipo de administración. La mayor proporción se concentra en los centros educativos subvencionados que imparten educación general básica y educación media. Vemos cómo se ha incrementado notablemente el número de profesores en los centros particulares



subvencionados en los últimos diez años, sin embargo en la educación municipal la proporción de profesores se ha mantenido.

**Tabla 7: Docentes por dependencia administrativa. Periodo 2004 a 2013.**

Año	Pre-escolar		Centros educativos			
	Junji	Integra	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación administrativa
2004	----	----	83.862	58.659	19.241	2.426
2008	----	----	80.035	74.024	19.937	2.476
2013	9.210	11.390	90.640	95.686	19.194	2.241

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2013.

### 2.3.3. Por tramo de edad y género

La tabla siguiente muestra la distribución de los profesores/as por tramo de edad y sexo. En relación a los hombres, la mayor proporción se concentra en el tramo de 26 a 30 años. Respecto a las mujeres, se concentran en el tramo de 26 a 30 años que representa el 19% del total de profesoras.

**Tabla 8: Docentes por tramo de edad y género. Año 2013.**

Tramo edad / Género	(-) 25 Años	26 a 30 Años	31 a 35 Años	36 a 40 Años	41 a 45 Años	46 a 50 Años	51 a 55 Años	56 a 60 Años	61 a 65 Años	(+) 65 Años
Hombre	2.954	9.335	7.509	5.780	4.708	5.990	6.599	6.919	6.194	1.399
Mujer	10.422	28.855	23.306	17.666	15.069	17.674	16.175	14.955	4.228	2.024

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2013.

### 2.3.4. Por años de servicio

La tabla siguiente recoge los datos que se relacionan con los años de experiencia laboral en el sistema escolar. El tramo más de 30 años de servicio en el sistema escolar es donde se concentra la mayor proporción de profesores a diferencia de las profesoras que se concentran en el tramo de 0 a 4 años, lo que nos indica que se trata de un grupo de profesoras jóvenes.

**Tabla 9: Docentes por años de servicio en el sistema escolar. Año 2013.**

Años de servicio / Género	0 a 4 años	5 a 9 Años	10 a 19 años	20 a 29 años	Más de 30 años
Hombre	15.761	10.066	10.273	8.574	12.713
Mujer	43.257	31.648	32.080	22.600	20.789

Fuente: Estadística Ministerio de Educación 2014.

## 2.4. Formación docente

En este apartado vamos a comenzar con la breve descripción conceptual sobre formación; seguidamente se describirán los elementos que configuran el diseño de la formación; se abordará la formación docente y el papel que cumple en la preparación de los profesores en la formación inicial y continua; se hará referencia a la formación del profesor de educación especial en el contexto educativo chileno y su desempeño en la formación laboral de los jóvenes que presentan

discapacidad intelectual; analizamos los estándares para la formación inicial del profesor de educación especial en el contexto chileno con los referentes teóricos sobre formación docente; ahondamos sobre el profesor de educación especial y la atención de los alumnos con necesidades de soporte educativo (NSE), y sobre el profesor de formación laboral, las funciones que ejercen en el programa de transición; y se terminará describiendo las necesidades de formación de los profesores de formación laboral.

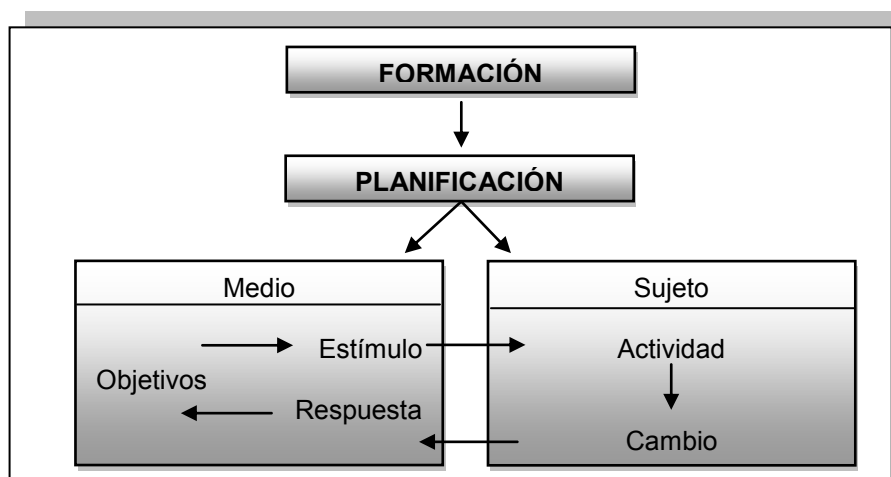
### 2.4.1. Concepto de formación

El concepto de formación guarda relación con un proceso organizado o planificado, con un sujeto que aprende y cambia. En este sentido, el aprendizaje como proceso está involucrado en la formación y supone la presentación de actividades, desarrollo de experiencias por parte del sujeto y un cambio en él. La formación requiere de un aprendizaje intencionado, con objetivos que persiguen la transformación del sujeto, en sus conocimientos, habilidades y actitudes. Igualmente, la formación requiere de actividades planificadas, con implementación y valoración constante del proceso formativo, para la mejora del mismo.

Varios son los autores que abordan el concepto de formación, así como varias son las definiciones que se le atribuyen.

Cabrera (1993) concibe que la formación involucre el proceso de aprendizaje, en el cual se plantean objetivos que guían el proceso formativo hacia los aprendizajes esperados. Estos objetivos se trazan en una planificación que pretende condensar todos los elementos del proceso de aprendizaje intencionado. Como ya se ha mencionado el aprendizaje intencionado pretende provocar un cambio en los conocimientos, habilidades o actitudes del sujeto. En la siguiente figura se presenta el concepto de formación que propone la autora:

Figura 3: Concepto de formación



Fuente: Cabrera, (1993).

Para Echeverría (1993) la formación es un aprendizaje permanente, organizado y sistematizado a través de experiencias planificadas con objetivos bien definidos para modificar los conocimientos y actitudes de la persona.

Para De Lella (1999) la formación es un proceso continuo donde se adquieren conocimientos, habilidades y valores para ejercer una función determinada.

Marcelo (1999) plantea que la formación involucra una dimensión personal, vinculada con el desarrollo global del sujeto, además tiene que ver con la disposición de formación y la voluntad del sujeto de participar en el proceso formativo. El autor distingue tres dimensiones de la formación; transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes; proceso de desarrollo de un sujeto que está relacionado con el aprendizaje y las experiencias, y la formación que se ofrece por medio de las instituciones de formación.

Murillo (1999) alude que la formación está relacionada con la dimensión personal, en la cual el sujeto cobra protagonismo como responsable de este proceso. También involucra la dimensión social, en la cual la organización de las personas conlleva a construir contextos de aprendizaje. El autor relaciona la formación con el desarrollo global del sujeto, la voluntad para formarse y la cooperación entre sujetos.

Gorodokin (2005) concibe la formación como la acción ejercida en el sujeto para modificar el saber hacer, el hacer y el saber ser. La formación involucra el saber con la práctica en los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales.

Barrón (2006) plantea que la formación está relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y con la preparación personal. Es un proceso donde se construye y produce el conocimiento.

Cardona (2008) señala que la formación tiene dos propósitos; el primero, enfocado en el sujeto que recibe formación; mientras que el segundo, es el sujeto el que se responsabiliza de su formación.

La Comisión Tripartita (2013) citado por Lama (2013), admite que la formación es el medio por el cual un sujeto adquiere capacidades y competencias requeridas por el mercado laboral que promueve el desarrollo personal y profesional. Entendemos en este caso que la formación de los sujetos responde a las demandas de los empleadores, para lo cual previamente se han valorado las competencias requeridas.

A modo de síntesis, siguiendo los planteamientos de los autores mencionados en relación con la formación, observamos que el concepto de formación está relacionado con otros conceptos que nos permiten comprender el mismo. Entendemos que la formación tiene como propósito que los sujetos participen en el proceso de aprendizaje, para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes. La formación es un proceso organizado y planificado con objetivos, actividades y procedimientos de evaluación previamente definidos. La formación como proceso utiliza diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje para lograr los objetivos, como también, considera la voluntad del sujeto en formarse, y las demandas del campo laboral para establecer las capacidades y competencias requeridas.

**Figura 4: Proceso de formación.**



**Fuente: Elaboración propia.**

Marcelo (1999) plantea que la formación se da en diversas modalidades de las cuales pueden distinguirse tres:

- Autoformación: hace referencia a la formación que el sujeto lleva a cabo de manera independiente. Es quien plantea los objetivos, procesos, instrumentos, tiempo y resultados.
- Heteroformación: Está a cargo de terceros especialistas. El sujeto participa de la formación sin verse comprometido en la organización de la misma.
- Interformación: se da entre profesionales, con el propósito de actualizar conocimientos.

La formación debe estar organizada para lograr el propósito de la misma. Igualmente debe contemplar una planificación en la cual se especifican los objetivos, contenidos, actividades y técnicas de evaluación. Debe tener un propósito para lograr el objetivo planteado, además de ser permanente en la vida profesional. La formación no se atribuye a un momento específico, por el contrario, es un proceso a lo largo de la vida de los sujetos.

#### **2.4.2. Elementos principales del diseño de formación**

La formación se relaciona con una actividad organizada y planificada con el propósito de lograr resultados determinados. El diseño de la formación viene a ordenar los elementos vinculados con el proceso de formación; diseño que está subdividido en fases, cada una con objetivos específicos para lograr el propósito de la misma. A nivel general, los elementos esenciales de la formación son:

- Fase de diagnóstico: tiene relación con la evaluación de las necesidades de formación que pretenden ser abordadas por medio de la formación.

- Fase de formulación de los objetivos: aquí se plantean los objetivos generales de la formación que se obtienen a partir de los resultados de la valoración de las necesidades. Los objetivos bien definidos constituyen la eficacia de las actividades diseñadas.
- Fase de planificación: En esta fase se concentran los elementos centrales de la formación, la planificación que orienta el proceso de formación. En esta fase se debe dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué?: los contenidos de la formación
- ¿Quién?: sujetos de la formación
- ¿Cómo?: metodología
- ¿Con qué?: materiales y recursos humanos
- ¿En qué contexto?: ambiente donde se llevará a efecto la formación
- ¿Cuándo?: temporalización de la formación
- ¿Cuánto?: coste de la formación.

- Fase de realización: relacionada con las acciones para efectuar el proceso de formación.
- Fase de evaluación del proceso de formación: implica la valoración de todas las fases del diseño. La evaluación como proceso de valoración debe ser aplicada desde el inicio del diseño que involucra el planteamiento de los objetivos relacionado con las necesidades de formación. En la fase de realización, la evaluación permite valorar la implementación del diseño de formación que asegurar la eficacia y efectividad de la formación. Por último, valorar los resultados, involucra evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas; el impacto de la formación en la organización y los costes de la formación.

La relación que se da entre las fases no es rígida, hay una interacción y flexibilidad entre ellas. Esto quiere decir que cualquier elemento de las fases puede verse modificado para la mejora del proceso formativo.

#### **2.4.2.1. Niveles para el diseño de la formación**

En el diseño de la formación se distinguen tres niveles que en su conjunto representan las directrices para el diseño, como se describen a continuación:

##### **Nivel 1: Política educativa.**

En este nivel se especifican las orientaciones generales de la política de formación. Estas orientaciones guían el programa de formación y serán concretadas y detalladas en los niveles 2 y 3. En el nivel 1 se describe de manera general las decisiones adoptadas que llevan a priorizar las necesidades de formación, además se describe la justificación en cuanto a la organización del programa de formación. En este nivel se debe dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Para qué la formación?. Se establecen los objetivos generales, indicando la finalidad de la formación. La justificación surge a partir de la valoración de las necesidades de formación. Los objetivos son elementos centrales que orientan

el diseño, sin embargo el punto de partida lo constituye la evaluación de las necesidades.

- b) ¿Sobre qué la formación?. Se relaciona con la selección de los contenidos generales que la orientan, vinculados con los objetivos planteados.
- c) ¿A quién debe ir dirigido?. Se describe el perfil general y número de personas que recibirán la formación.
- d) ¿El cómo de la formación?. Se trata de la metodología y estrategias didácticas; es decir, si la formación es de carácter teórico (seminarios, conferencias, etc.); de carácter práctico (las personas asisten a una institución de formación o la formación se recibe en el lugar de trabajo); o puede ser que se plantee de manera mixta.
- e) ¿Con qué medios?. Consiste en decidir acerca de los recursos y capital humano que se utilizan en la formación; es decir, si la organización utiliza sus propios recursos, recursos externos, contrata especialistas para la formación o bien es de carácter mixto. La decisión que se tome debe tener presente las necesidades de formación.
- f) ¿En qué contexto se realiza la formación?. Dónde se realiza la formación; en la misma organización, en una institución de formación.
- g) ¿Cuándo se lleva a cabo la formación?. Se define el periodo que dura la formación, estableciendo fecha de inicio y de finalización. También se debe especificar si se trata de una formación intensiva o extensa; para lo que habrá que plantear las horas que se disponen para la formación; jornada completa o sesiones organizadas de manera temporal.
- h) ¿Cuánto cuesta la formación?. Tiene que ver con los costes de la formación, debe haber un equilibrio entre lo que debiera hacerse y lo que se puede hacer para satisfacer las necesidades de formación.
- i) ¿La evaluación de la formación?. Se trata del proceso evaluativo de la formación y del impacto de la misma en la organización en relación con la mejora de los servicios y rendimiento laboral. El proceso de formación tiene que enfocarse en qué evaluar; con qué criterios; con qué instrumentos y quién evalúa.

## **Nivel 2: Gestión de la formación – Planificación de programa de formación.**

En el nivel 2 se especifican todos los elementos planteados en el proyecto general correspondiente al nivel anterior, se elabora una planificación más detallada que servirá de guía para la toma de decisiones en el nivel 3.

- a) ¿Para qué?. Aquí se plantean los objetivos generales del programa de formación. Posterior a la formulación de los objetivos específicos, se debe establecer la secuencia de los mismos y la relación existente entre ellos.

Dependiendo de la secuencia establecida para los objetivos, la estructura del programa será lineal, circular o ramificada. Los objetivos se planean en término de competencias profesionales que deberán ser logrados por los participantes del programa.

- En la estructura lineal, los objetivos y contenidos específicos tienen una relación secuencial, el logro de los mismos es obligatorio para los sujetos. La estructura lineal puede optar a la secuencia vertical o paralela. La primera tiene que ver con que los objetivos y contenidos se plantean de manera jerárquica, el logro de unos objetivos supone el dominio previo de otros. En la segunda, el dominio de algunos objetivos puede ser de manera diferenciada en el tiempo, no es jerárquica.
  - En la estructura circular, el dominio de los objetivos específicos constituye el logro del objetivo general. En este caso, el dominio de los objetivos depende de las necesidades y características de los sujetos de formación. Para el logro del objetivo general, habrá que poner énfasis en el dominio de los objetivos centrales de la estructura circular antes de lograr los objetivos que se encuentran en la periferia de la estructura.
  - Estructura ramificada, aquí se plantean dos tipos de objetivos; los objetivos comunes y objetivos de especialización. Los primeros deben ser dominados por todos los sujetos que reciben la formación; mientras que los segundos son dominados según la necesidad de formación requerida por los sujetos.
- b) ¿Sobre qué?. Se especifican los núcleos temáticos de la formación. La selección y secuenciación de los objetivos conduce a la especificación de los contenidos.
- c) ¿A quién?. Se refiere a especificar el perfil de los sujetos potenciales de la formación, concretamente la selección y formación de los grupos de aprendizaje, el tamaño de los grupos y las estrategias de motivación que se utilizan con los sujetos, tal como se describe a continuación:
- Con relación a los sujetos potenciales de la formación: la descripción del perfil general surge de las necesidades de formación valoradas en la etapa diagnóstica; es decir, quiénes serán los destinatarios del programa de formación. La descripción del perfil, requiere especificar el nivel de entrada de los sujetos en el programa de formación.
    - Nivel de conocimiento: corresponde a las habilidades y actitudes que deben disponer los sujetos para participar del programa de formación.
    - Aptitudes generales y específicas deseables en los sujetos.
    - Condiciones personales: tiene relación con aspectos de la formación inicial, experiencia laboral y características personales.
  - Respecto a la selección y formación de los grupos de aprendizaje: en relación a la selección de los sujetos, se pueden utilizar dos criterios de selección; el primero se refiere a la valoración de las características de los mismos, para

ellos se plantea el nivel de entrada en el programa de formación; el segundo se refiere al interés de los sujetos en cursar el programa de formación.

- En razón a la conformación de los grupos de aprendizaje, se puede utilizar dos estrategias; la primera es la conformación de grupos de forma horizontal, se establece que los sujetos tengan en común una jerarquía similar. Este grupo se caracteriza por la homogeneidad del nivel cultural, aptitudes, conocimientos de los sujetos y por el nivel de competencia durante el proceso de formación de los participantes. La segunda estrategia es la conformación de los grupos de forma vertical, no se establecen criterios de jerarquía entre los futuros participantes de la formación. Este grupo se caracteriza porque dispone de un lenguaje e intereses comunes en cuestiones relacionadas con las necesidades de formación, existen diferencias en los niveles de conocimiento y aptitudes.
  - En relación con la motivación: un elemento clave de este punto es despertar el interés y la necesidad de participación de los sujetos en la planificación del programa de formación. Para ello, se pueden utilizar algunas estrategias. La primera, supone presentar los objetivos y contenidos del programa a los sujetos, describiendo los beneficios de la formación para la organización y para el propio sujeto. La segunda, dice relación con la participación de los sujetos en el planteamiento de los objetivos y contenidos del programa de formación. Esta estrategia beneficia directamente a los sujetos, pues la planificación del programa se adecua a los intereses, necesidades y características de los participantes. La tercera, se refiere a la aplicación de los conocimientos en la actividad laboral. Significa poner en práctica el aprendizaje, es decir, el interés por el trabajo y la formación recibida.
- d) ¿Cómo?. Se refiere a la especificación de las técnicas de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en el proceso formativo. Las estrategias seleccionadas deben estar relacionadas con los objetivos y contenidos planteados en el programa de formación.
- e) ¿Con qué medios?. Corresponde a la selección de los recursos y capital humano que se utilizan en el programa de formación.

Con relación a los recursos materiales; se refiere a los documentos escritos que utilizan los participantes de la formación. En este punto, los docentes deben ponerse de acuerdo en la selección y elaboración de los documentos. También se refiere a los materiales que se usan durante la ejecución del programa, de las estrategias de exposición de los temas de formación, de las técnicas de trabajo con los alumnos y de los recursos tecnológicos que se emplean. En relación al recurso humano, se refiere al perfil que han de tener los formadores de los sujetos que recibirán la formación. Deben disponer de ciertas características personales y profesionales, como conocimientos teóricos de los contenidos a enseñar; dominio de dichos contenidos, habilidades pedagógicas y de comunicación, capacidad para motivar a los sujetos de formación, etc.

- a) ¿En qué contexto?. Se refiere a las condiciones que debe reunir el espacio o ambiente donde se llevará a efecto las sesiones de formación. La elección del



espacio, dependerá de las actividades planificadas, es decir, un lugar amplio o reducido dependiendo de las actividades diseñadas, y del número de participantes. Un aspecto a considerar es el mobiliario y la ubicación de los mismos en el lugar donde se realizan las sesiones de formación. En relación a la luminosidad y acústica debe ser un factor a considerar, pues el tipo de luminosidad, artificial o natural puede condicionar la atención de los sujetos. El espacio para efectuar las sesiones de formación tiene que ser un lugar acogedor que propicie la participación y atención de los sujetos. Igualmente, la ubicación de los recursos tecnológicos no debiera incomodar a los participantes y propiciar la exposición de los formadores.

- b) ¿Cuándo?. El número de horas y de sesiones del programa depende de los objetivos, contenidos y del calendario de su realización. Igualmente, la elección del número de horas y de sesiones dependerá de los criterios de atención, concentración y fatiga. Es aconsejable para las sesiones teóricas-expositivas que el módulo no supere las 40 minutos como máximo. Para las actividades de carácter intelectual, se aconseja que los módulos por sesión no superen los 35 a 40 minutos.
- c) ¿Cuánto?. Cada componente del diseño del programa de formación se debe considerar como coste del programa.
- d) Evaluación de la efectividad del programa. En este punto se lleva a cabo el proceso de evaluación del programa de formación, concretamente la utilidad de los conocimientos adquiridos y la transferencia de los mismos en el lugar de trabajo. También habrá que valorar el hecho de no poder transferir los conocimientos, así como, identificar las necesidades de formación existentes en los sujetos.

### **Nivel 3 Docencia – La sesión instructiva.**

En este nivel se especifican los aspectos del nivel anterior, es decir, se concretan los objetivos y contenidos por sesiones, lo que representa un nivel eminentemente de enseñanza y aprendizaje.

- a) ¿Para qué la instrucción?. Aquí se plantean los objetivos pedagógicos para cada sesión. Los objetivos formulados en el nivel anterior que hacen referencia a las competencias profesionales, en este nivel se traducen en conocimientos y habilidades que deberán desarrollar los sujetos por cada sesión planificada.
- b) ¿Sobre qué es la formación?. Se refiere al planteamiento de los contenidos que deberán abordarse en las sesiones y que serán ejercitados por los participantes.
- c) ¿A quién va dirigida la instrucción?. Se refiere al grupo que participa de las sesiones del programa de formación. Para ello, el formador deberá conocer las características personales de los sujetos, lo que implica que el formador deberá utilizar técnicas de evaluación diagnóstica y de conducción de grupos de aprendizaje. Cabe señalar que los participantes de la formación son adultos y que desempeñan una actividad laboral, por lo que son factores a considerar en el

proceso de enseñanza y aprendizaje; explícitamente en la forma de impartir la docencia.

d) ¿Cómo instruir?. Las estrategias de enseñanza deben ser seleccionadas considerando a los sujetos participantes de la formación. Dependiendo de las estrategias de enseñanza seleccionadas, serán las actividades diseñadas para las sesiones.

e) ¿Con qué medios?. Dependiendo de los contenidos y estrategias de enseñanza se diseña y elabora el material a utilizar por los participantes.

¿En qué contexto?. El ambiente de la formación ya se describió en el nivel 2, sin embargo hay que destacar que el contexto de aprendizaje, depende de las estrategias de enseñanza implementadas en el programa de formación.

f) ¿Cuándo?. Se refiere a la planificación de cada sesión de la formación, en la cual se describen los objetivos, contenidos y actividades.

g) ¿Cuánto?. En este punto, el formador debe ajustarse a los costes de la formación, previamente establecidos en los niveles 1 y 2.

h) La evaluación de la eficacia. Se refiere al proceso de evaluación abordado en el programa de formación, las técnicas de evaluación que el formador utiliza para las sesiones planificadas, considerando la evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

### **2.4.3. El papel de la formación docente**

Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que aquejan a la sociedad influyen en la forma y calidad de vida de los ciudadanos. El cambio se da en contextos multiculturales, multiétnicos, multilingües, en diferentes ámbitos del conocimiento, en la forma de enseñar y aprender, en la tecnología, en el sistema educativo y en el trabajo cotidiano de los profesores. La concepción de escuela y la organización se ven implicadas en este cambio dinámico, igualmente los modelos didácticos y el trabajo del profesorado, por lo que se hace necesario redefinir la formación docente de todas las etapas educativas.

Frente a esta realidad, los sujetos deben adquirir competencias profesionales que les permitan interactuar y adaptarse a la evolución constante de la sociedad y aceptar el cambio como un elemento que se incorpora a la vida profesional para tener éxito en el trabajo. Al profesorado le concierne adquirir nuevos conocimientos y competencias profesionales para responder adecuadamente a los cambios, además de disponer de la capacidad para modificar las competencias durante el desarrollo de la profesión (Lombardi y Abrile De Vollmer, 2009).

La formación del profesor debe contemplar la capacidad de analizar los cambios sociales, para orientar las estrategias y metodologías de enseñanza relacionadas con las características de los alumnos y la capacidad para adaptarse al contexto

educativo y social (Esteves, 2009). Por ejemplo, Imbernón (2006) propone diez competencias que le incumben al profesor: mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje; conocedor de la disciplina; educador con pensamiento crítico; educador con capacidad profesional autónoma; educador para atender la diversidad; profesional con capacidad para trabajar en procesos colaborativos; promovedor de valores; profesional con la capacidad de resolver conflictos; capaz de trabajar con el contexto comunitario, y conocer la cotidianidad.

El sistema educativo y los profesores se ven enfrentados a una crítica, este hecho se suscita porque los cambios en el sistema educativo son más lentos, a diferencia de los cambios en la sociedad que se caracterizan por ser más acelerados; en efecto, en cuanto el sistema educativo se adecua a los cambios sociales y económicos, la sociedad se enfrenta a otros desafíos diferentes del sistema educativo (Esteves, 2009).

Asistimos y participamos de un replanteamiento de la enseñanza, de la práctica educativa que implica la revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje; de la metodología de enseñanza; de las técnicas de evaluación; de la manera de atender a la diversidad del alumnado (García, Escarbajal e Izquierdo, 2011), cambios que intervienen en el ejercicio de la profesión docente y en la formación de los maestros (OEI, 2003). El logro de la transformación y reformas en la educación dependerá de las capacidades del profesor para incorporar las nuevas propuestas de la enseñanza en la práctica educativa, así como también de la capacidad para moverse de un modelo escolar homogéneo y centrado en sí mismo, a otro heterogéneo, diverso, donde se asume la educación escolar como un proceso continuo (OCDE, 2001).

En el marco aludido aparecen claramente las nuevas responsabilidades del profesor y de las nuevas exigencias a las que debe responder en la práctica educativa. La tarea del profesor no se reduce a enseñar y saber el conocimiento de la disciplina, en la actualidad se espera que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo grupal que vela por el equilibrio psicológico y afectivo de los alumnos (Esteves, 2009), diseñador de ambientes de aprendizaje, colaborador con la comunidad educativa, protagonista de su formación para aprender con otros y de otros (Marcelo, 2001).

Esta transformación de la enseñanza requiere que el profesorado modifique su práctica para responder satisfactoriamente a las demandas de la sociedad que se ven reflejadas en los centros educativos. Sin embargo, modificar la práctica educativa, significa re-pensar y rediseñar la formación docente, las funciones del profesorado y las estrategias de desarrollo profesional (Marcelo, 2001; Vaillant, 2012). Para ello, la formación inicial y continua del profesorado se convierte en la mejor estrategia para responder adecuadamente a las demandas de la sociedad; adquiriendo competencias y capacidades que le permitan afrontar de mejor manera los cambios en el sistema educativo; entonces conviene preguntarse cuál es el modelo de profesor que se requiere para la sociedad actual y qué competencias debe disponer para contribuir a la comprensión del conocimiento y de la enseñanza.

Las responsabilidades del profesor son variadas, así como, las cualidades que debe tener, los conocimientos acerca de métodos de enseñanza; las competencias para establecer diálogos con los alumnos, padres, profesores y otros profesionales de la educación; el dominio en las tecnologías de información y comunicación, además de competencias para reflexionar acerca del quehacer docente y capacidades para el aprendizaje permanente (Tedesco y Tenti, 2002; Vaillant, 2012).

Las capacidades de los profesores influyen en el logro del aprendizaje del alumno, por tanto, establecer un listado de las competencias profesionales no es nada fácil. Sin embargo, Vaillant (2012) menciona dos dimensiones que reúnen las capacidades que debiera poseer el profesorado. La primera dimensión, cognitiva-académica corresponde a los saberes del profesor para ejercer la profesión. La segunda, a la actitud del profesor para ejercer la profesión docente, lo que supone transmitir valores morales y éticos para el desarrollo social y personal de los alumnos, motivación y liderazgo entre otros.

Otro aspecto fundamental de los cambios sociales y del sistema educativo, corresponde a la participación de la universidad, es decir, ésta no puede quedar ajena a los cambios sociales, debe conocer la realidad de los centros educativos, los problemas y necesidades de formación que aquejan al profesorado. El rol de la universidad es contribuir al desarrollo humano y mejora de la sociedad (García, Escarbajal e Izquierdo, 2011). En este contexto es donde se comienza a cuestionar la formación docente. El profesorado debe modificar la manera de ejercer la profesión que trasciende en la formación docente inicial y continua. Imbernón (2001) argumenta que en este proceso constante de cambio surgen algunos elementos que deben ser considerados en la formación de los docentes:

- a) Estamos asistiendo a un cambio acelerado en el avance científico, en la producción del pensamiento, en la cultura y en el arte. Este cambio conlleva la modificación de la sociedad en cuanto a la organización de la convivencia, de instituciones, modelos de familia que se ve reflejado en la forma de pensar, sentir y actuar.
- b) La educación deja de ser responsabilidad exclusiva de los profesores, el privilegio de educar implica la participación de otros actores como la comunidad y sus organizaciones, las que promueven nuevas maneras de interactuar y participar en la práctica de educar.
- c) La explosión de la tecnología incorpora nuevos medios de comunicación y formas de comunicarse, lo que provoca una transformación en la vida personal e institucional.
- d) El desplazamiento de las culturas modifican la sociedad y demanda a los ciudadanos a vivir en igualdad de condición en un contexto diverso.
- e) En la sociedad actual, el profesor deja de ser quien dispone exclusivamente del conocimiento. Los medios de comunicación, las redes informáticas, la

educación no formal son otros medios o instancias socializadoras del conocimiento.

- f) Las instituciones de formación son las responsables de transmitir el conocimiento por medio de la educación formal, sin embargo, han perdido el protagonismo en la formación que imparten, ya que existen otros medios de comunicación, no obstante, siempre habrán nuevos saberes que le corresponderá a las instituciones de formación para transmitir.

Por otra parte, el profesorado debe adquirir nuevas competencias profesionales para ejercer la profesión docente. Por esta razón Imbernón (2001) plantea que la formación docente debiera considerar cinco ejes fundamentales:

- a) Del problema a la situación problemática.

Durante décadas se ha considerado que los problemas educativos de los profesores son de carácter genérico o estándar, la solución es una sola para todos los problemas sin considerar las circunstancias del problema. Esto permitió que la práctica educativa se transmitiera de manera vertical por un experto que daba solución a todos los problemas educativos de la misma manera.

Hoy por hoy se considera que los profesores se ven enfrentados a situaciones problemáticas diferentes entre sí. Es por ello que la formación docente debe preocuparse en preparar a los profesores en resolver situaciones problemáticas, considerando la particularidad del problema, del contexto educativo y de las circunstancias del problema.

- b) De la individualización al trabajo colaborativo.

En la actualidad, al ser obligatoria la escolarización, la concentración de la población en el contexto urbano, la tecnología de la comunicación, la diversidad cultural, la atención a los alumnos con NSE, la integración escolar entre otros factores, ha llevado a modificar el trabajo individual y aislado del profesor en la preparación del proceso educativo, por el trabajo colectivo entre profesores, profesionales del centro y comunidad educativa. Sin embargo, se da la paradoja que esta modalidad de trabajo se ve entorpecida por los agrupamientos homogéneos y la jerarquización en los centros educativos.

El trabajo colectivo favorece la discusión, análisis y reflexión de la práctica educativa y promueve el desarrollo profesional. Crear una cultura colaborativa en los centros educativos genera procesos colaborativos de formación permanente.

Por esta razón, la formación docente debe impulsar en el profesor egresado, la necesidad de trabajar con otros, de compartir y analizar el proceso educativo, pues esto genera en el profesorado una actitud positiva hacia la enseñanza y enseñantes.

c) Del objeto de formación al sujeto de formación.

Entendemos como objeto de formación al profesor que recibe una formación, cuyo propósito es instruirlo en conocimientos e inculcarle creencias; como consecuencia se ha fomentado que el profesor se desempeñe como ejecutor del currículo elaborado por expertos, donde tiene pocas posibilidades de adecuar y flexibilizar el proceso educativo.

El cambio supone que el profesor asuma la responsabilidad de su formación, ser sujeto de la formación; esto implica la reflexión, participación y protagonismo de la formación para contribuir en su práctica educativa y proceso de enseñanza y aprendizaje.

d) De la formación aislada a la formación comunitaria.

La escuela está inserta en un contexto comunitario que interviene en la escolarización. Es cuando los centros educativos y la comunidad se unen para favorecer el proceso educativo. El profesor debe procurar mantener contacto permanente con el entorno mediato y disponer de la capacidad para reflexionar acerca de la importancia de modificar la organización de los centros educativos de cerrados a abiertos a la comunidad.

e) De la actualización a la creación de espacios.

Las instituciones de formación y los formadores deben modificar los programas de formación y flexibilizarlos de acuerdo con los diferentes factores que se han mencionado y con los que el profesorado se enfrenta en el contexto educativo.

Es entonces cuando se requiere que los formadores y las instituciones de formación trabajen en base al modelo del profesor que se requiere en los centros educativos. El formador se convierte en guía, mediador entre el proceso de formación y el alumno docente; deja de ser el experto, el que da recetas para solucionar los problemas educativos. El formador asume el papel de práctico reflexivo en un modelo de formación docente más flexible que promueve en el alumno docente el análisis y la reflexión para solucionar los problemas educativos.

Entendemos que los ejes presentados son claves para la formación docente en la época actual, pero no son los únicos, pues consideramos que así como la sociedad se modifica, también lo debe hacer la formación del profesorado. En este sentido, a las instituciones de formación y los formadores, les corresponde valorar los programas de formación docente de acuerdo con las necesidades del sistema educativo y de la sociedad.

La formación docente tiene que preparar a los profesores con los saberes que le permitan afrontar los cambios de la sociedad, saberes que deben ser incorporados en la práctica educativa para responder adecuadamente a contextos educativos cada vez más diversos (Marcelo, 2001).

Los saberes del docente son la base para el ejercicio de la profesión (Álvarez, Abrahamus, Gaete, Galdámez, Latorre y Rojas, s/a), saberes que son el resultado de la historia personal, de la formación profesional, disciplinar, curricular,

experiencia y práctica. En efecto, los conocimientos del profesor acerca de la enseñanza proviene de la experiencia como alumno, que sirve de sustrato para la práctica educativa; saberes que se construyen y reconstruyen a partir de las teorías educativas y de la experiencia profesional (Barrón, 2006).

Tardif (2004) plantea que el saber docente se constituye por múltiples saberes, coherentes entre sí, que están relacionados con la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial. El saber docente se caracteriza por ser heterogéneo, debido a la naturaleza de los diversos saberes que provienen de distintas fuentes, del cuerpo docente y de las instituciones de formación de profesores. Los saberes son un conjunto de información que se caracteriza por estar a disposición de los sujetos, por su capacidad de renovación constante y porque son elaborados y transmitidos por la comunidad científica.

Cardona (2008) plantea que el saber docente involucra los conocimientos relacionados con el saber enseñar y saber educar, se adquiere por medio del aprendizaje, se caracteriza por ser innovador, crítico, participativo y teórico-práctico. El saber docente consiste en conocer las etapas evolutivas del hombre, en nuestra opinión debe estar enfocado en cómo aprenden las personas en las diferentes etapas de la vida; acompañado de una actitud positiva en creer que todos los sujetos tienen la capacidad de aprender. La actitud y los valores son saberes necesarios de la profesión docente para asumir la formación permanente y la responsabilidad como profesional de la educación. Los conocimientos deben promover el desarrollo integral de la persona.

La relación de los docentes con los saberes no se limita a la transmisión del conocimiento, los saberes son elementos que conforman la práctica educativa que, al mismo tiempo el profesor los moviliza y los adecua a la función docente. Se caracterizan porque deben estar en sintonía con los estilos y necesidades de aprendizaje de los educandos. El profesor debe disponer de saberes que le permitan otorgar respuestas adecuadas y pertinentes a la enseñanza, lo que supone la actualización de sus conocimientos para la mejora de la práctica educativa.

El conocimiento debe ser valorado en su funcionalidad para la práctica de la enseñanza, pertinente a la realidad y coherente con los supuestos ideológicos. Para desarrollar el conocimiento profesional se debiera promover procesos reflexivos acerca de la enseñanza, las diversas situaciones del aula y de la escuela. La formación docente debe promover el pensamiento educativo que involucra procesos cognitivos y afectivos que inciden en la práctica educativa. El conocimiento profesional debe ser reafirmado por medio de la formación continua que a su vez debe desarrollar el conocimiento teórico y las competencias para reflexionar en y sobre la práctica (Imbernon, 2001).

Entendemos que el saber docente involucra el conocimiento pedagógico referido a:

- a) Conocimiento teórico: el profesorado debe disponer de conocimientos acerca de los fenómenos educativos, ser capaz de interpretarlos y de explicarlos para generar teorías educativas y didácticas.
- b) Conocimiento práctico: el profesor debe transmitir a los educandos valores y orientarlos hacia la consecución de los objetivos planteados.
- c) Conocimiento crítico y reflexivo: el profesorado debe definir y comprender lo que se aprende y cómo enseñarlo; fundamentar los contenidos y estrategias de enseñanza para guiar al alumnado y promover en el aprendizaje.

El saber docente también considera el poder comunicar correctamente el contenido de la enseñanza, lo que se desea enseñar. Entendemos, por tanto, que el saber docente es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el profesor adquiere durante la formación inicial y que profundiza durante el desarrollo profesional.

Los centros educativos cada vez son más diversos, por lo que el conocimiento del profesor se amplía y profundiza en diferentes categorías. El profesor tiene que conocer el contenido de enseñanza y cómo enseñarlo; conocer diversas estrategias de enseñanza; conocer técnicas de evaluación; conocer muy bien a sus alumnos, sus habilidades, conocimientos e intereses, para atender a las necesidades de cada uno y otorgar respuestas educativas variadas, basándose en las características y las diferencias individuales del alumnado. También debe conocer el contexto familiar del alumnado para comprender la interacción de la familia con el alumno, y cómo influye en el proceso educativo. Igualmente será necesario que el profesor conozca estrategias para comunicarse con la familia e incorporarla en el proceso educativo (Martínez, 2004).

Varios autores se han referido al saber docente, en las siguientes líneas presentamos algunas aportaciones que nos permiten conocer el estado del saber docente en la formación del profesorado.

Cochrane-Smith & Lytle (1999) en un artículo sobre la relación del conocimiento en la práctica, se refieren a tres conocimientos relacionados con la profesión docente. El primero, denominado conocimiento para la práctica, corresponde a los conocimientos formales para la enseñanza. Los dominios básicos del conocimiento sobre la enseñanza de los contenidos disciplinarios, conocimientos de las teorías de la educación, el desarrollo humano y de los alumnos, organización del aula, pedagogía, contexto social y educativo. El conocimiento formal surge de los investigadores y académicos de las instituciones de formación. Sin embargo, Marcelo (1999) hace hincapié que el conocimiento formal que los profesores adquieren en la formación inicial no proviene solamente de los resultados de las investigaciones, sino también del análisis de experiencias de clase, de los trabajos de los profesores en formación, de las observaciones de clases a profesores expertos y de la reflexión sobre la práctica. Por consiguiente, la organización del currículo de la formación docente se sustenta en el conocimiento científico de la enseñanza y del conocimiento de la práctica de la



enseñanza, generado por los profesores a partir de la reflexión de las comunidades de aprendizaje e investigación (Avalos, 2009).

Por otra parte, en esta dimensión se plantea cómo el profesor utiliza la base del conocimiento formal en el trabajo diario del aula; esto involucra la forma en que los profesores organizan las lecciones, las actividades, la secuencia de los contenidos, los métodos de evaluación. La enseñanza se entiende como el proceso de aplicación de los conocimientos formales; es decir, el profesor implementa, utiliza y adapta la base de conocimientos aprendidos en la formación docente. En esta dimensión el profesor adquiere los conocimientos para la práctica.

El segundo concepto que utilizan los autores, es el conocimiento en la práctica que surge del resultado de la experiencia profesional, denominado conocimiento práctico. La enseñanza es un arte situado y constituido para dar respuesta a las diversas situaciones cotidianas de la escuela y el aula. Los profesores para enseñar, utilizan el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia y la reflexión sobre la práctica. Es un tipo de conocimiento que surge por medio de la reflexión, de los juicios que hacen los profesores para mejorar la práctica educativa. Montero (2001) reconoce que este conocimiento surge a partir de la reflexión sobre la práctica, dado que los profesores saben que la enseñanza es también el conocimiento de la misma. El conocimiento práctico es el resultado de la interpretación de los acontecimientos del aula y de las dificultades, es un conocimiento situado y originado en la experiencia cotidiana de las situaciones del aula.

Cochrane-Smith & Lytle (1999) consideran que el profesor competente es capaz de resolver situaciones complejas durante la actividad educativa. La concepción del conocimiento en la práctica, plantea que la enseñanza se entiende como un proceso de actuar y pensar de manera inmediata en la cotidianidad de la vida en el aula; se refiere a la manera de transmitir los contenidos de la disciplina, la interacción adecuada con los alumnos y la solución inmediata de los problemas particulares en el aula. Para ello, el profesor se basa en la reflexión de las experiencias anteriores. Desde esta perspectiva, el profesor es quien genera los conocimientos a partir de la reflexión de su práctica. El aprendizaje de los profesores depende de la comprensión de su propia acción, su razonamiento y decisiones durante el proceso educativo, en este sentido, el conocimiento surge de la reflexión, de la investigación en y sobre la práctica (Montero, 2001).

Zeichner (2005) considera que la práctica reflexiva se refleja cuando el profesor deja de cumplir un papel pasivo en la generación del conocimiento y asume un rol activo en la formulación y fines del quehacer docente; también en el desarrollo del currículo y la reforma escolar. La generación del conocimiento sobre la enseñanza ya no es exclusiva de las investigaciones de las instituciones de formación, se reconoce al profesor como generador del conocimiento de la enseñanza desde su práctica educativa, ésta constituye la riqueza del saber de la experiencia, lo que quiere decir, que mejorar la práctica educativa supone reflexionar acerca de la docencia y de la experiencia de otros docentes.

Los profesores como profesionales reflexivos generan saberes específicos de su trabajo en el aula y en el centro educativo, son capaces de analizar acerca de su propia práctica, validarla, compararla y mejorarla. En este sentido, la práctica es un espacio de aprendizaje, de formación para los profesores en formación y un espacio generador de conocimiento. La práctica educativa se concibe como un espacio de aprendizaje autónomo e imprescindible para la profesión docente, espacio donde surgen los conocimientos y donde se movilizan las competencias profesionales. En suma, la práctica se convierte en un espacio de comunicación, transmisión y retroalimentación de los saberes (Tardif, 2004). Por su parte, Avalos (2009) argumenta que la práctica educativa contiene juicios y creencias basadas en ideologías que pueden influir en la enseñanza. Por tanto, si se ha de considerar la práctica educativa como generadora de conocimientos y fuente para el diseño de currículos de formación, se tendrá que disponer de buenas concepciones sobre la enseñanza.

El profesor ejerce sus funciones en un entorno complejo, dinámico y diverso que se ve representado en el centro y en aula, pues no está exento de dificultades que requieren de soluciones inmediatas (García, 1999). La solución a estos problemas puede ser durante la acción, en el desarrollo de la práctica o bien posterior a ella. Para ello, el profesor utiliza la reflexión como medio que permite analizar la situación, y sobre la base de los conocimientos y experiencia, le permite dar solución a la situación problemática.

La reflexión es un proceso cíclico que supone descubrir y comprender nuevos hechos lo que, a su vez, lleva a nuevas reflexiones (Villar, 1988), integra actividades y capacidades, donde la experiencia juega un papel importante (García, 1999). Schön (1992) plantea que la solución del problema implica recurrir a la improvisación, poniendo en práctica estrategias que forman parte de su propio conocimiento.

Los profesores reflexionan sobre su práctica y sobre los alumnos cuando están enseñando (Villar, 1988); la enseñanza reflexiva se entiende como un proceso de análisis crítico, donde los profesores en servicio y profesores en formación desarrollan destrezas para elaborar juicios reflexivos sobre su actuación, es decir, evalúan y cuestionan su práctica con una actitud de apertura y flexibilidad (García, 1999).

Para Schön (1992) el conocimiento en la acción representa al conocimiento que pone en práctica las acciones que se llevan a cabo; se trata de un saber que se utiliza de manera espontánea. El conocimiento en la acción supone un diálogo con la situación problemática, implica pensar al mismo tiempo que se actúa. Es una reflexión que se lleva a cabo durante la acción, involucra componentes racionales y emocionales que condicionan la actuación (García, 1999). La reflexión en la acción contempla la reorganización de lo que se está haciendo mientras se lleva a cabo; significa poner en práctica una parte del conocimiento, lo que supone experimentar *in situ*, y a su vez, a pensar lo que se está haciendo (Schön, 1992).

Para García (1999) la reflexión en la acción constituye un elemento fundamental en la formación del profesorado, pues se confrontan los conocimientos teóricos, las creencias implícitas y la realidad problemática. Schön (1992) describe una secuencia de momentos que, de manera resumida, se especifican a continuación:

- La reflexión en la acción se manifiesta por respuestas espontáneas, éstas suponen el conocimiento en la acción, por medio de estrategias que dan solución al problema. El conocimiento en la acción, es implícito y expresado espontáneamente.
- Las respuestas espontáneas y sorpresivas provocan un estado de rechazo o aceptación a la situación que no corresponde a la categoría del conocimiento en la acción.
- Es una reflexión inmediata y consciente que se lleva a cabo durante la acción sin la necesidad de emitir ninguna palabra.
- La reflexión en la acción se caracteriza porque cuestiona la situación problemática y pone en entredicho el conocimiento en la acción, durante el proceso se pueden reestructurar estrategias de acción o la manera de formular el problema.
- La reflexión en la acción da lugar a la experimentación *in situ*, donde se pone en práctica nuevas ideas para solucionar el problema.

La reflexión en la acción se caracteriza porque identifica y soluciona de manera rápida la situación problemática.

Schön (1992) también sugiere la reflexión sobre la acción, que consiste en analizar lo que se ha hecho para verificar si el conocimiento aplicado en la acción ha producido los resultados esperados. La reflexión sobre la acción es un proceso sistemático que permite analizar, reconstruir y reestructurar la acción; además, permite el diálogo con otros y la colaboración para mejorar la acción (Day, 2005). La reflexión sobre la acción, supone repensar lo que se ha hecho, la práctica ya finalizada.

Imbernón (1999) plantea que el profesor reflexivo e indagador es capaz de solucionar las situaciones de la cotidianidad del aula, reflexiona sobre sus propios conocimientos, cuestiona su práctica y valora lo que funciona en la actividad docente.

El tercer concepto, tiene relación con el conocimiento de la práctica, se refiere a la generación del conocimiento y su uso. Los profesores durante la profesión ejercen un papel central en la generación del conocimiento. La idea central es que hay dos tipos de conocimientos para la enseñanza, el formal que se ofrece en las instituciones de formación y el conocimiento práctico que se produce en la actividad de enseñanza. El profesor cumple el papel de generador de conocimiento, porque conoce el aula y el contexto educativo; el conocimiento se origina por medio de la colectividad entre profesores y la comunidad educativa; el aula y el centro educativo se convierten en contextos para la investigación entre los grupos de aprendizaje conformados por los profesores.

Marcelo (2001) describe cuatro tipos de conocimientos que debe adquirir el profesor en la formación docente que coinciden con los planteamientos de Tejada (2001), Tardif (2004) y Shulman (2005).

- a) Conocimiento psicopedagógico: también denominado conocimiento profesional, es aquel relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos. Involucra los principios generales de la enseñanza, tiempo de aprendizaje, gestión de la clase, etc. Igualmente, incorpora conocimientos de técnicas didácticas, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, evaluación, filosofía de la educación, etc.
- b) Conocimiento del contenido: también denominado conocimiento de la disciplina o la materia que enseña. El conocimiento del contenido involucra conocer en profundidad el contenido, lo cual requiere estar mentalmente organizado para enseñarlo, así como pensar en los alumnos a quienes va dirigida la enseñanza. Este conocimiento influye en qué y cómo enseñar. El profesor al disponer de los conocimientos de los contenidos puede seleccionar adecuadamente los libros de texto y recursos a utilizar. Montero (2001) plantea que conocer sutilmente el contenido puede influir en las explicaciones, actividades y preguntas acerca del mismo.
- c) Conocimiento didáctico del contenido: es la combinación entre disciplina y pedagogía, referido a cómo enseñar el conocimiento del contenido (Marcelo, 1999). Es la manera de representar el contenido y hacerlo comprensible a los alumnos (Montero, 2001).

El conocimiento didáctico del contenido considera una mezcla de la comprensión profunda del contenido; del conocimiento de las ideas previas e intereses de los alumnos acerca de éste; el conocimiento de los métodos de enseñanza para ayudar a los alumnos en la comprensión del conocimiento acerca del contenido; la capacidad para revisar y adecuar los objetivos y procedimientos de enseñanza durante el proceso educativo.

- d) Conocimiento del contexto: involucra conocer dónde se está enseñando (contexto escuela y comunidad) y a quién (alumnos). Los profesores deben conocer las características socio-económicas y culturales de la comunidad inmediata del centro educativo, así como las oportunidades que el contexto ofrece para integrarlo al currículo. También involucra el conocimiento de la escuela, el funcionamiento, la organización y la comunidad educativa. Respecto a quién enseñar, se refiere al conocimiento acerca de los alumnos, de su procedencia, su rendimiento académico, intereses, capacidades y expectativas futuras. Este conocimiento se adquiere por medio de la práctica educativa. Sin embargo, es necesario que desde la formación inicial se desarrolle la disposición favorable del profesor para adquirir este conocimiento al iniciar el desarrollo de la profesión docente.

Por otra parte, es necesario desarrollar en los profesores actitudes de apertura, flexibilidad, tolerancia y aceptación a las diferencias individuales de los alumnos (de género, raza, nivel cultural, ideología, capacidad de aprendizaje, etnia, etc.).

Los profesores deben disponer de conocimientos acerca de la realidad social. La formación docente debe fomentar el conocimiento en estrategias didácticas para que los profesores diseñen unidades didácticas y proyectos curriculares que integren la diversidad del alumnado.

Zeichner (1993) expone algunos elementos relacionados con la formación de los profesores para atender a la diversidad cultural, no obstante, consideramos que los elementos planteados, pueden ser considerados como referentes para atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas. Los elementos planteados por el autor tiene relación con el ser, saber y ser capaz, como detallamos a continuación:

- **Altas expectativas:** los profesores en formación generalmente visualizan la atención de la diversidad como un problema, la capacidad para reflexionar acerca de las diferencias individuales de los alumnos es limitada y esto se refleja en la actitud negativa tendiente a creer que estos colectivos no disponen de la capacidad para aprender. El profesor debe confiar en las capacidades de los alumnos, tener expectativas altas hacia el logro de los aprendizajes y transmitirles que son capaces de aprender. Esto pareciera ser un elemento esencial en la práctica educativa; sin embargo, algunos profesores de pregrado y en servicio mantienen concepciones arraigadas en que algunos alumnos no son capaces de aprender. El profesor debe ser capaz de abordar el proceso educativo desde una perspectiva integral, considerando el desarrollo psicológico y social de los alumnos, junto con el desarrollo académico.
- **Inclusivo:** El profesor debe disponer de habilidades para incorporar al proceso educativo, la cultura, los intereses y motivaciones de los alumnos, para reflejar en su práctica un currículo inclusivo, el cual se nutre de las experiencias de los alumnos.
- **Conocimiento del maestro:** el profesor tiene que disponer de conocimientos acerca de la psicología evolutiva de los alumnos, del rendimiento escolar y de la cultura de éstos; este conocimiento debe ser aplicado en la organización del currículo para estimular el aprendizaje de los estudiantes. El hecho de comprender la cultura de los alumnos y su entorno aumenta la probabilidad que los profesores actúen de manera apropiada.
- **Estrategias de enseñanza:** los profesores deben ser capaces de crear oportunidades para que todos los alumnos aprendan a utilizar la información, el conocimiento adquirido deber tener sentido y significado para los alumnos. El profesor debe disponer de una variedad de estrategias para responder a las NSE que presentan los alumnos.

Las aportaciones de Tejada (2001) apuntan al saber del profesor innovador-investigador en la enseñanza, es aquel que conoce y analiza el contexto y la realidad donde ejerce la profesión docente, quien toma sus propias decisiones de manera flexible y libre de prejuicios, reflexiona sobre su práctica para la mejorar de la misma. En palabras del autor el perfil del profesor involucra conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que se exponen a continuación:

- a) Conocimiento del entorno: la actuación del profesor trasciende el aula a contextos más amplios, el centro educativo, la comunidad escolar, el entorno social. La interacción del profesor se lleva a cabo con los alumnos, padres, profesores y representantes de la comunidad.
- b) Capacidad de reflexión sobre la práctica: la innovación requiere la reflexión para comprender cada uno de los pasos en el proceso, los de la planificación, el desarrollo y la evaluación, así los procedimientos se conducen adecuadamente.
- c) Actitud auto-crítica y evaluación profesional: la evaluación se convierte en un recurso valioso para mejorar el proceso y deja de ser concebida como mecanismo de control. El proceso de innovación requiere de profesionales que dispongan de una actitud auto-crítica para reconducir la actuación, de acuerdo con la exigida por el proceso de innovación.
- d) Capacidad de adaptación a los cambios: se requiere de un profesional con una actitud flexible para asumir los cambios constantes en la actividad docente. La actitud flexible es una condición para el éxito de la innovación.
- e) Tolerancia a la incertidumbre al riesgo y la inseguridad: los cambios sociales fomentan las transformaciones en el sistema educativo, concretamente en la función docente, lo que a su vez provoca miedo, resistencia e incertidumbre en el profesorado. El profesor innovador-investigador se caracteriza porque supera esas limitaciones, ya que dispone de una actitud tolerante y flexible en el proceso de innovación.
- f) Capacidad de iniciativa y toma de decisiones: el profesor debe disponer de autonomía profesional, capacidad de reflexión crítica y de evaluación a la hora de afrontar el proceso de cambio.
- g) Poder-autonomía para intervenir: el profesor debe ser capaz de emprender el proceso de innovación. Es necesario que disponga de las capacidades anteriores. El profesional debe ser capaz de intervenir eficaz y armónicamente en el proceso de innovación.
- h) Trabajo en equipo: el profesor al participar en el proyecto de innovación debe ser capaz de trabajar con otros, tanto en la planificación, desarrollo y evaluación. Por una parte el profesor debe ser autónomo en su trabajo cotidiano y además participar en el proyecto de innovación, trabajando con otros profesionales. De esta participación se derivan habilidades y destrezas sociales para emprender procesos de esta naturaleza.
- i) Voluntad de auto-perfeccionamiento: mientras el profesional asuma las características anteriores, acepta la voluntad de auto perfeccionarse. Mientras el profesor se sienta disconforme con su actuación docente, se sentirá motivado en buscar respuestas para mejorar la práctica, para ello, requerirá la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, procedimientos y actitudes.

- j) **Comprensión ética profesional:** todas las características mencionadas son necesarias para asumir y emprender el proceso de innovación. La implicación del profesor en el proceso de cambio, requiere que él se sienta comprometido con este proceso.

La capacidad de innovar es una demanda de la sociedad a los profesores, significa satisfacer la necesidad de seguir aprendiendo durante la vida profesional que también, se considera como una actitud innovadora para responder conformemente a los cambios. La formación debe promover la reflexión y la investigación para que el profesor sea capaz de promover la innovación en el desarrollo de la profesión docente (Marcelo, 2001)

Tardif (2004) por su parte, menciona los diversos saberes que se involucran en la profesión docente. La práctica educativa debe ser articulada con diferentes saberes que se transforman y adecuan para ser transmitidos. El profesor debe conocer los contenidos, la disciplina, el programa curricular, así como también, disponer de conocimientos acerca de las ciencias de la educación y de la pedagogía. Por último, menciona el saber práctico que surge de la práctica cotidiana con los alumnos, desde la reflexión individualidad y colectividad con otros profesores.

La experiencia se entiende como la retroalimentación de los saberes adquiridos antes y durante la formación docente, en la cual los profesores examinan los saberes para que los objetiven y validen por medio de la práctica educativa. En este sentido la práctica educativa se convierte en un proceso de aprendizaje donde se reconstruye la formación y se adapta a la realidad experimentada en el aula; así elimina lo que no se acomoda a esta realidad y mantiene lo que se considera pertinente.

Shulman (2005) plantea que la enseñanza requiere habilidades básicas, conocimientos del contenido y habilidades didácticas generales. El proceso de enseñanza comienza cuando el profesor comprende lo que se ha de aprender y cómo lo debe enseñar. El autor propone 7 conocimientos básicos que deben disponer el profesor: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento de los contextos educativos y conocimientos de los objetivos.

Por otra parte, Cardona (2008) plantea que la formación docente se sustenta en cuatro aspectos principales: saber lo que enseña, saber a quién enseña, saber para qué enseña y saber por qué enseña. Comprendemos que el profesorado durante su formación deberá comprender y analizar estos aspectos para que en la práctica educativa aborde el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el pensamiento crítico y adecuado a las necesidades e intereses del alumnado.

Estos aspectos al estar incorporados en la formación docente y ser sujeto de análisis permite que los profesores en formación, comprendan el proceso educativo, no requieren de recetas didácticas para enseñar, sino disponer de las

capacidades profesionales para elaborar el proceso educativo flexible y adecuado al contexto y características del centro escolar y del alumnado.

La formación docente debe centrarse en preparar a los docentes para que sean capaces de comprender el aprendizaje humano; comprender porque ese método de enseñanza promueve el aprendizaje en los alumnos, comprender la importancia del pensamiento crítico y la reflexión en el proceso de aprendizaje. Así como, creer que todos los alumnos son capaces de aprender, independiente de sus características (raza, etnia, capacidad de aprendizaje, religión, sexo, etc.). El profesor debe ser capaz de ser un investigador y práctico reflexivo de sus conocimientos, metodología, saber didáctico para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Igualmente, comprometerse con el desarrollo profesional, asumir la necesidad del aprendizaje permanente, y promover el trabajo con otros profesores.

El trabajo colaborativo entre profesores y profesionales del centro es fundamental en el programa de formación docente, de esta manera los profesores en formación aprenden desde el inicio de la formación a trabajar con otros, para que conjuntamente planifiquen y evalúen el proceso educativo y analicen las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esta manera de trabajar promueve la reflexión de los profesores sobre su quehacer docente y mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Greybeck, Moreno y Peredo (1998) plantean que un programa de formación docente es eficaz cuando incorpora la reflexión, observación de clases, práctica docente, trabajo colaborativo, conocimiento del desarrollo infantil, aprendizaje humano, técnicas básicas de investigación para analizar las técnicas de enseñanza utilizadas en el proceso educativo.

La formación docente se entiende como el encuentro e interacción que se da entre formador y formado, en un ambiente organizado, sistemático y con metas delimitadas, el formado accede de manera voluntaria e independiente para adquirir conocimiento, valores y actitudes para el desarrollo profesional (Marcelo, 1999). La formación permite a la persona comenzar a dar sus primeros pasos en el mercado laboral que debe ser complementada durante el desarrollo de la profesión para afrontar los desafíos que demanda el campo laboral (Marcelo, 2005).

#### **2.4.4. El papel de la formación inicial docente**

La formación inicial del profesorado corresponde al primer estadio intencional de preparación del profesor para la enseñanza, es la primera etapa en el desarrollo profesional del docente. Zeichner (1995) citado por Cardona (2008) plantea que el objetivo de la formación inicial es promover en los profesores en formación la capacidad de comprender en qué consiste la función docente y reflexionar acerca de la misma. Corresponde al punto de partida de la formación del profesorado que se complementa durante el desarrollo de la profesión.



Para Imbernón (1999) la formación docente inicial responde a la necesidad de preparación para una profesión que requiere de continuidad de formación durante el desarrollo profesional. Es un aprendizaje constante, por medio del desarrollo de diversas actividades. El autor también plantea que la formación docente debe preparar a los futuros profesores en habilidades que permitan adecuarse a los diversos contextos educativos y necesidades de los alumnos, con una actitud positiva y abierta a los cambios ocasionados en el contexto escolar.

Aguerrondo (2003) plantea que el papel de la formación docente inicial es preparar a los profesores con las competencias profesionales que le permita acceder al campo de la enseñanza, para luego continuar aprendiendo durante el desarrollo profesional. Sin embargo, la autora plantea que los programas de formación inicial contemplan competencias profesionales de un profesor experimentado que no necesariamente se ajustan a las competencias de un profesorado novel.

La formación docente inicial debe promover en los profesores en formación la capacidad para tomar decisiones sobre la enseñanza, para mejorar los aprendizajes de los alumnos y mejorar su propia práctica. Esto nos lleva a considerar que el aprendizaje y la formación son dos principios fundamentales en la profesión docente y en el desarrollo profesional, es por esto que la formación docente debe ser permanente.

Vaillant (2012) argumenta que existe una disconformidad de los profesores en servicio y de los formadores de profesores hacia las instituciones de formación del profesorado, porque no han sido capaces de plantear en los programas de formación inicial, las necesidades emergentes de la profesión docente. Esto puede deberse, quizás, a la poca relación entre teoría y práctica, a la desarticulación entre instituciones de formación del profesorado y centros educativos.

Los programas de formación inicial suelen utilizar metodologías de enseñanza que no promueven el desarrollo de competencias en los profesores que más tarde deberán movilizar en el ejercicio de la profesión, se concede más importancia a modalidades puramente académicas de formación, más que aplicar procedimiento de observación y prácticas innovadoras, se prioriza la formación individual por el trabajo colaborativo, mayor interés en los conocimientos puramente cognitivo en vez de conocimientos afectivos Tedesco (2001).

Hernández y Hernández (2011) plantean que los programas de formación tienen que considerar diversos ámbitos para la adquisición y comprensión de los conocimientos, es decir, que contemple el contexto real de actuación que es diverso y heterogéneo.

La formación docente inicial debe preparar a los profesores en el ámbito pedagógico y en el conocimiento de las disciplinas, pero también, incidir en el pensamiento crítico y reflexivo sobre qué enseñar. El ejercicio de la reflexión cobra importancia en la actualidad, porque el profesor tiene que ser capaz de contribuir en la construcción del conocimiento desde la práctica profesional. Para

Hernández y Hernández (2011) la preparación del profesorado en la formación inicial se basa en los conocimientos del contenido, didácticos y en el ámbito profesional; saber lo que enseña, saber cómo se enseña y saber cómo sortear las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza.

#### **2.4.5. Formación disciplinar, pedagógica y práctica**

En la formación inicial del profesorado debería primar los conocimientos teóricos y conocimientos pedagógicos. El conocimiento pedagógico se objetiva por medio de la práctica que, implica el conocimiento de las disciplinas y de las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento pedagógico está vinculado con la acción en el aula. El contenido del conocimiento pedagógico puede brindar orientaciones para la formación docente. Este contenido está estructurado en dos funciones: la primera, corresponde a la función de mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje que, supone orientar y supervisar el proceso educativo; la segunda, corresponde a conocer las disciplinas que involucra la capacidad del profesor para seleccionar y analizar las disciplinas de acuerdo con el contexto educativo. Esta función está vinculada con la de planificador del proceso educativo que implica el conocimiento del currículo y de los diferentes componentes del proceso de enseñanza (Imbernón, 1999).

Cardona (2008) defiende la idea que el profesor debe saber la disciplina a enseñar, ya que sería dificultoso enseñar aquello que no sabe con cierta profundidad. Tardif (2004) por su parte, afirma que la formación inicial tiene como propósito que los profesores en formación aprendan a enseñar y a reflexionar. Esto supone que la formación tiene que estar organizada en conocimientos generales y conocimientos de las disciplinas. La formación general y la formación de las disciplinas no se justifican sin la formación práctica; supone que la organización del programa de formación, otorgue un espacio para la formación práctica en el contexto escolar. Similar a lo planteando, Avalos (2009) postula que la organización de un programa de formación inicial docente tiene que disponer de conocimientos científicos de la enseñanza, conocimientos pedagógicos y de conocimientos originados de la práctica educativa.

La relación entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico supone que el aprendizaje sucede por etapas consecutivas; primero es necesario aprender y comprender las disciplinas, para luego aplicarlo en el contexto educativo. Profundizando en este punto, Cardona (2008) y Avalos (2009) consideran necesario incorporar en los programas de formación inicial docente el conocimiento sobre cómo enseñar el contenido y hacerlo comprensible a los alumnos, sin embargo, enfatizan que este conocimiento se afianza con la experiencia. Los profesores tienen que ser capaces de interpretar los contenidos y organizar su presentación, utilizando representaciones que permita al alumno comprender y aprender el contenido enseñado.

En la actualidad los programas de formación inicial de profesores se sustentan en desarrollar competencias profesionales y establecer una interacción entre formación teórica y formación práctica; utilizando proyectos de investigación-acción cooperativa. Implica el aprendizaje de competencias en la práctica

cotidiana con los profesores experimentados de la escuela y la evaluación de la misma por medio de la reflexión con el apoyo de los profesores universitarios. Este tipo de formación que se concentra en dos ámbitos de aprendizaje, la universidad y la escuela, supone el aprendizaje y desarrollo de competencias para los profesores en formación, para el profesorado de la escuela y de la universidad (Rodríguez y Díez, 2014). Vezub (2007) presenta una visión crítica en cuanto a los programas de formación inicial, afirma que hay una división entre formación teórica y formación práctica. La primera actúa de manera independiente, mientras que la segunda, se desvaloriza en la formación. Aun cuando la formación práctica se ha incorporado en algunos programas de formación inicial del profesorado, las actividades y metodologías utilizadas se centran en exposición oral y métodos frontales de enseñanza.

Imbernón (2014) propone que al momento de diseñar un programa de formación inicial del profesorado se debería procurar no fragmentar los conocimientos de las disciplinas. Debería haber una articulación entre las disciplinas curriculares mediante situaciones problemáticas sobre la base de un enfoque multidisciplinar que se podría trabajar como casos, en la cual los profesores seleccionan y organizan los contenidos y actividades, integrando los conceptos. Esta modalidad promueve la reflexión y la comprensión de las disciplinas, contenidos y actividades, en la cual, los profesores en formación comprenden la importancia del currículo integrado.

Otro aspecto importante de la formación inicial de los profesores, es llevar a la práctica los conocimientos teóricos. En este caso, las instituciones de formación deben incorporar en los programas de formación docente, instancias de prácticas en centros educativos. La práctica debería considerar diferentes niveles educativos con niños y jóvenes de diferentes edades. Este tipo de actividad permite a los profesores en formación observar y conocer diferentes estilos de enseñanza, de organización de aula y niveles de desarrollo de los alumnos (Cardona, 2008).

En esta línea Aguerro (2003) plantea que no existe un modelo ideal de enseñanza para la práctica, lo que ha significado elaborar modelos alternativos. Pese a la controversia, le incumbe a la formación inicial docente aunar esfuerzos en diseñar programas de prácticas que incluyan centros escolares que funcionen de acuerdo con el modelo de profesor que se propone en la institución formadora. Martín del Pozo y de Juanas (2009) y Vaillant (2012) plantean que los profesores en formación deben tener oportunidades de aprender a enseñar en contextos reales; para que este aprendizaje sea constructivo y significativo es preciso que los profesores en formación analicen los modelos de enseñanza de los profesores en activo. Los programas de formación inicial deben enseñar a los profesores en formación, la capacidad de reflexionar acerca de la práctica educativa.

#### **2.4.6. La Formación permanente**

Los términos para referirse a la formación permanente del profesorado son variados, educación permanente, formación continua, formación en ejercicio, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje, capacitación en servicio,

actualización de los conocimientos. Aunque el objetivo principal de la formación docente, continúa siendo la formación inicial, la necesidad de actualizar los conocimientos, habilidades y actitudes, sigue siendo prioridad (OCDE, 2001; Imbernón, 2014).

Entendemos como formación permanente, al proceso de formación que involucra la actualización de los conocimientos y de las capacidades para ejercer la profesión docente. La formación continua, es en la actualidad una necesidad para cualquier profesional, incluso para los profesores. La formación continua de los profesores es un proceso de formación que puede ser individual o colectivo, formal o informal, contextualizada en la escuela (Marcelo y Vaillant, 2013).

La formación del profesorado supone la continuidad durante el desarrollo de la profesión; lo que significa alternar el trabajo docente con la formación permanente. De acuerdo con este punto, la formación del profesorado no se concibe exclusivamente en la formación inicial, requiere de la continuidad durante el desarrollo de la profesión. La formación permanente, centra el interés en las necesidades de formación de los profesores, en las situaciones cotidianas del aula y de la escuela; la formación se lleva a cabo entre compañeros, en el ambiente de trabajo e integrando actividades de investigación colaborativa (Tardif, 2004).

Imbernón (1999) plantea que la formación permanente del profesorado es un subsistema de la formación docente, el propósito es mejorar la profesión docente que hace posible que el profesor se adecue a los cambios científicos y sociales. La formación permanente supone el hecho de que el profesor cuestione su práctica educativa, se convierta en un práctico reflexivo. El papel de la formación permanente consiste en ayudar a los profesores a mejorar la práctica pedagógica por medio de la actualización de las competencias profesionales.

Se trata de que la formación del profesorado, promueva la auto-reflexión, el pensamiento crítico de la práctica educativa, de la enseñanza y del aprendizaje; de la interacción y del trabajo entre profesionales de la educación; de la formación para el desarrollo profesional (Martín del Pozo y de Juanas, 2009).

En la implementación de políticas de transformación en el sistema educativo, la formación continua de los profesores se concibe como una herramienta para mejorar la educación en todos los niveles educativos. En el presente hay un consenso en que la formación permanente de los profesores comienza con la preparación para la enseñanza en la formación inicial que debe continuar a lo largo de la vida profesional (OEI, 2003).

El papel de la formación permanente va más allá de la actualización de los saberes docentes, comprende la adaptación a los cambios con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica, las actitudes y los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, la práctica pasa a ser el núcleo de la formación, ya que al reflexionar en y sobre la acción, se persigue mejorar la misma.

Frente a la pregunta ¿el profesor nace o se hace? Jiménez y Vilá (1999) plantean que el profesor por medio de vivencias, se va dotando de experiencias que contribuyen a la formación del profesor. Así, las experiencias de vida configuran la personalidad de la persona que se predispone a participar en la acción educativa, las experiencias relacionadas con los procesos de orientación van dibujando el camino profesional, así que, la formación inicial y permanente, contribuyen en gran medida a la formación del maestro.

Jiménez y Vilá (1999) plantean que el desarrollo profesional es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en la etapa inicial y desarrollada durante el ejercicio y práctica de la profesión que se caracteriza por una actitud constante de aprendizaje. Igualmente, la motivación del profesor se convierte en un factor principal para el desarrollo profesional. Los centros educativos deben establecer metas claras, con un clima escolar integrado, estimular el desafío profesional, el crecimiento y compromiso personal, unificar ideas y favorecer el trabajo colaborativo para motivar la formación permanente del profesor (García, 1999).

Marcelo y Vaillant (2013) plantean que el desarrollo profesional tiene que ver con el aprendizaje permanente del profesor, visto como un proceso que incorpora actividades de formación planificadas para mejorar la práctica educativa.

El sistema educativo requiere de profesores capaces para organizar, motivar y mediar en el proceso educativo, adecuar las situaciones de aprendizaje al contexto escolar, a las características, y necesidades de los alumnos. Es esencial que el profesor se comprometa con su formación, y que demuestre una actitud abierta hacia el desarrollo profesional. Para ello, las instituciones de formación deben disponer de programas de formación permanente que satisfagan las demandas de los profesores. Sin embargo, hay que reconocer el hecho que las actividades de formación (no todas) suelen estar desconectadas con las necesidades de los docentes, no representan el interés de quienes acceden a las actividades de formación, no abordan los temas relevantes del currículo y aprendizaje de los alumnos, son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas (Marcelo y Vaillant, 2013).

Los programas de formación permanente, muchas veces son diseñados y aplicados de manera apresurada por expertos que desconocen la realidad educativa de los centros. Para que los programas de formación permanente cumplan realmente su objetivo, mejorar la práctica educativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje, se requiere de un análisis sistemático de las necesidades de formación, formulación de objetivos, selección de estrategias apropiadas, evaluación del programa y sus resultados (Balbás, 1994).

#### **2.4.6.1. Modelos de formación permanente**

Imbernón (2014) propone que los programas de formación permanente tienen que adaptarse a la realidad del profesorado. Tradicionalmente, la formación permanente pretende actualizar los conocimientos pedagógicos, didácticos, disciplinares. La idea es que por medio de la actualización de los conocimientos,

los profesores modifiquen la práctica educativa, convirtiéndose en profesores innovadores. Sin embargo, hay diversos factores que intervienen en este proceso; la descontextualización de la formación o el predominio de la teoría por sobre la práctica. Creemos que la actualización de los conocimientos de los profesores es fundamental para el quehacer docente, el punto es, cuan innovador y pertinente puede ser la formación para mejorar la profesión docente.

En el presente, el propósito de la formación permanente se centra en diseñar la formación considerando los problemas específicos de los profesores por medio de la investigación-acción, formación centrada en la escuela (Vezub, 2007). Este modelo de formación, tiene como propósito mejorar la educación por medio de la práctica educativa, para ello, la formación es una buena herramienta, sin embargo, no es la única, ha de ir acompañada de un cambio en el contexto educativo. Esta modalidad de formación centrada en el profesorado y en el centro educativo, promueve la colaboración y la indagación reflexiva que parte de las necesidades reales de los docentes, se sustenta en la idea que en el contexto educativo es donde surgen los problemas y existen los profesionales con las capacidades para resolverlos (Vezub, 2007; Imbernón, 2014).

Imbernón (2014) plantea cuatro modelos de formación permanente que se describen a continuación:

- a) Modelo de formación permanente basado en entrenamiento docente.  
Este modelo se caracteriza porque los profesores asisten a cursos y seminarios dictados por expertos que organizan los contenidos y el desarrollo de las actividades. En este modelo, los objetivos y los resultados están planteados en términos de conocimientos y habilidades, así como también, se especifican las actitudes que tienen que desarrollar y traspasar al contexto educativo. Los formadores seleccionan las actividades para promover en los docentes los aprendizajes esperados.
- b) Modelo individual de formación permanente.  
Los profesores son los que planifican y seleccionan las actividades que consideran que contribuye a su propio aprendizaje. Los docentes aprenden de manera informal, sin la necesidad de un programa formal de formación.
- c) Modelo de formación permanente mediante proyecto de innovación.  
Este modelo de formación supone la participación del profesor en proyectos de innovación que permiten mejorar la escuela. Se sustenta en la idea en que las personas que se encuentran próximas a la situación problemática disponen de una mejor comprensión de lo que se requiere mejorar.
- d) Modelo de formación permanente mediante la indagación reflexiva.  
Este modelo requiere que el profesor cuestione su práctica, recoja información sobre el o los aspectos cuestionados, analice los datos y efectúe modificaciones necesarias para mejorar la práctica de enseñanza. Este modelo desarrolla formas de comprensión en los profesores cuando se involucran en la solución de problemas que aquejan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando el profesor se involucra en este tipo de proceso genera en él, la inquietud para resolver preguntas acerca del proceso educativo.

La formación permanente debe promover el hecho de intercambiar experiencias educativas entre profesores, generar proyectos de intervención en los centros educativos, para lo cual se requiere que las instituciones de formación sean cercanas al contexto escolar. Se trata de crear escenarios y oportunidades para reflexionar de la práctica educativa en los centros escolares que, permita examinar las representaciones, los esquemas de funcionamiento, las actitudes que intervienen en las decisiones educativas, fomentando la auto-evaluación acerca de lo que hace, analizando porque se hace. La formación permanente exige un planteamiento organizado, basado en metodologías de trabajo que permite a los profesores revisar los supuestos ideológicos, representaciones y creencias que sustentan la práctica educativa (Imbernón, 2014).

## **2.5. La formación del profesor de educación especial en el sistema educativo chileno**

La formación docente en Chile se lleva a cabo en tres modalidades: formación concurrente, consecutiva y programa especial.

1. La formación concurrente es la modalidad más recurrente de los programas de formación de educación parvularia, educación básica y educación media; ofrece una formación general, disciplinar y específica. En esta modalidad las carreras tienen una duración de ocho a diez semestres, demanda de jornada intensiva a excepción de algunas carreras que se imparten en jornada vespertina.
2. La formación consecutiva está orientada a quienes tienen una Licenciatura o un título profesional y pretenden obtener el Título de profesor de educación media. Estas carreras tienen una duración de dos a cuatro semestres en las que se imparten temas pedagógicos y didácticos. En esta misma modalidad de formación, se imparten los programas de formación de profesores para la enseñanza técnico-profesional, destinados a personas que disponen de un Título técnico de nivel medio o superior, o bien profesionales que tienen un Título en área tecnológica que desean ser profesores titulados.
3. La formación en programa especial está orientada para quienes desean obtener el título de profesor en diversos programas: a) programa de regulación, destinado a personas que tienen estudios de pedagogía incompletos o bien quienes tienen práctica docente de larga duración; asisten a clases en jornada vespertina, o bien los días sábados; b) programas abiertos, destinado a personas que han cursado la educación media y que llevan trabajando un tiempo prologando en centros educativos, efectuando tareas que no involucra la docencia. En este caso, se otorga la oportunidad de realizar estudios de pedagogía básica o educación parvularia; los requisitos de ingreso son menores; el número de horas presenciales se reduce y la modalidad puede ser a distancia.

Actualmente en Chile, la formación del profesor en educación especial o también llamado diferencial se da por la obtención de la Licenciatura en Educación y el Título de profesor en educación diferencial, basado en programas categoriales, en universidades públicas, privadas e institutos de educación superior. Al igual que otras carreras de pedagogía, comprende la formación en aspectos generales, específicos y actividades de tipo prácticas y tiene una duración de 8 semestres (Ávalos, 2003). El profesor de educación especial o diferencial desarrolla sus funciones en escuelas de educación especial que dispone del nivel pre-básico, básico y formación laboral, en centros de capacitación laboral, centros de educación regular que dispone de integración escolar en el nivel básico (primario), enseñanza media (secundaria) y en escuelas hospitalarias.

El origen de la carrera de profesor de educación especial en Chile se produce a fines de la década del 70 orientada en el modelo bio-médico que incorporaba el ámbito educativo, ya que la carrera se llevaba a cabo en escuelas de pedagogía. El rol del profesor estaba centrado en efectuar evaluación clínica, para rehabilitar aquellas funciones deficitarias de los alumnos (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo, Díaz, 2012). En este mismo periodo, la Universidad de Chile crea el post-título en trastornos de la visión y en audición y lenguaje. Para acceder a la especialización, el Ministerio de Educación otorgaba becas a los profesionales interesados, quienes eran previamente seleccionados. Los estudios tenían una duración de dos años. Posteriormente, la Universidad Católica de Chile implementa el pos-título en el área de la educación especial y diferencial.

Durante el año 1974 en la dictadura militar, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación (CPEIP) junto con el profesor Alfonso Brito son quienes organizan y gestionan el curso de perfeccionamiento en dificultades de aprendizaje, con la finalidad de que los profesores estén capacitados para identificar las dificultades de aprendizaje y responder adecuadamente a las características de los alumnos. Posteriormente, el Dr. Luis Valdivieso lleva a cabo un estudio, acerca del fracaso escolar en el nivel básico y las consecuencias en la educación, salud y economía. A partir de los resultados, el Ministerio de Educación encarga al CPEIP, organizar un seminario, cuyo objetivo central es abordar la educación especial. La finalidad del seminario, era reunir a los profesionales interesados en educación especial del Ministerio de Educación, Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Ministerio de Salud. A partir de los resultados de la convocatoria, el 17 de abril del mismo año, se crea el decreto exento 185 que entrega orientaciones para diagnosticar los problemas de la educación especial. La comisión 18 encargada del estudio, concluye que las acciones para mejorar la educación especial deben estar enfocadas en:

- En escuelas y liceos de educación básica y medía (primaria y secundaria) se crean grupos diferenciales con la finalidad de bajar los índices de repetición y deserción escolar. El propósito era, educar a niños y jóvenes en un contexto escolar normalizado con el apoyo psicopedagógico necesario.
- A las escuelas de educación especial se les dota de un gabinete técnico, compuesto por un profesor de educación especial, psicólogo, asistente social, y fonoaudiólogo. Las funciones del gabinete son, apoyar y orientar a los profesores y coordinar acciones con padres y apoderados.



- Creación de organismos psicopedagógicos.
- Incentivo a la creación de escuelas de educación especial privadas por medio de la ley de subvenciones.
- Perfeccionamiento a los profesores que trabajan en educación regular y que atienden a grupos diferenciales y algunos directores de escuelas especiales. El perfeccionamiento estuvo a cargo del CPEIP y universidades
- Dotación de plazas para docentes y no docentes.
- Planes y programas de estudio para los diferentes déficits. A partir de 1985, el Ministerio de Educación aprueba planes y programas de estudio para centros de capacitación laboral para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

Durante la década de los 80 comienza a gestarse la integración escolar en centros de educación regular, esto supone un cambio en la práctica educativa de los profesores de educación especial y profesores de educación básica, lo que revela las diferencias acerca de la comprensión de la discapacidad y rol que le incumbe a cada uno en la educación de los alumnos integrados (Ramos, 2009).

Durante los años 1992 – 1997 el programa MECE<sup>5</sup> educación especial, comienza a gestar el proceso de perfeccionamiento a los profesores en ejercicios de educación especial y educación regular. El perfeccionamiento se orientó en temas teóricos-prácticos relacionados con el trabajo colaborativo entre profesor y especialista, acceso de los alumnos con discapacidad en la educación regular y detección de los apoyos humanos, técnicos y didácticos que requieren los alumnos para avanzar en el proceso educativo. Además, se realizan talleres para profesores de enseñanza regular y jefes de unidad técnico pedagógico con la finalidad de avanzar hacia prácticas educativas integradoras en el centro educativo regular (Godoy, Meza y Salazar, 2004; MINEDUC, 2005). También, se llevan a cabo capacitaciones y perfeccionamientos a los profesores de los centros de educación especial, para favorecer la atención de los alumnos desde una mirada multi-profesional, así como también, incentivar a las familias a participar en los programas educativos (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Entre los años 1995 y 1997, el CPEIP en conjunto con la Universidad de Salamanca, el Ministerio de Asuntos Sociales y el Instituto Nacional de Servicios Sociales de España, imparten el máster universitario en integración escolar, social y laboral de personas con discapacidad, al cual, accedieron profesionales de la educación especial. Un hecho relevante es la realización de jornadas de trabajo entre universidades que tiene como propósito iniciar el proceso de revisión de las mallas curriculares de la formación docente inicial, para incorporar temas de atención a la diversidad y necesidades educativas. Durante estas jornadas, también se aborda la educación inclusiva y propuesta para orientar la carrera de educación especial con relación a las nuevas políticas de educación (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Instalado el proyecto de integración escolar en el sistema educativo chileno en escuelas de educación regular, el interés se centra en aumentar la cobertura y mejorar la calidad de los procesos de integración. Mejorar este proceso, significó implementar talleres de sensibilización en temas de integración a la comunidad

---

<sup>5</sup> Mejoramiento a la calidad y Equidad

educativa; talleres de capacitación dirigidos a docentes y directivos con la finalidad de diseñar y elaborar proyectos de integración escolar; talleres de intercambio de experiencias exitosas en integración escolar; talleres y cursos de perfeccionamiento a los profesores especialistas y de enseñanza básica, para mejorar la práctica educativa en la atención a la diversidad; asesorías a escuelas especiales y proyectos de integración, para mejorar los procesos de integración que se llevan a cabo en centros de educación regular; adquisición de materiales didácticos para atender a los alumnos integrados; pasantías a los profesores de educación básica y educación especial para conocer experiencias de integración a nivel nacional e internacional.

Con relación a los programas de postgrados que ofrecen las universidades, están orientados en temas acerca de las necesidades educativas especiales, integración escolar, audición y lenguaje, atención a la diversidad, entre otros. El principal motivo de los profesores para acceder a la formación permanente, es satisfacer las necesidades de formación que permita mejorar la práctica educativa (Pastor, Sánchez y Rodríguez, 2005; Guajardo, 2010). No obstante, de acuerdo con el planteamiento del Ministerio de Educación, se observa que hay una oferta limitada en formación permanente dirigida a los profesores que trabajan con jóvenes y adultos que presentan discapacidad intelectual en la formación laboral, que aborden temas relacionados con la orientación profesional, transición escuela-trabajo.

La implementación de la ley 19.284 que promueve la integración social de las personas con discapacidad, plantea un desafío a la formación de profesores de educación especial, quienes deben disponer de competencias para evaluar a los alumnos con necesidades de soporte educativo (NSE) e implementar programas educativos de acuerdo a las características de los alumnos.

Desde el movimiento de la educación inclusiva, la práctica educativa de los profesores de educación especial, se centra en eliminar las barreras que limitan la plena participación y oportunidades de aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as en el sistema escolar, lo que supone modificar la formación docente inicial. En este contexto, Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz (2012) plantean que la formación de profesores de educación especial tiene que centrarse en cuatro ámbitos: dinamizar la profesión, entendida como los cambios que se llevan a cabo en los programas de formación profesional para responder adecuadamente a las demandas sociales; considerar las características del contexto laboral; coherencia entre paradigma inclusivo y formación docente, para ello, las competencias de los profesores tienen que adecuarse al paradigma inclusivo que supone preparar a los profesores en conocimientos psicopedagógicos para responder adecuadamente a la diversidad del alumnado; equilibrio entre formación general y especializada, la formación requiere preparación interdisciplinaria y especializada para dar soporte educativo a las necesidades educativas de todos/as los/as alumnos/as.

### **2.5.1. El profesor de formación laboral en la modalidad de educación especial**

En el contexto educativo chileno 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 los jóvenes que presentan 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 estudio realizado a los centros de educación especial (MINEDUC, 2006), los investigadores enfatizan la necesidad de implementar programas de capacitación orientados a los profesores de formación laboral para que adquieran los conocimientos y habilidades que les permita establecer acciones entre la escuela y el contexto comunitario y laboral. Los autores plantean que las funciones del profesor de formación laboral deben centrarse en: desarrollar en los alumnos habilidades sociales que favorezcan la participación en la comunidad, orientar procesos de exploración individual en la comuna y disponer de redes en el ámbito comunitario y laboral para facilitar la inserción de los alumnos una vez egresado.

Las demandas del campo laboral y de la comunidad respecto con las habilidades de los jóvenes para desempeñarse en un puesto de trabajo y participación activa, crean nuevos desafíos a los profesores de formación laboral en lo relativo con la práctica pedagógica. En muchos casos los profesores aprenden en base a la experiencia laboral, ya que no disponen de los conocimientos y habilidades para atender adecuadamente a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, debido a que la formación docente se ha enfocado en otras áreas del conocimiento, y en beneficio de los alumnos que presentan discapacidad intelectual del nivel infantil y básico (MINEDUC, 2006).

En el proyecto de educación para la transición a la vida y el trabajo (MINEDUC, 2009b) realizado en dos centros educativos de enseñanza media (secundaria) concluyen que los profesores diseñan e implementan proyectos educativos adaptados a los intereses laborales y necesidades educativas de los jóvenes. Los profesores demandan formación en el ámbito de la transición a la vida adulta y en competencias que les permitan dar respuesta educativa adecuada a las NSE de los alumnos.

A partir de la información presentada, debemos señalar algunas apreciaciones del profesional a cargo de la formación laboral de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, sea éste profesor diferencial o preparador laboral (psicólogo, pedagogo). Es importante que éste profesional crea en las capacidades de los jóvenes. La baja expectativa respecto a los aprendizajes o bien a las aspiraciones laborales de los alumnos, puede intervenir en las oportunidades de empleo. De hecho, se plantea que los profesores que tienen

conductas de sobreprotección hacia este colectivo, interviene en el proceso educativo, así como también a subvalorar las capacidades de los jóvenes respecto al desempeño en el ámbito comunitario, social y laboral (MINEDUC, 2006).

En este sentido la actitud puede ser una de las barreras con la que se enfrenten la persona que presentan discapacidad que puede limitar o por el contrario favorecer la adaptación en diferentes entornos, educativo, social y laboral.

Así pues, las actitudes de los profesores hacia los alumnos con discapacidad pueden significar que el alumno progrese o vea limitado el proceso educativo, en cuanto a las metodologías utilizadas, adaptación curricular en beneficios del alumno.

Las expectativas que tiene el profesor del alumno condiciona la percepción que tiene el alumno de sí mismo. El profesor al tener una actitud positiva favorece no tan solo el clima del aula, sino también promueve la participación del alumnado en el proceso educativo, se sienten valorados en un contexto donde por lo general predomina la valoración de la discapacidad más que de las capacidades de los alumnos.

En este sentido el profesor con creencias más tradicionales respecto a la valoración del grado de discapacidad en virtud del rendimiento del alumno, tiende a establecer menos interacción que los profesores que presentan creencias más integradoras. El profesor que asume y que está convencido que el progreso del alumno es su responsabilidad tienen una actitud de inclusión que se refleja en su práctica educativa.

El profesional debe tener una actitud positiva hacia las personas con discapacidad, creer que son capaces de participar en la comunidad, acceder y mantenerse en un puesto de trabajo con el convencimiento de lograr la inserción socio-laboral.

### **2.5.2. Estándares para la formación inicial del profesor de educación especial**

Como se ha mencionado en otro apartado de esta investigación, el Ministerio de Educación junto con académicos de las instituciones de formación del profesorado, docentes de aula y colegio de profesores, elaboraron los Estándares para la Formación Inicial Docente que permite evaluar el desempeño de los profesores en la etapa inicial y avanzada. Los Estándares para la Formación Inicial Docente, describen acerca de los saberes disciplinarios y saberes pedagógicos mínimos que todo profesor debe dominar al finalizar la formación inicial. Los Estándares tienen doble función: la primera, referida a un conjunto de dimensiones que se deben observar en el desempeño del futuro profesor, y la segunda, evaluar la distancia del desempeño actual con el desempeño ideal. En definitiva los estándares buscan valorar la práctica educativa destacando los elementos para su mejora.

Los Estándares también tienen como finalidad que las instituciones de formación docente recojan información acerca del desempeño de sus estudiantes para orientar el programa de formación.

Por otra parte, la información también permite conocer qué conocimientos y habilidades deberían disponer los profesores de educación especial. Igualmente, para los estudiantes de pedagogía en educación especial, los estándares serán de utilidad en:

- Tener una visión global acerca de los conocimientos y habilidades profesionales que deben disponer.
- Tener una referencia con relación al desempeño ideal en la práctica educativa.
- Analizar y comparar las competencias adquiridas con relación al desempeño ideal.

Los Estándares planteados para los egresados de la carrera de pedagogía en educación especial, están orientados en la educación basada en la heterogeneidad y en dar soporte a las necesidades educativas especiales, integración y progreso en los aprendizajes de los alumnos.

Los Estándares están divididos en cinco áreas: diversidad, desarrollo y necesidades educativas especiales; evaluación y retroalimentación; trabajo colaborativo y apoyo a la inclusión; escuela para todos, familia y comunidad; desarrollo ético profesional que en su totalidad completan 13 Estándares.

Al analizar los Estándares con los referentes teóricos de la formación docente y atención a la diversidad, encontramos aspectos positivos y negativos. En los aspectos positivos, consideramos los siguientes estándares:

Para el Estándar 1 "*conocer las características de las personas y su desarrollo humano e identificar las necesidades educativas de los estudiantes desde una perspectiva multidimensional*" concuerda con el planteamiento de Zeichner (1993), Cochrane-Smith & Lytle (1999), Cardona (2008), quienes argumentan que los profesores deben disponer de conocimientos sobre el desarrollo humano y biológico de los alumnos, para comprender, cómo aprender, identificar y utilizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas de acuerdo con la etapa evolutiva.

Para el Estándar 3 "*fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con necesidades educativas especiales, en los distintos niveles educacionales*", y para el Estándar 9, "*utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecer la autonomía, la participación y la calidad de vida de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales*", concuerdan con Zeichner (1993), López y Sola (1997), Tenorio (2011), quienes plantean que los profesores deben disponer de una variedad de estrategias de enseñanza para promover el desarrollo y aprendizaje de todos los alumnos.

Para el Estándar 4 *“diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta necesidades educativas especiales en su contexto escolar, familiar y comunitario”*, Santos Guerra y de la Rosa (2003), Gallego y Rodríguez (2012), plantean que el profesor debe disponer de conocimientos acerca de técnicas de evaluación para identificar las NSE que requieren los alumnos considerando el contexto familiar y social.

Para el Estándar 7 *“conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación”*, Tardif (2004), Shulman (2005), Cardona (2008), plantean que el profesor debe conocer el currículo y las estrategias didácticas para fomentar en los alumnos el control de su proceso de aprendizaje.

Para el Estándar 8 *“adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo con las características del estudiante que presenta necesidades educativas especiales, favoreciendo el desarrollo y participación en la escuela y otros contextos”*, coincide con López y Sola (1997), Tenorio (2011), quienes argumentan que el profesor especialista debe adaptar las actividades y materiales de enseñanza de acuerdo con las características de los alumnos.

Para el Estándar 10 *“conoce y aplicar enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuestas educativas a la diversidad”*, coincide con López y Sola (1997), Imbernón (2001), Tejada (2001), Brownell, Ross, Colón & McCallun (2005), Gallego y Rodríguez (2012), Ergül, Baydir & Demir (2013), quienes plantean que la preparación de los profesores debe abordar el trabajo colaborativo para diseñar la planificación.

Para el Estándar 11 *“genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta necesidades educativas especiales”* concuerdan con los autores, Martínez (2004), Brownell, Ross, Colón & McCallum (2005), De Bruïne, Willemse, D'Haem, Griswold, Vlceberghs & van Eynde (2014), quienes enfatizan que la formación de los profesores de educación especial, de educación primaria y secundaria deben abordar el proceso educativo incorporando a las familias, utilizando estrategias que promuevan la comunicación y participación de las mismas, en el proceso educativo de sus hijos y con la comunidad educativa.

Para el Estándar 13, *“reflexionar críticamente sobre su actuación pedagógica para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan necesidades educativas especiales”* concuerda con el planteamiento de Tejada (2001), Echeita (2012) quienes enfatiza que la formación docente debe procurar que los futuros profesores se responsabilicen de su formación permanente. Cochrane-Smith & Lytle (1999), Montero (2001), Tejada (2001), proponen que los profesores

generan conocimientos cuando reflexionan sobre la práctica educativa. Imbernón (1999) argumenta que la formación docente debe preparar a los profesores para que sean capaces de reflexionar sobre su actividad profesional. Gallego y Rodríguez (2012) explican que el profesor debe evaluar su práctica educativa.

Con relación a los aspectos negativos, podemos señalar que, referirse a los alumnos con necesidades educativas especiales, supone en nuestra opinión, continuar con la clasificación y visión asistencialista del alumno. Acordamos con el planteamiento de Vigo, Soriano y Julve (2010) quienes argumentan que la respuesta educativa debe ser para todos/as los/as alumnos/as y no para aquellos que dada las características que presentan, son clasificados de acuerdo con la normativa administrativa.

Otro elemento que no observamos en los Estándares de la formación del profesor de educación especial, tiene relación con las funciones que ejercen en los programas de transición escuela-trabajo, concretamente en: orientar el proceso formativo para promover la inserción laboral y desarrollar en los alumnos, habilidades laborales y habilidades para la búsqueda de empleo (Alanahi, 2014); preparar a los profesores para establecer comunicación con las agencias de empleo, para favorecer la inserción laboral de los alumnos que asisten a los programas de transición (Blalock et al., 2003); coordinar experiencias de trabajo alumno-empresa (Conderman & Katsiyannis, 2002); coordinar el programa de transición (Morningstar & Benítez, 20013); promover el trabajo colaborativo para elaborar el programa de transición, evaluar los intereses laborales de los alumnos y utilizar diversas estrategias para desarrollar en los alumnos habilidades personales, sociales y laborales (Jurado y Sanahuja, 1995; Pallisera, 2011).

Continuando en esta línea, los Estándares no abordan el trabajo del profesor con las familias para planificar y ejecutar programas de transición de acuerdo con el planteamiento de Blalock, et al., (2003).

En síntesis, los Estándares de la formación del profesor de educación especial aborda los conocimientos disciplinares y pedagógicos, para atender a los alumnos con NSE que asisten a centros de educación regular en educación general básica y educación media, en el marco de la integración escolar. Los estándares no abordan la preparación del profesor para dar soporte en los programas para la transición escuela-trabajo. Las investigaciones en esta materia, coinciden en señalar que el profesor de educación especial debe disponer de las competencias para coordinar el programa de transición, tanto en la instrucción de la enseñanza, como en el proceso de inserción laboral, lo que implica establecer vínculos con redes de la comunidad para favorecer la inserción social y laboral de los alumnos con NSE.

## **2.6. El profesor de educación especial y la atención de los alumnos con necesidades de soporte educativo**

En este apartado nos referimos al profesor de educación especial que atiende a los alumnos que presentan NSE, entiéndase este colectivo como los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

El profesor de educación especial está encargado de la educación de los alumnos con NSE. La concepción y funciones que ejerce en el proceso educativo varían según el modelo de formación en cual fue formado, como se describe en la siguiente tabla (Gallego y Rodríguez, 2012):

**Tabla 10: Modelos de educación especial.**

Modelo	Concepción	Orientación de la planificación	Cómo planifica
Centrado en el déficit	Visión terapéutica e individual acerca de la deficiencia de la persona	Actividades especiales enfocadas en el déficit	El profesor trabaja de manera individual
Centrado en las NSE.	Principio de heterogeneidad, provee respuestas educativas diversificadas	Proveer respuestas educativas diversificadas y apoyos para optimizar el aprendizaje de acuerdo con las características de cada alumno	El profesor actúa de manera colaborativa, formando parte del equipo interdisciplinario

**Fuente: Elaboración propia.**

En el marco actual de la educación especial, el profesor es el responsable de innovar en el sistema escolar, en la interacción con los alumnos, con profesores, familia y comunidad educativa en general. El profesor debe ser un agente que incentive el cambio desde su práctica, que se evidencia en el aula, en adecuar el currículo de acuerdo con las necesidades e intereses de todos los alumnos (Díaz, Figueroa y Tenorio, 2007; Marcelo, 2009; Sánchez, Boix y Jurado, 2009). Intereses, capacidades y ritmo de aprendizaje que debe conocer para elaborar programas educativos adecuados con las características de los alumnos, considerando el contexto donde se desenvuelve (Jiménez y Vilá, 1999; García, 2003). Gallego y Rodríguez (2012) plantean que la acción del profesor de educación especial puede ser desarrollada por medio de dos modelos:

- Modelos de servicios: las acciones del profesor están enfocadas en rehabilitar a los alumnos. Los Profesores y profesionales trabajan de manera aislada, evidenciándose una desarticulación entre las funciones de ambos profesionales. La acción rehabilitadora se enfoca en el problema del alumno e ignora el contexto donde se desenvuelve.
- Modelo de programas: el foco de atención es el desarrollo integral de los alumnos. El profesor tiene que detectar las NSE, para luego ejecutar las adaptaciones del currículo, proveer los apoyos y servicios para promover el desarrollo integral de los alumnos. Los Profesores y profesionales tienen que trabajar de manera cooperativa, con el propósito de unificar propuestas para favorecer el proceso educativo de los alumnos.

La concepción y función de los profesionales de educación especial, varía según el enfoque de la acción educativa. Así, el modelo centrado en el déficit, las acciones educativas irán en esta línea, el interés es la deficiencia y la visión terapeuta, los profesionales enfocan la atención de manera individual, en una dimensión o ámbito de la persona.

La atención de los alumnos con NSE, supone ver al alumno en virtud de sus fortalezas, capacidad, debilidades y necesidades, lo que implica adecuar la propuesta educativa de acuerdo con las características y necesidades del alumno.



En este contexto, los profesionales actúan de manera cooperativa en la planificación de la enseñanza, no se ignora la discapacidad, sino más bien, se consideran las NSE y el contexto donde se desenvuelve el alumno para elaborar la propuesta curricular.

### **2.6.1. El papel de la formación docente en la actuación del profesor de educación especial**

La formación del profesorado es un factor clave para el proceso educativo de los alumnos, así como para el quehacer del profesor con la comunidad educativa. En el estudio realizado a los estudiantes de la carrera de educación especial y profesores de educación especial en servicio (Ergül, Baydir & Demir, 2013) acerca de la percepción de sus competencias y de la valoración de los programas de formación docente para atender a los alumnos que presentan NSE, los resultados indican que los profesores se perciben menos competentes en: la evaluación, gestión del aula, adecuación de ambientes de aprendizaje positivos, trabajo con la familia. Además, los profesores argumentan que requieren capacitación en: técnicas para trabajar con las familias, gestión de aula, autismo e instrucción de habilidades académicas.

La formación docente debe preparar al profesor para que intervenga de manera apropiada en el proceso educativo y evalúe las NSE, considerando los ambientes donde interactúa el alumno.

Siguiendo a López y Sola (1997) la formación inicial de profesores debe componer tres aspectos básicos:

- a) El diseño de la formación se ajusta a las necesidades de la escuela, de los profesores, y comunidad educativa en general.
- b) Tener una base sólida de aspectos en organización de la enseñanza, metodología, adaptación y organización de actividades, selección y adaptación de materiales y estrategias de enseñanza.
- c) Diseño de proyectos educativos entre los diferentes profesionales, para dar una atención adecuada.

La reflexión de la formación del profesor de educación especial transita por la línea en programa categorial y formación genérica o polivalente. Algunos autores proponen que la formación del profesor de educación especial debe abordar conocimientos generales de la educación y atención de las necesidades educativas, para finalizar con una preparación más específica. Parrilla (1997) propone que la formación del especialista debe centrarse en ámbito educativo y pedagógico. Debe tener como eje vertebrador el modelo de formación polivalente en atención a la diversidad. Jurado (1998) también considera que el profesor de educación especial debe tener una formación polivalente con una base general de conocimientos; en una etapa posterior de la formación, abordar las NSE. La formación docente se dibuja desde los conocimientos generales a conocimientos más específicos de la carrera. García (2003) coincide en que los programas de formación tienen que desarrollar competencias polivalentes para atender a niños, jóvenes y adultos con NSE, en los diferentes contextos de actuación; familia,

escuela, social o laboral. Moya (2012) también plantea la necesidad de eliminar de manera paulatina la división que se da en la formación de profesores generalistas y educación especial.

Sin embargo, Arranz (2003) señala que obviar la deficiencia en los programas de formación docente puede ser perjudicial, ya que el profesorado no estaría preparado para atender adecuadamente a los alumnos con discapacidad cognitiva, sensorial o física. Echeita (2006) plantea la defensa de la formación en educación especial, ya que los alumnos tienen necesidades específicas, derivadas del aprendizaje de ciertas materias o dificultades de la propia discapacidad.

La formación del profesorado se modifica en relación con los nuevos planteamientos en educación especial, lo que implica un cambio en la mentalidad de los profesores respecto a cómo ver y abordar la educación, y las NSE de los alumnos (Arnaiz, 2012). La atención se lleva a cabo, desde el ámbito pedagógico, más que rehabilitador o centrado en el déficit. Por tanto, la formación docente debe tener una visión integradora de conocimientos, procedimientos y actitudes (Pallisera, 2011). El profesor debe tener la capacidad de abordar el proceso educativo desde el planteamiento en que todas las personas tienen derecho a la educación, para incidir en el desarrollo de las capacidades y promover el logro de los aprendizajes (Parrilla, 1997; Jiménez y Vilá, 1999).

Por otra parte, en los programas de formación docente, la teoría y la práctica son elementos esenciales en la formación de los profesores, el propósito de las actividades prácticas es integrar conocimientos y habilidades adquiridas durante la formación, además de reflexionar acerca de la formación actual y de la que requieren a futuro. Los estudios en esta materia señalan que los programas de formación docentes, incorporan actividades prácticas y son valorados positivamente por los profesores en formación. Brownell, Ross, Colón & McCallum (2005) concluyen que el 84% de los programas de formación de profesores de educación especial incluyen actividades prácticas que se caracterizan por ser supervisadas y evaluadas durante el proceso de formación docente. En el estudio realizado por Ergül, Baydir & Demir (2013) los autores concluyen que los profesores sugieren que los programas de formación deben incorporar actividades prácticas de manera transversal por todo el periodo de la formación docente inicial. Los autores recomiendan que los programas de formación de educación especial tengan que ser mejorados mediante la evaluación de las necesidades de formación de los profesores en formación y en servicio.

Los profesores entrevistados en el estudio realizado por Conderman, Johnston-Rodríguez, Hartman & Walker (2013) valoran positivamente las actividades de campo en un ambiente real de enseñanza, en la cual observar a diferentes profesores y diversos métodos de enseñanza favorece la formación del profesor, donde se aplican y relacionan contenidos, habilidades y actitudes, lo que supone generar nuevos conocimientos.

La formación inicial no puede abarcar todos los conocimientos que un profesor requiere para el desarrollo profesional. Es por esto que la formación permanente

se considera como una actividad que influye en la mejora de las competencias profesionales, práctica educativa y proceso de enseñanza-aprendizaje. Los programas de formación permanente han de estar diseñados sobre la base de las necesidades reales de los docentes. Para diseñar un plan de formación es necesario valorar la opinión de los profesores en lo relativo con sus necesidades de formación. No obstante, el desarrollo de la formación permanente, dependerá de la motivación, voluntad e interés del profesor.

Jiménez y Vilá (1999) plantean algunas consideraciones respecto a las necesidades de formación del profesorado de educación especial, como se especifica a continuación.

- a) Estudios e investigaciones respecto a la formación docente, concluyen que los profesores de educación diferencial requieren una formación específica para afrontar con éxito las funciones que demanda la integración.
- b) La formación permanente puede favorecer el cambio de actitudes. El profesor cumple un rol protagónico en el diseño y puesta en marcha de la formación permanente, ya que se debería considerar las necesidades de formación de los profesores en ejercicio.
- c) Evaluar las necesidades de formación, corresponde al primer paso para que la formación del profesorado sea efectiva.
- d) Idealmente la formación debería incorporar instancias de práctica en contextos reales de actuación, preparar a los profesores para que sean capaces de responder a las diferentes situaciones que vivencia con los alumnos en aula, y ser capaz de reflexionar sobre su práctica educativa.

Jones & Black (1995) examinaron los programas de certificación para profesores de educación regular y formación profesional para atender a los alumnos que presentan discapacidad, los resultados indican que los profesores acceden a la formación permanente por motivación personal para mejorar la atención de los alumnos y responder adecuadamente a las NSE que presentan. Plantean algunas sugerencias para atender a este colectivo en la formación profesional que se describen a continuación:

- a) Disponer de un documento técnico en el cual se describan algunas sugerencias en relación con la atención de este colectivo.
- b) Incorporar actividades prácticas en la formación docente relacionada con la formación profesional.
- c) Disponer de formación específica en atención de los alumnos con NSE.
- d) Establecer en la formación docente instancias de prácticas en terreno con alumnos que presentan NSE.

Los profesores son los responsables de innovar en los procesos educativos, y demandar desarrollo profesional, no obstante, la resistencia al cambio es una de las principales barreras para que esto no se produzca. Innovar quiere decir, hacer las cosas de mejor manera, condicionada por la apertura, flexibilidad, adaptación, actualización de los conocimientos y recursos utilizados. Innovar también quiere decir que el profesor involucra a los alumnos en el proceso educativo, participan en la elección de las actividades, se consideran los intereses en cuanto a lo que desean aprender. Por tanto, el profesor innovador requiere de una actitud abierta y flexible a los cambios, y a la formación permanente.

La visión actual de la educación especial centra la atención en la persona (niño, joven o adulto) en sus necesidades y en el contexto donde interactúa (Parrilla, 1997), es por esto que la acción del docente debe estar centrada en eliminar las barreras que intervienen en el progreso de los alumnos, respecto a sus aprendizajes e interacción en el ámbito escolar, social y laboral (Díaz, Figueroa y Tenorio, 2007).

Reconocer que todos los niños y jóvenes deben acceder a la educación, independiente de sus características, de preferencia en un ambiente integrado, demanda al profesorado desarrollar competencias para satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos. Esto implica, modificar la formación docente (Gallego y Rodríguez, 2012) en la línea de atención a la diversidad, NSE, inclusión escolar, social y laboral (Geeregat, Vásquez y Fierro, 2012).

Los programas de formación docente inicial, deben incidir en la preparación de los profesores en lo relativo con las competencias pedagógicas, pero también en lo que respecta con la continuidad de la formación a lo largo de la vida profesional y en la capacidad de reflexionar sobre su quehacer docente. A lo anterior, Blanco, et al., (2003), Escudero y Gómez (2006) mencionan cuatro dimensiones que deben estar presentes en los programas de formación docente que en su conjunto determinan el perfil profesional:

- Ampliación de los conocimientos: mayor conocimiento de las áreas del currículo, del desarrollo de los estudiantes, de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, organización escolar, conocimiento de las políticas educativas, lo que implica, reconstruir la profesión docente en la sociedad del conocimiento, que involucra la adquisición de habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas para adaptarse a los cambios, y a los diferentes contextos sociales y educativos.
- Aumento de las tareas del docente: instruir, formar, planificar, evaluar el proceso educativo de manera constante para mejorar los aprendizajes, atender las diferencias individuales de los alumnos, orientar y motivar a los estudiantes, colaborar con la comunidad educativa, trabajar de manera cooperativa con los docentes y profesionales para elaborar proyectos educativos acorde a las características del contexto escolar, así como disponer de estrategias para trabajar con la familia.

- Compromiso con la profesión docente: la profesión docente exige del profesor el desarrollo del conocimiento, la implicación de los afectos y de las relaciones sociales, así como, considerar durante el desarrollo de la profesión la actualización de las competencias profesionales por medio de la formación permanente.
- Profesional innovador: innovar por medio de la práctica educativa supone reflexionar acerca de la misma e investigar la propia acción para mejorar los procesos educativos.

Por otra parte, Vaillant (2012) plantea algunas características que el profesor ha de disponer para favorecer la actuación docente y promover aprendizajes en los alumnos. Estas características están relacionadas con los conocimientos que ha de disponer, con las tareas que debe ejercer y con el compromiso de la profesión docente: conocimiento en diversas estrategias de enseñanza, conocimiento acerca de las tecnologías de información y comunicación para incorporarlas en el proceso educativo y funciones administrativas que no involucra la docencia, habilidades para investigar y reflexionar sobre la práctica educativa, aprender de la experiencia y participar en comunidades de aprendizaje, disponer de competencias comunicacionales para la interacción con los alumnos y comunidad educativa.

La formación del profesor de educación especial debe preparar a los docentes para atender a todos los alumnos, considerando las características y los ambientes donde se desenvuelve para diseñar el plan educativo acorde con las capacidades, necesidades e interés. Las instituciones de formación de profesores tienen que modificar los programas de formación docente para responder satisfactoriamente a las demandas actuales en educación. En algunos países, se han modificado los programas de formación para responder a la diversidad del alumnado, sin embargo, la formación no ha producido un impacto en la práctica educativa para mejorar los aprendizajes de los alumnos. La formación de los profesores se lleva a cabo bajo un modelo homogeneizador, basado en la transmisión de los conocimientos, se evidencia desarticulación de los conocimientos teóricos y prácticos, lo que significa que los programas de formación docente no acostumbra a considerar el papel del profesor y las funciones que ejercen en la práctica educativa (Blanco, et al., 2003)

En este contexto, creemos que la formación del profesor de educación especial se debe mantener, pero claramente con modificaciones en el programa de formación. En este sentido, el profesor de educación especial tiene que desarrollar sus funciones en diferentes contextos educativos. El tronco de la formación debe ser la atención a la diversidad, poseer una formación basada en conocimientos del currículo general, adaptación curricular, estrategias de enseñanza y aprendizaje, y técnicas de evaluación. Conjuntamente con conocimientos para fomentar el trabajo cooperativo entre profesionales, con la familia y con redes de la comunidad. Además de disponer de conocimientos y habilidades en uso y manejos de las TIC's para el trabajo técnico-administrativo, y proceso de enseñanza y aprendizaje (Arranz, 2003; Blanco, 2005, 2006; Gallego y Rodríguez, 2007; Sánchez, Boix y Jurado, 2009; Arnaiz, 2012).

Por otra parte, se requiere que el profesor disponga de una actitud positiva hacia la diversidad, que implique modificar sus creencias y su práctica en el aula. Que sea capaz de organizar las diversas experiencias de aprendizaje a partir de las necesidades e intereses de los alumnos (Arnaiz, 2003). Desde esta perspectiva, supone una adecuación de la formación docente inicial para responder a la diversidad de necesidades de los alumnos (Blanco, et al., 2003).

El cambio se gestiona desde las instituciones de formación; la atención a la diversidad, ha de ser una competencia nuclear de la malla curricular que permee todas las asignaturas de la formación docente. La escuela, con sus profesores, es donde se generan las necesidades de formación para responder a la diversidad, contexto, abundante de experiencia enriquecedoras para el desarrollo profesional (Arnaiz, 2011; Forteza, 2011; Blanco, 2013). En palabras de Arnaiz (2012) las verdaderas transformaciones en educación, se originan en la escuela, por los docentes, en el fruto del trabajo y convencimiento del mismo. Los programas de formación deben ser planificados sobre la base de las necesidades de los profesores (Ergül, Baydir & Demir, 2013).

En Chile, los resultados de las investigaciones acerca de la formación inicial docente, coinciden en señalar que las carreras de pedagogía tienen que incorporar en los programas de formación, la atención de los alumnos con NSE, ya que los profesores de las diferentes carreras de pedagogía, no están preparados para dar soporte pedagógico a este colectivo.

Infante (2010) plantea que las competencias que definen al profesor de aula están plasmadas en el currículo de formación docente que, generalmente no se asemejan con las competencias que los profesores han desarrollado por medio de la experiencia laboral. Lo expuesto, es un reflejo de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Especial. La autora, enfatiza que en el marco de la educación inclusiva, el rol del profesor de educación especial se ha modificado, incorporándose en los centros de educación regular, donde interactúa con alumnos con NSE y con profesores de educación básica, para lo que no están capacitados.

Tenorio (2011) realizó un estudio para analizar la formación recibida por estudiantes de diferentes carreras de Pedagogía (Licenciatura en Educación, Pedagogía en Arte, Historia y Geografía, Educación Básica y Educación Parvularia) en materia de integración escolar y estrategias para abordar las NSE de los alumnos correspondientes a una universidad ubicada en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Los resultados indican que algunas carreras de Pedagogía, incorporan en los programas de formación, la atención de alumnos con NSE. Por otra parte, los profesores en formación de las diferentes carreras de Pedagogía tienen una actitud favorable en incorporar estos temas en su formación, y demandan instancias de prácticas en esta materia durante la formación inicial.

Por último, aun cuando los profesores en formación, no están preparados para atender a los alumnos con NSE, plantean que disponen de otras competencias que les permite dar soporte educativo a los alumnos integrados.

Tenorio (2011) enfatiza que urge la necesidad de incorporar en los programas de formación docente (a nivel transversal en las carreras de pedagogía) las competencias profesionales para atender adecuadamente a los alumnos con NSE.

Manghi, Julio, Conejeros, Murillo y Díaz, (2012) estudiaron la opinión de profesores de educación especial (egresados de la carrera de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), de empleadores (directivos de centros educativos) y de profesores formadores (académicos de las instituciones de formación de la carrera de pedagogía en educación diferencial) para conocer la visión que tienen acerca del profesor de educación especial. Los participantes del estudio respondieron un cuestionario con preguntas abiertas y entrevistas grupales, reflexionando acerca del rol del profesor de educación especial para el siglo XXI. Los participantes del estudio, señalaron tres aspectos que la formación del profesor de educación especial debe incorporar en los programas de formación:

- El primer aspecto tiene relación con el ámbito interdisciplinario: consideran necesario enfocar la formación docente en un trabajo transversal y fluido con profesores de diferentes niveles, modalidades y disciplinas para responsabilizarse de manera conjunta del aprendizaje de todos los alumnos.
- El segundo aspecto tiene relación con la modificación del quehacer profesional: implica valorar las necesidades educativas de los alumnos desde el punto de vista familiar, y contextos donde participan los alumnos, por tanto la evaluación es un proceso que incorpora la participación del equipo interdisciplinario, deja de ser de responsabilidad exclusiva del profesor
- El tercer aspecto involucra la valoración de los profesores egresados y formadores: reconocen que la intervención debe ser desde el currículo y atención a la diversidad que supone comprender las necesidades educativas de los alumnos e identificar las barreras y los apoyos para que progresen en el aprendizaje.
- Para finalizar, las autoras recomiendan que las instituciones de formación docente, deban hacerse cargo de la preparación de profesores en el marco de la educación inclusiva, lo que involucra la conformación de equipos interdisciplinarios entre formadores de formadores y profesores del sistema educativo.

### **2.6.2. El profesor de formación profesional para la transición escuela-trabajo**

En este apartado nos referimos al profesor que imparte docencia a jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de transición escuela-trabajo. Hablar del profesor de formación laboral requiere precisar quién es, pues en la literatura, dado el contexto del estudio, hace mención al profesor de formación vocacional, formación profesional o formación laboral. Dada la diversidad terminológica para referirse al profesor encargado de la formación conducente para el empleo, consideramos mantener el nombre de referencia especificado en cada investigación, pues se trata del mismo profesional.

Comprender cómo trabajan los profesores de educación especial para atender a los alumnos con NSE ha motivado el desarrollo de investigaciones en esta materia, especialmente en el marco de la integración e inclusión educativa y en cómo las diferentes carreras de pedagogía incorporan en los programas de estudio la atención a este colectivo (Tenorio 2005; Díaz, Figueroa y Tenorio, 2007; Infante 2010; Tenorio, 2011; Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz, 2012).

No obstante, no se ha presentado igual atención al perfil profesional de los profesores que atienden a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual que participan en la programas de orientación y formación laboral, y transición. En el contexto educativo chileno, hay suficientes investigaciones sobre el papel del profesor de apoyo para la integración escolar de alumnos con NSE, pero se conoce muy poco acerca del papel y las funciones del profesor de formación laboral, por esta razón, se recurre a investigaciones internacionales que analizan la formación docente y las funciones que ejercen en la práctica educativa.

Acerca del profesor de educación especial y las funciones en el programa de transición escuela-trabajo, las investigaciones concluyen que las funciones se han diversificado y cada vez, los profesores tienen más responsabilidades. Algunos estudios (Jones & Black, 1995; Custer & Panagos, 1996; Harvey, 1999, 2000; Cotton, 2000; Elbert & Boggett, 2003; Mineduc, 2006; Li, Bassett & Hutchinson, 2009; Morningstar y Benítez, 2013; Alnahdi; 2014) concluyen que los profesores no disponen de la formación apropiada para trabajar con alumnos en la formación profesional, esto puede deberse, quizás, porque la formación docente se ha centrado en la atención de los alumnos que presentan discapacidad que asisten al nivel primario (Bouck, 2005).

El progreso del alumno dependerá de las competencias del profesor para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con NSE. El nivel de confianza del profesor acerca de sus competencias profesionales, dependerá de los conocimientos y habilidades adquiridas en la formación docente (Harvey, 2000). Alanahi (2014) enfatiza que hay una relación significativa entre el nivel de preparación de los profesores, grado de satisfacción y planteamiento de actividades para la transición.

Conderman, Johnston-Rodríguez, Hartman & Walker, (2013), efectuaron un estudio para conocer la preparación de los profesores de educación especial para atender a los alumnos con NSE en el nivel secundario. Los principales hallazgos indican que los profesores se sienten menos preparados en la evaluación de la transición, por el contrario, se sienten más capacitados para abordar la planificación centrada en el estudiante, en la instrucción individual, trabajar de manera colaborativa con los profesionales del centro, adaptar la enseñanza y aplicar estrategias para el manejo conductual de los alumnos, esto se debe, porque los profesores recibieron preparación en esta materia.

Bouck (2005) concluye que los profesores de educación especial presentan bajos niveles de satisfacción respecto con las capacidades profesionales para atender a los jóvenes que presentan discapacidad leve, sin embargo, presentan altos



niveles de satisfacción para atender a los jóvenes con problemas de aprendizaje. La autora recomienda que disponer de profesores de educación especial altamente cualificados en el nivel de secundaria, es fundamental, para ello, las instituciones de formación docente necesitan analizar críticamente los programas de formación del profesorado. Las investigaciones futuras deben enfocarse en los profesores de educación especial del nivel primario y secundario por separado y no considerarlos como un sólo grupo de profesores.

Harvey (1999, 2000) encontró hallazgos similares, evaluó la percepción de los profesores de formación profesional para trabajar con alumnos con NSE. Los profesores de formación profesional se sienten menos capaces para atender a los alumnos con problemas de aprendizaje, con discapacidad sensorial y retardo mental leve, esto puede deberse, porque perciben que tienen insuficiente formación en esta materia. Por otra parte, los profesores están más preocupados del proceso de inserción laboral de los jóvenes y menos preocupados en planificar adecuadamente el programa de formación laboral. El autor recomienda que los profesores deban desarrollar prácticas educativas eficaces, para ello, será oportuno que la escuela, destaque a los profesores eficaces en la atención de los alumnos con NSE. Estos profesores deben ser reconocidos y mentores en la formación de otros profesores. También, menciona que los profesores de formación vocacional deben participar en las reuniones de equipo para elaborar la planificación centrada en el estudiante y participar en el proceso de inserción laboral, ya que pueden colaborar en seleccionar el puesto de trabajo adecuado a las características y necesidades de los estudiantes. La cooperación entre profesionales favorece la prestación de servicios adecuados para los alumnos.

Por otra parte, Elbert & Baggett (2003) compararon las competencias actuales y deseable de los profesores de formación profesional que trabajan con alumnos que presentan discapacidad. Los profesores, se sienten menos preparados para elaborar el plan educativo individual y perfil laboral de los alumnos. Por su parte, Custer & Panagos (1996) concluyen que los profesores de formación profesional no se sienten capaces para trabajar con alumnos con NSE. Los autores plantean que una de las razones puede deberse, quizás, porque los profesores no han realizado capacitación en esta materia, durante los últimos 5 años; la otra causa puede ser por falta de reconocimiento de la labor del profesor en la atención a este colectivo. Los autores recomiendan que los profesores de formación profesional deban participar en el desarrollo y ejecución de la planificación centrada en el estudiante, además de incorporar en los programas de formación del profesorado las competencias requeridas para trabajar con alumnos con NSE en la formación profesional.

Harvey, Cotton & Koch (2005), encontraron hallazgos similares relacionado con la formación docente y expectativas hacia los alumnos que presentan discapacidad que asisten a la formación profesional. Los profesores que no disponían de formación (en el último año) en NSE o entrenamiento laboral, coinciden en que los jóvenes que presentan discapacidad no son capaces en desarrollar habilidades laborales durante la formación profesional, así como, en disponer de las competencias profesionales para acceder a cualquier puesto de trabajo a diferencia de los jóvenes que no presentan discapacidad.

Detectar las NSE que requieren los alumnos es fundamental, si se persigue que los mismos progresen en sus aprendizajes. Para una atención adecuada, el profesor deberá comprender las necesidades, capacidad y estilos de aprendizaje de cada alumno (Cotton, 2000). En la medida que el profesor elabore adecuadamente el perfil laboral, podrá plantear y orientar itinerarios de formación adecuados con los intereses y necesidades de los alumnos.

Morningstar & Benítez (2013) realizaron un estudio para conocer las variables que influyen en los profesores de educación especial de secundaria en relación con la implementación de programas de transición eficaces. Los resultados indican que la formación de los profesores en programas de transición y el desarrollo profesional son factores importantes para implementar servicios y prácticas de transición eficaces. Por otra parte, plantean que el profesor de educación especial debe estar a cargo de coordinar el programa de transición, sin embargo, al no tener la formación apropiada, la participación es mínima y la coordinación queda a cargo de otro profesional. Los profesores que no disponen de las competencias para planificar y prestar servicios en los programas de transición, pueden provocar malos resultados en el proceso formativo de los jóvenes que presentan discapacidad (Benítez, Morningstar & Frey, 2009).

Li, Bassett & Hutchinson (2009) concluyen que los profesores de educación especial que están a cargo de la instrucción en la formación y coordinar la transición, están más involucrados en los programas de transición hacia la vida adulta y el empleo de los jóvenes que presentan discapacidad, a diferencia de los profesores que asumen una única función. El profesor de educación especial a menudo se identifica como la figura clave en el proceso de transición, sin embargo, la escasa participación en estos programas es una realidad. Los programas de formación del profesor de educación especial, deben considerar la función y la responsabilidad en coordinar y planificar programas de transición escuela-trabajo.

Alnahdi (2014) examinó la percepción de los profesores de educación especial en el programa de transición escuela-trabajo de los alumnos que presentan discapacidad. Los resultados indican que el 74,5% de los participantes cree que hay una oferta limitada en cursos relacionado en cómo abordar el proceso educativo para alumnos con discapacidad leve. Por otra parte, el 30% de los participantes señalaron que no disponen de los conocimientos para elaborar la planificación de la transición de los estudiantes que presentan discapacidad. En definitiva, los profesores no disponen de las competencias profesionales para abordar el proceso de transición que involucra la planificación y atención directa del alumno. Pese a la oferta limitada de cursos en esta materia, la preparación que disponen los profesores es producto de la experiencia laboral.

### **2.6.2.1. Funciones del profesor de formación profesional**

Para definir el perfil es necesario identificar las tareas que tendrá que ejercer, así como también las cualidades básicas necesarias que permita desempeñarse en el contexto escolar. La actividad del profesor está determinada en buena parte por la estructura y organización del centro educativo, y por la formación inicial (Gallego y

Rodríguez, 2007). El profesor toma decisiones como ciudadano y como profesional que parten de las creencias y conocimientos adquiridos en la formación inicial, y de la experiencia profesional (Guajardo, 2010). Las funciones de los profesores dependerán del rol que deberá ejercer en el centro, así como, del contexto educativo, de las características del centro educativo, del programa curricular, y de los alumnos que tiene que atender (Cardona, 2008).

Existen tareas que permanecen en el quehacer de los profesores, sin embargo, hay otras que se modifican como consecuencia de los cambios en la sociedad, lo que implica que los profesores adquieran competencias para desarrollar nuevas funciones que le permitan responder al paradigma actual en educación (Cardona, 2008).

El profesor tiene que tomar conciencia respecto de la importancia de la función que cumple en la formación laboral ya que, por medio de las decisiones promueve la valoración positiva de las personas que presentan discapacidad en el contexto social y laboral. Las competencias, actitud y motivación del profesor son determinantes para la consecución de los objetivos en la formación laboral y en el desempeño de los alumnos (Mndebele & Dlamini, 2008).

Estudios acerca del profesor especialista en la formación laboral y el preparador laboral del empleo con apoyo (ECA) de las personas con discapacidad intelectual, identifican a los profesionales como pieza clave (sin ser el único) entre la formación y la inserción social y laboral. Por tanto, las funciones del profesor deben propender hacia los objetivos de la formación laboral.

Jurado y Sanahuja (1995) describen las principales tareas que ejerce el profesor en la formación laboral, las cuales se concretan en:

- Desarrollar habilidades académicas, sociales y laborales para preparar a los jóvenes a la vida activa.
- Conocer los intereses, expectativas laborales y capacidades de los estudiantes.
- Promover una actitud positiva para resolver problemas de manera satisfactoria.
- Evaluar el proceso educativo que contempla evaluar a los estudiantes, el puesto de trabajo y contexto laboral.
- Implementar programas de tránsito a la vida activa en el cual se albergue el propósito de formar a los jóvenes en el puesto laboral.
- El profesor ha de procurar que la inserción laboral se realice en ambientes laborales normalizados. Para ello, la concepción que tiene de las personas con discapacidad conduce la actuación del profesor hacia determinados propósitos, promover la inclusión o permanecer en un estado donde predomina la segregación.

Las funciones del profesor deben estar relacionadas en conocer las alternativas laborales existentes en la comunidad, colaborar con otros profesionales en la planificación del tránsito a la vida activa, que involucra detectar las necesidades e intereses laborales de los jóvenes, identificar los sistemas de apoyo, utilizar diversas estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades personales, sociales y laborales (Jurado y Sanahuja, 1995; Pallisera, 2011).

Conderman & Katsiyannis (2002) plantean que las funciones del profesor de educación especial se han diversificado asumiendo mayor responsabilidad en la labor docente, centrándose en: coordinar experiencias de trabajo, proporcionar instrucción profesional, elaborar la planificación centrada en el estudiante, evaluación del proceso educativo, promover el crecimiento social y emocional de los estudiantes, desarrollar en los alumnos habilidades de la vida cotidiana.

Blalock et al., (2003) recomiendan que en los programas de transición, los profesores de educación especial por medio de sus funciones deben incidir en: desarrollar en los alumnos habilidades sociales, habilidades académicas y la autodeterminación, conocer diversas estrategias de aprendizaje, propiciar los apoyos que puedan requerir los estudiantes en la formación laboral y en actividades en la comunidad. Con relación al profesor vocacional, los autores enfatizan que deben ser capaces de evaluar los intereses, capacidades y expectativas laborales de los estudiantes para establecer las metas en la planificación, proporcionar orientación profesional, efectuar coordinación con empleadores para establecer procesos de exploración y colocación de empleo eficaces.

Lee, 1998; Kestutis & Lauzackas, 2004; Williams, 2010, plantean que las funciones del profesor de formación profesional se centran en: elaborar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que debe estar relacionado con las demandas del mercado laboral, ejecutar proyectos educativos, trabajar de manera colaborativa con la comunidad educativa y redes de apoyo de la comunidad, evaluar los intereses, habilidades laborales, habilidades instrumentales y de comunicación, utilizar estrategias de evaluación adecuadas a las características de los alumnos para orientarlos durante el proceso de formación

En la investigación realizada por Glukman, Zamorano, Núñez y Valderrama (2005) plantean que las tareas del profesor de educación especial en la formación laboral están orientadas para lograr la inserción laboral de los alumnos. En este sentido las tareas del profesor debieran centrarse en: establecer rutinas de trabajo similar a la jornada laboral, optimizar los tiempos de trabajo, establecer normas de seguridad en la convivencia y en el ámbito laboral. Con relación al aspecto técnico, tiene que conocer un oficio o puesto de trabajo, propiciar un ambiente laboral organizado en lo relativo con el espacio de trabajo, materiales, insumos y herramientas. En cuanto a los alumnos conocer sus intereses y capacidades, abordar la evaluación durante el proceso educativo utilizando instrumentos de evaluación adecuados con las características de los alumnos, y el contexto de la formación laboral. Participar en el seguimiento del alumno en el proceso de inserción laboral.

Riaño (2012) en una investigación realizada a los programas de cualificación inicial para jóvenes con necesidades educativas especiales, concluye que los profesores adaptan los contenidos curriculares según el contexto escolar, elaboran y adaptan los materiales considerando las características de los alumnos, utilizan las tecnologías de información y comunicación como

herramienta para el proceso educativo, adaptan las actividades haciendo hincapié en la flexibilidad de los programas curriculares.

Por otra parte, Serra y Bellver (2002) plantean las tareas del preparador laboral, las que se detallan a continuación:

- a) Elaborar estrategias de actuación para responder a las necesidades e intereses de la persona con discapacidad y su familia. La elaboración del plan de inclusión laboral no es exclusivo del preparador laboral, también intervienen la persona con discapacidad, familia y profesionales.
- b) Por medio del plan de inclusión, el preparador laboral puede adecuar las estrategias de intervención de acuerdo con las características o necesidades de la persona, acordando entre ambos los apoyos o requerimientos necesarios en el proceso de inclusión socio-laboral.
- c) El preparador laboral debe conocer el o los contextos donde se desenvuelve el trabajador, con quiénes se relaciona, amigos, familia y otras personas del entorno próximo.
- d) El preparador laboral también asesora y orienta a la persona con discapacidad respecto a los apoyos naturales que requiere para la inclusión socio-laboral.
- e) El preparador laboral debe tener conocimiento y habilidad para identificar los apoyos comunitarios, para evaluar el proceso de inserción, modificar los apoyos cuando la situación lo amerite y tener un abanico de posibilidades de diferentes apoyos.

Arenas y González (2010) argumentan que el preparador laboral está encargado de elaborar el plan individual, detectar los intereses y expectativas laborales, identificar las necesidades de apoyo, identificar las alternativas laborales, valorar las tareas que concierne el puesto de trabajo y llevar a cabo el seguimiento del trabajador en el contexto laboral.

La Unión Europea de Empleo con Apoyo (2010) plantea que las funciones del preparador laboral deben enfocarse en: entregar información y orientación profesional, diseñar el plan individual, efectuar valoración del riesgo y condición de salud y seguridad del puesto de trabajo, propiciar la formación inicial y permanente, y conocer los servicios de apoyo existentes en la comunidad.

A continuación presentamos una descripción de las principales funciones que debe ejercer el profesor de formación laboral que atiende a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de transición escuela-trabajo.

**a) Con relación a la planificación del proceso formativo:**

La acción de planificar es, una tarea básica del profesor para responder a las exigencias de la organización del centro educativo, para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, y promover el desarrollo de las competencias académicas, sociales y laborales.

En la planificación se plasman los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, procedimientos de evaluación, para atender a los intereses y necesidades de todos los alumnos. Elaborar la planificación implica considerar ciertos aspectos como: contenidos, objetivos, marco curricular, características de los alumnos, recursos o materiales, conocimientos previos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza.

Desde la educación inclusiva planificar supone, trabajar de manera cooperativa entre los diferentes profesionales del centro para elaborar la planificación, donde el trabajo individual se concibe como un obstáculo en las decisiones educativas y en la reflexión sobre la práctica docente.

La formulación de los objetivos supone considerar las características de cada alumno, son una referencia que guía el proceso educativo. La elección de los contenidos, debe ser adecuada al planteamiento de los objetivos; la organización de los contenidos, debe ser lógica, clara y coherente. Se ha de considerar que los contenidos, deben tener algún significado para el alumno, deben estar relacionados con el contexto social, personal y cultural. La organización de los contenidos, implica tener en cuenta el criterio de equilibrio, ya que la elección puramente disciplinar favorece la desigualdad en la adquisición de los conocimientos. Es necesario considerar el desarrollo de la autonomía personal, habilidades sociales, resolución de conflictos, relaciones personales que favorecen la formación integral del alumnado.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje deben estar organizadas desde la lógica de quien aprende, teniendo presente, promover en los alumnos experiencias donde tengan la oportunidad de explorar, observar y manipular.

La colaboración entre profesionales de la educación implica compromiso, responsabilidad, integración de creencias, valores, actividades y modelos de relación, individual con el deber ser y actuar. Por tanto, los cambios se reflejan en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que se describe en la siguiente tabla:

**Tabla 11: Organización de la enseñanza tradicional e inclusiva**

Lo que es	Lo que debería ser
Enseñanza individual	Enseñanza colaborativa
Enseñanza verbal	Enseñanza audiovisual
Enseñanza común (homogénea)	Enseñanza con todos (heterogénea)
Enseñanza basada en la homogeneidad	Enseñanza basada en la diversidad
Enseñanza generalista	Enseñanza personalizada
Enseñanza expositiva	Enseñanza exploratoria e investigadora
Enseñanza unimétodo	Enseñanza con pluralidad de metodologías
Enseñanza previamente diseñada	Diseñador de ambientes de aprendizaje
Enseñanza basada en lo que el alumno no sabe	Enseñanza basada en los conocimientos previos de los alumnos

**Fuente: Gallego y Rodríguez (2012).**

Como podemos observar, la manera de planificar requiere que el profesor disponga de la capacidad de pensar en todos los alumnos, en las características,

intereses y necesidades, lo que permite identificar las estrategias de enseñanza y evaluación adecuadas a los alumnos. También implica la atención directa del alumno, la creación de ambientes de aprendizaje, y la selección de contenidos de enseñanza acorde a la realidad existente en el aula.

La preparación para la vida adulta e inclusión social y laboral es un proceso particular e individual para cada persona, por lo que es necesaria la participación de cada joven en la elaboración de la planificación y toma de decisiones para su futuro. En los programas de transición, formación y orientación laboral, hay que considerar la integración del modelo de los apoyos y calidad de vida, basado en un currículo ecológico-contextual y funcional, en habilidades laborales demandadas por la actividad laboral, habilidades socio personales, autodeterminación, y de entrenamiento laboral en contextos laborales reales. Será necesario que el profesional en educación especial y el encargado de la inserción laboral trabajen de manera conjunta para diseñar el plan de trabajo para cada alumno.

Promover la autodeterminación en los alumnos requiere de un cambio en el modelo de enseñanza centrado en el profesor que toma las decisiones con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje; la principal dificultad en promover la autodeterminación en los jóvenes, es la falta de formación que disponen los profesores. Por tanto, será necesario que los profesores dispongan de formación específica en estrategias para planificar itinerarios de formación eficaces que garanticen la inserción social y laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

La planificación centrada en la persona (PCP) es una herramienta que ayuda a lograr las metas planteadas para la transición hacia la vida adulta y el empleo. La PCP procura que la persona se involucre en la formulación de las metas a lograr a futuro. Es la persona que formula el plan de trabajo en conjunto con la familia, amigos cercanos y profesionales, seleccionar las estrategias y medios para lograr avances y progreso. El foco está en las capacidades, habilidades, intereses, más que en las limitaciones y déficit de la persona; en los recursos y apoyos de la comunidad, más que en los recursos de la organización. Pretende mejorar la calidad de vida, por medio de un plan a futuro. Será necesario conocer la historia de vida, las capacidades, interés; identificando las metas que la persona desea alcanzar.

La PCP supone un cambio respecto a la forma de planificar, requiere de compromiso y cambio en el papel de los profesionales, compromiso de la familia y amigos, cambio en la manera de ver y respetar a la persona que presenta discapacidad, pasando del modelo centrado en el déficit a la enseñanza centrada en el alumno, donde la persona toma acuerdos sobre su propia vida, en compañía y apoyo de la familia, amigos y profesionales. Implica repensar las estrategias para lograr la inserción social y laboral.

Lo más importante de la PCP, es escuchar a la persona, tomarse el tiempo necesario para conocer sus intereses, deseos, expectativas, establecer una relación de confianza y respeto mutuo. Será necesario que los profesionales

desarrollen habilidades que permita escuchar a la persona, para establecer una comunicación auténtica. También implica un cambio de actitud, creer en las capacidades de la persona y compromiso para aplicar metodologías que incidan en el logro de los aprendizajes, así como, trabajar de manera cooperativa con la persona, familia y amigos.

La PCP es un elemento esencial en la efectividad de los programas de transición. La estructura y organización de la planificación ayuda a mejorar la preparación de los jóvenes que presentan discapacidad para acceder y participar en ámbito social y laboral. A esto, habría que agregar la importancia que cumple el profesional encargado de elaborar la PCP, así como en la ejecución y cumplimiento de las metas. Es importante desarrollar en los jóvenes el auto concepto, interés, actitud y comprensión acerca de la importancia del trabajo y llevar a cabo la exploración de experiencias en el campo laboral (Doren, Flannery, Lombardi & Kato, 2013).

Las investigaciones relacionadas con la planificación centrada en los estudiantes, concluyen que este tipo de planificación es un proceso que involucra, evaluación continua de los intereses de los estudiantes, implementación de servicios del programa de transición, seguimiento del progreso de los estudiantes, y análisis y modificación del programa. La PCP es un documento oficial que orienta y guía el programa de transición para la consecución de los objetivos (Doren, Flannery, Lombardi & Kato, 2013).

Implementar la PCP en el proceso formativo de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, supone incorporarla en la formación docente, dando a conocer la importancia que significa implementar esta herramienta en el proceso de formación laboral, que implica un cambio en la manera de ver a este colectivo, que supone creer en la persona, en sus capacidades, y expectativas a futuro.

Elbert & Baggett (2003) efectuaron un estudio para conocer los niveles de competencia percibidos por los profesores de secundaria de formación agrícola en Pennsylvania para trabajar con alumnos que presentan discapacidad. Los resultados indican que los profesores de formación secundaria/profesional se sienten menos capaces en la elaboración de la planificación individual de educación vocacional y el plan educativo individual, por tanto, los profesores necesitan capacitación en esta materia y en analizar las competencias profesionales de los alumnos. Los autores plantean que este análisis debe consistir en detectar las destrezas y capacidades de trabajo, habilidades académicas, intereses y expectativas laborales. Esta acción debe ser apoyada por un equipo de evaluación que está conformado por maestros de educación especial, orientadores laborales, profesores de formación profesional, psicólogos y trabajadores sociales.

Por su parte, Conderman & Katsiyannis (2002) estudiaron las funciones, la responsabilidad de los profesores de educación especial de secundaria, la percepción sobre los métodos de enseñanza y la participación en los programas de transición. Algunos de los resultados, indican que el 80% de los encuestados, desarrollan la PCP que implica seleccionar los contenidos, evaluar y participar en reuniones de equipo para abordar la planificación centrada en el estudiante.



Blalock et al., (2009) basándose en la taxonomía para la transición de Kohler (1996) plantean que el profesor y profesionales involucrados en desarrollar la PCP deben disponer de las habilidades para involucrar a los estudiantes en este proceso.

### **b) En relación al proceso de evaluación**

Santos Guerra y de la Rosa (2003) exponen que la evaluación durante décadas se ha comprendido como un constructo social que beneficia a unos y perjudica a otros, por ejemplo, el hecho de atribuir el fracaso escolar a los alumnos y no a la práctica educativa del profesor. En este sentido, se comprende la evaluación como una medición cuantitativa de carácter comparativo, donde el alumno se adapta a las exigencias del profesor y a la forma de evaluar. Generalmente, los profesores no transmiten los contenidos de enseñanza como una forma de comprender el mundo que nos rodea, son contenidos aislados en que los alumnos deben aprender hechos, clasificaciones y definiciones que no sabe cómo utilizarlos, por tanto, el estudiante memoriza la información y luego la olvida.

Básicamente, existe una tradición que comprende la evaluación en la que el alumno escucha, repite, copia y memoriza, cuya función es clasificar a los alumnos en base a los resultados obtenidos por medio de pruebas donde el alumno repite los contenidos transmitidos. Igualmente, se atribuye a la evaluación significados inequívocos tales como:

- El destinatario de la evaluación es exclusivamente el alumno.
- Prevalen criterios y procedimientos normativos que promueven la categorización y etiquetaje de los alumnos.
- Se concentra en la valoración de los resultados observables, olvidándose del análisis y valoración de los procesos.
- Se restringe la evaluación de los conocimientos o conductas adquiridas.
- Las técnicas e instrumentos no se adecuan al proceso de evaluación y al diagnóstico en su generalidad.

En este sentido, la evaluación autentica viene a modificar la manera de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque de la evaluación autentica supone una coherencia entre los objetivos de enseñanza y los objetivos de evaluación. Igualmente, considera el aprendizaje como un proceso complejo y multidimensional que se debe valorar de diferentes formas (Vallejo y Molina, 2014).

La evaluación es un proceso que facilita la comprensión del estado actual del alumno en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez y Torres, 1999). La evaluación autentica debe conectar las experiencias educativas con asuntos relevantes de la vida cotidiana, es decir, con el ámbito personal, social y profesional. Por consiguiente, la función de la evaluación autentica supone la adquisición de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñarse adecuadamente en el ámbito profesional y como ciudadano (Trillo, 2005).

La evaluación debe proporcionar información sobre los alumnos y cómo aprenden, para tomar decisiones de manera consiente en cuanto a la práctica educativa y adaptación de la enseñanza de acuerdo con las características de los alumnos. El aprendizaje y la evaluación siempre están relacionados, e influye una en la otra. Modificar la manera en que se evalúa el aprendizaje de los alumnos supone modificar lo que se enseña y cómo se enseña (Monero, 2009). Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en la adquisición de competencias, la evaluación deberá, plantear problemas que movilicen los conocimientos, habilidades y actitudes, en definitiva, el profesor debe presentar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan al alumno poner en práctica las competencias.

La evaluación autentica implica la autoevaluación por parte del alumno considerando que la consecución de los objetivos es el logro de sus capacidades, autorregulación y reflexión de su propio aprendizaje. Por tanto, en este proceso de evaluación tiene lugar la coevaluación y autoevaluación, lo que supone evaluación de proceso y formativa.

Vallejo y Molina (2014) plantean algunos principios básicos que se deben considerar en el diseño de la evaluación autentica, tales como:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas.
- Seleccionar tareas que involucre el contenido conceptual y procedimental.
- Proveer a los alumnos de los apoyos que le ayuden a desarrollar la actividad y en comprender las expectativas en el logro de sus aprendizajes.
- Comunicar con claridad los criterios de evaluación y el procedimiento que permitirá registrar los avances de los alumnos.
- Incorporar espacios para reflexionar acerca de los aprendizajes logrados, de la enseñanza que lo possibilitó, de las técnicas de evaluación implementadas, todo ello para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Gallego y Rodríguez (2012) plantean que la evaluación debe entenderse como un proceso para conocer y comprender las características de los alumnos, para recoger información sobre la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. La evaluación debe valorar lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación. La evaluación autentica pretende evaluar lo que hace y cómo se hace, es decir, la coherencia entre lo conceptual y procedimental (Vallejo y Molina, 2014). La evaluación supone un proceso de planificación que considera responder las siguientes preguntas

- ¿Qué es lo que quiero saber?
- ¿Cómo puedo averiguar?
- ¿Cómo analizar e interpretar la información?
- ¿Qué conclusiones obtengo y qué puedo hacer a partir de ahora?

La evaluación tiene que reconocer y respetar las diferencias individuales, enfocarse en las potencialidades, identificar los apoyos para mejorar la situación socio-educativa. Será necesario adaptar los instrumentos de evaluación y utilizar otras técnicas para complementar la información (Santos Guerra y de la Rosa,

2003). También, se debe valorar y analizar la intervención educativa para mejorar la misma, considerando, la situación inicial y resultante (Gallego y Rodríguez, 2012). La evaluación supone:

- Fijar la atención en el contexto donde se desenvuelve el alumno, más que en las dificultades y problemas individuales.
- Utilizar diferentes instrumentos de evaluación para obtener un análisis global de la situación.
- Adaptar el currículo.
- Identificar los apoyos que requiere el alumno para progresar en sus aprendizajes.
- Los ámbitos de la evaluación tienen relación con los alumnos: desarrollo general, nivel de competencias curriculares (conocimientos previos) estilos de aprendizaje y motivación; con el entorno:
  - contexto escolar, aula, centro educativo y socio-familiar.
- De preferencia, llevar a cabo evaluaciones cualitativas, ya que el aprendizaje puede producirse en diferentes grados y niveles de apoyo.
- La evaluación debe pretender identificar el grado de aprendizajes alcanzado por cada alumno, y las dificultades presentadas.

Por otra parte, los resultados de la evaluación proporcionan información para conocer el estado de avance de los alumnos con relación a los objetivos planteados. Aquí estaríamos hablando de la reflexión del alumno sobre los aprendizajes logrados, y la del profesor respecto de su enseñanza, de las estrategias utilizadas y de las situaciones de aprendizaje diseñadas.

Por otra parte, la evaluación tiene lugar durante todo el proceso educativo como una técnica constructiva (Masip y Rigol, 2000) que incorpora la participación de los alumnos, que implica la autoevaluación, cuyo propósito es desarrollar la autorregulación y reflexión de su propio aprendizaje.

La evaluación debería contemplar tres momentos distintos: evaluación inicial, como punto de partida del proceso educativo para identificar los conocimientos, las ideas previas, las capacidades, los intereses y las expectativas del alumnado; evaluación de proceso (formativa), para conocer el estado actual del logro de los aprendizajes, es decir, identificar los elementos que facilitan o dificultan el progreso del alumno con relación a sus aprendizajes, con el propósito de reorientar el proceso educativo y mejorarlo; evaluación final (sumativa), permite identificar los aprendizajes logrados por los alumnos con relación a los objetivos planteados, así como, aquello que se debe seguir reforzando. Esta evaluación, se realiza al finalizar cada proceso educativo, lo que significa, que nos sirve para iniciar otro proceso educativo, pues proporciona información acerca del nivel de aprendizaje del alumnado.

En lo que respecta a la formación profesional o laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, los profesores de la formación laboral, deben procurar ajustar el proceso formativo de acuerdo con las características e intereses de los jóvenes, y con las demandas del mercado laboral. En lo que

respecta a la función de evaluación el profesional deberá llevar a cabo las siguientes acciones:

- Detectar las capacidades generales de los jóvenes.
- Identificar los intereses y expectativas laborales.
- Detectar los apoyos de acuerdo con las necesidades concretas de cada persona.
- Evaluar durante el proceso formativo.
- Evaluar el resultado del proceso formativo.
- Identificar las capacidades requeridas para la ejecución de la actividad laboral.
- Evaluar el contexto laboral para identificar los apoyos naturales, adecuando el contexto y lograr la inserción laboral.

Los profesores encargados de la formación profesional deben orientar su actuación en preparar a los jóvenes que presentan discapacidad para que accedan y permanezcan en el campo laboral, por tanto el profesor debe conocer y valorar las habilidades laborales demandadas en el empleo. Para ello, será necesario evaluar las habilidades laborales de los jóvenes para planificar el perfil laboral (Lee, 1998).

### **c) Con relación a la docencia**

El profesor debe ser capaz de conocer, seleccionar, utilizar y evaluar estrategias de aprendizaje efectivas para el proceso educativo, donde lo que se enseña y se aprende es útil, funcional y significativo, lo que implica repensar el aprendizaje para responder a los intereses de los alumnos (Gallegos y Rodríguez, 2012).

Para gestionar la clase, el profesor recurre a estrategias que le permiten organizar la interacción y comportamiento de los alumnos con el propósito de lograr los aprendizajes previstos. El profesor debe establecer normas de interacción y de oportunidades para aprender que implica promover la autonomía y participación de los alumnos. Debe organizar el espacio, teniendo en cuenta la distribución del mobiliario y acceso a los materiales, así como, considerar el ritmo de aprendizaje de los alumnos en la distribución del horario para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Estebaranz, 2001).

A través de la función mediadora el profesor promueve la participación de los alumnos en el proceso educativo, motivándolos para que participen en el desarrollo de la clase y actividades de aprendizaje. Para esto, el profesor tiene que desarrollar habilidades de comunicación que favorezcan la interacción con los alumnos. Los estudios sobre este tema, indican que es importante involucrar a los estudiantes en el proceso educativo para motivarlos en el deseo de aprender (Williams, 2010).

El profesor también actúa como orientador en el desarrollo de las actividades, implica observar el desarrollo de la misma y el trabajo de los alumnos para asesorar, resolver dudas y corregir errores que pueden surgir en la actividad. El profesor orienta el proceso educativo y actúa en función de la diversidad de los

alumnos, disponiendo de diversas actividades adecuadas a las características de los alumnos para el logro de los objetivos planteados.

El profesor de educación especial, asume el papel de facilitador y mediador de los aprendizajes, considera que el aprendizaje se da en diversos contextos, externos al centro educativo, para desarrollar habilidades sociales y personales que favorecen la adaptación en los diferentes contextos (Jurado, 1998).

Antes de comenzar la sesión diaria, el profesor debe anticipar todo aquello que se realizará en la clase. Debe constituirse como una fuente de información (pero no la única) relacionado con los contenidos planificados, así como, indicar otras fuentes de información que los alumnos deban consultar, tales como: materiales didácticos y recursos complementarios.

Conderman & Katsiyannis (2002) efectuaron un estudio con profesores de educación especial de secundaria, los autores concluyen que los profesores emplean una variedad de estrategias de enseñanza, algunas más eficaces que otras; el uso de métodos de enseñanza parece no cambiar significativamente en los profesores con relación a los años de experiencia laboral.

#### **d) Con relación a la gestión de ambientes de aprendizaje:**

El aula y los diversos ambientes o entornos deben ser un lugar idóneo para el aprendizaje y participación del alumno. Es por esto que la distribución, organización, gestión del aula y de los diversos ambientes pueden promover o limitar el aprendizaje.

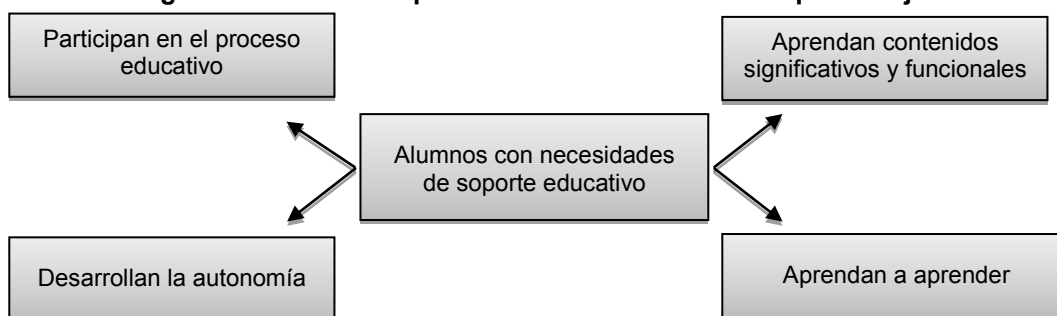
En esta línea, Williams (2010) y Ergül, Baydir & Demir (2013) concluyen que los profesores de formación profesional y educación especial respectivamente, requieren preparación en habilidades y conocimientos para gestionar y organizar el aula. La adquisición de estas habilidades favorece la planificación y organización de los contenidos. Cuando el profesor es organizado en relación con las actividades, materiales y recursos, transmite una actitud de confianza relacionado con las tareas profesionales que le corresponden.

Loughlin y Suina, citado por Gallego y Rodríguez (2012) plantean que no hay ningún modelo a seguir en la implementación y organización de ambientes de aprendizaje transferibles al contexto escolar. Creemos que los ambientes de aprendizaje, se adecuan de acuerdo con la realidad del centro educativo y grupo de alumnos, considerando aspectos como: espacio, tiempo y materiales.

La creación de un ambiente agradable para el aprendizaje, permite que los alumnos aprendan mejor. Los ambientes positivos estimulan la exploración e indagación, valoran la participación de los alumnos, promueven la confianza mutua y favorecen la autoestima. Esto supone que el profesor como gestor de ambientes de aprendizaje debe fomentar la autonomía de los alumnos, facilitar el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, estimular la interacción y el trabajo entre alumnos, generar situaciones de aprendizaje, promover la participación de los alumnos durante la clase, y comprender el ritmo de aprendizaje de cada uno (Estebaranz, 2001). Por este motivo, es fundamental

que los profesores participen en actividades de formación donde puedan vivenciar esta experiencia para luego transferirlas a la práctica en el aula.

**Figura 5: Función del profesor como mediador del aprendizaje.**



Fuente: Elaboración propia.

### e) Con relación a la adaptación curricular

El profesor promueve el desarrollo de sus alumnos cuando observa y adapta su intervención, y crea un clima agradable para el aprendizaje. El trabajo en el aula es importante porque es donde se manifiestan las diferencias individuales de los alumnos. La práctica educativa tiene que enfocarse en desarrollar y favorecer el aprendizaje de todos los alumnos. De modo que en la planificación, el profesor deberá considerar todas las medidas de atención para responder a las NSE de los alumnos. Los objetivos deben ser realistas, atendiendo a las características, necesidades e intereses de los alumnos, los contenidos deben ser significativos y funcionales, los materiales deben ser adecuados a la actividad y ajustarse con las características de los estudiantes, la organización de los alumnos para las actividades de aprendizaje se debe ajustar con las necesidades que surgen de la evaluación del alumno.

Teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, la propuesta consiste en que el profesor plantee actividades centrales y comunes para todos, a partir de esta actividad deberá preparar diferentes actividades en función de cada alumno; el material deberá estar preparado y diversificado en función de la actividad. A lo anterior, disponer de diversos materiales y recursos puede ayudar a la comprensión de la información que se desea transmitir y que el alumno debe aprender.

### f) En relación al trabajo con la familia

Otro aspecto importante tiene relación con el trabajo que efectúa el profesor con la familia, esta práctica se ha de entender como la comunicación permanente entre profesor y familia para generar confianza de ésta última con el centro educativo. Las intervenciones con la familia deben comprenderse, como la instancia donde el profesor aborda temas complejos acerca de los alumnos, entrega herramientas de orientación y de soporte. Hay que transmitir a la familia, el papel que cumple en el proceso educativo de sus hijos y del rol que cumplen los profesores en la educación de los mismos.

Por otra parte, el centro educativo también juega un papel fundamental en el trabajo y comunicación con la familia. En este punto, se pueden incluir todas las actividades que ayuden a la familia a comprender el proceso educativo de sus hijos. Será necesario seleccionar la información y hacerla comprensible a los padres, utilizando los recursos apropiados para la actividad. También, es fundamental recoger las opiniones de los padres relacionado con el proceso educativo, lo que supone, conocer las expectativas que tienen de su hijo con relación a los aprendizajes. Esto se puede llevar a cabo por medio de entrevistas personales, cuestionarios, grupos de discusión o reuniones para padres.

Algunos estudios, plantean que la formación de los profesores no está abordando adecuadamente el trabajo con la familia, lo que repercute en la práctica educativa. Los profesores requieren de conocimientos, habilidades y actitudes para trabajar con la familia en la planificación, ejecución y evaluación de la transición. Muestra de ello, es la planificación centrada en el estudiante que integra a la familia como fuente primaria de apoyo hacia la consecución de las metas establecidas por los alumnos.

Los programas de formación docente deben incidir en el desarrollo de competencias que permitan al profesor trabajar con las familias. En este sentido, Brownell, Ross, Colón & McCallum (2005) analizaron los programas de formación de profesores de educación especial de pre-grado y postgrado, (universidad y estado) concluyen que el 72% de los programas de formación docente incorporan cursos para desarrollar habilidades de colaboración para trabajar con otros profesionales y con la familia. Por su parte, De Bruïne, Willemse, D'Haem, Griswold, Vlceberghs, & van Eynde, (2014) investigaron la preparación de los candidatos a maestros de primaria y secundaria, para trabajar con la familia en los países Bajos, Bélgica y E.E.U.U. Los hallazgos indican que los profesores encuestados no disponen de la preparación suficiente para trabajar con las familias, enfatizan que la formación docente no incentiva la preparación de los profesores en esta materia. Los profesores demandan formación en habilidades de comunicación, estrategias de trabajo con la familia y actividades de campo.

La formación docente en los programas de formación debería incidir en la preparación de los profesores en cómo integrar a las familias en el proceso educativo (Mulholland & Blecker, 2008)

El papel que cumple la familia es vital en el comportamiento, rendimiento y progreso de los alumnos (Mulholland & Blecker, 2008; Mndebele & Dlamini, 2008). En este sentido, Harvey & Pellock (2003) recomiendan que los profesores de formación profesional deban trabajar en conjunto con las familias para apoyar a los alumnos en el proceso formativo y mejorar las competencias laborales para lograr con éxito la transición de la escuela hacia la vida adulta y acceso el empleo. Por su parte Jurado (2013) plantea que las familias son un soporte en el proceso educativo de sus hijos para lograr la inserción sociolaboral. Moliner (2008) plantea algo similar, para que la inclusión se lleve a efecto, hay que contar con el apoyo de los padres como elemento esencial.

### **g) En relación al trabajo en equipo**

Imbernón (2014) sostiene que el trabajo cooperativo se justifica porque los profesores buscan ayudas mutuas para actividades comunes, lo que implica que pueden aprender unos de otros. El trabajo cooperativo se sustenta en que los objetivos planteados están estrechamente relacionados, por tanto, el logro de los objetivos se alcanzan cuando cada uno también logra alcanzar su objetivo.

Antúnez (1999) plantea que el trabajo entre profesores se fundamenta porque la acción sinérgica es más efectiva y eficaz que la acción individual o que la suma de acciones individuales. Mediante el trabajo entre profesores, es más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes. El trabajo en equipo permite analizar los problemas que son habituales en la práctica pedagógica con mayores y mejores criterios. El trabajo entre profesores permite aunar criterios y principios de actuación que no serían posibles sin esta modalidad de trabajo. El trabajo entre profesores mejora la calidad de los aprendizajes de los alumnos y favorece la cooperación entre los profesores.

Para que el trabajo en equipo sea eficaz requiere de los profesores: disposición para ayudarse, pero también para aunar criterios cuando hay discrepancia en la exposición de las ideas; disposición para aceptar las ideas de otros, relación de igualdad y disposición para aceptar a un líder que orienta y conduce el trabajo en equipo e incentiva la libertad de exposición de las ideas (Jofré, 2009)

El trabajo en equipo permite compartir experiencias de la práctica educativa lo que implica crear instancias para mejorar la misma. Los profesores deben disponer de tiempo para trabar en comunidades de aprendizaje, entendida como el espacio de reunión con profesores para llevar a cabo tareas que ayuden a mejorar la práctica educativa. La reflexión sobre la práctica y conocer experiencias de otros profesores puede ayudar a comprender que elementos se deben modificar en el quehacer educativo. La reflexión entre profesores acerca de la planificación es un factor positivo en el proceso de enseñanza, esta actividad ofrece a los profesores la oportunidad de expresar y compartir sus experiencias en la atención de los alumnos con NSE.

### **h) En relación al proceso de inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual**

La vinculación e interacción del centro educativo con la comunidad ayuda en mejorar la credibilidad y confianza de la comunidad que favorece a la escuela en la integración y promoción de sus alumnos. Esta vinculación permite que la escuela planifique acciones educativas más allá del centro escolar, para enriquecer el proceso educativo de los alumnos.

Habrá que entender que la colaboración entre el centro educativo y la red de servicios de la comunidad requiere coordinación y colaboración mutua. Los centros educativos que utilizan los servicios de la comunidad como ambientes de aprendizaje, concentra la atención e interés de los alumnos.



Con relación a la inserción laboral de los jóvenes, el centro educativo y el campo laboral deben mantener una comunicación y colaboración permanente, con el propósito de intercambiar información para mejorar el currículo de la formación laboral, relacionado con el desarrollo de habilidades requeridas en el puesto de trabajo. Por su parte, los profesionales deben disponer de una actitud positiva para acceder al campo laboral, mantener reuniones con empresas y organizaciones relacionadas con el empleo, organizar visitas y periodos de formación en la empresa, y efectuar seguimiento de los alumnos insertados.

Por otra parte, también será importante crear instancias de participación de la empresa en el centro educativo, con el propósito de dar a conocer la formación que se otorga a los jóvenes.

Blalock et al., (2009) plantea que unas de las tareas que involucra la práctica educativa tiene relación con la participación del profesor en el proceso de inserción laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Se espera que el profesor colabore con las agencias de empleo, con las empresas en el programa de transición, y fomente la prestación de servicios entre la agencia de empleo y el centro educativo para mejorar el currículo de los programas de transición.

Conderman & Katsiyannis (2002) concluyen que los profesores de educación especial de secundaria son los responsables en proporcionar la instrucción profesional, coordinar experiencias de trabajo, mantener contacto con agencias de la comunidad y apoyar el proceso de transición. Los autores enfatizan que el profesor de educación especial de secundaria, debe coordinar la transición de los estudiantes hacia la vida adulta y el campo laboral.

Lynch & Reimer (1997) plantean que los profesionales de los programas de transición deben disponer de habilidades para coordinar y colaborar en los programas de transición. Blanchett (2001) citado por Alnahdi (2014) estudio la percepción de los profesores de educación especial relacionado con las competencias deseables en la implementación de los programas de transición. Los encuestados indicaron seis competencias principales: evaluación de las habilidades sociales, enseñanza de habilidades sociales, enseñanza de habilidades de búsqueda de empleo, enseñanza de habilidades para la vida diaria, participación con los empleadores, y proporcionar educación para la carrera y la exploración. Más de la mitad de los profesores informó que ha recibido formación en: trabajo con el equipo multidisciplinario, evaluación de los intereses vocacionales, manejo de conducta adaptativa, elaboración de la planificación centrada en el estudiante, planificación individual de la transición, y enseñanza de habilidades para la vida y manejo del dinero.

#### **i) Con relación a la evaluación de la práctica educativa**

Evaluar la práctica educativa hoy por hoy, se constituye en una necesidad para el profesor. Se pretende que reflexione sobre la práctica pedagógica de manera colectiva y permanente para mejorar el proceso educativo y la propia práctica. La reflexión sobre la práctica se constituye en sí, como una valoración (Gallego y

Rodríguez, 2012). En este caso, si la práctica educativa influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de la práctica debe ser constante. La evaluación de la práctica, permite desarrollar adecuadamente las estrategias de cambio, así como favorece la comunicación entre profesores.

#### **j) Con relación a la investigación y desarrollo profesional**

La reflexión de la práctica educativa involucra buscar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como, buscar materiales y recursos didácticos novedosos y adecuados a las necesidades de los alumnos. Esto supone que el profesor innove en el proceso educativo, desarrollando nuevas actividades para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

El desarrollo profesional supone la preocupación del profesor para mejorar la práctica educativa, lo que significa responsabilizarse de la formación permanente para actualizar las competencias profesionales.

#### **k) Con relación a la institución educativa**

Los profesores desempeñan tareas administrativas y con la comunidad educativa que no se centran en el ámbito de la docencia.

Las funciones vinculadas con el centro educativo, tienen relación con la aprobación del proyecto educativo institucional, elección del representante del consejo escolar, participación en reuniones con la comunidad educativa, coordinación de proyectos educativos del centro.

El profesor puede ejercer funciones en el equipo directivo, para lo cual, será necesario que sea designado por el directo/ra o elegido por sus pares. Con relación a las tareas administrativas, se refieren a: control de asistencia, informes de notas, informe de los alumnos, preparación de materiales, actividades extraescolares, participar en reuniones de profesores.

### **2.6.2.2. Necesidades de formación de los profesores de formación profesional**

Las necesidades de formación son un elemento fundamental que se debe incorporar en un programa de formación docente para mejorar las capacidades de los profesores. Ciertamente las instituciones de formación deberían hacer un esfuerzo para explorar en qué área(s) o contenido(s) los profesores se sienten menos capacitados para abordar la atención de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en la formación laboral.

La evaluación de la necesidades, supone el primer paso para planificar un programa de formación, identificarlas ayudaría a establecer con mayor claridad los objetivos y contenidos del programa, así como, satisfacer las expectativas de los profesores. El profesor se convierte en la principal fuente de información, respecto a las necesidades formativas demandas de la práctica educativa y de un continuo crecimiento profesional (Montero, 1987).

En el ámbito de los profesores de formación laboral, a partir de los estudios realizados, se entiende la necesidad en términos de carencia o deficiencia que surge de la práctica educativa respecto con la atención de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Son los propios profesores que perciben e identifican las necesidades formativas.

En este contexto, Font, et al., (2013) recogen las opiniones de los profesores de centros especiales de Cataluña acerca de las necesidades de formación, que se especifican a continuación:

- Relacionados con las necesidades de alumnos.
- Conocimiento en una discapacidad específica.
- Conocimiento en acción pedagógica y/o terapeuta, por ejemplo currículum; formación en recursos o materiales de aula, específicamente informática educativa y formación para trabajar con las familias.

Conderman, Johnston-Rodríguez, Hartman & Walker (2013) llevaron a cabo un estudio con profesores de educación especial que atienden a alumnos que presentan necesidades educativas en la educación secundaria. Los participantes aluden que requieren preparación en: gestión del aula, planificación de la transición, estrategias de lectura y estrategias de enseñanza para atender a los alumnos con autismo.

En esta misma línea, Elbert & Baggett (2003) concluyen que las necesidades de formación de los profesores de formación laboral, tienen relación con los siguientes contenidos:

- Plan educativo individual.
- Perfil laboral del alumno.
- Normativas relacionadas con las personas con discapacidad.

Por su parte, Harvey (1999, 2000) también recoge las necesidades de formación de los profesores de formación profesional que atienden a los alumnos que presentan discapacidad. Los resultados del estudio plantean que los directivos y orientadores laborales perciben que la función del profesor es adecuada con la atención de los alumnos, sin embargo, constatan que los profesores requieren preparación en los siguientes contenidos:

- Actualización de los conocimientos relacionados con las necesidades educativas de los alumnos.
- Adecuación de materiales y recursos didácticos.
- Gestión del aula.
- Adecuación de estrategias de enseñanza.
- Selección y gestión de recursos y materiales.
- Colaboración entre los profesionales del centro.

Cotton (2000) plantea que las necesidades de formación de los profesores están relacionadas con: la atención a los padres, vinculación con la comunidad para complementar el proceso formativo y adaptación de materiales y actividades,

necesidades educativas de los alumnos y el programa educativo individual. El autor plantea que la preparación del profesor de formación vocacional debería abordar gestión de aula, estrategias para abordar las necesidades educativas, estrategias de trabajo colaborativo con profesionales del centro, familia del alumno y entorno comunitario.

## **2.7. Representaciones sociales y actitudes**

El éxito o el fracaso de las políticas públicas orientadas hacia la inclusión social de las personas que presentan discapacidad, dependerá del conocimiento, las creencias y las actitudes de las personas hacia la discapacidad. En este sentido, las actitudes negativas de las personas pueden influir en la inserción sociolaboral, vida independiente y autodeterminación de las personas que presentan discapacidad (Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, (2013).

En este apartado, presentamos una breve descripción del modelo social de la discapacidad y conceptualización de las representaciones sociales. Continuamos con la descripción de las representaciones sociales de los profesores hacia la diversidad, integración de los alumnos con NSE, y hacia la discapacidad. Seguidamente, realizamos una breve delimitación conceptual de las actitudes; presentamos una descripción de las actitudes de los profesores hacia la integración escolar de alumnos que presentan discapacidad. Posteriormente, nos referimos a la relación entre la formación docente y el cambio de actitud de los profesores. Finalizamos el apartado con la relación entre antecedentes socio demográficos y actitud.

### **2.7.1. Interpretación de la discapacidad y representaciones sociales**

Durante varias décadas el paradigma dominante para explicar la discapacidad fue el modelo médico-rehabilitador, sin embargo, se evidencia un cambio en la concepción de la discapacidad, se deja de poner el acento en la individualidad y afección de la persona, para comprender la discapacidad desde una perspectiva colectiva y como producto social complejo. Se reconoce a la persona que presenta discapacidad como sujetos de derecho, la discapacidad es una problemática social y político, más que un problema del individuo. No es la condición o atributo de la persona, es una construcción social, donde se establecen parámetros de normalidad y estandarizados que se elaboran a partir de las creencias, actitudes, decisiones, acciones y omisiones. Las principales diferencias entre el paradigma médico y autonomía personal a partir de los autores Díaz (2010), Valdés (2012), Torres (2013), se centran en:

- Cómo resolver los problemas: el paradigma rehabilitador se enfoca en el análisis e interacción en la rehabilitación médica y limitación funcional de la persona con discapacidad; sin embargo, el paradigma de la autonomía personal se enfoca en identificar y eliminar las barreras culturales y del entorno social. El paradigma de la autonomía personal, se basa en el modelo holístico, porque pretende identificar todos los problemas que vivencian las personas que presentan discapacidad, en relación con todos los entornos de la sociedad.

- Diferencia en el concepto y lenguaje: el paradigma rehabilitador utiliza concepto de la medicina y un lenguaje peyorativo para referirse a las personas con discapacidad, por el contrario, el paradigma de la autonomía personal, utiliza un lenguaje más inclusivo, basado en la diversidad y heterogeneidad.
- Diferente visión del mundo: el paradigma rehabilitador se basa en la deficiencia de la persona y la actuación se lleva a cabo a partir de la rehabilitación y atención médica, el paradigma de la autonomía personal ve la discapacidad como un problema social y no de la persona, es el entorno que discapacita y excluye a este colectivo, el contexto comunitario es donde se manifiesta la discapacidad ya que está construido por personas sin discapacidad. Es la sociedad que discapacita e impone barreras y reglas de normalidad generando exclusión.

Torres (2013) plantea que la inclusión de las personas que presentan discapacidad, implica un cambio en la visión hacia este colectivo, en la manera de responder a sus intereses, necesidades y expectativas. La discapacidad que presenta la persona, es consecuencia de la interacción entre la persona y el ambiente, la persona no es quien tiene la discapacidad o la deficiencia, es el entorno que pone barreras para el pleno funcionamiento. Comprender la discapacidad supone enfocarse en el paradigma de los apoyo, implica identificar las necesidades de apoyo que requieren, para funcionar como cualquier persona en los diversos ambientes: familiar, escolar, social, laboral (Valdés, 2012).

El modelo social de la discapacidad, centra el foco de atención en la autonomía personal, autodeterminación, necesidades de apoyo, educación integrada, desplazando la categoría de la discapacidad y limitaciones de la persona. Así como una sinergia en la calidad de vida, supone una mejora, mantenimiento y gestión de la calidad, tomando en cuenta, la evaluación centrada en los resultados (Torres, 2013).

El desafío de la formación docente, supone preparar a los profesores para que trabajen en contextos educativos diversos, comprender y aceptar las diferencias individuales, entender la diversidad como valor positivo, para diversificar la enseñanza, y responder a la diversidad del alumnado, considerando sus intereses, ritmo de aprendizaje y necesidades educativas (Soto y Vasco, 2008; Torres, 2013).

La capacidad reflexiva de los profesores, admite cuestionar la práctica educativa y develar la representación acerca de las capacidades y aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad (Ramos, 2009). Para ello, se requiere que el profesor por medio de la práctica educativa, flexibilice el proceso educativo, utilice recursos adecuados y necesarios para el éxito académico de los alumnos.

El proceso educativo está constituido por dos componentes fundamentales: el primero, por la interacción del profesor, encargado de promover la apropiación de los conocimientos en los alumnos (enseñanza), el segundo, corresponde a la actividad que lleva a cabo el alumno que, supone la asimilación y apropiación de los conocimientos que adquieren significado (aprendizaje). Este proceso, involucra aspectos cognitivos, socio-afectivos y valores que se ponen en juego la

interacción alumno-profesor que se lleva a cabo en el aula. Igualmente, podríamos decir que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la interacción entre alumno y profesor, intervienen creencias y representaciones que orientan la práctica educativa (Román, 2003).

La representación social que tienen los profesores hacia las personas con discapacidad, es un elemento fundamental en la atención hacia este colectivo, pues deja entrever las creencias y pensamiento que intervienen en las decisiones educativas adoptadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva la representación que tienen los profesores hacia la discapacidad intelectual, orienta la acción e intencionalidad de la práctica educativa, dejando entrever lo que piensan, creen o imaginan de los alumnos y de las capacidades que presentan. (Damm, 2009). La representación social en palabras de Jodelet (1984: 470) *“influye en el comportamiento social y en la organización del grupo, llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo”*. Se puede decir entonces que es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad que se ve reflejada en la actitud e interacción que se tiene hacia el objeto representado.

Abric por su parte, plantea que la representación social *“es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por miembros de una población homogénea en relación con el objeto”* (2001: 33). Puede decirse que la población homogénea favorece la organización de los pensamientos acerca del objeto que son compartidos dada la semejanza que los une como población.

Apablaza (2014) señala que la representación social se entiende como una actividad mental que una persona o un grupo elabora de un objeto, representa el significado que tiene y que se asigna al mismo, originándose por medio de la vida cotidiana (Mazzitelli y Aparicio, 2010). La vida cotidiana permite elaborar conocimiento cotidiano que interviene en la representación social acerca del objeto, así como determina la relación que tiene el individuo o grupo social con el objeto.

La función de la representación social es, integrar la nueva información a un sistema de creencias, lo que significa hacer familiar la nueva información, también permite describir y explicar la realidad y compartirla con otros. (Mazzitelli y Aparicio, 2010). La representación social supone un sistema de referencia que guía la actuación de las personas hacia el objeto; está constituida por creencias, actitudes, opiniones que los grupos sociales atribuyen de manera consciente o inconsciente a la realidad vivida y deja en evidencia la aceptación o rechazo hacia el objeto (Apablaza, 2014). La representación social se caracteriza por que no es una copia de la realidad vivida, sino es la construcción de un proceso vivenciado por un individuo o grupo social, está anclada a un conjunto de significados atribuibles al objeto representado que regula el funcionamiento de los individuos o grupos sociales (Vega, 2007).

### **2.7.2. Representaciones sociales de los profesores hacia la discapacidad**

Apablaza (2014) estudio las representaciones sociales acerca de la diversidad en relación con la práctica pedagógica, desempeño profesional y formación inicial de tres profesores/as de educación general básica y media de centros de educación regular, ubicado en la región metropolitana de Santiago de Chile. Los resultados indican que la representación de los profesores hacia la diversidad es amplia, el concepto de diversidad se asocia con la integración de alumnos que tienen discapacidad, con la incorporación de alumnos que provienen de contextos vulnerables; la diversidad está relacionada con alumnos que presentan dificultades o problemas. Vemos que el concepto se vincula con la deficiencia, como valor negativo más que una visión integral del concepto.

Por otra parte, los profesores tienen contradicciones con relación al concepto de diversidad; comprenden la diversidad como valor positivo en relación con las diferencias individuales, sin embargo, lo ven como un obstáculo en la práctica educativa asociada a factores negativos más que como un factor que enriquece la actuación del profesor.

Apablaza (2014) enfatiza que la representación de los profesores hacia la diversidad, puede ser justificada por un pasado de exclusión en los centros educativos, por escasa formación inicial y políticas educativas insuficientes para atender a este colectivo. La contradicción de los profesores hacia la diversidad, entra en conflicto por la representación que tienen de la educación y aprendizaje asociado a un proceso homogéneo, en contraste con el nuevo paradigma de la educación que favorece la heterogeneidad, las diferencias individuales y la concepción del ser humano.

Finalmente, Apablaza (2014) expresa la necesidad de llevar a cabo investigaciones que incorporen el rol de las Políticas Educativas Chilenas, en la construcción de las representaciones sociales de los sujetos respecto de la diversidad, pues señala que, en el contexto educativo Chileno se observa una contradicción, ya que, por una parte se valora la diversidad por medio de la promoción de la inclusión educativa y por otra, se mantiene la homogeneidad en los procesos educativos, disminución de la autonomía de los profesores y mayor control en sistemas de evaluación estandarizados.

Damm (2009) llevo a cabo un estudio con cuatro profesores de enseñanza general básica en centros educativos municipales ubicados en la ciudad de Temuco, novena región de Chile. El objetivo de la investigación fue descubrir las representaciones y actitudes de los profesores hacia la integración escolar de alumnos que presentan NSE e identificar las formas de relación que se establece entre profesores y alumnos integrados en el aula común. Los principales resultados de la investigación señalan que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes negativas y positivas, reflejan indiferencia, sobreprotección, y bajas expectativas, sin embargo, evidencian aceptación hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas en sus aulas. Por otra parte, las actitudes negativas se evidencian en la ubicación de los alumnos integrados al final del aula que, provoca una mínima socialización entre profesor y

alumnos, dificultando la comprensión de los alumnos en el desarrollo de la clase, los profesores evidencian escasa preocupación en integrar a los alumnos en las actividades planificadas.

Con relación a las interacción entre profesor y alumno se evidencian dos situaciones: por una parte, algunos profesores demuestran una actitud negativa que se refleja en la indiferencia del profesor hacia los alumnos; por otra parte, otros profesores demuestran una actitud positiva, ya que interactúan de manera permanente con los alumnos que, se manifiesta por el interés de los alumnos por participar en las actividades.

Las representaciones sociales de los profesores hacia los alumnos integrados, se asocia con problemas o dificultades, la intervención del profesor especialista es fundamental para dar soporte a las necesidades educativas de los alumnos. De igual manera, las representaciones sociales de los profesores con relación a la respuesta educativa hacia los alumnos integrados, se relacionan con el apoyo personalizado, adaptación curricular y utilización de espacios adecuados para la atención educativa.

Asimismo, los profesores perciben que los alumnos tienen potencialidades para el área artística y social; sin embargo, también perciben que este colectivo dispone de un nivel de aprendizaje más lento que se evidencia en la dificultad para realizar actividades de manera individual y en olvidar rápidamente lo que se le enseña.

Damm (2009), resalta el hecho que los profesores están de acuerdo con la integración escolar; sin embargo, el proceso educativo se lleva a cabo en el aula común y en la sala de recursos, además, enfatiza que se mantiene el enfoque clínico-rehabilitador en la atención diferenciada que se centra en una mirada segregadora que, albergan los profesores para la atención de los alumnos con necesidades educativas.

Rodríguez, Ballesteros y Ortiz (2011) investigaron las representaciones sociales hacia la discapacidad de personas que vivencian esta situación y de personas que comparten en diversos contextos con este colectivo. Los principales hallazgos indican que, para el personal de salud que atiende a este colectivo, la representación social se asocia con creencias negativas, evidencian prejuicios y estereotipos, pues disponen de poca información con a la discapacidad. Para el personal de salud, la familia y personas que no han tenido contacto con este colectivo, la discapacidad es un problema, una situación que necesita ser revertida. Esta visión se afianza más en el personal de salud, pues la percepción que tienen de la discapacidad se basa en el modelo médico, más que en el modelo de autonomía personal. Las autoras enfatizan en la importancia que supone conocer las representaciones sociales que tienen las personas hacia la discapacidad, ya que las representaciones sociales son la base del comportamiento.

Ramos (2009) analizó las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la carrera de pedagogía general básica, sobre la discapacidad, valoración de la integración escolar y percepción de sus competencias profesionales para trabajar



con alumnos que presentan discapacidad. Los participantes son estudiantes del último año de la carrera de pedagogía general básica, pertenecientes a diferentes universidades del consejo de rectores y privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Las principales conclusiones del estudio son:

- Las representaciones sociales que expresan los profesores en formación, están asociadas en que la discapacidad se ve como una enfermedad y limitación funcional de la persona. La imagen de la persona en situación de discapacidad se asocia a un sujeto enfermo o limitado. Esto se evidencia en las expectativas de los profesores hacia los alumnos que presentan discapacidad; obviando las capacidades de los alumnos respecto a su aprendizaje.
- Se evidencia un conjunto de estereotipos hacia las personas que presentan discapacidad, por ejemplo, se concibe a este colectivo como eternos niños, personas especialmente afectuosas y personas carentes de pudor y de control de su sexualidad.
- La formación docente inicial de los estudiantes de la carrera de pedagogía general básica, incorpora asignaturas que abordan el tema de la discapacidad que, influye en la representación, fundamentada en el enfoque social. Esto favorece la comprensión de las personas que presentan discapacidad, relacionado con las políticas públicas en esta materia.
- Aun cuando la formación docente inicial de la carrera de pedagogía general básica incorpora asignaturas en temas de discapacidad, no se evidencia en los estudiantes el impacto en la valoración de la persona como sujeto de derecho.
- De igual manera, la formación docente inicial al incorporar asignaturas y talleres prácticos, influye en los conocimientos teóricos y prácticos de los profesores en formación para atender a los alumnos que presentan discapacidad, aun cuando no se declaran altamente cualificados para trabajar con este colectivo.
- La formación docente inicial no influye en la valoración de la integración escolar, al momento de decidir entre centro educativo regular y centro educativo especial como alternativa para los alumnos que presentan discapacidad.
- Ramos (2009) recomienda que el estudio realizado, favorece en las decisiones vinculadas con la formación docente respecto al trabajo con alumnos que presentan discapacidad, al identificar los focos en que la formación tiene impacto y en aquello en que no. Enfatiza en propiciar un modelo de formación que permita modificar las representaciones sociales sobre la discapacidad, sustentado en el paradigma de la autonomía personal.

En la interacción social que se da en la sala de clases se instala una cultura educativa que favorece o limita la construcción pedagógica. En este contexto, la construcción y materialización de la representación social acerca del otro, constituye el discurso pedagógico que da soporte a los contenidos, habilidades a

desarrollar y las normas de comportamiento deseable para los alumnos (Román, 2003).

Román (2003) analizó la relación existente entre la representación social que los profesores tienen de los alumnos y la efectividad de la práctica pedagógica que llevan a cabo en centros educativos ubicados en contextos sociales vulnerables situados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se utilizó una pauta guía para obtener el discurso y percepción de los profesores de educación general básica (primer ciclo) respecto con las características atribuidas a los alumnos/as.

Los principales resultados, indican que los profesores creen que no se puede lograr calidad educativa en los alumnos que asisten a centros educativos en contexto social vulnerable. Los profesores argumentan que independiente de su esfuerzo y dedicación en el proceso educativo, no se obtienen resultados óptimos en el aprendizaje de los alumnos/as, pues el obstáculo no son los profesores, ni la práctica educativa, son los alumnos, la familia y el entorno.

La práctica educativa se limita a regular la conducta de los alumnos. La interacción social y pedagógica es mínima, no se evidencia mediación del profesor en el proceso educativo, ya que se parte de la lógica que los alumnos no lograrán procesos cognitivos superiores.

Román (2003), enfatiza, que la percepción y construcción acerca del alumno, pobreza y vulnerabilidad, estructura la representación social del profesor que, se valida en la interacción entre los profesores del centro educativo. Además, señala que la práctica educativa se orienta hacia aspectos de interacción social, actitudinal y aprendizaje relacionado con normas de comportamiento social.

A partir de las investigaciones presentadas, podemos observar que las representaciones sociales de los profesores hacia los alumnos que presentan discapacidad están ancladas en el modelo médico-rehabilitador. Los profesores evidencian bajas expectativas hacia las capacidades de los alumnos que se refleja en la práctica educativa, concretamente, en la escasa interacción con los alumnos, desvalorizan las capacidades de los alumnos, atribuyen el fracaso escolar a las capacidades de los alumnos. Por otra parte, se evidencian estereotipos hacia los alumnos, lo que nos hace inferir que el valor de la diferencia y diversidad, se anula por la creencia de la normalidad y homogeneidad.

### **2.7.3. Las actitudes de los profesores hacia la discapacidad**

Uno de los componentes para el éxito de la inclusión de los alumnos con NSE en la educación regular son las actitudes de los profesores. Las actitudes intervienen de manera directa en las expectativas de los profesores hacia las capacidades de los alumnos, de manera que si el profesor evidencia actitudes negativas hacia los alumnos con NSE, las expectativas tenderán a ser bajas (Sanhueza, Granada y Bravo, 2012), por consiguiente, los alumnos se sienten menos valorados y se desmotivan con más facilidad. Por el contrario, si el profesor evidencia actitudes

positivas hacia los alumnos el proceso educativo será más exitoso, ya que, los profesores demuestran interés para conocer los intereses y capacidades de los estudiantes, además los profesores evidencian expectativas favorables hacia el logro de los aprendizajes (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008).

Podemos definir la actitud como la respuesta ante un objeto que se manifiesta por medio del comportamiento (Cea, 2002). Santiago, Marrero y Díaz (2003) consideran que la actitud es la respuesta observable hacia un objeto, está compuesta por un componente cognitivo, afectivo y conductual. Blanco (2001) plantea que la actitud es una estructura consistente de creencias elaboradas que predisponen a la persona a actuar ante un sujeto, institución o situación específica, por ejemplo, actitud hacia las personas con discapacidad, hacia la integración escolar, hacia la inclusión laboral. Morales (1999) enfatiza que la actitud al ser un estado interno del sujeto, tendrá que ser evaluada por medio de la respuesta manifiesta y observable, puede tomar diversos atributos como aceptación o rechazo, aprobación o desaprobación, tolerancia o intolerancia, aproximación o evitación. En esta misma línea Hernández (2004) enfatiza que las actitudes contienen reacciones afectivas, aun cuando no son verbalizadas. Eiser (1989) define la actitud, como la respuesta ante un estímulo, donde la respuesta puede ser de carácter afectivo (sentimientos evaluativos) cognitivo (opiniones y creencias) y conductual (acción manifiesta y declaración de intento).

Blanco (2001); Santiago, Marrero y Díaz (2003) coinciden que la construcción de la actitud es un aprendizaje social, en el contexto donde se desenvuelve la persona, por ejemplo, la familia, la escuela, la iglesia, la comunidad; cuando el sujeto entra en contacto con el objeto de actitud (Morales, 1999). El contexto contribuye en la elaboración, mantenimiento de la actitud que se refleja por medio de la conducta. Los autores argumentan, cuanto más afianzados están los componentes cognitivo, afectivo y conductual, la probabilidad de modificar la conducta será más difícil. Sin embargo, Hernández (2004) plantea lo contrario, la modificación puede ser un proceso lento y gradual, lo cual está supeditado a las necesidades y motivos personales de cada sujeto.

Los estudios en el campo de las actitudes hacia la atención de los alumnos con necesidades educativas, entregan resultados mixtos, algunas investigaciones informan que los profesores evidencian actitudes positivas en la inclusión de alumnos con discapacidad en la educación regular, por el contrario, otras investigaciones informan que los profesores expresan actitudes negativas en la inclusión de alumnos con discapacidad en la educación secundaria/profesional. Igualmente el grado de la discapacidad interviene en la actitud de los profesores; problemas de aprendizaje, la discapacidad física presentan menos índice de rechazo por parte de los profesores, a diferencia de la discapacidad intelectual y sensorial. Todos coinciden en señalar que los profesores no están lo suficientemente preparado para atender a este colectivo.

En una investigación realizada a los profesores en formación en educación general, los resultados indican que los profesores evidencian actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en la educación regular, mantienen creencias que la inclusión beneficia a los alumnos con y sin

discapacidad, sin embargo, y pese al respaldo expresado hacia la inclusión, evidencian preocupación por la falta de habilidades para atender a los alumnos que presentan discapacidad (Romi & Leyer, 2006; Serajul & Mundia, 2012).

Por otra parte, Harvey (2000) estudio el nivel de confianza y eficacia de los profesores para atender a los alumnos con discapacidad en la formación laboral, los resultados indican que los profesores evidencian actitudes negativas hacia los alumnos, sin embargo, consideran que los alumnos no son un obstáculo en la práctica educativa.

La actitud de los profesores varía dependiendo de la naturaleza de la discapacidad y/o de los problemas educativos que presentan los alumnos (Kim, 2011). Los profesores tienen actitudes más favorables a la discapacidad física y problemas de aprendizaje. Por el contrario, evidencian actitudes de rechazo hacia la discapacidad visual, mental y multidéficit. Esto quiere decir, que la aceptación de los alumnos en la educación regular, dependerá del grado de la discapacidad (Serajul & Mundia, 2012). Hallazgos similares encontraron Coutsocostas & Alborz (2010) quienes realizaron un estudio con profesores de educación secundaria para conocer la percepción que tienen hacia los alumnos con necesidades educativas integrados en la educación regular. Los profesores evidencian actitudes negativas hacia la inclusión de los alumnos en la educación secundaria, prefieren que los alumnos con mayor grado de discapacidad asistan a centros de educación especial, los profesores expresan que no se sienten capaces para enseñar a este colectivo, esto puede deberse, a la insuficiente preparación en educación inclusiva.

Hallazgos similares encontraron Padrón, Díaz y García (1997) en un estudio realizado con profesionales de centros de educación especial. Los autores evaluaron las actitudes que tienen los profesionales hacia los alumnos con necesidades educativas. Los profesores de educación especial muestran actitudes positivas cuando se trata de innovar en el proceso educativo, además de evidenciar actitudes de protección y sentimientos de aceptación hacia las características de los alumnos. En este sentido, cobra importancia la formación del profesor de educación especial en cuanto a la actitud innovadora, optimista y exitosa que deberían reflejar en la práctica educativa.

#### **2.7.4. La formación de los profesores y el cambio de actitud**

La formación docente es un factor que interviene en las actitudes de los profesores hacia los alumnos con NSE. La formación docente inicial tiene que preparar a los profesores para que puedan dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado. La formación debe contemplar saberes disciplinarios y pedagógicos, así como, competencias para que en el ejercicio de la práctica educativa otorgue respuesta educativa adecuada a las características de los alumnos, evidenciando altas expectativas hacia las capacidades de los mismos.

Las investigaciones en esta materia, entregan resultados similares. La formación en temas de inclusión y atención a las necesidades educativas favorece el cambio de actitudes, y el nivel de confianza de los profesores con relación a sus

competencias profesionales. Por otra parte, la interacción con los alumnos que presentan necesidades educativas es un factor a considerar en la formación de los profesores, ya que influye en las expectativas de los profesores y cambio de actitud.

Swain, Nordness & Leader-Janssen (2012) encontraron que insuficiente formación en la atención de alumnos con NSE, repercute en la práctica educativa porque no se tienen conocimientos en metodologías que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Los participantes del estudio al finalizar el curso en educación especial, comprendieron la importancia en disponer de conocimientos acerca de estrategias para apoyar a los alumnos en el progreso de sus aprendizajes. Además, manifestaron cambio de actitud hacia la inclusión educativa, después de observar en terreno a los profesores que impartían docencia hacia alumnos con y sin discapacidad. En otra investigación (Sharma, Forlin & Loreman, 2008), los autores encontraron que un grupo de profesores en formación, manifestaron un cambio de actitud hacia la educación inclusiva, después de recibir capacitación en esta materia. Un aspecto importante del curso fue abordar estrategias de enseñanza que se adapten a todos los alumnos.

Kraska (1996) concluye que la formación docente es un factor que interviene en la actitud del profesor, ya que, los profesores que disponen de formación en Maestría, a diferencia de los que disponen de Licenciatura, presentan actitudes positivas hacia los alumnos con discapacidad que asisten a la formación profesional. Los profesores que disponen de Maestría, tienen conocimientos en estrategias para atender a los alumnos que presentan discapacidad, y evidencian más confianza en las capacidades profesionales. Por su parte, Cotton (2000) concluye que los profesores que disponen de formación en Postgrado, presentan actitudes más positivas hacia los alumnos con discapacidad a diferencia de los profesores con formación en Pre-grado. Igualmente, Parasuram (2006) concluye que los profesores que disponen de Master, tienen actitudes más positivas a diferencia de quienes disponen de Licenciatura.

Las actitudes y percepción de los profesores hacia los estudiantes con discapacidad puede influir en el éxito y progreso de los mismos, por tanto, la formación docente debe abordar el tema de las actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas en la formación del profesor de formación laboral (Harvey y Pellock, 2003)

En este contexto, Kim (2011) realizó un estudio a los programas de formación docente, para conocer la influencia en la preparación de los profesores en formación en relación con las actitudes hacia la inclusión educativa. Los programas analizados corresponden a tres certificaciones diferentes, a) programa combinado con certificación en educación especial y educación general, b) programa independiente con certificación en educación especial o educación general c) programa general con certificación en educación general. Los principales hallazgos del estudio, indican que los profesores independientes del programa de formación, evidencian actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad, manifiestan estar dispuestos a realizar adaptación del currículo de acuerdo con las características de los alumnos, y colaborar con otros

profesores a favor de la inclusión. Igualmente, el grado de la discapacidad no interviene en la actitud positiva de los profesores. El autor plantea que las actitudes positivas de los profesores en formación pueden estar influenciadas por los contenidos de los programas de estudio que están directamente relacionados con el tipo de certificación.

Por otra parte, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) encontraron diferencias significativas en las actitudes de los estudiantes de las carreras de pedagogía en educación básica y pedagogía en historia y geografía. Los estudiantes de la carrera de educación general básica, creen que los alumnos integrados son beneficiados desde lo pedagógico en el modelo inclusivo a diferencia de los estudiantes de historia y geografía que no se sienten cualificados para atender a los alumnos con necesidades educativas. La formación docente ha provocado un impacto en los conocimientos teóricos hacia las características de los alumnos que presentan necesidades educativas, aun cuando en el programa de formación se incorpore una asignatura específica en esta materia, lo que no es suficiente en la preparación de los profesores.

Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) recomiendan, que la universidad debe preparar a los futuros profesores con las competencias necesarias para trabajar en contextos educativos diversos para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado, además, debe abordar las creencias de los estudiantes de las carreras de pedagogía hacia la heterogeneidad, y cómo intervenir en la práctica educativa para la mejora del rendimiento de los aprendizajes y comportamiento de los alumnos.

Por otra parte, Sharma, Forlin & Loreman (2008), concluyen que los profesores en formación, experimentan sentimientos favorables hacia los alumnos con discapacidad, después de participar en un curso sobre educación especial, esto puede ser, una consecuencia de la interacción llevada a cabo durante el curso, ya que los profesores en formación trabajaron en la comunidad con alumnos con discapacidad. La interacción entre personas con y sin discapacidad puede ser favorable para el cambio de actitud, además de, comprender que no hay diferencias para que ambos colectivos puedan compartir los mismos espacios.

### **2.7.5. Factores socio demográficos y la actitud de los profesores**

Otro aspecto importante, son los antecedentes demográficos que intervienen en el desarrollo de actitudes de los profesores hacia los alumnos con discapacidad. Kraska (1996) concluye que estas variables no influyen en la actitud del profesor, sino más bien es la formación docente que interviene en la actitud hacia los alumnos con discapacidad intelectual. Sin embargo, Serajul & Mundia (2012) plantean lo contrario, en el estudio realizado, encontraron que los maestros más jóvenes presentan actitudes más positivas hacia la inclusión de los alumnos, lo que supone mayor confianza de las capacidades profesionales. Por su parte, Harvey & Pellock (2004) concluyen que los profesores(a) entre 31 y 40 años, perciben que los alumnos con discapacidad tienen más dificultad en la inserción social; los profesores(a) entre 41 y 50 años, perciben que los alumnos con discapacidad tienen menos probabilidad en desarrollar competencias

profesionales y laborales; los profesores(a) con más de 51 años, perciben que los alumnos con discapacidad tienen más dificultad para encontrar un empleo. A diferencia de lo planteado, Parasuram (2006) encontró que los profesores ubicados en los rangos de 20 y 30 años y 51 y 60 años, tienen actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad.

Respecto al género de los profesionales, Romi & Leyer (2006) encontraron que las maestras tienen creencias positivas hacia la inclusión educativa. Sin embargo, Harvey (2000) plantea lo contrario, las profesoras de formación laboral perciben que los alumnos con discapacidad tienen menos logros académico y más dificultad para lograr la inserción social a diferencia de los profesores de formación laboral. Por otra parte, los profesores perciben que los alumnos con discapacidad tienen más dificultad en acceder a un puesto de trabajo a diferencia de las profesoras. En el estudio realizado por Parasuram (2006) no se encuentran diferencias significativas en relación con la actitud de los profesores y la variable género.

En cuanto a la experiencia laboral, Parasuram (2006) concluye que los profesores con menos de 5 años y con más de 25 años de experiencia laboral, presentan actitudes más positivas hacia los alumnos con discapacidad a diferencia de los otros maestros ubicados en los rangos de 5,1 a 10 años; 10,1 a 15, años; 15,1 a 20 años, 20, 1 a 25 años de experiencia laboral.





---

### **3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---



### **3.1. Introducción**

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación, concretamente, las técnicas de recolección de la información y estrategias de análisis seleccionadas de acuerdo con la naturaleza de los datos cuantitativos y cualitativos. Continuamos con la descripción de la muestra de estudio, el trabajo de campo y los criterios que hemos considerado para valorar las categorías y variables del estudio. Finalizamos con las variables del estudio.

### **3.2. Diseño Metodológico**

El presente estudio se enmarca en la metodología descriptiva ex post-facto, ya que otorga un acercamiento a la realidad en que ocurre el fenómeno y aproxima al investigador al conocimiento del objeto de estudio, sin manipular las variables (Mateo, 1997). En este sentido, el investigador, accede a la realidad que desea estudiar con el propósito de describir y registrar los hechos que acontecen. En éste tipo de estudio, la muestra no puede ser seleccionada de manera aleatoria (Tejada, 1997). Por tanto, los sujetos a investigar son seleccionados de manera intencionada, en este caso, profesores de formación laboral que se desempeñan en la formación laboral en centros de educación especial.

En el campo de la educación los estudios descriptivos corresponden a investigaciones de naturaleza cuantitativa realizando una descripción precisa respecto a los hechos educativos estudiados (Mateo, 2009). Consiste en medir a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, realizando la descripción de lo observado (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 144). La descripción presenta el estado de una o más variables respecto al fenómeno estudiado.

Para nuestro propósito, se pretende conocer la formación docente y observar la práctica educativa del profesor, que se da en un contexto específico, no simulado; la formación laboral que se imparte en centros de educación especial a los que asisten los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

De esta manera y en función de los objetivos planteados, por medio de la práctica docente podemos analizar las representaciones del profesor, respecto a la forma de concebir la formación laboral de los alumnos con discapacidad, concretamente las creencias que tienen respecto con la discapacidad intelectual y la inserción sociolaboral y vida independiente.

Utilizar la metodología descriptiva permite contrastar la información de la observación realizada, de esta manera también nos interesa analizar las funciones de los docentes que ejercen en la práctica educativa en la formación laboral en situación real y deseable, para favorecer el proceso de inserción sociolaboral de los alumnos que presentan discapacidad intelectual. Al contrastar las funciones de los docentes en situación actual-ideal, se obtienen las necesidades de formación percibidas.

Los estudios descriptivos utilizan diversos instrumentos para recopilar la información, como la entrevista, el cuestionario, pruebas estandarizadas de

rendimiento, escala de actitud, análisis de contenido, observación participante, entre otros (Mateos 2009). La diversidad de instrumentos permite al investigador seleccionar los que se ajustan al objetivo de la investigación.

A lo anterior, el presente estudio que se inscribe en la metodología descriptiva, aun cuando se planteen variables cualitativas, como el perfil de formación, práctica educativa y percepción del profesor, utilizamos técnicas de recolección de datos que permitan describir y analizar el contexto educativo y tomar decisiones respecto a la información recolectada.

Consecuentemente con las técnicas propias de la metodología descriptiva para recoger la información, y conforme con los objetivos planteados en este estudio (Ary, Jacobos y Razavieh, 1989; Colás y Buendía, 1998), utilizamos un cuestionario ad-hoc a los objetivos de la investigación, y entrevistas de carácter individual y grupal. Para registrar la información de las entrevistas se utiliza la grabación en audio. Los datos que se obtienen respecto a la naturaleza de la investigación y de los instrumentos son de carácter cuantitativo y cualitativo. En la tabla 12 se sintetizan los instrumentos del estudio y a quiénes van dirigidos para el logro de los objetivos.

**Tabla 12: Instrumentos y fuentes de información.**

<b>Instrumento</b>	<b>Campo de estudio</b>	<b>Informantes</b>
Entrevista individual	Perfil profesional – Práctica docente Perfil profesional	Profesor Insertor laboral
Cuestionario	Perfil profesional Práctica educativa del profesor	Profesor Directivo
Entrevista grupal	Práctica docente	Alumnos formación laboral

### **3.3. Población y muestra**

Definir la población y la muestra es un paso que se debe resolver en todo trabajo de investigación. La población es el conjunto de todos los individuos a los que se intenta generalizar los resultados, aun cuando no se analicen a todos los individuos, por razones de economía se selecciona la muestra. Por tanto la muestra es (Nº) el subconjunto de la población (Sabariego, 2009).

En relación con los objetivos planteados la población de estudio corresponde a centros de educación especial de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En este sentido la elección de los centros de educación especial se debe a que disponen del ciclo de formación laboral donde ejerce sus funciones el profesor de formación laboral, quien está a cargo de la formación de alumnos entre 16 y 24 años que presentan discapacidad intelectual. Es el responsable respecto a qué enseñar, cómo enseñar, qué y cómo evaluar.

Identificada la población de estudio, a continuación se debe seleccionar la muestra. Para ello y en función de los objetivos, estamos frente a un sistema de muestreo no probabilístico de carácter intencional por conglomerado (Sabariego, 2009). En concreto la selección de los centros y participantes del estudio responden a los siguientes criterios:

- Dependencia administrativa: Público y particular subvencionado
- Modalidad de educación: educación especial
- Tipología de alumnos: discapacidad intelectual
- Ciclo educativo: formación laboral

Se ha optado por establecer los criterios mencionados para seleccionar la muestra de estudio, ya que en estos centros educativos se desempeña el profesor de formación laboral, objetivo del presente estudio. Respecto al criterio, dependencia administrativa hace referencia como su nombre lo indica, al tipo de administración del centro educativo, sea público, particular subvencionado o privado. En este caso consideramos que los centros educativos seleccionados deberían ser de carácter público y particular subvencionado.

A partir de una base de datos<sup>6</sup> conformada por los centros educativos a nivel nacional, se procede a identificar aquellos centros que cumplen con los criterios mencionados, ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se extiende una invitación a todos los centros de educación especial que atienden a los alumnos con discapacidad intelectual que disponen de la formación laboral, cuya dependencia es de carácter público y particular subvencionado.

El contacto se realizó vía telefónica, correo electrónico y entrevista personal. Del total (160) de centros de educación especial invitados, acceden a participar en el estudio nueve centros que cumplen con los criterios mencionados. Seleccionados los centros, se procede a identificar el número de: profesores de formación laboral, cursos de formación laboral, alumnos de formación laboral, profesionales que conforman el equipo directivo e insertor laboral. A continuación se identifican y describen los centros educativos y los participantes que conforman la muestra de estudio:

- Centros de educación especial: son centros que atienden a la población de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la modalidad de educación especial. disponen de ciclo educativos: infantil, básica (primaria) y formación laboral. Cada ciclo educativo está organizado de acuerdo con la edad de los alumnos, establecido en el decreto 87/90 que regula la organización de los centros de educación especial.
- Profesor: el profesor de formación laboral, objeto de estudio, es la principal fuente de información. Se desempeña en el ciclo de formación laboral en escuelas de educación especial. La formación laboral está conformado por jóvenes entre 16 y 24 años que presentan discapacidad intelectual. El profesor es el encargado de impartir la formación laboral, que tiene como objetivo el aprendizaje de un oficio o parte de él.
- Directivos: son profesionales que conforman el equipo directivo del centro educativo y que conocen de manera directa la práctica educativa de los profesores de formación laboral. Consideramos conveniente conocer la opinión de los directivos sobre las funciones que ejerce el profesor en la formación laboral, en lo relativo con la planificación evaluación, docencia, trabajo que

---

<sup>6</sup> Base de datos proporcionada por Ministerio de Educación de Chile

realiza con las familias, trabajo cooperativo y vinculación con el campo laboral. El equipo directivo puede estar conformado por el director, jefe de unidad técnica pedagógica, inspector general, orientador y/o coordinador del nivel laboral.

- Alumnos: los alumnos de formación laboral son jóvenes con discapacidad intelectual entre 16 y 24 años. Asisten a talleres laborales conformado por 15 alumnos como máximo. Por medio de los jóvenes podemos conocer la práctica educativa del profesor, concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido las actividades de aprendizaje que realizan, los contenidos que seleccionan, el tipo de agrupamiento para las actividades de aprendizaje, los contextos donde se efectúa la formación laboral, participación de los alumnos en el proceso educativo y organización del aula. La opinión de los jóvenes es un aporte para la triangulación de la información de la práctica educativa del profesor.
- Insertor laboral: el propósito es conocer el perfil del profesional que está a cargo de la inserción laboral de los jóvenes. Concretamente las acciones que ejerce en el proceso de inserción laboral con profesionales, directivos, familia, empresarios y profesor de formación laboral. A partir de esta información podemos describir la participación del profesor en el proceso de inserción laboral y la comunicación entre ambos profesionales.

La muestra definitiva por centro educativo queda definida en la tabla 13, 14 y 15:

**Tabla 13: Centros educativos participantes en el estudio.**

Centro Educativo	Dep. Administrativa	Niveles educativos	Matrícula (2013)
C. Educativo 1	Municipal	Pre-básico, Básico, Nivel laboral.	127
C. Educativo 2	Municipal	Básico, Nivel laborales, Espectro autista	129
C. Educativo 3	Municipal	A temprana, Pre-básico, N.E.M., Básico, N. laboral	306
C. Educativo 4	Municipal	Básico, Nivel laboral	175
C. Educativo 5	P. Subvencionado	Pre-básico, Básico, Pre-laboral	95
C. Educativo 6	Municipal	Jóvenes y adultos con discapacidad intelectual	184
C. Educativo 7	Municipal	Atención temprana, Pre-básico, Básico, Nivel laboral	230
C. Educativo 8	Municipal	Pre-básico, Básico, Nivel laboral	123
C. Educativo 9	Municipal	Básico, Nivel laboral	33

**Tabla 14: Participantes del estudio por centro educativo.**

Centro Educativo	Profesores participantes	Talleres laborales	Nº de alumnos participantes	Nº de directivos participantes	Nº de insertor laboral participante
Centro educativo 1	1	Carpintería y restauración de muebles	4	3	1
Centro educativo 2	1	Artesanía	10	3	1
	1	Carpintería	9		
	1	Servicios	9		
	1	Alimentación	7		
Centro educativo 3	1	Agropecuario	13	3	1
	1	Gastronomía avanzada	9		
	1	Bisutería	7		
	1	Formación tecnológica	10		
	1	Gastronomía básica	11		
	1	Armado y elaboración de cajas	14		
Centro educativo 4	1	Confección del artículo para el confort del hogar	9	2	-----
	1	Gastronomía 1	8		
	1	Gastronomía 2	8		
Centro educativo 5	1	Taller para la vida y el hogar	5	2	-----
Centro educativo 6	1	Artesanía en cuero	10	3	-----
Centro educativo 7	1	Básico de imprenta	11	4	1
	1	Reparación de vestuario y confección de prendas para el hogar	9		
	1	Técnicas en cerrajería y carpintería	8		
	1	Exploración a la vida adulta	12		
	1	Elaboración de productos alimenticios básicos amasandería y repostería	12		
	1	Mimbre, escobas y madera	7		
Centro educativo 8	1	Costura y tejidos manuales	5	2	-----
	1	Carpintería y mueblería	8		
Centro educativo 9	1	Educación para el hogar	8	1	-----

**Tabla 15: Muestra de la investigación.**

Total participantes del estudio	
Profesores	25
Equipo directivo	23
Grupo de alumnos	25 (222 alumnos)
Insertor laboral	4

### 3.4. Instrumentalización

Para dar respuesta al problema de estudio, se requiere entrar en contacto con la realidad donde se origina el problema y recoger los datos utilizando instrumentos apropiados para dicho propósito. Para responder a los objetivos de esta investigación, se utilizan diversos instrumentos propios de la metodología descriptiva (Mateo, 2009). La aplicación de diferentes instrumentos a los participantes del estudio, nos permite recoger información sobre el objeto de estudio de diferentes ángulos, en este caso la práctica educativa del profesor, las funciones que ejerce en la formación laboral, percibida desde los directivos, alumnos, insertor laboral y del propio profesor de formación laboral. Así la triangulación viene dada por la aplicación de los diversos instrumentos. Los instrumentos seleccionados se describen a continuación:

#### 3.4.1. Cuestionario

El cuestionario es un instrumento por el cual se puede obtener información sobre el objeto de estudio a un mayor número de informantes, por medio de un conjunto de preguntas abiertas o cerradas, se puede conocer lo que hacen y piensan las personas (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Para efectos de éste estudio se utiliza un cuestionario ad-hoc a los objetivos del estudio, con preguntas cerradas categorizadas y preguntas abiertas orientadas a la formación continua del profesor. El objetivo del instrumento es obtener información respecto al perfil personal, de formación, laboral, la percepción de la función de los docentes en situación actual e ideal, conocer la actitud hacia el empleo y la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Se diseñaron dos cuestionarios, el primero dirigidos al profesor de formación laboral y el segundo a los directivos del centro educativo. El propósito es que cada profesional entregue su opinión respecto al objetivo que persigue el instrumento.

El cuestionario está dividido en cinco apartados, los tres primeros buscan conocer el perfil personal, de formación y laboral de los profesores de la formación laboral y directivos de los centros de educación especial, además de obtener información del centro de educación especial. Para ello, se establecen preguntas cerradas categorizadas en su mayoría y preguntas abiertas para conocer la formación inicial y continua, la experiencia profesional en educación especial y en otra modalidad



de educación (primaria, secundaria, formación técnico profesional, integración escolar, otro).

Es importante señalar que el ítem 3.4. (cfr. cuestionario de profesores anexo 8.1.), busca conocer la antigüedad en el nivel de formación laboral. Igualmente el ítem 3.4. (cfr. cuestionario directivos, anexo 8.2. ) permite conocer los años de antigüedad en el cargo directivo.

El cuarto apartado del cuestionario, busca recoger información respecto con la función de los docentes, concretamente valorar las funciones que ejercen actualmente y aquellas que deberían ejercer en la formación laboral para responder a las NSE que presentan los jóvenes con discapacidad intelectual. Para tal efecto se elaboró una escala con determinadas funciones relacionadas con la planificación, evaluación y docencia. La segunda escala tiene como propósito valorar la función de coordinación-gestión, los ítems están agrupados por subcategorías relacionadas con el trabajo del profesor con las familias, trabajo cooperativo y vinculación con el campo laboral.

Respecto a la valoración utilizada en las escalas, si bien no hay una norma clara, hemos considerado 5 tipos de respuesta tipo Likert: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2), nunca (1), ya que consideramos que cinco opciones de respuestas otorgan mayor fiabilidad a la escala y libertad al encuestado para seleccionar la opción que más se acerque a su forma de pensar (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

El quinto apartado del cuestionario, está relacionada con la actitud. Se elaboró una escala con 17 ítems que tiene como propósito conocer la percepción de los profesores y directivos hacia las capacidades, rendimiento laboral, inserción socio-comunitaria y laboral de las personas con discapacidad intelectual. Para ello se utiliza la escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta debido a que se considera suficiente en este tipo de escalas (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Morales, Urosa y Blanco, 2003). Totalmente en desacuerdo (1), medianamente en desacuerdo (2), indeciso (3), medianamente de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), para valorar los 17 ítems que conforman la escala de actitud.

En la tabla 16 y 17 se describe el cuestionario dirigido a los profesores y directivos de los centros de educación especial participantes del estudio.

**Tabla 16: Descripción del cuestionario: perfil general, de formación y laboral.**

Variable	Alternativas de respuestas	Ítems	Dirigido a	
			Profesor	Directivo
<b>Categoría de análisis: Información General</b>				
Nombre del centro educativo	- Respuesta abierta	1.1.	✓	✓
Tipo de Centro Educativo	- Público - Particular subvencionado - Particular privado	1.2.	✓	✓
Localidad	- Urbano - Rural	1.3.	✓	✓
Edad	- Categoría abierta	1.4.	✓	✓
Sexo	- Mujer - Hombre	1.5.	✓	✓
Cargo profesional	- Director - Jefe de U.T.P. - Coordinador(a) nivel formación laboral - Otro	1.6	----	✓
<b>Categoría de análisis: Perfil de formación</b>				
Nivel de estudio finalizado	- Licenciado - Pos título - Magister - Doctorado - Sin grado académico	2.1.	✓	✓
Título profesional	- Profesor de educación especial – mención - Profesor de educación general básica - Profesor de educación técnico profesional - Profesor normalista - Otro.	2.2	✓	✓
Perfeccionamiento para trabajar en el nivel laboral	- Sí, especifique - No	2.3	✓	----
Perfeccionamiento realizado en los últimos 10 años	- Nombre de la formación - Institución encargada de la formación - Año de realización de la formación - Duración de la formación - Motivo de la formación (personal, profesional, necesidades del Centro Educativo, necesidades del MINEDUC.	2.2.	✓	✓
<b>Categoría de análisis: Perfil laboral</b>				
Años de experiencia profesional como profesor impartiendo docencia.	- Respuesta abierta	3.1.	✓	✓
Años de experiencia laboral que tiene trabajando con personas con discapacidad intelectual:	- Nivel pre-básico - Nivel básico - Nivel laboral - Adultos con discapacidad intelectual	Respuesta abierta 3.2.	✓	✓
Años de experiencia laboral con otra tipología de alumnos:	- Trastornos del espectro autista - Multidéficit	Respuesta abierta 3.2.1.	✓	✓
Antigüedad laboral en el Centro Educativo	- Respuesta abierta	3.3.	✓	✓
Antigüedad en el nivel laboral	- Respuesta abierta	3.4.	✓	----
Antigüedad en el cargo actual	- Respuesta abierta	3.4.	----	✓
Experiencia laboral en otra modalidad de educación )	- Siempre he trabajado con personas con discapacidad intelectual - He trabajado en otras modalidades de enseñanza, especificar: modalidad y años.	3.5.	✓	✓

**Tabla 17: Descripción del cuestionario: funciones de los docentes y actitud.**

<b>Categoría de análisis: funciones de los docentes</b>		
	<b>Variable</b>	<b>Ítem</b>
Planificación	Conocimientos previos	4
	Desarrollo de habilidades académicas básicas, sociales y laborales	5/7/15/16/17
	Aprendizajes en el contextos laboral y comunitarios	6/10/11/12
	Actividades sin vinculación con el contexto laboral o comunitario	8
	Diversas estrategias	9/13
	Conocimiento de sí mismo	14
Docencia	Adaptación curricular	3/19/32
	Variedad de actividades	25
Evaluación	Colaboración – participación	26/31
	Materiales o recursos	27/28
	Orientación	29
	Del alumno	1/2/2324/30
	Etapas de la evaluación	20/21
	Instrumentos	18
Orientación y asesoramiento	Padres	1/2/3/4
	Comunidad educativa	5
	Trabajo con el equipo interdisciplinario	8/9/10
Vinculación con el mercado laboral	Evaluación	6/7/13
	Inserción laboral	11/12
<b>Categoría de análisis: Actitud</b>		
Hacia la formación laboral de las personas con discapacidad intelectual	Rendimiento - capacidad laboral	6/7/8/15/16/17
	Integración socio-comunitaria, vida independiente	1/5/10/11/12/13
	Integración laboral	1 / 4
	Oportunidad laboral	2

Para elaborar el cuestionario se tiene en cuenta los objetivos del estudio, a quién va dirigido y qué información queremos recoger. Para el diseño del cuestionario se revisa literatura relacionado con la función de los docentes, formación laboral para las personas con discapacidad intelectual, atención a la diversidad y actitud, en este sentido cuál es el papel que cumple el profesor en la atención de los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. Además se revisaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario: Competencias profesionales (Guerrero, C. 1999).
- Cuestionario: Perfil del formador de formación profesional y ocupacional (Ferrández, A. et al. 2000).
- Cuestionario: La formación docente del profesorado universitario (Portilla, A. 2002. Tesis Doctoral).
- Escala de Actitud formato G (Verdugo, M.A. 1998).

### 3.4.1.1. Validación y Fiabilidad

#### - Validación

Para la validación del cuestionario se utilizó la técnica de contenido, para tal efecto los jueces invitados corresponde a 12 de los cuales 7 participaron en la validación. La selección de los jueces se realizó considerando el propósito del estudio, por tanto son profesores e investigadores que están ligados profesionalmente al área de la formación docente y formación laboral para jóvenes con discapacidad, quienes a su vez pertenecen a una universidad Española. Así también, se contó con la participación de profesores chilenos y españoles involucrados en el área de la formación docente.

Los jueces validaron el cuestionario considerando tres criterios:

- Univocidad: es la exactitud de la información que contiene el ítem.
- Pertinencia: alude a la adecuación del ítem con los objetivos del estudio.
- Importancia: corresponde a la relación de los ítems con los objetivos del instrumento.

Para el criterio de univocidad, los jueces valoran el ítems con dos opciones (si o no) así como también para el criterio de pertinencia. En cambio para el criterio de importancia, los jueces valoran los ítems de 1 a 5, donde 1 represente no importante y 5 muy importante.

Considerando lo anterior, la valoración realizada por los jueces al cuestionario consistió en modificar la redacción en algunos ítems, eliminar algunos ítems repetidos e incorporar preguntas relacionadas con la docencia y formación continua. En el cuestionario perfil del profesor se realizaron las siguientes modificaciones:

- Modificar el orden en dos ítems relacionados con la formación inicial y continua.
- Modificar la redacción del ítem 1.2.
- Modificar la redacción de la pregunta e incorporar la especialidad de los estudios de postgrado. del ítem 2.2
- Eliminar el ítem 2.3 relacionado con el tipo de institución superior donde realizaron los estudios universitarios.
- Modificar la redacción de la pregunta del ítem 3.3.
- Modificar la redacción de la pregunta del ítem 3.5.
- En el ítem 4.1 se modifica la redacción de la pregunta y se aumenta los años en que ha realizado formación continua.
- Respecto al apartado 5.1 función de los docentes, se modifica la redacción de la instrucción del apartado, y de los siguientes ítems 3, 5, 6, 7,8,9, 11, 14, 15, 18 , además de eliminar el ítem 19.
- Respecto al apartado coordinación-gestión, se elimina el ítems 7 y se modifica la redacción de los ítems, 10,11.
- Respecto al apartado actitud, se modifica la redacción de los ítems 2, 5, 6, 10, 13, 14 y se elimina el ítem 18.

## - **Fiabilidad**

Para analizar la fiabilidad interna se utilizó el procedimiento reliability que da como resultado un alpha de Cronbach, nos permite establecer la confiabilidad de instrumento para recoger datos.

El alpha de Cronbach permite comprobar la fiabilidad de un instrumento, la consistencia interna de los indicadores de una escala, que se utilizan para medir un concepto.

El coeficiente de alpha puede tomar un valor positivo que va desde 0.0 hasta 1.0. Mientras el valor sea más alto, mayor es la coherencia interna de la escala. Es recomendable que la fiabilidad sea mayor de 0.80, aun cuando también se considera aceptable el valor de 0.70. Nummally (1978) citado por Corbeta (2010) propone que el valor mínimo de la escala sea de 0.70, lo cual representa un nivel aceptable.

Otro aspecto importante, es la eliminación de los ítems de la escala, lo cual supone aumentar el valor de alpha. Por tanto, el análisis debe ser a los ítems que se relaciona con el objeto de estudio.

En el caso concreto del estudio, se realizó el análisis de alpha de Cronbach a la escala de actitud que forma parte del cuestionario *perfil del formador laboral*. La escala está compuesta por 17 ítems que mide la actitud de los profesionales (profesores y directivos) hacia la persona con discapacidad, la inserción socio-laboral y comunitaria. La muestra estuvo conformada por 47 profesionales correspondiente a los 9 centros de educación especial participantes del estudio. El valor del alpha de Cronbach es de 0,79, lo cual indica una fiabilidad de la escala de actitud aceptable. No obstante, hay que señalar que los tres primeros ítems obtienen puntuación negativa, lo cual supondría eliminar los ítems para aumentar el valor de alpha, sin embargo, dada la importancia del contenido de los ítems, consideramos mantenerlos porque nos aporta información para el análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores del estudio.

### **3.4.2. Entrevista**

En los estudios descriptivos, la entrevista es el instrumento que permite recoger información a través del proceso de comunicación, donde el entrevistador realiza un conjunto de preguntas al sujeto entrevistado. La entrevista se puede clasificar en: estructurada, semiestructurada, no estructurada, puede ser de aplicación individual o grupal (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Mateo 2009). Una segunda definición, alude que la entrevista se utiliza para recoger información o bien para “*proporcionar acceso a lo que está dentro de la cabeza de una persona, hace posible medir lo que sabe una persona (conocimiento o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencia) lo que piensa una persona (actitudes y creencias)*” (Cohen y Manion, 1990: 378).

La entrevista cumple con la particularidad de no ser siempre fija y estandarizada, sino que puede asumir diversas modalidades, estructurada, semi-estructuradas y no estructurada (Ander-Egg, 1987). La diferencia entre las tres modalidades de entrevista radica en la utilización de un guión con preguntas, en la rigidez o flexibilidad del entrevistador en introducir nuevas preguntas a partir de la respuesta del entrevistado.

Los autores (Taylor y Bogdan, 2002; Massot, Dorio y Sabariego, 2009) hacen mención a la entrevista en profundidad como la técnica para recoger información más específica en estudios cualitativos, sobre reconstrucción de acciones pasadas y representaciones sociales.

Tojar (2006) plantea que la entrevista en profundidad puede utilizar un guión con preguntas, cuyo propósito es orientar al entrevistado respecto con los temas a abordar, sin embargo Taylor y Bogdan, (2002) justifican que ésta técnica se caracteriza por no seguir una secuencia rígida de preguntas. Ambos autores coinciden en la flexibilidad de esta técnica en generar preguntas a partir de la conversación fluida entre entrevistador y entrevistado, esto quiere decir, la habilidad del entrevistador en reconocer aspectos importantes que surgen en la entrevista para luego formular las preguntas relevantes al tema de estudio. Por tanto, la entrevista permite comprender aspectos relacionados con la vida, experiencias o situaciones de los entrevistados.

Por otra parte, hay que considerar la forma de aplicar la entrevista, bien puede ser de individual o grupal según sea el objetivo del instrumento y del estudio. La entrevista grupal se caracteriza por reunir a un número determinado de personas con el objetivo de conversar acerca de un tema propuesto por el investigador, quién cumple el rol de mediador (Sierra, 2003).

Si tenemos en cuenta que la entrevista proporciona información sobre las opiniones creencias, sentimientos, actitudes, valores acerca de la situación estudiada, en este caso, la entrevista recoge información del perfil del profesor de formación laboral. En virtud de los objetivos planteados y de los participantes del estudio se realizan entrevistas de carácter individual y grupal, como se especifica en la siguiente tabla:

**Tabla 18: Modalidad de entrevistas.**

Fuente de información	Modalidad	Aplicación
Profesor	En profundidad	Individual
Alumnos	Semiestructurada	Grupal
Insertor laboral	Semiestructurada	Individual

La información que se obtiene por medio de las entrevistas, viene a complementar la información recolectada por el cuestionario, de tal manera que la entrevista forma parte de la triangulación de la información respecto con la formación docente, práctica educativa, actitud y representaciones sociales del profesor de

formación laboral. A continuación se describe el propósito de cada entrevista por cada participante del estudio:

- Entrevista al profesor de formación laboral: de carácter individual, permite recoger información acerca del perfil del profesor de formación laboral. Las preguntas son de carácter abierto y recogen información de manera descriptiva sobre la formación inicial y continua, el perfil laboral, específicamente la experiencia previa en trabajar con alumnos con discapacidad intelectual. También, busca averiguar las funciones que ejercen en la formación laboral, en lo relativo con la planificación, docencia, evaluación, trabajo con las familias, trabajo cooperativo y vinculación con el campo laboral, por ejemplo qué contenidos planifica, con quién planifica, cuándo evalúa, estrategias utilizadas y la participación en el proceso de inserción laboral, específicamente en evaluar el puesto de trabajo o realizar seguimiento a los alumnos insertados laboralmente. Por último, la entrevista también busca averiguar la opinión del profesor respecto con la valoración que otorga hacia la formación laboral, oportunidad laboral y vida independiente de los alumnos con discapacidad intelectual.

Para registrar la información de la entrevista se utiliza la grabación de audio. El desarrollo de la entrevista se basa en un guión de preguntas que permiten orientar el propósito de la misma, que se caracteriza por la flexibilidad y la incorporación de preguntas a partir de las opiniones del entrevistado.

- Entrevista a los alumnos: de carácter grupal, el objetivo es conocer la opinión de los alumnos respecto con la práctica educativa del profesor en aula, relacionado con su proceso de enseñanza y aprendizaje. Se considera ésta técnica como apropiada para recoger la información con los alumnos de formación laboral, ya que el investigador al desconocer el contexto educativo y particularmente a los informantes, por medio de la conversación grupal se puede propiciar la participación y apoyo mutuo entre ellos. Para el desarrollo de la entrevista grupal, se considera como número de participantes a la totalidad de los alumnos que conforman el grupo curso.
- Se utiliza un guión de entrevista con el objetivo de recoger información respecto al proceso educativo de los jóvenes, concretamente, modalidad de trabajo durante la jornada escolar, descripción de las actividades de aprendizaje, disposición de los recursos, materiales, herramientas, actividades vinculadas con el campo laboral y comunidad, aprendizajes adquiridos durante la formación laboral, y la opinión respecto al empleo y expectativas al término de la formación laboral. Para registrar la información proporcionada por los alumnos, se utiliza una grabadora de audio, así como también se utiliza un guión de preguntas.
- Entrevista al insertor laboral: de carácter individual, el objetivo es conocer el perfil profesional del insertor laboral, concretamente, el perfil de formación,

laboral y las acciones que ejerce con la comunidad educativa (directivos, profesor de formación laboral, profesionales y familia) y empresarios para la inserción laboral de los alumnos. Por último conocer la valoración que otorga a las funciones que ejerce actualmente en la formación laboral. La grabadora de audio se utiliza como medio para registrar la entrevista, así como también se utiliza un guión de preguntas.

#### **3.4.2.1. Guiones de entrevistas**

Para las diferentes modalidades de entrevista se utiliza un guión con preguntas abiertas, que se elaboró a partir del cuestionario *perfil del profesor de formación laboral*. Para el diseño del guión de entrevista del profesor se establecen categorías de análisis como: perfil de formación, perfil laboral, función de los docentes y actitud. En la tabla 19 se presenta el guión de entrevista de los profesores.

Respecto al guión de entrevista dirigido a los alumnos, el proceso de elaboración es similar al guión de entrevista del profesor. Se establecen categorías de análisis para la función de los docentes, relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, como se observa en la tabla 20.

Para el guión de entrevista dirigido al insertor laboral se utilizan investigaciones (Mercado-García y García-Vicente, 2010; Arenas y González; 2010) relacionadas con el profesional encargado de la inserción laboral, colocando énfasis en las acciones que realizan los profesionales para formular las preguntas respectivas. En la tabla 21 se presenta el guión de entrevista del insertor laboral.



**Tabla 19: Guión de entrevista profesores.**

<b>Entrevista profesor de formación laboral</b>
<b>a) Datos generales del entrevistado.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Datos personales (nombre, edad)</li><li>- Nivel académico finalizado</li><li>- Título profesional</li><li>- Años de experiencia en la docencia, antigüedad en el centro educativo y en la formación laboral.</li><li>- Taller laboral en el que ejerce docencia</li></ul>
<b>b) Datos relacionados con el perfil laboral</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Experiencia previa en el trabajo con personas con discapacidad intelectual</li><li>- Interés en el trabajo con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual</li></ul>
<b>c) Datos relacionados con el perfil formativo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Formación inicial</li><li>- Aspectos de la formación inicial</li><li>- Programa de la formación inicial orientado en la formación laboral</li><li>- Valoración de la formación inicial para el trabajo con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.</li></ul>
<b>d) Formación continua</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Formación continua orientada a la formación laboral</li><li>- Interés y motivación</li><li>- Valoración de la formación continua</li></ul>
<b>e) Relacionado con el nivel laboral</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Modelo de formación</li><li>- Objetivo del nivel laboral</li><li>- Organización del nivel laboral</li></ul>
<b>f) Descripción de la función docente en el nivel de formación laboral</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desempeño actual en la formación laboral</li><li>- Descripción de la función de los docentes: qué tareas realiza con los alumnos y con la comunidad educativa, cómo organiza el aula.</li><li>- Valoración de la función docente</li></ul>
<b>g) Relacionado con la actitud del profesor hacia los alumnos con discapacidad intelectual</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Valoración del empleo hacia las personas con discapacidad intelectual</li><li>- Valoración de la formación laboral para la integración sociolaboral</li><li>- Percepción del profesor respecto a la inserción laboral y social de sus alumnos</li></ul>

**Tabla 20: Guión de entrevista alumnos.**

<b>Entrevista grupo de alumnos de formación laboral</b>
<b>a) Datos generales de los entrevistados</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Edad, nº de alumnos, nº de alumnos por género, nombre del taller laboral</li></ul>
<b>b) Relacionado con el ingreso del alumno al nivel laboral</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Proceso de ingreso de los jóvenes al nivel laboral</li><li>- Elección del taller laboral</li><li>- Intereses y motivaciones en la elección del taller laboral</li></ul>
<b>c) Datos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Estrategias de enseñanza y aprendizaje</li><li>- Contextos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje</li><li>- Aprendizajes logrados por los alumnos</li><li>- Relación con la proyección laboral</li><li>- Interés y motivación del alumno hacia el empleo</li></ul>

**Tabla 21: Guión de entrevista insertor laboral.**

<b>Entrevista insertor laboral</b>	
<b>a) Datos generales del entrevistado</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Título profesional</li> <li>- Cargo actual</li> <li>- Años de experiencia profesional</li> <li>- Antigüedad en el centro educativo</li> <li>- Antigüedad en el cargo actual</li> </ul>	
<b>b) Datos relacionado con el perfil del profesional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil de formación (formación continua, duración, contenido de la formación, pertinencia de la formación)</li> <li>- Perfil laboral</li> </ul>	
<b>c) Relacionado con el perfil profesional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funciones que realiza en el centro educativo</li> <li>- Trabajo interdisciplinario</li> </ul>	
<b>d) Relacionado con la inserción laboral de los jóvenes</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones que realiza con los empresarios</li> <li>- Acciones que ejerce con las familias</li> <li>- Acciones que realiza con los jóvenes</li> </ul>	
<b>e) Relacionado con la valoración de la función profesional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pertinencia de la función</li> <li>- Actualidad de la función</li> </ul>	

### 3.5. Triangulación

La triangulación se define como la utilización de diferentes metodologías para el análisis del objeto de estudio. Sugiere la combinación de técnicas de recolección de datos acerca del hecho investigado (Cea, 1998). Por tanto la triangulación viene a validar los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, lo que implica la aplicación de técnicas de análisis independientes una de la otra hacia la medición del mismo objeto. Denzín citado por Cea (1998) propone cuatro tipos de triangulación, como se describe en la tabla 22:

**Tabla 22: Tipos de triangulación.**

<b>Tipo de triangulación</b>	<b>Definición</b>	<b>Propósito</b>
De datos	Utiliza varias fuentes de información, por ejemplo; documentos, alumnos, profesores.	Contrastar la información recolectada sobre el objeto de estudio.
De investigadores	Se investiga un hecho desde el conocimiento de diferentes profesionales que conforman el equipo de investigación	Contrastar la observación del hecho investigado de diferentes puntos de vista relacionado con la especialidad de los profesionales.
Teórica	Utiliza diferentes técnicas de análisis para el mismo objeto de estudio	Contrastar los resultados obtenidos de las técnicas utilizadas para analizar el objeto estudiado.

Metodológica	Intramétodo: Utiliza un método de investigación y aplica diferentes técnicas de análisis o bien el método se aplica varias veces en situaciones y momentos diferentes.	Contrastar los resultados de las técnicas utilizadas para el mismo objeto estudiado.
	Entre método: combinación de métodos para analizar el mismo objeto de estudio	Contraste de los resultados a partir de los diferentes métodos utilizados.

**Fuente: Denzín citado por Cea, (1998).**

Respecto a la triangulación del presente estudio, se obtiene por medio de la información recopilada a través de los instrumentos a los diferentes informantes; profesor, directivos, alumnos e insertor laboral, acerca de la práctica educativa del profesor de formación laboral (Colás y Buendía, 1998). A partir de los datos obtenidos por medio del cuestionario ad-hoc aplicado a los profesores y directivos, de la entrevista realizada a los profesores, alumnos de formación laboral e insertor laboral, se procede a contrastar la información relacionada con la práctica educativa del profesor de formación laboral. En la siguiente figura se observa la triangulación del presente estudio:

**Figura 6: Triangulación de la investigación.**



### 3.6. Tratamiento de la información

Tras la aplicación de los instrumentos a los participantes del estudio, se procede al análisis de los datos dada su naturaleza, de carácter cuantitativo y cualitativo.

#### a) Análisis cualitativo.

Para analizar las variables cualitativas se elaboraron tres matrices con categorías y subcategorías de análisis (Ander-Egg, 1996; Tójar, 2006)

levantadas a partir del guión de entrevista del profesor, entrevista de los alumnos y entrevista del insertor laboral. Cada matriz analiza el contenido de las entrevistas de los profesores, alumnos e insertor laboral. El propósito es identificar las categorías y subcategorías de análisis en las entrevistas, ejemplificadas por unidades de análisis. Con este procedimiento vamos configurando la triangulación de los datos.

Elaborada la matriz, se procede a realizar el análisis a las entrevistas, para ello consideramos que el análisis de contenido es la técnica que más se ajusta a la naturaleza de los datos y propósito del estudio.

Siguiendo a Tójar (2006) y Ruiz (1999) el procedimiento para analizar el contenido de las entrevistas contempla los siguientes pasos:

- Transcripción de las entrevistas de los profesores, alumnos e insertor laboral. Para resguardar la confidencialidad de los informantes, cada entrevista tiene una cita y un número, que hace referencia a la identificación del informante entrevistado, al centro educativo y del taller laboral (curso) al cual pertenece. Un ejemplo de lo anterior se detalla a continuación:
  - Centro educativo 1
  - Entrevista profesor 1 - entrevista grupal alumnos 1, entrevista insertor laboral 2.
  - Taller laboral 1
- Incorporación de las entrevistas y subcategorías de análisis al programa informático atlas-ti
- Identificación del contenido manifiesto, dice relación con lo expresado por los entrevistados, en este caso, por profesores, alumnos e insertor laboral en lo relativo con: formación docente, formación profesional, práctica educativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, actitud y representaciones sociales.

Seleccionado el texto manifiesto se procede a identificar las unidades de análisis, que tienen relación con las subcategorías de análisis previamente establecidas e incorporadas al programa informático.

En la tabla 23 se describen las categorías y subcategorías de análisis establecidas para cada uno de las entrevistas realizadas a los informantes:

**Tabla 23: Categorías de análisis**

Informantes	Categorías	Subcategorías	Descripción
Profesor	Perfil de formación	Formación docente inicial	Por medio de esta categoría, podemos describir la formación inicial y la formación continua, además si realizó formación específica para trabajar con la formación laboral. ¿Qué título profesional tienen? ¿La formación inicial responde a un programa categorial? ¿La titulación es pertinente para trabajar en formación laboral? Respecto a la formación continua ¿cuál es el contenido del perfeccionamiento? ¿Cuál es el motivo del perfeccionamiento y la duración del mismo? De esta manera podemos describir la formación continua del profesor de formación laboral y la pertinencia para la formación laboral.
		Formación docente continua	
	Perfil laboral	Experiencia laboral	Esta categoría nos permite describir la experiencia previa en trabajar con alumnos que presentan discapacidad intelectual, ya que los estudios plantean que la experiencia con este colectivo promueve actitudes positivas en el profesorado, así como también la experiencia laboral en otra modalidad de educación, bien puede ser educación general básica, educación media, educación técnico profesional.
	Función de los docentes	Planificación Evaluación Docencia	La categoría de planificación, nos permite describir qué contenidos selecciona en la formación laboral, qué habilidades prioriza desarrollar en los alumnos, qué contextos de aprendizaje selecciona para desarrollar las actividades, qué estrategias utiliza en la formación laboral. Respecto a la evaluación, pretendemos conocer, qué evalúa, cuándo evalúa y qué instrumento utiliza para evaluar. En cuanto a la docencia, el propósito es conocer y describir la interacción del profesor con los alumnos, el nivel de participación de los estudiantes durante la clase y en la organización del aula-taller.
Coordinación-gestión		Esta categoría hace mención al trabajo colaborativo entre profesores y profesionales del centro acerca del proceso de formación laboral. El propósito es conocer con quién planifica y evalúa el profesor y qué acciones realiza en el proceso de inserción laboral. Nos interesa conocer la comunicación que tiene el profesor con la familia, en virtud de la orientación acerca de la formación laboral de los alumnos. Respecto a la inserción laboral, nos planteamos lo siguiente: el profesor ¿visita empresas?, ¿evalúa puestos trabajo?, ¿realiza seguimiento de los alumnos en el campo laboral? estas preguntas nos permiten responder si las tareas son parte de la función de los profesores en la formación laboral.	

**Tabla 23: Categorías de análisis cualitativo (continuación).**

<b>Informantes</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>
Profesor	Actitud y representaciones sociales del profesor hacia la discapacidad intelectual e inserción social y laboral	Actitud hacia la inserción socio-laboral  Actitud hacia la discapacidad intelectual	Conocer la percepción que tienen los profesores hacia las personas con discapacidad intelectual y la inserción social y laboral, podemos describir la representaciones que orientan la práctica educativa.
Alumnos	Proceso de enseñanza y aprendizaje	Actividades planificadas  Estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje  Docencia del profesor  Organización del aula	Por medio de esta categoría podemos conocer y describir las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos, la modalidad de agrupamiento de los alumnos en las actividades, los contenidos trabajados y los contextos donde realizan las actividades. La interacción del profesor con los alumnos, la participación de los alumnos en el desarrollo de la clase. Por último cómo organiza el profesor el aula, relacionado con la disponibilidad de los materiales y distribución del mobiliario.
Insertor laboral	Perfil profesional	Formación profesional  Experiencia laboral  Acciones en el proceso de inserción laboral  Valoración de la función profesional	A través de las categorías, podemos describir la formación de los profesionales, específicamente el título profesional y la formación continua. Además de conocer las acciones que realiza con el profesor de formación laboral, profesionales, familia y empresas durante el proceso de inserción laboral de los alumnos. Por último conocer qué valoración otorgan los profesionales a la función desempeñada y qué aspectos modificarían para la mejora de la misma en virtud del proceso de inserción laboral. A partir de esta descripción, podemos conocer la vinculación del profesor de formación laboral con el insertor laboral en el proceso de inserción laboral.

## b) Análisis cuantitativo.

En virtud de la naturaleza de los datos, se elabora una base de datos con variables cuantitativas, extraídas del cuestionario ad-hoc. Así toda la información recogida por los cuestionarios dirigidos a los profesores y directivos es vaciada a la base de datos. Las variables se someten al análisis estadístico descriptivo univariable, por medio del programa informáticos SPSS.

Se calcula la frecuencia absoluta para las variables socio demográficas, perfil de formación y perfil laboral de los profesores y directivos utilizando gráficos de sectores, de barra y tablas. Se calcula la media aritmética a los ítems de la función docente real- ideal, función de coordinación-gestión y escala de actitud, acompañados de gráficos que interpretan la frecuencia de la media aritmética.

La interpretación de las medias precisa del valor máximo, mínimo e igual a las funciones de los docentes en situación actual-ideal, función de coordinación-gestión y escala de actitud. También se procede a comparar el valor de las medias de las funciones de los docentes entre profesores y directivos. De igual manera se realiza análisis de varianza y pruebas estadísticas a las funciones de los docentes valorada por los profesores y directivos. La interpretación de los datos hace referencia a la existencia o no en la diferencia significativa en el valor de las medias comparadas. Por último, para la comparación de las funciones de los docentes y función de coordinación gestión entre los centros educativos se procede a calcular el valor de las medias, y se realiza análisis de varianza a los ítems de la función docente real e ideal y función de coordinación gestión.

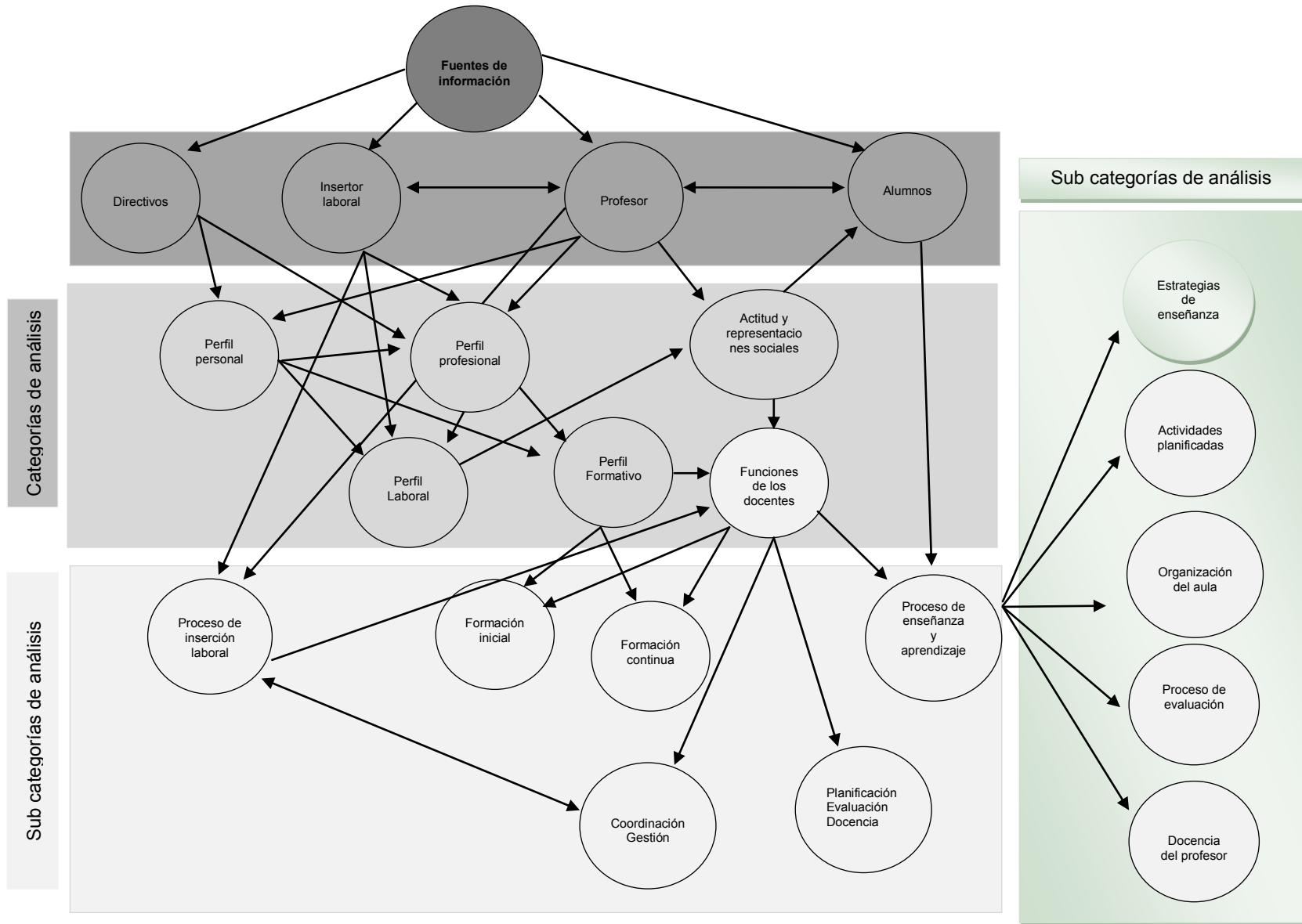
Para detectar las necesidades de formación de los profesores, se procede a analizar las funciones de los docentes en situación actual-ideal siguiendo lo planteado por Stufflebeam (1984) y Moroney (1977), citado por Tejedor (1990) y Gairín et. al., (1995). El análisis de discrepancia consiste en detectar la diferencia entre los resultados observados y deseados, que se traduce en necesidad percibida por los profesores y directivos. Para detectar las necesidades de formación en la función de coordinación-gestión, se procede a identificar los ítems que obtienen puntuación por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).

En cuanto a la escala de actitud, el análisis se realiza calculando el valor de la media a cada ítem, identificando la puntuación alta como actitud positiva hacia el contenido del ítem, y la puntuación baja como actitud negativa hacia el contenido del ítem.

Basándonos en Tójar (2006) se elabora un diagrama causal para referirnos a las fuentes de información del estudio; profesor, directivos, alumnos e insertor laboral y la relación con las categorías y subcategorías de análisis. De cada fuente de información nacen categorías de análisis relacionadas entre sí; perfil personal, perfil profesional, perfil laboral, perfil formativo y actitud. De cada categoría se desprenden subcategorías que permiten describir y analizar de manera detallada 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, como se puede observar en la figura 7:



**Figura 7: Fuentes de información, categorías y subcategorías de análisis**



En síntesis, el tratamiento de los datos responde a la metodología descriptiva del estudio. En la siguiente tabla se presentan las técnicas de análisis utilizadas:

**Tabla 24: Síntesis tratamiento de los datos cuantitativo y cualitativo.**

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Variabes</b>	<b>Técnica de análisis</b>
Perfil de formación	Formación inicial y continua	Cuantitativa descriptiva: porcentaje de frecuencia. Cualitativa descriptiva: análisis de contenido
Perfil laboral	Años de experiencia laboral	Cuantitativa descriptiva: porcentaje de frecuencia. Cualitativa descriptiva: análisis de contenido
Función de los docentes	Planificación, docencia, evaluación y coordinación-gestión	Cuantitativa descriptiva: media, Anova y pruebas no paramétricas, modelos de discrepancia Cualitativa: análisis de contenido
Actitud y representaciones sociales del profesor hacia la discapacidad e inserción social y laboral	Hacia las personas con discapacidad Hacia la inclusión socio-laboral	Cuantitativa descriptiva: media, Anova. Cualitativa: análisis de contenido.

### 3.7. Trabajo de campo

En este apartado, se describe el trabajo de campo realizado en el estudio piloto a un centro de educación especial, así como también la aplicación definitiva de los instrumentos a los 9 centros de educación especial que conforman la muestra de estudio.

#### 3.7.1. Prueba Piloto

La prueba piloto se efectuó en un centro de educación especial que cumple con los criterios mencionados en la selección de la muestra. Este centro educativo está ubicado en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, cuya dependencia administrativa es de carácter público y atiende a los alumnos entre 2 y 24 años que tienen discapacidad intelectual, dificultades múltiples (sensoriales y/o motoras) y trastorno del espectro autista. El centro educativo dispone de ciclos 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 un oficio, como: madera, costura, soldadura, amasandería, jardinería y huerto, encuadernación y chocolatería. 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.

### **3.7.1.1. Recolección de los datos. Prueba piloto**

Los invitados a participar en el estudio son profesores, directivos, alumnos e insertor laboral. Respecto a la aplicación de la entrevista, se invitó a los 9 profesores que conforman el ciclo de formación laboral, informando el objetivo del instrumento y la confidencialidad de los datos. Del total de profesores invitados, 8 acceden a la entrevista individual, solicitando su autorización para ser grabados en audio. La duración de la entrevista osciló entre 60 y 90 minutos. En cuanto a la aplicación del cuestionario a los profesores, se siguió el mismo procedimiento utilizado en la entrevista. Del total de los profesores que conforman el ciclo de formación laboral (9) solamente 5 acceden a participar en la aplicación del cuestionario. Igualmente, se informa sobre el objetivo del instrumento y confidencialidad de los datos.

Con relación a la aplicación del cuestionario al equipo directivo que está conformado por 4 profesionales, el 100% accedió a responder el instrumento. De igual manera se les informó sobre el objetivo del instrumento y la confidencialidad de los datos.

Respecto a la entrevista grupal a los alumnos de formación laboral, nueve grupos de alumnos, es decir el 100% de los cursos acceden a participar en el estudio. Se les informó sobre el objetivo del instrumento, la confidencialidad de los datos, así como también se solicitó la autorización para ser grabados en audio y video. Respecto a la duración de la entrevista, osciló entre 30 y 45 minutos

Respecto a la entrevista del insertor laboral, se aplicó a los dos profesionales encargados de la inserción laboral de los alumnos. Se les informó sobre el objetivo del instrumento, la confidencialidad de los datos y se solicitó la autorización para ser grabados en audio. La durante de la entrevista osciló entre 30 y 40 minutos.

### **3.7.1.2. Tratamiento de la información. Prueba piloto**

Tras la aplicación de los instrumentos a los participantes del estudio, se procede al análisis de los datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Dadas la naturaleza de los datos y número de participantes se procede a realizar el siguiente tipo de análisis:

- a) En el análisis cualitativo, se establecen categorías y subcategorías para realizar análisis de contenido, las entrevistas se transcribieron en su totalidad. Para el tratamiento de los datos cualitativos se utiliza el programa informático Atlas-ti.
- b) Para el análisis cuantitativo del cuestionario se utiliza el programa Excel, dado el limitado número de participantes para el estudio cuantitativo. Para el análisis de los datos se procede a obtener la puntuación media de los ítems de las escalas de las funciones de los docentes y actitud.

### **3.7.2. Procedimiento muestra definitiva**

El trabajo de campo se realizó durante los meses de marzo y mayo del año 2013, que corresponde al inicio del año escolar en el contexto educativo chileno. Los centros de educación especial participantes en el estudio, están ubicadas en la región metropolitana de Santiago de Chile distribuidos en ocho comunas.

El contacto con las escuelas se había realizado con anterioridad a la fecha de aplicación de los instrumentos. Cada centro educativo está conformado por profesores que atienden a alumnos con discapacidad intelectual, profesionales no docentes y personal administrativo.

#### **3.7.2.1. Recolección de los datos**

El proceso de recolección de los datos se llevó a cabo teniendo en consideración la organización de cada centro educativo. Se establece una programación de trabajo con el director/a, jefe de unidad técnica pedagógica, inspector/a general, coordinador/a de formación laboral, para realizar las entrevistas a profesores y alumnos.

La entrevista individual al profesor de formación laboral fue aplicada en dependencias de cada centro educativo, en horarios de clase y al finalizar la jornada laboral. Todos los profesores fueron consultados respecto a la aplicación de la entrevista, informando sobre el objetivo, confidencialidad de los datos y autorización para ser grabados en audio. De esta manera, el 100% de los profesores participantes en el estudio acceden de manera voluntaria a la entrevista en profundidad. La entrevista se realiza en base a un guión de preguntas (cfr. anexo 8.3.). La duración de la misma oscilo entre 30 y 90 minutos.

La entrevista grupal a los jóvenes de formación laboral se aplicó en dependencias del centro educativo, durante la jornada escolar, previa autorización de los directivos y profesores respectivamente. Previo a la realización de la entrevista, se consulta a los alumnos acerca de la participación voluntaria. Del total de los grupos de alumnos (25) el 100% accede a participar en la entrevista grupal. Al inicio de cada entrevista grupal, se informa a los alumnos el objetivo del instrumento, la confidencialidad de los datos y autorización para ser grabados en audio. La duración de las entrevistas grupales oscilo entre 30 a 40 minutos. Se utiliza un guión de entrevista semi-estructurada (cfr. anexo 8.4.) con la finalidad de incorporar preguntas a partir de las respuestas de los alumnos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La entrevista individual a los profesionales encargados de la inserción laboral de los alumnos, se realiza en dependencias del centro educativo en horarios de la jornada laboral. Cabe destacar que en 4 de los 9 centros educativos, está presente la figura del profesional encargado de la inserción laboral. La entrevista individual se realizó a los 4 profesionales que aceptaron de manera voluntaria,

informando del objetivo del instrumento, la confidencialidad de los datos y solicitando su autorización para ser grabados en audio. La duración de la entrevista osciló entre 20 y 50 minutos. La entrevista se realizó en base a un guión de preguntas (cfr. anexo 8.5.).

Respecto a la aplicación del cuestionario dirigido a profesores y directivos, son entregados a los profesionales, estableciendo una fecha para recoger el instrumento e informando sobre el objetivo y confidencialidad de los datos. Del total de cuestionarios entregados a los 25 profesores se recogió el 88%; en el caso de los directivos se entregaron 23 instrumentos y se recogió el 100%. En la tabla 25 se aprecia los instrumentos aplicados en virtud de los participantes del estudio:

**Tabla 25: Instrumentos aplicados a los participantes del estudio.**

Instrumentos aplicados			
	Cuestionario	Entrevista individual	Entrevista grupal
Profesores	22	25	-----
Directivos	23	-----	-----
Grupos de alumnos	-----	-----	25
Insertor laboral	-----	4	-----

### 3.8. Criterios de analisis

Los criterios permiten emitir un juicio de valor acerca del objeto analizado. Para esta investigación, hemos planteado algunos criterios que nos permiten analizar las categorías relacionadas con el perfil del profesor de formación laboral. Las categorías deberán responder a los criterios definidos para determinar y analizar el perfil de los profesores.

- a) Para la categoría actitud y representaciones sociales, hemos planteado el criterio de apreciación, entendiendo desde la suficiencia de la percepción apreciada, que nos permite analizar la valoración que otorgan los profesores hacia la discapacidad intelectual de los alumnos.
- b) Para la categoría perfil laboral y perfil de formación, hemos planteado los criterios de suficiencia y pertinencia que nos permite analizar la formación docente (inicial y continua) y la capacidad profesional para atender a los jóvenes con discapacidad intelectual en la formación laboral.
- c) Para la categoría función de los docentes, hemos planteado los criterios de coherencia, importancia y suficiencia que, nos permiten analizar la función que ejercen y deberían ejercer los profesores en la formación laboral para la consecución de la inserción social y laboral de los jóvenes. En la siguiente tabla se presentan los criterios para las categorías de análisis:

**Tabla 26: Campo de estudio, criterios, categoría y fuente de información.**

Objetivos específicos	Criterio	Categoría de análisis	Fuente de información	Instrumento	Descripción de los criterios
1. a. Analizar las representaciones sociales del profesor respecto a los alumnos con discapacidad intelectual y de la formación laboral que orientan la práctica educativa.	- Suficiencia	- Actitud y representación social del profesor hacia la discapacidad intelectual e inserción social y laboral	- Profesor	- Cuestionario - Entrevista	El criterio de suficiencia nos permite conocer la valoración que tienen los profesores de las capacidades, rendimiento e inserción social y laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual. En este caso, la apreciación del profesor puede incidir en la actitud y representaciones sociales que orientan la práctica educativa.
1. b. Analizar la formación del profesor de formación laboral para atender a los alumnos en la formación laboral.	- Suficiencia - Pertinencia	- Perfil de formación	- Profesor - Directivos	- Cuestionario - Entrevista	Conocer la formación del profesor de formación laboral, nos permite conocer acerca de la formación inicial y continua. El criterio de suficiencia alude a la potencialidad de la formación docente para atender a los alumnos en la formación laboral. El criterio de pertinencia se refiere a la actualidad y adecuación de la formación para responder a las necesidades de los alumnos en la formación laboral. En este sentido, ¿La formación docente responde a los planteamientos actuales de la formación laboral? ¿la formación continua es de utilidad para atender adecuadamente a los jóvenes en la formación laboral?
1. c. Analizar las funciones que ejerce el profesor en la formación laboral para atender a los alumnos con discapacidad intelectual.	- Actualidad - Coherencia - Suficiencia	- Función de los docentes	- Profesor - Directivos - Alumnos del nivel laboral.	- Cuestionario - Entrevista	El criterio de coherencia se relaciona con los fines de la formación laboral y transición a la vida activa. En este sentido, la función de los docentes al ser coherente con los objetivos de la formación laboral, también cumple con el criterio de actualidad, es decir los profesores disponen de las y competencias para responder satisfactoriamente a las necesidades de soporte de este colectivo. El criterio de suficiencia nos indica la potencialidad de la función de los docentes para contribuir en alcanzar los objetivos de la formación laboral.

Objetivos específicos	Criterio	Categoría de análisis	Fuente de información	Instrumento	Descripción de los criterios
<p>2. a. Analizar la función de los docentes en situación actual-ideal, aquello que se ejerce y debería ejercerse en la formación laboral de los alumnos con discapacidad intelectual.</p> <p>2. b. Detectar las necesidades de formación del profesor para atender a los alumnos con discapacidad en la formación laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia</li> <li>- Importancia</li> <li>- Suficiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Función de los docentes en situación actual e ideal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor</li> <li>- Directivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario</li> </ul>	<p>Las funciones de los docentes en situación en situación real, es entendida como aquella que ejercen los profesores actualmente en la formación laboral. En cuanto a las funciones de los docentes en situación ideal, es entendida como aquella que permitiría satisfacer las necesidades de los alumnos en el proceso de formación para lograr la inserción social y laboral. Debería existir coherencia entre las funciones de los docentes con los objetivos de la formación laboral. También, el criterio de coherencia nos indica el grado de discrepancia entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal, a mayor discrepancia entre las funciones, surgen las necesidades de formación. El criterio de importancia y suficiencia supone el valor que otorga el profesor a la función ejercida en la práctica educativa para la consecución de los objetivos de la formación laboral.</p>

**Tabla 26: Campo de estudio, categorías, indicadores y fuente de información del estudio (continuación).**

### 3.9. Variables del estudio

Para poder llevar a cabo la investigación y responde al problema de estudio, se tienen que medir las variables con instrumentos apropiados. En este sentido, la variable corresponde a una característica que se modifica y se asigna un valor a un sujeto o a una situación que se desea estudiar (Tejada, 1997; Sabariego, 2009). Otra definición apunta a *“una variable es una propiedad que puede variar o adquirir distintos valores y cuya variación es susceptible de medirse u observarse”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 76).

Considerando que el estudio se enmarca en una metodología descriptiva ex post-facto, las variables no son manipuladas, por tanto no se pueden clasificar en variables experimentales. Sin embargo, dada la naturaleza de las variables, nos limitamos a su medición, la cual puede ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa.

Para efectos de este estudio, se da en mayor número variables cualitativas, como por ejemplo; percepción del profesor hacia la discapacidad intelectual, capacidades, rendimiento laboral, inserción social y laboral. De esta manera, las variables cualitativas las podemos relacionar entre sí o bien realizar una contrastación, por ejemplo: formación docente y funciones de los docentes.

También se establecen variables cuantitativas relacionadas con el perfil laboral, en cuanto a la experiencia laboral que se traduce en año. De esta manera, nos interesa averiguar los años de desempeño como, docente, en el trabajo con personas con discapacidad intelectual, en el nivel laboral y centro educativo.

Podemos señalar que hay variables de naturaleza nominal y ordinal. El primero se refiere cuando la variable se clasifica según una característica, un ejemplo muy común en las investigaciones corresponde el sexo, que puede ser categorizado en hombre o mujer como se presenta en esta investigación, así como, la percepción del profesor relacionada con la discapacidad del alumno y el rendimiento laboral. Respecto a la variable ordinal, se puede operativizar indicando el número de orden, por ejemplo: en este estudio la variable edad, se puede operativizar en menor de 30 años, 30 y 40 años, 40 y 50, más de 50 años. En la tabla 27 se presentan las variables de este estudio:



**Tabla 27: Variables de estudio.**

<b>Campo estudio</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
Datos generales de los centros educativos	Centro Educativo	- Centro Educativo 1 - Centro Educativo 2 - Centro Educativo 3 - Centro Educativo 4 - Centro Educativo 5 - Centro Educativo 6 - Centro Educativo 7 - Centro Educativo 8 - Centro Educativo 9
	Modalidad de administración	- Público - Particular subvencionado - Particular pagado
	Localidad	- Urbano - Rural
Perfil personal	Género	- Mujer - Hombre
	Edad	- Menor 30 años - 30 a 40 años - 40 a 50 años - Mayor 50 años
	Cargo	- Director - Jefe de U.T.P. - Coordinador nivel de formación laboral - Otro
Formación inicial	Nivel de estudio finalizado	- Licenciado - Postítulo - Magister - Doctorado - Sin grado académico
	Mención estudio finalizado	- Educación especial - Educación básica, lenguaje y comunicación - Trastorno del lenguaje y necesidades educativas - Orientación vocacional - Educación - Otros
	Título profesional	- Profesor de educación especial - Profesor de educación general básica - Profesor de educación técnico profesional - Profesor normalista - Otro - Más de un título profesional
	Mención título profesional	- Deficiencia mental - Trastorno audición y lenguaje - Trastorno de la visión
Formación continua	Formación realizada	- Si - No
	Contenido de la formación	- Especialidad del perfeccionamiento
	Institución de la formación	- Universidad - Instituto profesional - Centro Educativo - Otros
	Duración de la formación	- Días, semanas, meses o años.
	Motivo de la formación	- Motivación personal - Motivación profesional - Necesidades del Centro Educativo - Necesidades del Ministerio de Educación

**Tabla 27: Variables de estudio (continuación).**

<b>Campo estudio</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
Experiencia profesional	Años de docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 a 5 años</li> <li>- 6 a 11 años</li> <li>- 11 a 15 años</li> <li>- 16 a 20 años</li> <li>- Más de 20 años</li> </ul>
	Antigüedad laboral en el Centro Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos de 1 año</li> <li>- 1 a 5 años</li> <li>- 6 a 10 años</li> <li>- 11 a 15 años</li> <li>- 16 a 20 años</li> <li>- Más de 20 años</li> </ul>
	Antigüedad laboral en función directiva actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos de 1 año</li> <li>- 1 a 5 años</li> <li>- 6 a 10 años</li> <li>- 11 a 15 años</li> <li>- 16 a 20 años</li> <li>- Más de 20 años</li> </ul>
	Antigüedad en formación laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menos de 1 año</li> <li>- 1 a 5 años</li> <li>- 6 a 10 años</li> <li>- 11 a 15 años</li> <li>- 16 a 20 años</li> <li>- Más de 20 años</li> </ul>
	Años de experiencia laboral en educación especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pre-básico</li> <li>- Básico</li> <li>- Laboral</li> <li>- Adultos con discapacidad intelectual</li> </ul>
	Experiencia laboral con otra tipología de alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastorno del espectro autista</li> <li>- Multidéficit</li> </ul>
	Experiencia laboral en otra modalidad de educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siempre con personas con discapacidad</li> <li>- Otra modalidad de enseñanza</li> </ul>
Función de los docente	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos previos de los jóvenes</li> <li>- Habilidades académicas, sociales y laborales.</li> <li>- Actividades en el contexto laboral y comunitario</li> <li>- Actividades de manera grupal e individual</li> <li>- Actividades conocimiento de sí mismo</li> <li>- Actividades para desarrollar la autoderminación</li> </ul>
	Docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación de los contenidos</li> <li>- Adaptación de los instrumentos de evaluación</li> <li>- Adaptación de los materiales o recursos</li> <li>- Diversidad de actividades</li> <li>- Participación de los jóvenes en la clase</li> <li>- Recursos y materiales adecuados a los jóvenes</li> <li>- Variedad de recursos y materiales</li> <li>- Orientación a los alumnos durante la clase</li> <li>- Orientación a los jóvenes</li> </ul>
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de los instrumentos</li> <li>- Etapas de la evaluación</li> <li>- Evaluación de los jóvenes</li> <li>- Evaluación de los apoyos</li> </ul>
	Coordinación-gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación a los padres</li> <li>- Trabajo cooperativo</li> <li>- Intervención en el campo laboral</li> </ul>
Actitud	Hacia las personas con discapacidad e inserción socio-laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidad de acceso al empleo</li> <li>- Capacidad laboral</li> <li>- Inserción laboral</li> <li>- Inserción socio-laboral</li> </ul>

---

## **4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---



#### **4.1. Introducción**

En este capítulo presentamos los resultados del estudio de acuerdo con los objetivos que guían la investigación. La información presentada se obtiene a través de la aplicación del cuestionario y entrevistas de la muestra de estudio. La secuencia establecida es la siguiente:

En primer lugar presentamos una acotada descripción de los centros educativos participantes.

En segundo lugar describimos el perfil personal de la muestra de estudio, conformada por profesores, directivos, alumnos e insertor laboral.

En tercer lugar presentamos la descripción del perfil de formación y perfil laboral de los profesores y directivos.

En cuarto lugar damos a conocer los resultados obtenidos en relación con la práctica educativa del profesor de formación laboral, concretamente la función de planificación, docencia y evaluación, valorada por los profesores y directivos. Los resultados están organizados de acuerdo con la información obtenida por los cuestionarios y análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores y alumnos.

En quinto lugar presentamos la comparación de la función de los docentes que contempla la planificación, evaluación y docencia entre profesores y directivos.

En sexto lugar exponemos el análisis estadístico de la función de los docentes, correspondiente con la planificación, evaluación y docencia valorada por los profesores y directivos.

En séptimo lugar presentamos el análisis de la función de coordinación-gestión, valorada por los profesores y directivos. Los resultados están organizados en base a la información obtenida por los cuestionarios y análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores e insertor laboral.

En octavo lugar damos a conocer el análisis de la actitud y representaciones sociales de los profesores hacia la discapacidad intelectual e inserción socio-laboral. La información se organiza en base a los datos obtenidos del cuestionario, que se complementan con la información del análisis de las entrevistas de los profesores.

En noveno lugar describimos las necesidades de formación de los profesores que surgen del análisis de discrepancia de las funciones de los docentes en situación actual-ideal, del análisis estadístico de la función de coordinación-gestión y del análisis cualitativo de las representaciones sociales de los profesores.

En décimo lugar exponemos la comparación de la función de planificación, evaluación, docencia y coordinación-gestión entre los centros educativos participantes del estudio. Finalizamos con la triangulación del estudio que nos

permite contrastar la información obtenida por medio de los cuestionarios y entrevistas de los diferentes informantes.

#### 4.2. Caracterización de la muestra de estudio

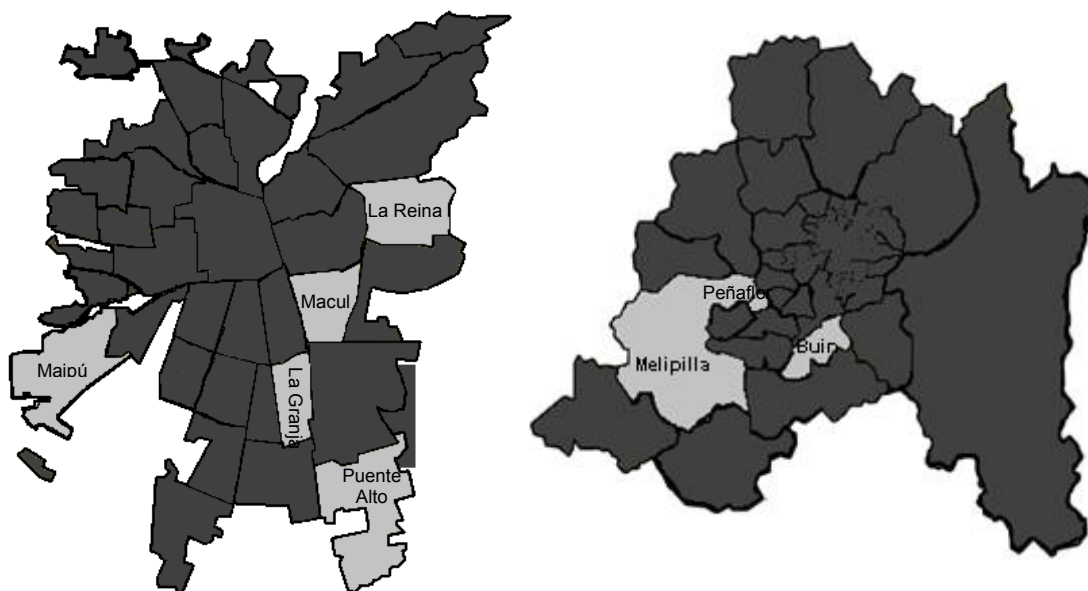
En este apartado presentamos la descripción de los centros educativos participantes en el estudio, el perfil personal de la muestra de estudio conformada por profesores de formación laboral, directivos, alumnos de formación laboral e insertor laboral.

Los cuestionarios se entregaron a los 25 profesores de formación laboral de las 9 escuelas de educación especial participantes en el estudio, del total entregado se recogió el 88% de los instrumentos. Con respecto a los directivos, se entregaron 24 cuestionarios y se recogió el 95% de los instrumentos.

Atendiendo a la variable dependencia administrativa 8 centros de educación especial están en la categoría de administración pública y 1 en la categoría de administración particular subvencionada.

Los centros de educación especial participantes en el estudio se distribuyen en 8 comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, como se observa en la Figura 8:

Figura 8: Distribución de los centros educativos por comunas en la Región Metropolitana.

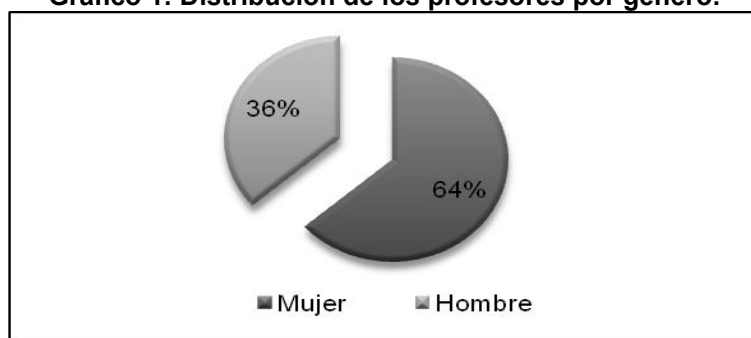


##### 4.2.1. Perfil personal de los profesores de formación laboral

###### a) Género.

Atendiendo a la variable género del total de los profesores participantes, el 64% corresponden a mujeres y el 36% a varones, estos resultados nos indican que predominan las mujeres en la profesión docente, tal como se observa en el gráfico 1:

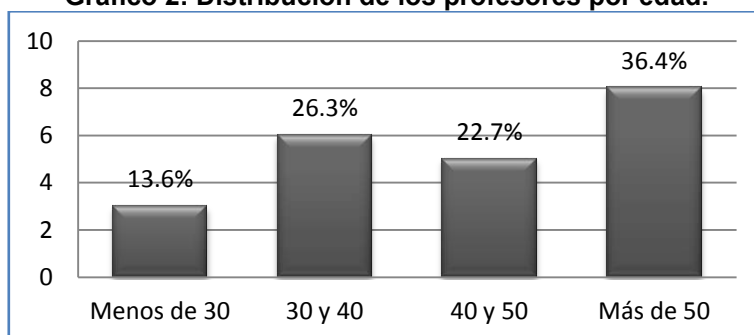
**Gráfico 1: Distribución de los profesores por género.**



**b) Edad.**

En el gráfico 2 se observa que el 13.6% de los profesores tienen menos de 30 años, el 26.3% se ubica en el rango de 30 y 40 años, el 22.7% en el rango de 40 y 50 años y el 36.4% en el rango más de 50 años, siendo éste último donde se concentran más profesores en comparación con los otros rangos de edad. La edad de los profesores oscila entre 24 y 61 años, siendo la media de 35 años, lo cual representa una muestra de profesores jóvenes.

**Gráfico 2: Distribución de los profesores por edad.**

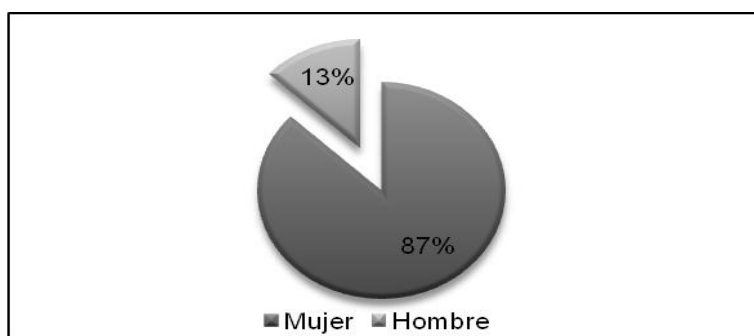


**4.2.2. Perfil personal de los directivos**

**a) Género.**

Observamos en el gráfico 3 que el 87% de los directivos son mujeres y el 13% son varones.

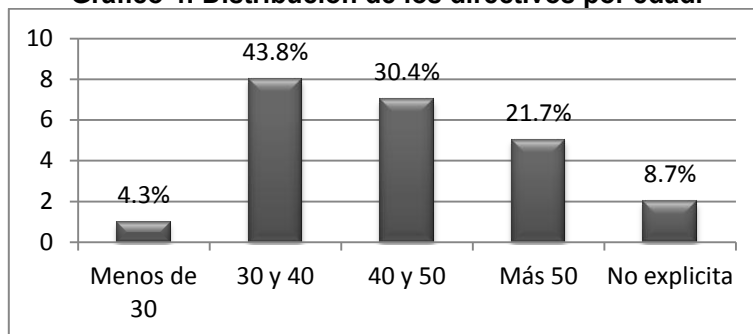
**Gráfico 3: Distribución de los directivos por género.**



b) Edad.

La edad de los directivos oscila entre los 28 y 61 años, siendo el promedio de 43,9 años. En el gráfico 4 se observa que el 43,8% de los profesores se ubica en el rango de 30 y 40 años.

**Gráfico 4: Distribución de los directivos por edad.**

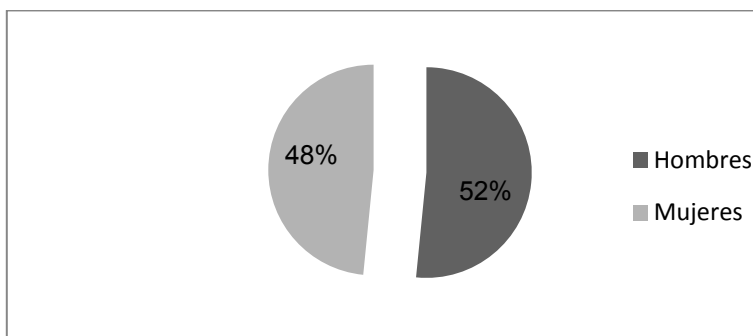


### 4.2.3. Perfil personal de los alumnos de formación laboral

a) Género.

Observamos en el gráfico 5 la variable género de los alumnos/as de formación laboral participantes del estudio. En la muestra de alumnos predominan los hombres con el 52%.

**Gráfico 5: Distribución de alumnos por género.**

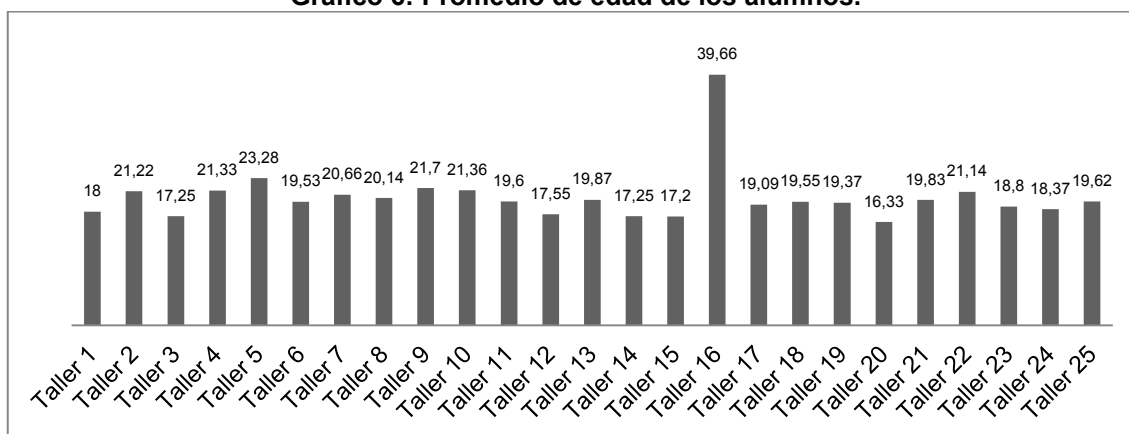


b) Edad.

Observamos en el gráfico 7 el promedio de edad de los grupos de alumnos/as de formación laboral participantes del estudio. Las edades de los alumnos oscilan entre 13 y 67 años. Es importante señalar que los alumnos del taller 16 son adultos que asisten al centro de educación especial en la modalidad de formación para jóvenes y adultos, por esta razón, el promedio de edad de este taller es de 39.66 años.



**Gráfico 6: Promedio de edad de los alumnos.**



#### 4.2.4. Perfil del insertor laboral

Observamos en la tabla 28 los datos relacionados con el perfil profesional del insertor/a laboral que conforman la muestra de estudio. Solamente 4 (de 9) centros de educación especial disponen de la figura del insertor/a laboral.

Las cuatro profesionales son del género femenino. La media de edad es de 40 años, con una oscilación entre 30 y 47 años.

Respecto a la variable perfil de formación 3 (de 4) profesionales disponen de Titulación en Educación Especial. La formación continua de las profesionales está relacionada con evaluación, currículo, y administración.

En relación con la variable experiencia laboral, las profesionales se desempeñan en jefatura técnica pedagógica, docente del ciclo básico y terapia ocupacional, además de ejercer el rol de insertor laboral en el centro educativo. El promedio de años de experiencia laboral y de antigüedad en el centro educativo es de 16,5 años, y la antigüedad en el cargo actual es de 5 años.

**Tabla 28: Perfil personal y profesional del insertor laboral.**

Centro Educativo	C. educativo 1	C. educativo 2	C. educativo 3	C. educativo 7
Variables	Insertor 1	Insertor 2	Insertor 3	Insertor 4
<b>Datos socio-demográficos</b>				
Edad	40 años	47 años	43 años	30 años
Género	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
<b>Formación profesional</b>				
Nivel académico	Magister en evaluación, currículo y administración	Postítulo en currículo y evaluación	Sin grado	Licenciatura en terapia ocupacional
Título profesional	Educador diferencial en deficiencia mental	Educador diferencial	Educador diferencial en deficiencia mental	Terapia ocupacional
<b>Experiencia laboral</b>				
Cargo actual	Jefe unidad técnico pedagógico	Profesor	Coordinadora técnico pedagógico	Terapeuta ocupacional
Experiencia laboral	15 años	26 años	20 años	5 años
Antigüedad en el centro educativo	15 años	26 años	20 años	5 años
Antigüedad en el cargo actual	3 años	1 años	11 años	5 años

### 4.3. Perfil de formación y laboral de la muestra de estudio

En este apartado presentamos el perfil de formación y experiencia laboral de profesores y directivos participantes del estudio. Los resultados se presentan a partir de la información que se obtiene de los cuestionarios aplicados a los profesores y directivos, y de la información que recoge las entrevistas de los profesores de formación laboral. Por tanto, asumimos que para el análisis de las variables se presenta información cuantitativa y cualitativa. Se tiene presente el perfil de formación y laboral que se explica a continuación:

#### Perfil de formación

- Grado académico finalizado.
- Especialidad del grado académico.
- Título profesional.
- Mención del título profesional.
- Formación específica en formación laboral.
- Formación permanente realizada.
- Contenido de la formación permanente.
- Institución de la actividad de formación.
- Motivo de la actividad de formación.

#### Perfil laboral

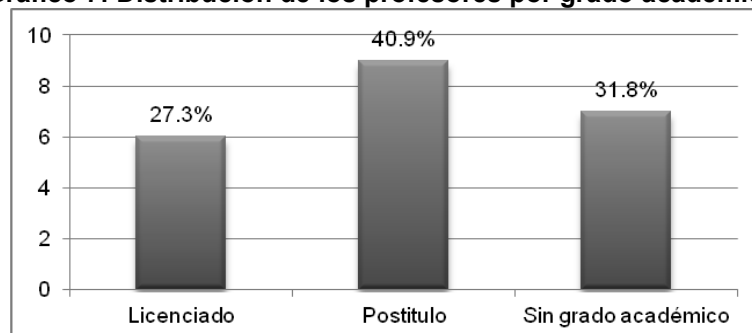
- Años de docencia.
- Antigüedad laboral en el centro educativo actual.
- Antigüedad laboral en formación laboral.
- Motivo de ingreso a formación laboral.
- Experiencia laboral previa en educación especial y con otra tipología de alumnos.
- Experiencia laboral en otra modalidad de educación.

#### 4.3.1. Perfil de formación de los profesores de formación laboral

a) Grado académico.

El 40.9% de los profesores disponen de pos-título y el 27.3% disponen de licenciatura, como se observa en el gráfico 7:

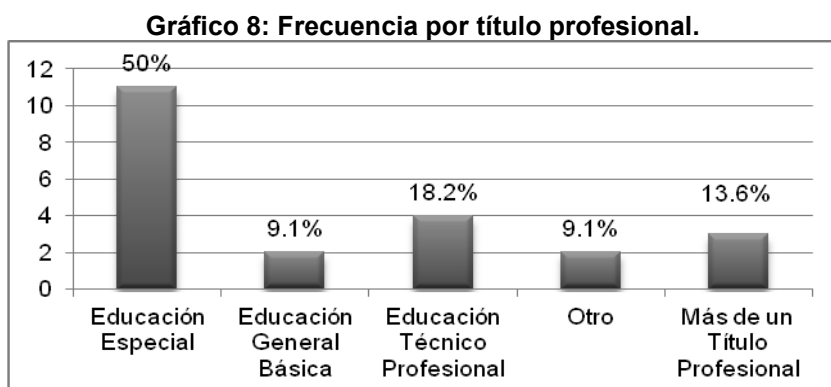
Gráfico 7: Distribución de los profesores por grado académico.



Atendiendo a la especialidad del pos-título, los profesores encuestados mencionan las siguientes especialidades: educación especial, trastorno del lenguaje, integración escolar, orientación vocacional y educación.

b) Título profesional.

Observamos en el gráfico 8 que el 50% de los profesores disponen de titulación en Educación Especial, el otro 50% disponen de Titulación en Educación General Básica, Educación Técnico Profesional y Educación Física.



c) Mención del Título en Educación Especial.

La información de los cuestionarios nos indica que la mención del Título en Educación Especial corresponde con: trastorno en audición y lenguaje, trastorno de la visión y deficiencia mental, siendo ésta última que predomina en la formación de los profesores.

d) Formación específica para trabajar en la formación laboral.

Observamos en las entrevistas que, de los 14 profesores que disponen de titulación en educación especial, 11 profesores recibieron formación en esta materia, aunque, señalan que ésta preparación no abordó en profundidad la formación laboral para trabajar con jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Los 4 profesores restantes aún teniendo la formación inicial en educación especial, no recibieron preparación en esta materia. En concreto, los profesores sostienen:

*“Cuando yo estuve en la universidad teníamos algunos ramos, principalmente yo recuerdo que teníamos algunos ramos electivos, que yo los tomaba justamente pensando que dentro del colegio me podía tocar niños mayores, trabajar ya no cosas tan, como decirlo, trabajar más temas de vida diaria, orientación para el trabajo, inserción social y laboral, pero eran la mayoría cursos electivos que yo elegía.” (Profesor 4).*

*“Una era evaluación, a ver una que íbamos viendo para sacar las habilidades de cada puesto de trabajo que ahí uno tiene que partir viendo las capacidades y habilidades que necesitan los chicos para cierto puesto de trabajo, eso nos enfocamos bastante, eso fue un área que trabajamos y lo otro eran las pautas para evaluar las áreas socio laborales que esas creo que tengo una acá, que también lo queremos instaurar acá, igual es bastante general pero va por área”. (Profesor 19).*

*“Sí, tuve una asignatura que se llamaba laboral” (...)*

*“Es que el profesor era bien especial, era director de un colegio y era como la enseñanza desde el amor que uno podría tener desde la educación y los temas relacionados como en realidad adaptaciones de materiales para ciertas actividades, como tan profundo desde lo laboral nunca lo abordó”. (Profesor 24).*

e) Actividad práctica en el ciclo de formación laboral durante la formación docente inicial.

Observamos en las entrevistas que 9 profesores realizaron esta actividad, señalan que el objetivo de la actividad práctica en el ciclo de formación laboral fue observar la práctica educativa del profesor de formación laboral, además de impartir docencia. Específicamente, los profesores sostienen:

*“Si, nosotros, yo cuando estuve en la universidad me tocó estar yendo como un semestre a unos talleres protegidos de providencia que todavía funcionan. Ahí me acuerdo que estuve yo en un taller de jardinería y en un taller de repostería, los otros los visualicé también pero principalmente en esos dos me movieron a mí cuando estuve en esa práctica, los talleres de Lyon justamente.” (Profesor 4).*

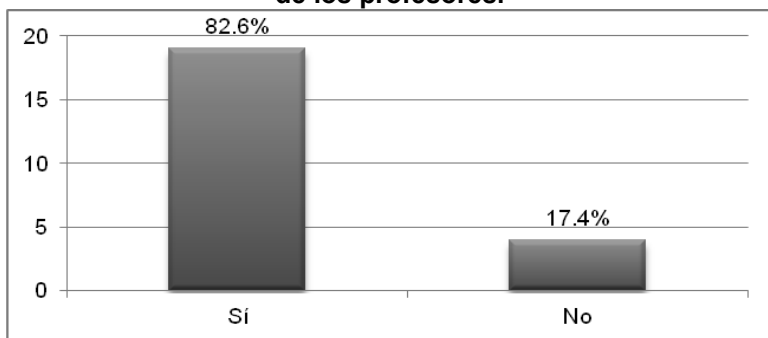
*“Bueno primero fue de observación para conocer un poco más a los alumnos y luego la profesora que estaba a cargo de un curso fue la que me orientó sobre la forma de trabajar, me dio los horarios, recuerdo que me pasó si plan de trabajo que era un plan que duraba dos meses y tenían un objetivo que era el auto cuidado y el tema de la higiene personal entonces yo en base a eso tenía que tomar algunos objetivos y hacer actividades en relación al auto cuidado y a la higiene personal.” (Profesora 25).*

*“Bueno en un comienzo me sirvió mucho, porque en el fondo para saber qué era lo que tenía que considerar en cuanto a la evaluación de la parte social, como se debería considerar en una edad más de adolescente a la vida adulta, pero en el fondo todo lo que es más laboral lo he ido aprendiendo a través de los años, la práctica, en el trabajo.” (Profesor 27).*

f) Formación continua.

Observamos en el gráfico 9 que el 82.6% de los profesores de formación laboral encuestados, realizó formación continua en los últimos 10 años.

**Gráfico 9: Frecuencia de la formación permanente de los profesores.**



La información que nos arrojan las entrevistas de acuerdo con la formación continua, nos indica que el motivo de realización de ésta formación, se debe a la motivación personal y profesional, seguida de la sugerencia del director/a del centro educativo. El profesor plantea:

*“La mayoría son por motivación personal, y profesional en el fondo, para poder sacar nuevas ideas y estar como al tanto de lo que es la realidad hoy en día a nivel general de lo que es el área laboral, como para estar al tanto de lo que me pueda servir de lo que yo pueda trabajar y adecuar a la realidad de los chicos con los que yo trabajo y ha pasado un par de veces que me han dado del centro que me han mandado algún seminario referente a políticas públicas del área más personas con discapacidad en la adultez.” (Profesor 27).*

Con respecto a la valoración de la formación continua, las entrevistas nos indican que 14 profesores plantean que por medio de ésta formación, actualizan los conocimientos pedagógicos para mejorar la práctica educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes en la formación laboral. También, expresan que la formación continua les permite intercambiar experiencias y conocimientos con los profesores asistentes a dicha formación. Un profesor argumenta que la formación continua no fue de utilidad para la práctica educativa. Específicamente, los profesores plantean:

*“Tiene mucha importancia porque de repente uno realiza un trabajo y realiza un trabajo repetitivo muchas veces, con ellos nosotros hacemos mucho trabajo repetitivo, pero al tener otra herramienta o al tener otros cursos uno va rescatando de ahí actividades nuevas, metodologías distintas, que por supuesto que sirven” (Profesor 3)*

*(...) “A mí por lo menos me sirvió montones porque me aclaró muchas dudas y al ver otras realidades uno empieza a decir ya a nosotros nos sirve esto, lo que allá hacen de esta manera nosotros lo podemos aplicar de esta otra manera, de hecho implementamos algunas formas de trabajo o parte de esas formas de trabajo que tenían profesores en otros colegios lo aplicamos nosotros para nuestra realidad y este año hemos seguido perfeccionando así que para mí en este trabajo que estamos haciendo en el año 2013, eso a mí me ha servido pero, yo creo que de todo lo que he aprendido es lo que más me ha servido.” (Profesor 4).*

*“Yo lo veo bastante bueno porque son cosas que tu llegas al curso y vas rescatando cosas que puedes aplicar con los alumnos y eso siento yo que cada curso que hemos tenido he logrado sacar como beneficios y aplicarlos con los chiquillos (...).” (Profesor 21).*

Por otra parte, es importante mencionar que en el centro educativo 3 los profesores plantean la necesidad de formación al equipo directivo, quienes gestionan el perfeccionamiento con la corporación municipal y las instituciones de formación. Argumentan que gracias a la gestión realizada por el equipo directivo, han realizado numerosos cursos de actualización. Específicamente, los profesores comentan:

*“Sí, la verdad es que acá en la escuela he tenido hartos cursos, se trabajó programa de transición a la vida adulta, 2-3 años atrás, el asunto del mismo trabajo que yo te hablaba de la granja que fue una oportunidad para aprender y eso era*

*como preparación para nosotros que está asociada también a lo que se viene, porque por ejemplo también tuve un curso de inclusión en la educación y lo hizo una universidad determinada porque estamos en el momento de, por eso te decía porque el concepto transición a la vida adulta es lo que conozco, es como concepto de trabajo, programa para los jóvenes que están pasando a lo que es inserción laboral”(...). (Profesor 21).*

*“No, no, generalmente la directora o el equipo de gestión es bastante busquilla con los cursos y nos pide la opinión siempre de lo que nos gustaría tomar, damos algunas sugerencias, la verdad que en ese aspecto destaca bastante la institución como institución” (...). (Profesor 21).*

Respecto al contenido de la formación continua, en base a la opinión de los profesores entrevistados, los contenidos se clasifican en las siguientes categorías: educación especial, trastorno del lenguaje y la comunicación, técnico profesional, administración y gestión educacional, currículo y diversas áreas del conocimiento.

Por otra parte, observamos en las entrevistas que 7 profesores tuvieron que regularizar la formación docente inicial ya que la formación que disponen en el área profesional, por ejemplo: electricidad, mueblería, no los habilita para ejercer como profesor de formación laboral, son especialista sin formación pedagógica. Por esta razón, los profesores tuvieron que estudiar Pedagogía en educación especial y educación básica para continuar ejerciendo la docencia en la formación laboral. Los profesores plantean:

*(...) “Entonces por eso ingresé a la universidad, a un programa especial para profesores sin título, estudié 5 años, estudiando los fines de semana, los sábados y a veces sábado y domingo, entonces pasaba toda la semana levantándome temprano y saqué mi título el año 2006.” (Profesor 3).*

*Bueno, lo que pasa es que cuando yo terminé mi educación media, quedé con la inquietud de no trabajar porque mi título fue técnico en mecánica en máquina-herramienta, y siempre mi inquietud más que nada fue enseñar lo que yo había estudiado, nunca mi intención tampoco fue trabajar en lo que estudié (...) me acuerdo que hace muchos años atrás hice un proyecto, presenté el proyecto acá al colegio que era un taller de mecánica y electricidad con los niños, estoy hablando como hace 10 años atrás, más menos, y de allí que empecé con los trabajos con los chicos. Después entré a estudiar pedagogía y quedé como docente en el colegio (Profesor 1).*

*Claro hice un curso de gastronomía para poder entrar al taller, previo hice un curso de gastronomía, porque mi mamá ya sabía que viajaba, el pasaje no es de un día para otro, entonces ahí mi mamá me dijo hazte este curso, estudié y de ahí mi mamá se fue y después de eso estudié pedagogía (Profesor 8).*

A modo de síntesis, en la tabla 29 se presentan los resultados de la formación continua de los profesores de formación laboral. Atendiendo a la variable título profesional se forman cuatro grupos: grupo 1, profesores con título Educación Especial; grupo 2, profesores con título en Educación Básica; grupo 3, profesores con título en Educación Técnico Profesional; grupo 4, profesores con doble título. En la tabla se presentan los contenidos de la formación continua, las instituciones

de formación donde se realizó la formación y el periodo que duró la formación entre los profesores del grupo.

**Tabla 29: Síntesis formación continua de los profesores.**

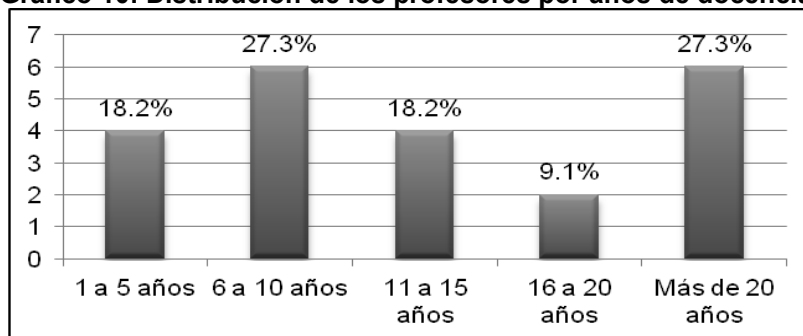
Grupo	Nº Profesores	Contenidos de la formación	Institución de la formación	Duración de la Formación
1	8	- Educación especial. - Trastorno del lenguaje. - Administración educacional - Tec. Profesional. - Otros: trato directo, educación física, informática educativa.	- Universidades - Instituto Profesional - Centro de formación técnica - MINEDUC.	2 meses a 2 años.
2	2	- Educación especial.	- Instituto profesional	1 año
3	3	- Educación especial - Currículo - Tec. Profesional - Educación - Otros: reducción de la lectura.	- Institutos de formación técnica - Universidad	1 año
4	3	- Educación especial - Orientación - Otros: lenguaje, y psicomotricidad.	- Centro de formación técnica - Universidad - Codeduc	3 meses a 2 años.

#### 4.3.2. Perfil laboral de los profesores de formación laboral

a) Años de docencia.

Observamos en el gráfico 10 que los años de docencia de los profesores oscilan entre los 4 y 38 años, predominando los rangos de 6 y 10, y más de 20 años con el 27.3%.

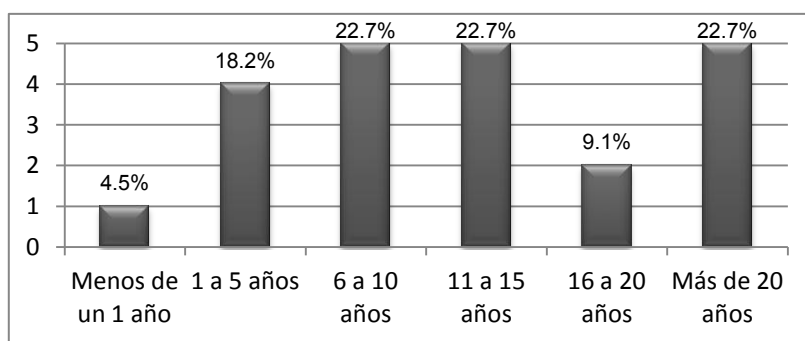
**Gráfico 10: Distribución de los profesores por años de docencia.**



b) Antigüedad laboral en el centro educativo.

La antigüedad laboral de los profesores en el centro educativo oscila entre los 2 meses y 34 años, predominando los rangos de 6 a 10 años, 11 a 15 años y más de 20 años con el 22,7%, como se observa en el gráfico 11:

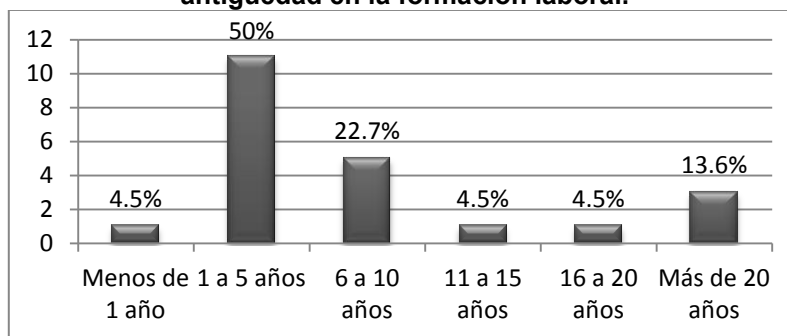
**Gráfico 11: Distribución de los profesores por antigüedad en el centro educativo.**



c) Antigüedad laboral en la formación laboral.

Observamos en gráfico 12 que el 50% de los profesores tienen entre 1 a 5 años de antigüedad en el ciclo de formación laboral, le sigue el 22,7% en el rango de 6 a 10 años.

**Gráfico 12: Distribución de los profesores por antigüedad en la formación laboral.**



d) Motivo de ingreso al ciclo de formación laboral.

La información que arrojan las entrevistas de los profesores en lo relativo con el motivo de ingreso al ciclo de formación laboral, nos indica que las opiniones de los profesores está dividida, 11 profesores se incorporaron a la formación laboral porque disponían de los conocimientos y de la formación en la especialidad del oficio, aunque algunos de ellos no disponían de la formación pedagógica para trabajar con alumnos que presentan discapacidad intelectual; por otra parte, 9 profesores se incorporan a la formación laboral porque tienen formación pedagógica, pero no tienen formación en el área profesional; a su vez, 2 profesores mencionan que se incorporaron a la formación laboral porque disponen del perfil profesional para trabajar en formación laboral con alumnos que presentan discapacidad intelectual. Los profesores entrevistados sostienen:

*“Un poco porque dije yo lo único que sé es pegar botones, me gusta bordar pero por cuenta mía, no tengo tampoco como una capacitación, entonces como esto fue a final de año, en el verano yo me dediqué a buscar cosas y a hacer cosas relacionadas con esta técnica para poder en marzo comenzar algo con las chiquillas y así lo he ido haciendo también pero ha sido todo por cuenta mía, yo no tengo capacitación en alguna técnica definida, no había hecho perfeccionamientos relacionados con el tema tampoco, fueron todas cosas que yo empecé a buscar en el momento que a mí se me dijo: “tú a partir de marzo del próximo año estarás en este taller” (Profesor 4).*



*“Llego por una necesidad de la escuela jubilación de dos profesores de los niveles de carpintería y de mueblería, entonces se produce ese vacío y nosotros por haber estudiado en la escuela industrial con otro colega más nos pusieron acá”. (...)*

*“Parte por las necesidades del colegio, siempre, cuando ingreso es porque faltaban profesores para la parte del nivel laboral de carpintería y mueblería, después se ve la necesidad de capacitar a los jóvenes en calzado porque mandaban a reparar calzado entonces hago un curso de eso, por medio de la escuela y la otra parte de artesanía es por iniciativa propia” (Profesor 11).*

*“No, fue una propuesta que me hizo la escuela, ellos buscaban un perfil de profesor que resultara en este proyecto como yo te había comentado y yo era una de las personas que reunía esa capacidad para poder trabajar en ese taller y como evaluación resulto bastante bien así que se siguió con ese proyecto, este proyecto duraba 2 años, a la escuela le gustó, a la corporación también le gustó porque había resultados y ya este proyecto es parte de la escuela hace 5 años. (...)*

*“Bueno eso es lo que me dijo la directora ser una persona persistente en su tarea, que fuera comprometida, era como más habilidades de cuidado hacia los animales”. (Profesor 21).*

#### e) Experiencia laboral en la atención de los jóvenes con discapacidad intelectual.

La información que arroja las entrevistas de los profesores nos indica que las opiniones de los profesores están divididas. 21 profesores plantean que no disponen de experiencia laboral con jóvenes o adultos con discapacidad intelectual. Por el contrario, 4 profesores disponen de experiencia laboral previa, esto se debe, porque al inicio del ejercicio de la docencia trabajaron con este colectivo. Los profesores entrevistados sostienen:

*“sí, pero, en el año 96 trabajé en un centro privado con jóvenes con discapacidad intelectual, más jóvenes que estos, no superaban los 23 años desde los 13”. (...)*

*“Era educadora diferencial y trabajaba todas las áreas cognitivas, artísticas”. (...)*

*“Estar con los chicos, enseñarle algunos contenidos de tipo social, trabajar harto lo artístico y que en el fondo se desarrollaran bien como en el medio eso es lo que más interesaba” (Profesor 14).*

*“Sí, cuando recién salí de la universidad estuve trabajando dos meses en un hogar para personas esquizofrénicas”. (...)*

*“Sí adultos”. (...)*

*“Eran adultos, el menor tenía 33 años y el mayor no se tiene que haber tenido 70 más o menos, entonces hacia talleres manuales y de sicomotricidad”. (Profesor 27).*

#### f) Experiencia laboral en educación especial.

Atendiendo a la experiencia laboral en educación especial, los profesores encuestados, señalan que siempre han trabajado con alumnos que presentan discapacidad intelectual en centros de educación especial y en integración escolar.

La experiencia laboral de los profesores en educación especial contempla el ciclo pre-básico, básico y formación laboral. También tienen experiencia laboral con adultos que presentan discapacidad intelectual y con alumnos con trastorno del espectro autista, como se observa en la tabla 30:

**Tabla 30: Distribución de profesores por años de docencia en educación especial.**

Categorías	Pre-básico	Básico	Laboral	Adultos con D.I.	T.E.A	Multidéficit
1 a 5 años	4	7	11	2	1	1
6 a 10 años	2	2	5	0	2	1
11 a 15 años	0	1	1	0	0	0
Más de 15 años	0	2	4	0	0	0
No explicita	15	10	2	18	13	14
No posee	1	0	0	2	6	6

g) Experiencia laboral en otra modalidad de educación.

La información de los cuestionarios nos indica que, 6 profesores trabajaron en educación general básica, una en integración escolar y cuatro en educación parvularia, enseñanza media y formación técnico profesional.

### 4.3.3. Síntesis perfil de los profesores de formación laboral

En la siguiente tabla se presenta la síntesis del perfil de los profesores de formación laboral, atendiendo a las variables socio-demográficos, formación docente y experiencia laboral.

**Tabla 31: Síntesis caracterización de la muestra de los profesores.**

Variable	Características
<b>Generales</b>	
Género	- Predominan las mujeres con el 64% y 36% varones.
Edad	- La media es de 35 años, oscila entre 24 y 61 años.
<b>Formación Docente</b>	
Grado académico	- El 40.9% disponen de pos-título y el 27% de licenciatura.
Título Profesional	- El 50% disponen de titulación en Educación Especial, mención trastorno en audición y lenguaje, trastorno de la visión y deficiencia mental.
Formación específica en formación laboral	- La mayoría de los profesores no recibió formación en esta materia en la formación docente inicial. Sin embargo, los profesores que recibieron preparación en esta materia, concluyen que la formación se centró en técnicas vocacionales, instrumentos de evaluación y adaptación de recursos educativos. - Algunos profesores realizaron actividades prácticas en el ciclo de formación laboral durante la formación docente inicial.
Formación continua	- El 82,6% ha realizado perfeccionamiento en los últimos 10 años. - El motivo de la formación continua se debe a motivación personal y profesional. La valoración que los profesores otorgan a la formación continua, es positiva, ya que mejora la práctica educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. - El contenido de la formación continua se relaciona con: educación especial, currículum, gestión y evaluación educacional, trastorno del lenguaje, transición a la vida adulta, orientación vocacional y técnicas de una actividad profesional.
<b>Experiencia Laboral</b>	
Años de docencia	- Predominan los rangos de 6 a 10 años y más de 20 años con el 27,3%. Los años en la docencia oscilan entre 4 y 38 años.
Antigüedad laboral en el centro educativo	- Predominan los rangos de 6 a 10 años, 11 a 15 años y más de 20 años con 22,7%.
Antigüedad laboral en formación laboral	- El 50% de los profesores lleva entre 1 a 5 años de antigüedad en la formación laboral. - El ingreso de los profesores a la formación laboral se debe por disponer de conocimientos y formación en técnicas de un oficio.

Experiencia laboral en educación especial - Todos los profesores siempre han trabajado con niños, jóvenes y adultos que presentan discapacidad intelectual en centros de educación especial y en integración escolar.  
- La mayoría de los profesores de formación laboral, no disponía de experiencia previa en este ciclo educativo.

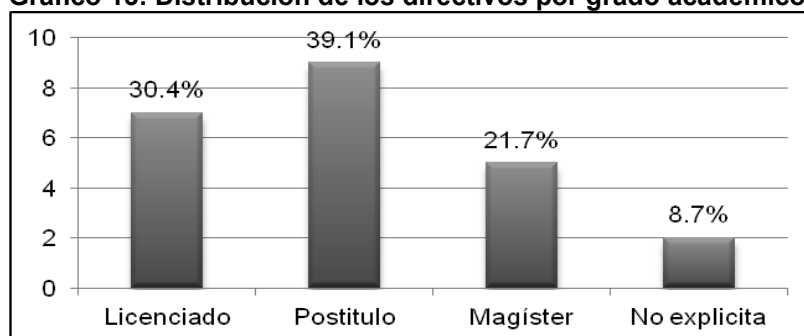
#### 4.3.4. Perfil de formación de los directivos

a) Grado académico.

En el gráfico 13 se observa que el 39.1% de los directivos disponen de pos-título, seguido del 30.4% que disponen de licenciatura.

La especialidad del grado académico, se relaciona con administración y gestión educacional, educación especial, educación superior, orientación educacional, historia y geografía y educación e infanto juvenil.

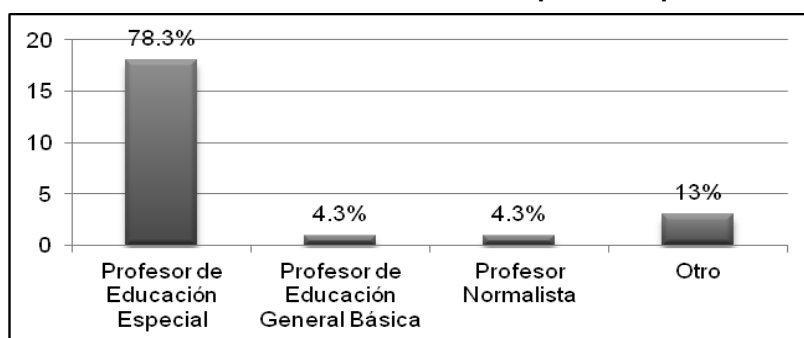
**Gráfico 13: Distribución de los directivos por grado académico.**



b) Título profesional.

Observamos en el gráfico 14 que el 73.3% de los directivos disponen del título profesional en Educación Especial.

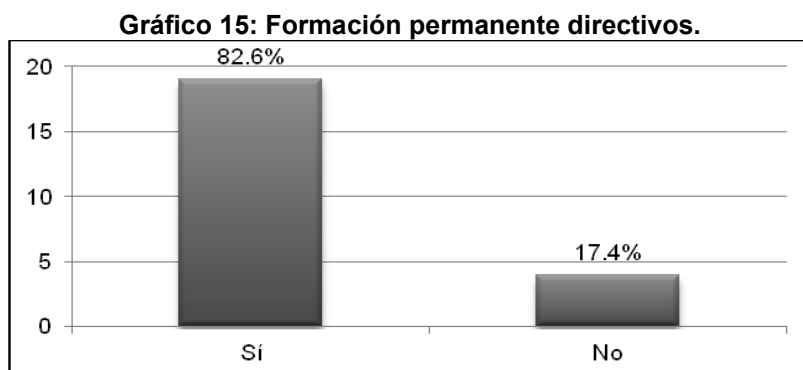
**Gráfico 14: Distribución de los directivos por título profesional.**



La información de los cuestionarios nos indica que la mención del Título en Educación Especial corresponde con: deficiencia mental, trastorno específico del lenguaje, trastorno del espectro autista y audición y lenguaje.

c) Formación continua.

El 82.6% de los directivos han realizado perfeccionamiento en los últimos 10 años, como se observa en el gráfico 15:



El motivo de la formación continua es variado, siendo la motivación personal y profesional que predominan en las respuestas de los directivos encuestados.

Los datos de la formación continua conducen a elaborar dos grupos, el primero está conformado por los directivos que disponen de una actividad de formación, el segundo, por los directivos que han realizado más de una actividad de formación en los últimos diez años, como se observa en la tabla 32:

**Tabla 32: Síntesis formación continua de los directivos.**

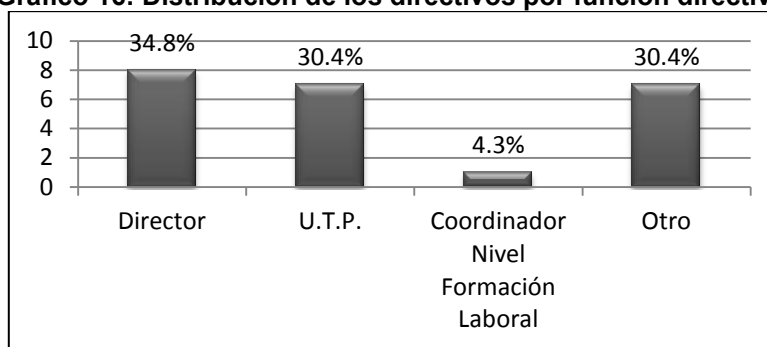
Grupo	Nº Profesores	Contenidos de la formación	Institución de la formación	Duración de la formación
1	7	- Administración y gestión educacional, inclusión educacional, currículum y evaluación, trastorno en audición y lenguaje.	- Universidad - Institutos profesionales - Centro de formación técnica.	- 6 meses a 2 años
2	11	- Administración, liderazgo y gestión educacional - Resolución, mediación y conflicto escolar - Estrategias de enseñanza - Educación especial y necesidades educativas especiales - Inserción laboral y transición a la vida adulta - Psicología educacional - Educación superior - Matemáticas - Unidad técnico pedagógica - Educación - Trastorno del lenguaje y audición - Currículum y evaluación - Adecuación curricular y atención a la diversidad - Retos múltiples	- Universidad - Centros de formación técnica - Ministerio de Educación - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica - UNESCO, - Fundaciones	- 3 meses a 2 años.

#### 4.3.5. Perfil laboral de los directivos

##### a) Cargo directivos.

Encontramos participantes que ejercen el rol de director/a, jefe/a de unidad técnica pedagógica y coordinador/a del ciclo de formación laboral. En la categoría otros se ubican los siguientes profesionales: inspector/a general, psicólogo/a y orientador/a, como se observa en el gráfico 16:

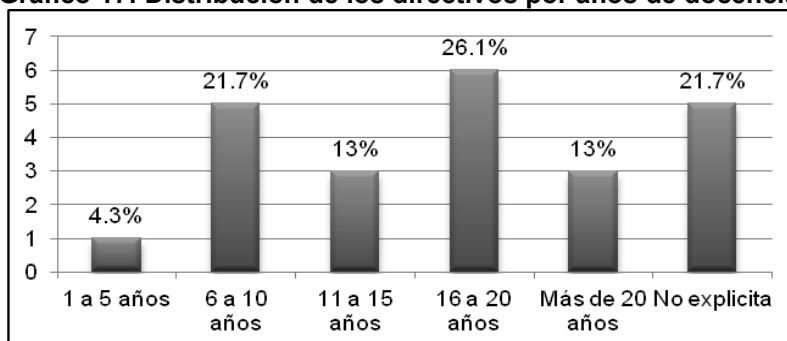
**Gráfico 16: Distribución de los directivos por función directiva.**



##### b) Años de docencia.

Observamos en el gráfico 17 que el 26.1% de los directivos tienen entre 16 y 20 años de experiencia laboral en la docencia, seguido del 21.7% que tienen entre 6 y 10 años.

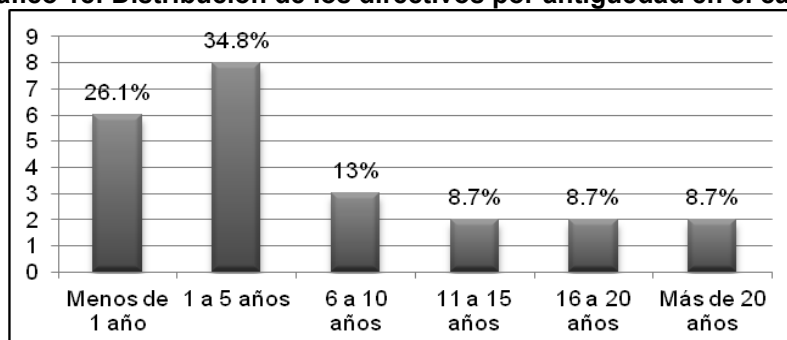
**Gráfico 17: Distribución de los directivos por años de docencia.**



##### c) Antigüedad laboral en el cargo directivo.

Observamos en el gráfico 18 que el 34.8% de los directivos se ubica en el rango de 1 a 5 años de antigüedad en el cargo o función directiva.

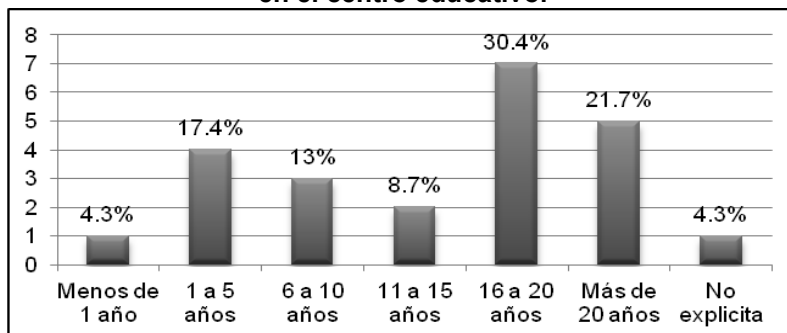
**Gráfico 18: Distribución de los directivos por antigüedad en el cargo.**



d) Antigüedad en el centro educativo.

Se observa que la antigüedad oscila entre 6 meses y 36 años, el 30.4% de los directivos se ubican en el rango de 16 y 20 años de antigüedad en el centro educativo, como se detalla en el gráfico 19:

**Gráfico 19: Distribución de los directivos antigüedad en el centro educativo.**



e) Experiencia laboral en educación especial.

La información que arrojan los cuestionarios en lo relativo con la experiencia laboral en educación especial, nos indica que los directivos siempre han trabajado con alumnos que presentan discapacidad intelectual en los diferentes ciclos de la educación especial, como se observa en la tabla 33:

**Tabla 33: Distribución de profesores por variable años de docencia en educación especial.**

Categorías	Pre-básico	Básico	Laboral	Adultos con D.I.	T.E.A	Multidéficit
1 a 5 años	8	6	8	1	8	1
6 a 10 años	2	5	1	1	---	---
11 a 15 años	---	1	1	---	1	1
Más de 15 años	1	2	---	2	2	2
No explícita	12	9	11	15	10	11
No tiene experiencia	---	---	2	4	2	3

f) Experiencia laboral con personas que presentan discapacidad intelectual.

La información de los cuestionarios nos indica que, 15 directivos siempre han trabajado con éste colectivo, y 9 directivos tienen experiencia laboral en integración escolar, educación básica, escuela de lenguaje y enseñanza media (secundaria).

### 4.3.6. Síntesis perfil de los directivos

En la siguiente tabla se presenta la síntesis correspondiente a la caracterización de la muestra de los directivos, en relación con las variables socio-demográficos, formación docente y experiencia laboral.

**Tabla 34: Síntesis caracterización muestra de los directivos.**

<b>Categorías y variables</b>	<b>Características</b>
<b>Generales</b>	
Género	- En el cargo directivo predominan las mujeres con el 87%.
Edad	- La media es de 43,9 años, la edad oscila entre 28 y 61 años.
Función directiva	- El 34,8% desempeñan la función de director/a, el 30,4% la función de jefe/a de unidad técnica pedagógica.
<b>Formación Docente</b>	
Grado académico	- El 39,1% disponen de pos-título, el 30,4% de licenciatura y el 21,7% de magister.
Título profesional	- El 78,3% disponen de titulación en Educación Especial.
Formación continua	- El 82,6% ha realizado formación continua durante los últimos 10 años.  - El contenido de la formación continua se relaciona con: administración y gestión educacional; orientación e inclusión educativa; currículum y evaluación; resolución y conflicto escolar; estrategias de enseñanza; educación especial; transición a la vida adulta y educación superior.
<b>Experiencia Laboral</b>	
Años de docencia	- Predominan los rangos de 6 a 10 años, 16 a 20 años con el 26,1%. Los años en la docencia oscilan entre 4 y 38 años.
Antigüedad laboral en el centro educativo	- Predominan los rangos de 16 a 20 años con el 30,4%. La antigüedad laboral en el centro educativo oscila entre 6 a 36 años.
Antigüedad laboral en la función directiva	- Predomina el rango de 1 a 5 años con 34,8%.
Experiencia laboral en educación especial	- La mayoría de los directivos siempre han trabajado en educación especial, en los ciclos educativos pre-básico, básico, formación laboral, multidéficit y con adultos.

#### **4.4. Análisis de la práctica educativa del profesor de formación laboral**

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a la función de los docentes. Según el orden del cuestionario aplicado a los profesores y directivos se presenta la valoración otorgada por los mismos en relación con la planificación, evaluación y docencia, concretamente se describe la priorización de la función percibida por los participantes. Estos datos se complementan con la información extraída de las entrevistas realizadas a los profesores y alumnos. Para complementar la información, se presentan los resultados del análisis de varianza y pruebas de comparación múltiple aplicado a la funciones de los docentes.

De igual manera, se presentan los resultados de la función de coordinación-gestión que contempla, trabajo con las familias, trabajo cooperativo y vinculación del profesor con en el campo laboral, valorada por los profesores y directivos. La información del cuestionario se complementa con las aportaciones extraídas de las entrevistas realizadas a los profesores, alumnos e insertor laboral.

Además, se describen las necesidades de formación percibidas por profesores y directivos, que se obtienen a partir del análisis de discrepancia entre la función de los docentes en situación real-ideal, de la función de coordinación-gestión y del análisis cualitativo a las entrevistas de los profesores de formación laboral.

Para finalizar, se presentan los resultados de la escala de actitud y las representaciones sociales, que comprende la percepción del profesor hacia las personas con discapacidad intelectual e inserción socio-laboral. Al igual que los resultados anteriores, los datos extraídos de la escala de actitud se complementan con las aportaciones de los profesores realizadas por medio de la entrevista.

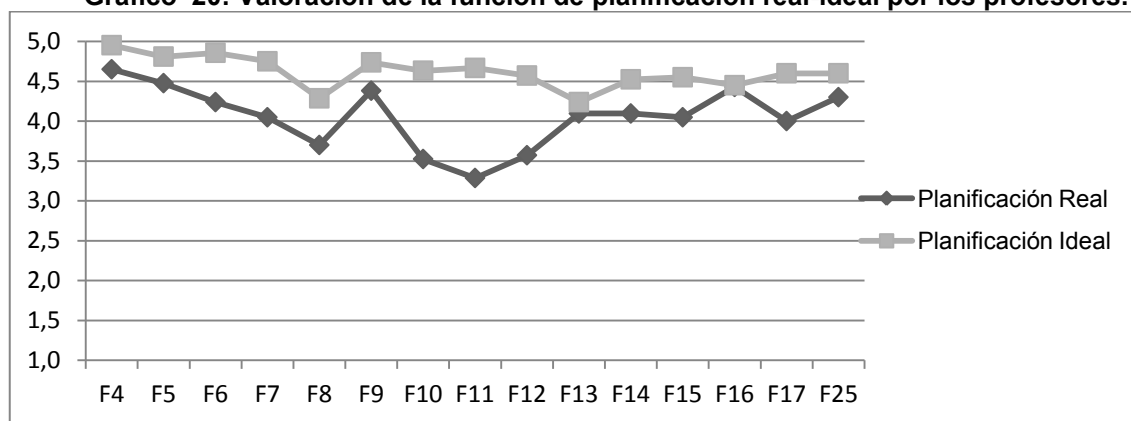
##### **4.4.1. Análisis de la función de planificación por los profesores.**

Asumimos que dentro de este sub apartado la relación que se establece en la función de planificación desde lo real-ideal y las categorías del análisis cuantitativo, se establecen algunas categorías de análisis cualitativo.

Observamos en el gráfico 20 el valor de las medias de los ítems de la planificación real-ideal. Los profesores valoran los ítem por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); la planificación ideal obtiene puntuación superior que la planificación real. Se observan diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias entre la planificación real-ideal en los siguientes ítems: plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (F10), plantear actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral (F11) y planificar actividades para ser desarrolladas en el contexto laboral real (F12).



**Gráfico 20: Valoración de la función de planificación real-ideal por los profesores.**



Como podemos observar en la tabla 35 la priorización que establecen los profesores en relación con la función de planificación real es la siguiente: considerar los conocimientos previos de los jóvenes en la planificación, seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permiten a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario, planificar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa, proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo, seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los alumnos aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual, planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones, establecer acciones educativo-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo, diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación, seleccionar contenidos de aprendizaje para promover la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario, planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario, planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real, plantear actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral.

**Tabla 35: Priorización de la función de planificación real por los profesores.**

Prioridad	Descripción función de planificación	$\bar{x}$ del ítem
1	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes (FR4)	4,6
2	Selecciono contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permiten a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario (FR5)	4,4
3	En la programación diseño actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana (FR16)	4,4
4	Planifico actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa (FR9)	4,3
5	Propongo a los alumnos diversas actividades para su desarrollo (FR25)	4,3
6	Selecciono contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los alumnos aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario (FR6)	4,2
7	Planifico actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual (FR13)	4,1

7	Cuando planifico actividades tengo en cuenta que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones (FR14)	4,1
8	Establezco acciones educativo-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo (FR7)	4,0
8	Diseño actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación (FR15)	4,0
9	Cuando selecciono los contenidos de aprendizaje lo hago considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario (FR17)	4,0
10	Planifico actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario (FR8)	3,7
11	Planifico actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (FR12)	3,5
12	Planifico actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (FR10)	3,5
13	Planteo actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral (FR11)	3,2

Como podemos apreciar en la tabla 36 la priorización que establecen los profesores en relación con la función de planificación ideal es la siguiente: los profesores en el planteamiento ideal de la planificación que deberían ejercer, se relaciona con: considerar los conocimientos previos de los alumnos, promover actividades en el contexto laboral y comunitario, desarrollar en los alumnos habilidades académicas básicas aplicables a vida cotidiana, desarrollar en los alumnos habilidades transferibles a cualquier puesto de trabajo, actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa, planteo actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral, proponer a los alumnos diversas actividades, conocer organizaciones comunitaria, cuando selecciono los contenidos de aprendizaje lo hago considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario, propongo a los alumnos diversas actividades para su desarrollo, planificar actividades para ser desarrolladas en el campo laboral real, desarrollar la autodeterminación, y el autoconocimiento de los jóvenes, y desarrollar en los jóvenes habilidades de la vida cotidiana, planificar actividades para ser desarrolladas principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario y planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual.

**Tabla 36: Priorización de la función de planificación ideal por los profesores.**

Prioridad	Descripción función planificación	$\bar{x}$ del ítem
1	En la planificación tengo presente los conocimientos previos (FI4)	4,9
2	Selecciono contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario (FI6)	4,8
3	Selecciono contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana (FI5)	4,8
4	Establezco acciones educativo-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo (FI7)	4,7
5	Planifico actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa (FI9)	4,7

6	Planteo actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral (F11)	4,6
7	Planifico actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (F10)	4,6
8	Cuando selecciono los contenidos de aprendizaje lo hago considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario (F17)	4,6
8	Propongo a los alumnos diversas actividades para su desarrollo (F125)	4,6
9	Planifico actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (F12)	4,5
10	Diseño actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación (F15)	4,5
11	Cuando planifico actividades tengo en cuenta que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones (F14)	4,5
12	En la programación diseño actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana (F16)	4,4
13	Planifico actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario (F18)	4,2
14	Planifico actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual (F13)	4,2

El análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores de formación laboral y de los alumnos, nos permite corroborar la información obtenida por los cuestionarios, relacionada con la planificación de la formación laboral. Las variables analizadas en las entrevistas, se relacionan con la planificación real. Para ellos, se presentan unidades de análisis, extraídas de las entrevistas de los profesores y de las entrevistas grupales de los alumnos de formación laboral. A continuación, presentamos algunas categorías de análisis cualitativo relacionadas con la función de planificación desde lo real:

**- Áreas del currículo y contenidos en la formación laboral.**

La información obtenida por las entrevistas de los profesores nos indica que 22 profesores plantean que el currículo de la formación laboral contempla el área profesional, por ejemplo, gastronomía, confección, gastronomía, y competencias académicas como: matemática, lenguaje, prevención de riesgos, educación cívica, comprensión del medio y educación física o deporte.

Por otra parte, los profesores integran las áreas del currículo en el diseño de las actividades de aprendizaje, es decir, las competencias académicas están relacionadas con los conocimientos del área profesional, por ejemplo: datos personales, higiene y seguridad en el área profesional.

Los profesores seleccionan los contenidos de acuerdo con el criterio de funcionalidad y contextualización de acuerdo con la formación laboral y características de los alumnos, por ejemplo, para el área de matemáticas los contenidos seleccionados son: operaciones básicas, sistema de medición, resolución de problemas, uso y manejo del dinero; en el área de lenguaje y comunicación: datos personales, nombre de herramientas y maquinarias.

También, los profesores seleccionan un conjunto de contenidos transversales relacionados con el área profesional, por ejemplo, higiene de alimentos, educación ambiental, habilidades de la vida cotidiana y cuidado personal.

*“Acá el taller no es solamente estar todo el día trabajando con madera tenemos también la parte cognitiva que es el lenguaje, matemáticas, adecuado regularmente a lo que tiene que ver dentro del taller. En matemáticas estamos trabajando con lo que tiene que ver con medición: centímetros, milímetros, ocupando herramientas de medición: huinchas, pie de metro, altímetro, profundímetro (...) (Profesor 1).*

*“Ahora cálculo, el cálculo que yo enseño es un cálculo funcional ¿qué lo que es cálculo funcional?, para los alumnos de un nivel de apoyo extenso son los datos personales numéricos: fecha de nacimiento, edad, dirección, todo eso. Ahora con los alumnos que son intelectualmente un poquito más hábiles o de apoyo limitado, ahí trabajamos lo que son las operaciones básicas, resolución de problemas o la información que entregan los números para beneficio personal pero en lo que es el apoyo de los jóvenes con menores habilidades tiene que ser un trabajo repetitivo entonces estoy ahí viendo actividades y metodologías que no sean todos los días lo mismo porque ellos se dan cuenta” (Profesor 2).*

*“Están orientados al apoyo de las actividades que realizamos en el taller, en este caso matemáticas por ejemplo responde a la función de lograr el manejo del sistema de medición, de unidad y capacidad de volumen, etc., en cuanto a lenguaje el manejo de un vocabulario técnico, manejo de antecedentes personales, lograr que la mayoría sea capaz de transmitir sus datos personales completos y en la otra asignatura que tenga noción de las fecha importantes de personajes de nuestra historia del acontecer cultura de actualidad también” (Profesor 12).*

En el centro educativo 7 incorporan en el currículo de la formación laboral las asignaturas: uso del tiempo libre y vida en la comunidad. Los profesores sostienen:

*“A mí me corresponde el tiempo libre y todo lo que tiene que ver con deporte (...) (Profesor 2).*

*(...) nosotros tomamos un área del programa de transición y yo me dedico a eso, solamente a planificar eso y mi técnica, yo no me preocupo de cálculo, no me preocupo de matemáticas, no me preocupo de educación física, no me preocupo del tiempo libre, de la vida en el hogar, yo tengo vida en la comunidad esa es el área que me correspondió a mí, entonces yo preparo mis clases solamente para eso, pero yo trabajo con todos los talleres en una rotación (...) (Profesor 4).*

Los alumnos entrevistados plantean que las actividades de aprendizaje se centran en las siguientes áreas y contenidos del currículo de formación laboral: prevención de riesgos, matemáticas (operaciones aritméticas, resolución de problemas), vida en comunidad (conocimiento de sí mismo), legislación laboral, lenguaje (comunicación verbal y no verbal, comprensión lectora y antecedentes personales). Los alumnos expresan:

*“La suma y la resta y las multiplicaciones, los valores de los números” (Grupo de alumnos 2).*

*“Son las, el módulo vida en comunidad, fortaleza y debilidad donde nos muestra cómo mostramos nuestros sentimientos, si siente alegría, felicidad, enojo” (Grupo de alumno 4).*

*“Trabajamos comunicación verbal, no verbal, fortalezas y debilidades” (Grupo de alumnos 6).*

*“El profe nos hace hacer tareas como un presupuesto de qué estamos haciendo para que después vamos aprendiendo más y el día que toque ir a hacer la práctica” (Grupo de alumnos 24).*

#### **- Competencias incorporadas en la planificación.**

El análisis cualitativo de las entrevistas nos indica que 23 profesores coinciden en señalar que es importante desarrollar en los alumnos competencias sociales y laborales polivalentes que les permita acceder y mantenerse en el campo laboral. Igualmente, 4 profesores se refieren a la autonomía e independencia como habilidades necesarias que deben desarrollar los alumnos. Específicamente, los profesores plantean:

*“No, principalmente lo que son las habilidades sociales y laborales y por supuesto un grado de independencia medianamente aceptable cosa que sea capaz de desplazarse solo. Ahora las habilidades sociales son fundamentales también, esa parte yo creo que primero tener muy claro o muy internalizadas las habilidades sociales, pero sin dejar de lado las habilidades laborales por supuesto porque uno sin los otro no me sirve (...)” (Profesor 3).*

*“Yo creo que en el fondo la autonomía, pero en forma increíble, yo te digo he logrado mucho con ese curso, de un curso que no hablaba a un curso que es capaz de darse su opinión a un curso que se maneja solo, pero yo más que hincarle el diente a ellos, pero yo noto que van por el camino indicado, ya van en regla, yo creo que aquí el talón de Aquiles y la piedra de tope, la que no me deja avanzar, son los apoderados (...)” (Profesor 6).*

#### **- Medios y recursos didácticos.**

El análisis cualitativo de las entrevistas nos indica que los profesores utilizan diversos medios y recursos didácticos para la enseñanza en el área profesional y competencias académicas, por ejemplo, guías de actividades, panel de anticipación, imágenes pictográficas, libros de texto.

Por otra parte, algunos profesores incorporan las tic's en las actividades de aprendizaje para el área profesional y competencias académicas, por ejemplo, en el área profesional los alumnos observan videos que muestran la preparación del producto a elaborar, utilizan internet para buscar información sobre herramientas y maquinarias del área profesional. En la enseñanza de las competencias básicas, utilizan el procesador de texto para transcribir de textos.

*(...) “está dentro de la planificación que los chicos vayan al aula de computación y vean como se creó, yo muchas veces traigo mi computador para acá, cómo se crearon las herramientas, los chiquillos descubren cuál fue el primer taladro, las*

*piezas que trae un taladro dentro y la otra parte tiene que ver con lo que es seguridad dentro del taller” (Profesor 1).*

*“A ver en la parte de la técnica, si es algo nuevo, en el caso de las niñas nuevas, el grupo nuevo que yo recibí lo hago de todas esas formas: primero teórico, les muestro en un video, los muestro fotos, les muestro láminas cómo se hace el trabajo y lo que vamos a hacer y por supuesto empezando por lo más simple” (Profesor 4).*

*“(…) Las primeras semanas busqué material para todos iguales, busco mucho en internet yo porque me apoyo harto en videos, hago power point porque empecé por el tema más básico de la vida en comunidad que es el auto concepto y el autoconocimiento, los valores, como me relaciono con el otro, la comunicación verbal y no verbal, con ese tipo de temas partí yo, entonces me apoyo harto en material que encuentro en internet” (Profesor 4).*

*“Mira acá yo implementé y generalmente todos trabajamos con paneles de anticipación de la actividad, donde la necesidad de trabajar en grupo, porque estos chicos (…)” (Profesor 21).*

*“(…) Sí trabajo con guías por ejemplo en el grupo alto tengo un guía que va a apoyar al compañero de al lado para poder encontrar respuestas y si no encuentra respuesta ahí entro yo y en los bajos ya es más guiado” (Profesor 21).*

*“Mezclo de todo un poco expositiva primero, gracias a Dios en el tema de las recetas hay muchos videos en youtube y cosas así, yo siempre manejo tengo muchas revistas y cada vez que encuentro compro revistas entonces cuando vamos a hacer algo primero vemos el producto terminado por ejemplo a través de una imagen o un video de la preparación de cómo se hace y en esta receta que mencionaba antes que es: el dibujo, el nombre, los ingredientes y la preparación, entonces eso se hace primero y después se empieza a hacer la receta(…)” (Profesor 24).*

#### **- Contextos de aprendizaje.**

La mayoría de los profesores planifican actividades de aprendizaje para ser realizadas principalmente en el aula-taller, con escasa participación en otros contextos de aprendizaje. Plantean que las actividades en la comunidad o empresas se ven limitadas debido al escaso tiempo que disponen, por mala gestión del centro educativo para gestionar visitas en las empresas y por escasos recursos (económico). También, los profesores plantean que el Ministerio de Educación exige programar las salidas pedagógicas con antelación (15 días hábiles antes de la fecha programada), cuestión que los profesores consideran que es un proceso largo, ya que los empleadores difícilmente autorizan visitas en la empresa en dicho plazo.

*“De hecho ya hemos ido con mi curso a Indura y tengo una deuda pendiente si con la fábrica la compañía de tubos de acero (…) que me ha costado un mundo poder conseguir una visita con ellos”. (Profesor 3).*

*“Aquí en la zona no, hay una sola empresa (…), pero (…) en alguna oportunidad abrió sus puertas al hogar (…) y aparentemente la experiencia que tuvieron no fue*

*muy buena, tanto para las niñas como para la empresa y cerró sus puertas, es la única empresa grande que hace ropa a nivel nacional. (Profesor 7).*

*“Bueno en nuestra escuela se desarrolla todo lo que es formación intraescuela pero nosotros después de unos dos años o tres años nosotros los mandamos a práctica y hay algunos que se han quedado trabajando y hemos perdido esas prácticas pero eso también es bueno, yo he visto esto en lectura solamente, yo me he dedicado a leer lo que es formación laboral sobre todo, pero no he visto nunca de esto de que vaya un profesor con un alumno a trabajar a una fábrica, no lo he visto nunca, yo por lo menos no lo conozco, no sé si en otras regiones pero yo no lo he visto, no he visto tampoco que las empresas se abran mucho a recibir niños con discapacidad para trabajar, cuesta hartito”. (Profesor 8).*

*“(…) todo nuestro trabajo se realiza acá dentro de la escuela y de la escuela se envía a las empresas que con las que tenemos nexos. No hemos podido gestionar como visitas con los alumnos con los jóvenes a empresas para ver puestos de trabajo” (Profesor 27).*

Observamos que no hay coincidencia en la opinión de los alumnos entrevistados respecto a las actividades en otros ambientes de aprendizaje. La mayoría de los alumnos señalan que nunca han visitado el campo laboral para conocer puestos de trabajo y organizaciones comunitarias. Por el contrario, la minoría de alumnos plantea que han realizado salidas a la comunidad con el propósito de comprar insumos para el taller, visitar exposición de productos artesanales, realizar pasantías en puestos de trabajo y realizar trámites administrativos en organizaciones comunitarias. La generalidad es que la formación de los alumnos en la formación laboral, se desarrolla principalmente en el aula/taller con escasa posibilidad de visitar empresas, organizaciones comunitarias u otros lugares. En concreto, los alumnos argumentan:

*“Una vez fuimos a una empresa, en ese tiempo las chiquillas no estaban pero fuimos a Indura”*

*“Es una fábrica de instrumentos para soldar y trabajar” (...)*

*“Cómo se hacían las soldadoras y cómo se hacían las máquinas” (...)*

*“Porque aprendimos el origen de cada accesorio de una máquina de soldar”*

*(...) “Me gustaría volver a visitarla” (Grupo de alumnos 3).*

*“Nunca hemos ido pero nos gustaría ir a aprender, ir a un restaurante a aprender” (Grupo de alumnos 10).*

*“No, cuando hacemos el menú compramos lo que falta, después en el descanso vamos a la feria” (Grupo de alumnos 2).*

*“O sea yo el año pasado con él hicimos práctica al parque Mahuida” (Grupo de alumnos 12).*

*“Sí el año pasado salíamos con la profe a comprar las cosas de bisutería” (Grupo de alumnos 23).*

## - Estrategias didácticas.

Los profesores entrevistados expresan que trabajan con los alumnos de manera grupal e individual. La modalidad dependerá del área del currículo o de la actividad de aprendizaje, bien puede ser técnicas del oficio o competencias académicas. También dependerá del nivel de discapacidad que presentan los alumnos, organizando a los alumnos en grupos homogéneos o heterogéneos. Los profesores plantean:

*“Si, trabajan de a 2, algunos trabajar individual o generalmente hay como grupos de trabajo, porque el nivel cognitivo de los chicos acá es variado, el grado de deficiencia mental de los chicos no es el mismo de todos entonces, hay algunos que les cuesta un poco más”. (Profesor 1).*

*“Formamos grupo y en general se trabaja de acuerdo al producto que se va a realizar se forma el grupo más adecuado para el producto”. (Profesor 2).*

*“Es que depende de la actividad que vamos a hacer si estamos cocinando, todos aportan una parte, pero si estamos en un área de carpintería o de, algunos estarán pintando otros lijando de acuerdo a sus capacidades que no todos van a poder hacer todo”. (Profesor 5).*

*“Claro ahí está la lista de cotejo entonces pela bien, pela mal, lo que pasa es que a nosotros también nos llegan las carpetas de los alumnos, entonces las carpetas tienen identificado qué discapacidad tiene, qué grado y eso ayuda bastante para introducirlo en el grupo en que va a trabajar porque por lo menos yo trabajo con dos, tres o cuatro grupos, como tenemos 14 alumnos, entonces no es que los más lentos, los más bajitos vayan con uno más alto sino que los más altos pueden trabajar solos entonces yo voy con los más bajitos” (Profesor 8).*

*“En general grupal porque me interesa que entre ellos mismos se ayuden, lo que no sabe uno el otro si lo sabe entonces a veces también usamos mucho, especialmente en matemáticas y en repostería el tema de una especie de monitor”, de si por ejemplo uno se equivocó en sumar o multiplicar entonces le digo al más hábil en matemáticas que le ayude a su compañero”. (Profesor 10).*

*“Bueno nosotros trabajamos con PI, son planificaciones, proyectos, o sea son, se trabaja en forma individual con los niños acá entonces yo agrupo a los niños de acuerdo a sus potencialidades, con la prueba de diagnóstico yo agrupo tengo 3 grupos aquí que son 4 grupos tengo, los que están más avanzados están en grupo, después vienen los otros así hasta quedar tengo dos chicas en un grupo que no tienen lenguaje, que no tienen las habilidades básicas y se trabaja con PI”. (Profesor 18).*

*“Es docencia directa con los alumnos, establezco grupos de trabajo en algunas oportunidades dependiendo de la característica del trabajo que se realice si es un producto pequeño es un trabajo individual, si es una reparación de un mueble por ejemplo ya en ese caso puede requerirse la participación de dos o tres alumnos la restauración de un mueble puede ser así, en el caso del módulo de jardinería o del compostaje ya ahí es un trabajo grupal y que cada uno va desempeñando una parte de la tarea” (Profesor 12).*



Los alumnos entrevistados plantean que las actividades se realizan de manera individual para las áreas de matemática y lenguaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica del oficio se realiza en parejas o grupos. Los alumnos plantean que de preferencia les motiva trabajar en grupos, ya que promueve el aprendizaje entre compañeros/as. Los alumnos sostienen:

*“Se asigna a dos niños que piquen la cebolla, otros que hagan la ensalada, no siempre es de dos, a veces de a uno” (Grupo de alumnos 2).*

*“Por ejemplo en grupo están ellas dos, uno que está afuera trabajando y la (...) y según las capacidades que cada uno tenga lo hacen por grupo”*

*“El grupo 1, el grupo 2 y el grupo 3”*

*“Somos 5 quien sabemos más” (Grupo de alumnos 3).*

*“De repente en parejas y de repente individual”*

*“De repente en grupo o en parejas” (Grupo de alumnos 25).*

#### **- Tutoría entre iguales.**

Los profesores recurren a la estrategia de tutoría entre iguales para trabajar en el área profesional y las competencias académicas. Seleccionan a un alumno/a más aventajado para que enseñe a otro compañero/a. En base a la opinión de los profesores, la tutoría entre iguales favorece el aprendizaje entre compañeros.

*“Por ejemplo, hay cosas que tienen mayor elaboración, hay ocasiones en que alumnos con mejor pronóstico trabajan en ella y/o bien un alumno que pueda servir de guía, guía al otro que está un poco más o que está recién ingresando al taller, que no tiene la experiencia o que no tiene todas las habilidades para hacer el producto completo, pero en general son dos o tres alumnos en cada cosa que se hace”. (Profesor 2).*

*“En general grupal porque me interesa que entre ellos mismos se ayuden, lo que no sabe uno el otro si lo sabe entonces a veces también usamos mucho, especialmente en matemáticas y en repostería el tema de una especie de “monitor”, de si por ejemplo uno se equivocó en sumar o multiplicar entonces le digo al más hábil en matemáticas que le ayude a su compañero” (Profesor 10).*

*“Él que sabe más está más alto y a su vez ese que está más alto yo lo hago así como con ayuda, monitor le llaman un tutor, él le ayuda al que sabe menos, también lo hago en lecto-escritura a lo mejor no me entiende a mí pero le puede entender a su compañero (Profesor 17).*

*“(…) generalmente trabajan de manera individual, la realidad nos ha mostrado que los chicos también aprenden entre ellos por eso yo en mi caso pongo monitores de trabajo, pongo tablas de anticipación donde separo los grupos (...)” (Profesor 21).*

*“(…) y lo otro que hemos estado implementando últimamente es la tutoría por ejemplo si hay una chica que ya maneja y lleva dos años, maneja muchos accesorios yo le digo: “Ya (...) esta clase te haces cargo de la (...) y le enseñas este proceso, el paso a paso” y la verdad es que ha dado resultados, han ido aprendiendo mucho más rápido” (Profesor 23).*

*Si no lo explico yo le pido a un compañero que le explique porque de repente pienso yo que el lenguaje entre ellos es mucho más entendible que lo que les pueda presentar yo. El tercer bloque tenemos computación (Profesor 24).*

#### - **Aplicación práctica.**

Para los contenidos de las competencias académicas, algunos profesores diseñan actividades en base a situaciones de la vida real, por ejemplo, los alumnos tienen que realizar compras de los insumos o recursos utilizados en la clase.

*“El dinero lo manejamos netamente por compra y venta como te digo yo a veces los mando a comprar de dos o de tres, entonces dentro de ese grupo va uno que es hábil en matemáticas, otro que es hábil socialmente y otro que necesita ver cómo se hacen las cosas y tratar de compensar ese proceso, ellos cuentan la plata, me traen las boletas, después en base a las boletas vamos registrando los valores, usamos calculadora, el mismo proceso de venta ellos son los que reciben el dinero y tratar de que sea cotidiano no hacerlo como una clase, si se hace como clase pero tratar de que sea lo más natural para ellos” (Profesor 10).*

#### - **Modelo de planificación.**

Observamos en las entrevistas que no hay coincidencia en las opiniones de los profesores respecto al modelo de planificación utilizado en la formación laboral. La mayoría de los profesores elaboran una planificación común para todo el grupo de alumnos, es una planificación anual que se desglosa en una planificación semestral, bimensual y mensual.

La diferencia en la modalidad de planificación entre los profesores de los centros educativos se describe a continuación:

- El profesor 6 elabora un plan de transito individual.
- El profesor 9 desglosa la planificación semestral en un cronograma de trabajo.
- El profesor 21 a partir de la planificación general elabora un programa educativo individual para los alumnos que presentan características diferentes en comparación con los demás alumnos. También planifica por grupos de aprendizaje y de manera mensual.
- El profesor 27 planifica de manera general para todo el grupo de alumnos, posteriormente, la planificación se desglosa en planificaciones mensuales donde especifica la adaptación y los apoyos que requiere cada alumno.
- Los profesores del centro educativo 7 planifican para los tres grupos de apoyo: nivel de apoyo bajo, nivel de apoyo medio y nivel de apoyo avanzado, por ejemplo el profesor 4, planifica para los tres niveles de apoyo, planteado objetivos para cada uno de acuerdo a las características de los alumnos que conforman el nivel de apoyo.
- Los profesores del centro educativo 8 planifican de manera diferenciada dada las características de los alumnos, por ejemplo, el profesor 19 planifica de manera individual, identificando las habilidades, cualidades y capacidades de los

alumnos, el profesor 18 agrupa a los alumnos por nivel de capacidades, esto supone un plan educativo individual para cada grupo de alumnos.

*(...) yo la técnica la tengo dividida, bueno mis alumnas también están divididas en distintos niveles de apoyo entonces si yo quiero generalizar mi planificación tres grupos de trabajo: el más bajo, el medio y el más avanzado, en la parte de la técnica me refiero yo. Entonces yo planifico para los tres grupos distintos grupos de trabajo por ejemplo este grupo me puede hacer un trabajo desde el inicio hasta el final, me hace un trabajo completo. El grupo medio, hay alumnas del grupo medio que también son capaces de hacerme un trabajo de inicio al fin pero con mayor apoyo, porque les cuesta más cocer a máquina (...)* (Entrevistado 4).

*(...) a ver nosotros tenemos una planificación general entre los dos talleres, después eso lo detallamos en un cronograma porque lo que vamos realizando depende mucho de los ingresos que nosotros tengamos (...)* (Entrevistado 9).

*Hay una grandota pero después se desmenuza para las potencialidades de cada uno anual y después se hace mensual y después se va haciendo quincenal hasta ahí llegamos generalmente la planificación es para mí, yo miro lo que quiero hacer hoy día o esta semana y veo al chiquillo y que esta tarea la puede hacer este alumno y elijo (...)* (Entrevistado 17).

*“Bueno nosotros trabajamos con PI, son planificaciones, proyectos, o sea son, se trabaja en forma individual con los niños acá entonces yo agrupo a los niños de acuerdo a sus potencialidades, con la prueba de diagnóstico yo agrupo tengo 3 grupos aquí que son 4 grupos tengo, los que están más avanzados están en grupo, después vienen los otros así hasta quedar tengo dos chicas en un grupo que no tienen lenguaje, que no tienen las habilidades básicas y se trabaja con PI”* (Profesor 18).

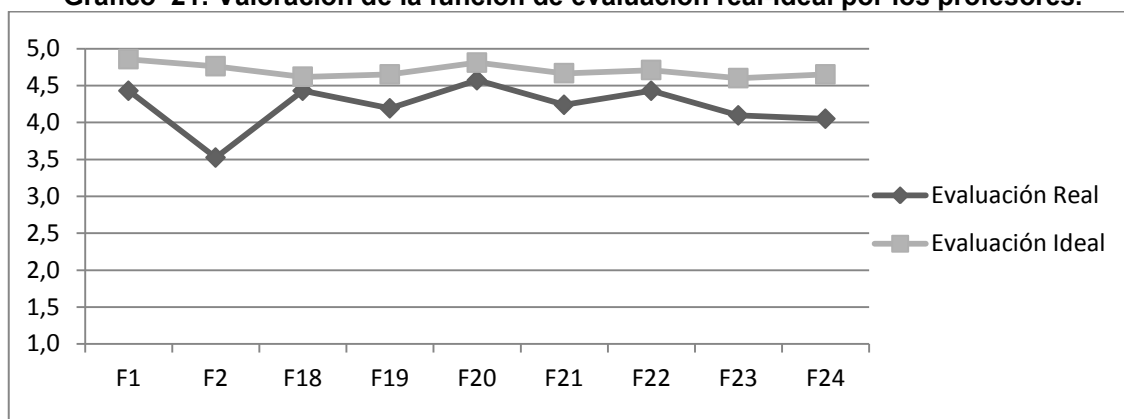
*Mira dentro de la planificación se hace una planificación mensual ya, con actividades para todos, y dentro de esta planificación se especifica las adaptaciones que se hacen para cada alumno y el apoyo que requiere para cada alumno, o sea es una planificación y dentro de esa planificaciones, que es una actividad común para todo el curso, se hace como las adaptaciones de apoyo, y de actividades en sí en cada una* (Entrevistado 27).

#### **4.4.2. Análisis de la función de evaluación por los profesores**

Asumimos que dentro de éste sub apartado la relación que se establece en la función de evaluación desde lo real-ideal y las categorías cuantitativas, se establecen algunas categorías de análisis cualitativo.

Observamos en el gráfico 21 el valor de las medias de los ítems de la función de evaluación real-ideal. Los profesores valoran los ítems por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). Al comparar la función de evaluación real-ideal observamos que el ítem 2 “evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición”, obtiene puntuación inferior, estadísticamente no significativa, en la evaluación real.

**Gráfico 21: Valoración de la función de evaluación real-ideal por los profesores.**



Observamos en la tabla 37 la priorización que establecen los profesores en relación con la función de evaluación real es la siguiente: realizar evaluación al término de la formación de cada alumno, evaluar las capacidades de los alumnos antes de diseñar la planificación, seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los alumnos, identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo, realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes, adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes, evaluar la utilidad de los apoyos proporcionado a los alumnos, evaluar el progreso de los alumnos en virtud de los apoyos proporcionados, evaluar los intereses laborales de los alumnos antes de diseñar la planificación.

**Tabla 37: Priorización de la función de evaluación real por los profesores.**

Prioridad	Descripción función	$\bar{x}$ del ítem
1	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno (FR20)	4,5
2	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (FR1)	4,4
2	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes (FR18)	4,4
2	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo (FR22).	4,4
3	Realizar la evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes (FR21)	4,2
4	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes (FR19)	4,1
5	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo (FR23)	4,1
6	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados (FR24)	4,0
7	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (FR2)	3,5

Observamos en la tabla 38 la priorización que establecen los profesores en relación con la función de evaluación ideal es la siguiente: evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno, evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la

planificación del programa de transición a la vida adulta, identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo, realizar la evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes, adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes, evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados, seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes, evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo.

**Tabla 38: Priorización de la función de evaluación ideal por los profesores.**

Prioridad	Descripción función docente	$\bar{x}$ del ítem
1	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (F11)	4,8
2	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno (F120)	4,8
3	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (F12)	4,7
4	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo (F122)	4,7
5	Realizar la evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes (F121)	4,6
6	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes (F119)	4,6
7	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados (F124)	4,6
8	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes (F118)	4,6
9	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo (F123)	4,60

El análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores de formación laboral y de los alumnos, nos permite corroborar la información obtenida por los cuestionarios, relacionada con la evaluación en la formación laboral. Las variables analizadas en las entrevistas, tienen relación con la evaluación actual en el proceso educativo. Para ello, se presentan unidades de análisis, extraídas de las entrevistas de los profesores y de las entrevistas grupales de los alumnos de formación laboral. A continuación, presentamos algunas categorías de análisis cualitativo relacionado con la función de evaluación desde lo real:

#### - Evaluación diagnóstica.

Observamos que la mayoría de los profesores entrevistados plantean que realizan evaluación diagnóstica al inicio del año escolar. El propósito de la evaluación es valorar las competencias académicas, (lenguaje y matemáticas), las habilidades en la técnica del oficio (costura, gastronomía, madera, encuadernación, por ejemplo) y las habilidades de la vida cotidiana, esta última evaluación, la efectúan 2 profesores (de 25) por medio de conversaciones que mantienen con los alumnos. Los profesores argumentan:

*“No porque en la parte técnica yo a los alumnos los voy por ejemplo este curso yo lo tengo hace mucho tiempo, entonces al principio se hace una evaluación diagnóstica y al comienzo también, lo que pasa es que en la parte diagnóstica uno ya conoce al curso, obviamente también hay una pauta de observación diagnóstica*

*que se realiza durante el periodo de marzo a abril, en ese mes y se trabaja esa pauta de cotejo con los alumnos antiguos y con los alumnos nuevos, especialmente con los más nuevos, también hay planillas diagnósticas de observación". (Profesor 3).*

*"Sí por ejemplo mira si hay una evaluación, la evaluación inicial que yo hago de conductas básicas simples de costura por ejemplo que sepa enhebrar, que sepa hacer un nudo, que sepa rematar, que sepa puntos básicos y de ahí parto yo enseñando lo que no tengan, ahora igual hay niñas en las que me cuesta mucho porque en realidad no tienen las habilidades. (Profesor 7).*

*"El PI se hace en base de la prueba de diagnóstico, yo cuando llego a este curso lo primero que hago es planificar o sea perdón hacer la prueba diagnóstico, cuales son los niveles de los niños que tengo, de acuerdo a la prueba de diagnóstico yo lo tiendo a agrupar, el grupo que está más avanzado y el otro y el otro, así, las planificaciones yo las trabajo a nivel general yo coloco los contenidos de acuerdo a los niños que tengo en los niveles que tengo" (Profesor 18).*

#### **- Evaluación de proceso.**

Observamos en las entrevistas de los profesores que la evaluación de proceso se realiza de manera diaria, los profesores utilizan la observación directa para valorar el progreso del alumno en la actividad de aprendizaje. Este procedimiento se lleva a cabo durante la actividad o al finalizar la jornada escolar, por ejemplo el profesor 9 realiza una evaluación del producto elaborado al finalizar la jornada escolar, destacando aspectos positivos y aspectos por mejorar en el proceso de elaboración de los productos, posteriormente realiza una coevaluación con los alumnos. Los profesores sostienen:

*"Sí, hago evaluación diaria o sea yo voy viendo si están cosiendo no sé, las nuevas que son las que más trabajo me dan, por lo menos los dos primeros años, es mucho trabajo con las niñas nuevas" (Profesor 7).*

*"Nosotros hacemos una evaluación diaria con los chiquillos" (...) ya por ejemplo hoy hicimos pan amasado, vemos el proceso qué se realizó, si el pan no quedó con la esponjosidad que debería tener avaluamos por qué no quedó con esa esponjosidad". (Profesor 9).*

#### **- Evaluación final.**

Los profesores entrevistados plantean que realizan evaluación final al término de la unidad didáctica, de manera bimensual y al finalizar el semestre escolar. La evaluación final está calendarizada en la organización del centro educativo, para lo cual, los profesores elaboran una pauta de cotejo. El propósito de la evaluación es registrar en la pauta las habilidades desarrolladas por los alumnos en la técnica del oficio y los conocimientos adquiridos en las competencias académicas. Por ejemplo el profesor 7 realiza la evaluación final por medio de la elaboración de un producto que contempla la secuencia de tareas en complejidad creciente. Los profesores sostienen:

*“Luego hay una evaluación y se vuelve, después de cada dos meses hay evaluación, aparte de eso hay una muestra a los apoderados de todo lo que se hizo en el área por lo menos en el área vocacional” (Profesor 1).*

*“Generalmente lo evaluó con un trabajo terminado, por ejemplo en este caso va a ser el individual cuando ya esté terminado porque el individual primero fue el marcado, el corte, el hilván, la costura a máquina, a mano y después las aplicaciones de bordado, entonces cuando eso ya está terminado se hace una evaluación final” (Profesor 7).*

*“Claro y eso después obviamente se pasa en la evaluación final o semestral que se hace” (Profesor 9).*

*(...) “Yo les hago dos evaluaciones grandes, que los asusto harto para que se preparen, que son exámenes finales entonces realizo un examen en julio y el otro en noviembre-diciembre” (...) (Profesor 10).*

*(...) “Viendo y después se hace en el primer semestre y a fin de año se hace una evaluación cualitativa de las áreas donde yo escribo y se saca el porcentaje de logro” (Profesor 14).*

*(...) “Evaluación semestral que se hace cuando termina la unidad” (Profesor 18).*

*(...) “y hay dos evaluaciones finales al semestre, la del primer semestre y el segundo semestre que van coordinados los conceptos de evaluación para que vayamos viendo las diferencias y ahí estarían todas las evaluaciones” (Profesor 21).*

*(...) “Fin de semestre con esta evaluación que se llevan los apoderados que es una evaluación que lleva los aspectos que se trabajaron durante el semestre” (Profesor 24).*

Algunos alumnos entrevistados plantean que el profesor realiza una evaluación para conocer las destrezas desarrolladas en el área profesional, evalúa el conocimiento que disponen para elaborar un producto. El grupo de alumnos argumenta:

*“Cuando estamos en prueba ahí nosotros respondemos con una receta” (Entrevista grupo de alumnos 10).*

#### **- Instrumentos de evaluación.**

Aunque cada centro educativo imparte diferentes tipos de formación en el área profesional, observamos un elemento común en el proceso de evaluación, los profesores de los centros educativos utilizan pautas de cotejo para evaluar las competencias académicas y las habilidades de la técnica del oficio. Son pocos los profesores que utilizan pruebas estandarizadas y escalas de apreciación para evaluar a los alumnos. Por ejemplo los profesores del centro educativo 7 se reúnen de manera semanal para elaborar pautas de cotejo que les permite evaluar las competencias laborales de los alumnos.

*“Yo hasta el momento estoy trabajando con, estoy realizando lista de cotejo y de acuerdo a las actividades porque como es lento el proceso y están recién aprendiendo los chicos a trabajar, entonces yo más que nada estoy, si no es*

*observación directa la evaluación es de acuerdo a las etapas en que los chicos van trabajando” (...) (entrevistado 1).*

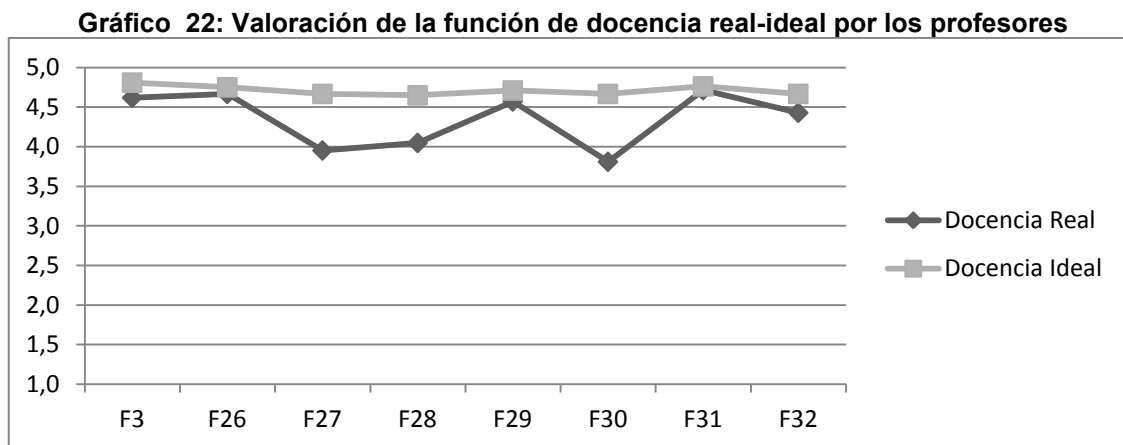
*“No en las reuniones de nivel tomamos esos acuerdos también, si vamos a hacer una pauta de cotejo, generalmente en la parte vocacional es una pauta de cotejo, pero ahí también hay indicadores, en la parte vocacional que son comunes para todos los cursos, no así en la parte técnica” (...) (Entrevistado 3).*

*(...) “las observaciones diagnósticas fueron con observaciones directas y también por ejemplo netamente evaluaciones cognitivas como el PTT, el perfil de trastorno del lenguaje, de cálculo, test, con test con los chiquillos, ahí no vi netamente enfocado al área laboral, el área laboral solamente fue de observación, de conversación con ellos qué es lo que realizan en casa, no sé desde que se lavan de forma autónoma hasta lo que pueden realizar en casa, actividades de la vida diaria, fue netamente de conversación y de lo que han estado haciendo acá.” (Entrevistado 21).*

#### 4.4.3. Análisis de la función de docencia por los profesores.

Asumimos que dentro de este sub apartado las relaciones que se establecen en la función de docencia desde lo real-ideal y las categorías de análisis cuantitativo, se establecen algunas categorías de análisis cualitativo.

Observamos en el gráfico 22 el valor de las medias de los ítems de la función de docencia real-ideal. Los profesores valoran la docencia real-ideal por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). Se observa que el ítem 30 “*orientar a los jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuada a sus intereses y capacidades*”, obtiene puntuación inferior en la evaluación real.



Como podemos observar en la tabla 39 la priorización que establecen los profesores en relación con la función de docencia real es la siguiente: los profesores ejercen con más prioridad en la formación laboral: propiciar la participación de los alumnos durante la clase, propiciar la colaboración entre los alumnos durante la actividad, adaptar los contenidos considerando las características de los jóvenes, orientar a los alumnos durante la actividad, adaptar los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad, presentar el contenido en diferentes formatos, disponer de materiales o recursos adecuados para el



desarrollo de la actividad y orientar a los jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades.

**Tabla 39: Priorización de la función de docencia real por los profesores.**

Prioridad	Descripción función docencia	$\bar{x}$ del ítem
1	Propiciar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clases (FR31)	4,7
2	Propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad (FR26)	4,6
3	Adaptar los contenidos considerando las características de los jóvenes (FR3)	4,6
4	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades (FR29)	4,5
5	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad (FR32)	4,4
6	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, película) (FR28)	4,0
7	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad (FR27)	3,9
8	Orientar al jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades (FR30)	3,8

Podemos observar en la tabla 40 la priorización que establecen los profesores en relación con la función de docencia ideal es la siguiente: los profesores en el planteamiento ideal de la docencia que deberían ejercer, se relaciona con: adaptar los contenidos considerando las características de los jóvenes, propiciar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clases, orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades, los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad, orientar al jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad, presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, película).

**Tabla 40: Priorización de la función de docencia ideal por los profesores.**

Prioridad	Descripción función docencia	$\bar{x}$ del ítem
1	Adaptar los contenidos considerando las características de los jóvenes (FI3)	4,8
2	Propiciar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clases (FI 31)	4,7
3	Propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad (FI 26)	4,7
4	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades (FI 29)	4,7
5	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad (FI 27)	4,6
5	Orientar al jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades (FI 30)	4,6
5	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad (FI 32)	4,6
4	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, película) (FI 28)	4,6

El análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores y de los alumnos, nos permite corroborar la información obtenida por los cuestionarios, relacionada con las funciones de los profesores en la formación laboral. Para ello, se presentan unidades de análisis, extraídas de las entrevistas de los profesores y de las entrevistas grupales de los alumnos de formación laboral. A continuación, presentamos algunas categorías de análisis cualitativo relacionadas con la función de docencia desde lo real:

#### **- Participación de los alumnos en la formación laboral.**

Algunos profesores entrevistados plantean que los alumnos participan en el diseño y elección del producto a elaborar en el área profesional, y en la elección de la actividad de aprendizaje. Igualmente, argumentan que los alumnos están a cargo de organizar el aula-taller, ordenan y distribuyen los materiales, recursos y herramientas cuando el profesor lo solicita. Específicamente, los profesores argumentan:

*“No, o sea igual en el fondo igual se les pregunta, a los que yo sé que en el fondo podrían moverse en distinto puestos, se les pregunta lo que, que les gustaría hacer, porque de repente hay quienes no quieren derretir el chocolate y prefieren picar por ejemplo, o quieren envasar y entonces igual se les da la opción de poder elegir.”* (Profesor 27).

*“Claro, de repente ellos eligen el color de la mostacilla, la forma la vemos en conjunto, si tenemos que desarrollar un modelo lo desarrollamos junto con el alumno.”* (Profesor 17).

*Las cajas las etiqueto precisamente para que tengamos un orden y que él también vaya, la semana pasada estuvo encargado de guardar la loza, guardar los utensilios y entonces él se tiene que detener y demórese lo que se demore por ahora, detenerse a ver la etiqueta para que guarde las cosas donde corresponde* (Profesor 24).

Algunos grupos de alumnos entrevistados plantean que los profesores les consultan sobre qué producto prefieren elaborar en el área profesional. Al respecto, los alumnos señalan:

*“Este año fue la excepción cuando eran los primeros días de clase y nos dijeron que, qué queríamos hacer, unos querían hacer trabajar en fierro, hacer protecciones, yo quería hacer veladores, trabajar con madera y metal porque hay veladores que también llevan metal”* (...) (Grupo de alumnos 3).

#### **- Modalidad para trabajar con los alumnos.**

En la enseñanza de las competencias básicas los alumnos trabajan de manera individual.

En la enseñanza del área profesional (técnica del oficio) observamos que no hay coincidencia en las opiniones de los profesores respecto a la manera de trabajar con los alumnos. Por una parte, los profesores explican que prefieren que los alumnos trabajen de manera autónoma o colaborativa, la intervención del profesor

en la actividad de aprendizaje se concentra únicamente en supervisar a los alumnos.

Por otra parte, trabajan de manera individual con los alumnos cuando requieren del apoyo directo del profesor para desarrollar la destreza del oficio en el área profesional. En concreto, los profesores sostienen:

*“Las que necesitan más apoyo o yo me traslado al lugar donde ella está o nos ponemos aquí solitas para las que necesitan mayor concentración”. (Profesor 4).*

*“Sí, sobre todo ahora que tengo muchas nuevas tengo que darme un tiempo muy grande para trabajar con cada una porque hay que desarrollar cosas básicas y hay algunas que como te digo no se ajustan a lo que podría ser el taller de costura”. (Profesor 7).*

*“Lo que pasa es que tengo algunos alumnos que vienen de dos o tres años atrás entonces es indicarles nada más lo que tienen que hacer, esos trabajan solitos, los que hay que estar son los que son nuevos esos no saben cómo se llaman los instrumentos, no tiene idea de lo que es un bol, entonces hay que empezar esto se llama así, esto se llama acá y ahí se empieza a trabajar de a poco con ellos” (Profesor 8).*

*“Individual, depende del trabajo que se esté realizando porque allá tengo un grupo que trabajan solas que le doy las indicaciones pero por ejemplo tengo que trabajar de forma individual con ellas, con ellas en forma individual y en forma individual con las otras chicas, de acuerdo a lo que estén realizando pero hay trabajo individualizado también”. (Profesor 18).*

*“Yo me acerco directamente que también es algo que he logrado con ellos que digan si no entendieron algo para yo repetirlo o explicar algo de nuevo” (Profesor 25).*

Los alumnos plantean que el profesor trabaja de manera individual con el alumno cuando este último requiere de apoyo directivo en la actividad de aprendizaje. Específicamente, los alumnos sostienen:

*“No a veces se pone a trabajar con todos y a veces se pone a trabajar con una, por ejemplo siempre preguntan: ya que hacemos, cómo hacemos esto” (Grupo de alumnos 3).*

*“No, el profe también enseña, pero si a un compañero lo puedo ayudar es bueno, por ser a mí, yo le pregunto al profe no más cuando necesito algo” (Grupo de alumnos 8).*

*“Él va viendo lo que tenemos que hacer, cómo tenemos que ocupar las herramientas, los va explicando todo el rato pero nunca se sienta así a estar, sentado como nosotros trabajamos, siempre está ahí si uno le pide algo nos ayuda y nos dice lo que tenemos que hacer” (Grupo de alumnos 12).*

*“Los primeros puntos nos ayuda el profesor pero después agarrai el ritmo y la terminai tu solo” (Grupo de alumnos 17).*

## - Enseñanza directa.

Para el área profesional, concretamente, la enseñanza de la especialidad, los profesores entregan instrucciones generales a todos los alumnos sobre la actividad de aprendizaje, además de realizar demostración de la técnica del oficio. Posteriormente, los alumnos trabajan de manera autónoma, el profesor observa, supervisa y corrige al alumno.

Para las competencias académicas, los profesores realizan exposición del tema, y repasan los contenidos de la clase anterior.

*“Doy las instrucciones de forma general de lo que vamos a hacer y después tiene que ir puesto por puesto viendo lo que están haciendo” (Profesor 11).*

*“Yo le doy la instrucción, le hago una demostración, después veo como lo hace y si lo hace bien lo dejo y me voy donde otro alumno y después le reviso el trabajo a ver si quedó bien, después le digo el paso siguiente porque tu le puedes poner todo el listado de pasos y ellos se quedan estancados en un paso, no son capaces de seguir, siempre necesitan ayuda, siempre debe haber un ayudante para él, un jefe y ellos siguen al jefe, en este caso yo aquí ellos hacen lo que yo porque yo soy el que se, yo le digo que no, no lo sé todo” (Profesor 17).*

*“No, o sea es que yo siempre también doy harto el ejemplo trabajando yo para que ellos digan por ejemplo esas parrillas chicas se demoraban un montón en hacer una, hubo un grupo que estuvo todo un día entonces se dieron cuenta de que yo la podía armar en 15 minutos más o menos y les voy explicando los pasos a seguir” (Profesor 26).*

*“Claro, lo que yo hago siempre acá es con el taller C, como ya vamos con esta la tercera sesión hacemos como un repaso de la anterior (...)” (Profesor 3)*

Los alumnos entrevistados plantean que antes de la actividad de aprendizaje del área profesional, el profesor distribuye las tareas de aprendizaje, durante la actividad el profesor trabaja de manera directa con los alumnos, además, resuelve inquietudes, corrige errores y supervisa a los alumnos durante el desarrollo de la actividad. Los alumnos plantean:

*“Y en la mañana el profe reparte los trabajos en la pizarra cada uno lo que tiene que hacer” (Grupo de alumnos 3).*

*“No a veces se pone a trabajar con todos y a veces se pone a trabajar con una, por ejemplo siempre preguntan: ya que hacemos, cómo hacemos esto” (Grupo de alumnos 3).*

*“Él va viendo lo que tenemos que hacer, cómo tenemos que ocupar las herramientas, los va explicando todo el rato pero nunca se sienta así a estar, sentado como nosotros trabajamos siempre está ahí si uno le pide algo nos ayuda y nos dice lo que tenemos que hacer” (Grupo de alumnos 12)*

## - Orientación hacia los alumnos.

Dos profesores entrevistados, explican que por medio de actividades de aprendizajes previamente planificadas trabajan con los alumnos los valores y actividades de ocio para el tiempo libres. Ocho profesores orientan a los alumnos por medio de una conversación sobre temas relacionados con las habilidades sociales, habilidades laborales, hábitos de higiene y temas de índole personal de los alumnos. Un profesor realiza orientación a los alumnos que están realizando pasantía en la empresa sobre su evolución profesional y personal con el propósito de cubrir sus necesidades. Específicamente, los profesores plantean:

*“Bueno en mi caso, no sé si ha sido porque son solamente mujeres, me ha permitido a mi tener un acercamiento no solamente como docente con ellas sino tener un acercamiento para que ellas por ejemplo confíen cosas en mí que de repente me dicen que ni a las mamás les conversan (...)”* (Profesor 4).

*“Conversando solamente eso, a veces el año pasado hacíamos un juego, los días miércoles yo llevaba una bolsita y ponía hartos temas por ejemplo ponía amistad, pololeo y cualquiera sacaba un papel y si salía amistad conversábamos de la amistad y ahí empezábamos a ver, qué es lo importante de la amistad, cuáles son las reglas de la amistad, qué es la lealtad, si a mí me cuentan un secreto cómo tengo que abordarlo y cosas así y a diario si es algo que tienes que trabajar a diario con ellos, la preparación para la vida es diario, lo que es adecuado, lo que no es adecuado”.* (Profesor 7).

*“Se debe hacer un trabajo emocional con los chiquillos, un apoyo constante, los chicos que salen a pasantía que se debe analizar el trabajo de ellos, nosotros implementamos con la jefa técnica el asunto de ir evaluando como les va a los chicos desde su quehacer no de yo voy a evaluar y hablo con la jefa y le digo cómo les fue, no si nos va bien, porque de repente se nos escapan las necesidades de ellos porque hay que ver como se sienten ellos”* (Profesor 21).

*“(...) También hacemos momentos de reflexión de temáticas, de comportamientos que han tenido si es adecuado o no pero no en modo de retarlos sino que ¿está bien?, ¿está bien cómo estás actuando?, ¿lo que has hecho? (...)”* (Profesor 22).

Las entrevistas de los alumnos nos indican que la mayoría de los grupos de alumnos reciben orientación del profesor sobre temas personales y de la vida cotidiana. Respecto a la orientación del profesor acerca de la proyección laboral de los alumnos, observamos en la entrevistas grupales que no hay coincidencia en la opinión de los alumnos, la minoría de los grupos de alumnos señalan que han conversado con el profesor o profesional del centro respecto a la proyección laboral, sin embargo, la mayoría de los grupos de alumnos argumentan que nunca han abordado este tema con los profesores. Los alumnos sostienen:

*“Me da consejos de todo, me ayuda en todo”* (Grupo de alumnos 11).

*“En cosas si nos portamos mal, él nos ayuda, nos aconseja de todo”* (Grupo de alumnos 11).

*“O sea no conversamos pero cuando nosotros tenemos problemas, nos enojamos él se acerca conversamos así como entre dos no más, así de profesor a alumno no más (...)”* (Entrevista grupo 12).

*“Trabajar lo que cuando seamos grandes”*

*“De los oficios”* (Grupo de alumnos 11).

### - Organización del aula-taller.

Los profesores entrevistados señalan que en el aula-taller trabajan la enseñanza del oficio y las competencias básicas. Un sector de aula-taller corresponde a la enseñanza teórica y práctica del oficio, en el cual se ubican las herramientas, maquinarias y materiales a disposición de los alumnos; en el otro sector trabajan la enseñanza de las competencias académicas. Los profesores sostienen:

*“Al principio lo organicé yo y ya después las niñas cuando van llegando las nuevas van solas aprendiendo porque está todo a la vista, por ejemplo tengo la repisa con la caja de los botones, la caja de los elásticos, la caja de las cintas, la caja de las blondas, están todos con sus carteles.” (Profesor 7).*

*“Bueno aquí en la sala la cocina me divide si o si el espacio, trato de que uno sea muy marcado del otro, de que se diferencien notablemente entonces una es el área escolar que es donde trabajamos en cuadernos viendo contenidos puros y la otra es la zona de cocina en donde no necesitan más que una mesa para ir ubicando los ingredientes, para definir su grupo y para desempeñarse en ese momento, en general yo trato de dejar todo a la vista por el mismo tema de accesibilidad (...).” (Profesor 10).*

En la tabla 41 se presenta la síntesis de las funciones de los docentes que contempla planificación, evaluación y docencia.

**Tabla 41: Síntesis función de los docentes**

Función de planificación real-ideal		Observaciones
<b>Profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los ítems de la planificación real-ideal obtienen puntuación por sobre la media teórica (<math>\bar{x}=3</math>).</li> <li>- Atendiendo al orden de prioridad de las funciones. En la planificación real, aquello que más se ejerce, se relaciona con: en la planificación el profesor tiene presente los conocimientos previos de los alumnos (F4); en segundo orden de prioridad, se ubica el ítem: seleccionar contenidos de los planes y programas del ciclo laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana (F5). En la planificación ideal, aquello que debería ejercerse, se relaciona con: en la planificación el profesor tiene presente los conocimientos previos de los alumnos (F4); en segundo orden de prioridad, se ubica el ítem: seleccionar contenidos de los planes y programas del ciclo laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario (F6).</li> <li>- La discrepancia entre la planificación real-ideal se da en: plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (10), plantear actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral (F11), planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (F12),</li> </ul> <p>A partir del análisis de las entrevistas de los profesores podemos señalar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La planificación de la formación laboral contempla competencias académicas, laborales y sociales.</li> <li>- En la planificación los profesores utilizan diversos medios y recursos para la enseñanza de los contenidos.</li> <li>- Las actividades de aprendizaje se realizan de manera individual, grupal.</li> <li>- Los profesores utilizan la tutoría entre iguales para favorecer el aprendizaje compañeros, además de la estrategia aplicación práctica para la enseñanza de los contenidos.</li> <li>- No existe un consenso en el modelo de planificación, los profesores planifican de la siguiente manera: una planificación general (PG) para todos los alumnos, plan educativo individual para el alumno que no se adecua a la PG, proyecto de transición individual y plan educativo individual para grupos de alumnos que presentan similares características.</li> </ul>	<p>Habría que poner atención en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La manera en que los profesores agrupan a los alumnos para las actividades de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar actividades que fomenten la participación de los jóvenes en el campo laboral real, para conocer puestos de trabajo y organizaciones comunitarias.</li> </ul>
<b>Alumnos</b>	<p>A partir del análisis de las entrevistas grupales a los alumnos, podemos señalar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajan contenidos de las áreas de matemáticas, lenguaje, prevención de riesgos, desarrollo personal y legislación laboral.</li> <li>- Las actividades se realizan de manera grupal e individual, dependiendo del área del currículo y nivel cognitivo que presentan.</li> <li>- Trabajan principalmente en el aula-taller, escasamente visitan empresas para conocer puestos de trabajo y la comunidad para conocer organizaciones comunitarias.</li> </ul>	<p>Las opiniones de los alumnos coinciden con las opiniones de los profesores, relacionado con: las áreas del currículo, selección de los contenidos, actividades de aprendizaje, modalidad de trabajar y contextos de aprendizaje.</p>

**Tabla 41: Síntesis función de los docentes (continuación).**

<b>Función de evaluación real-ideal</b>		<b>Observaciones</b>
<b>Profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los ítems de la evaluación real-ideal obtienen puntuación por sobre la media teórica (<math>\bar{x}=3,0</math>).</li> <li>- Atendiendo al orden de prioridad de las funciones. En la evaluación real, aquello que más se ejerce, se relaciona con: realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno (F20); en segundo orden de prioridad, se ubica el ítem: evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (F1). En la evaluación ideal, aquello que debería ejercerse, se relaciona con: evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (F1); realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno (F20).</li> <li>- La discrepancia entre la evaluación real-ideal se da en: evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (F2).</li> <li>- La evaluación ideal obtienen puntuación más alta que la evaluación real.</li> </ul> <p>A partir del análisis de las entrevistas de los profesores podemos señalar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores realizan evaluación diagnóstica, de proceso y final.</li> <li>- Los profesores utilizan pauta de cotejo para evaluar las competencias académicas y habilidades de la técnica del oficio.</li> <li>- Realizan evaluación diagnóstica para conocer las habilidades laborales de los alumnos en el área profesional y para valorar las competencias académicas.</li> </ul>	<p>Habría que poner atención en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar instrumentos de evaluación cualitativos más que cuantitativos.</li> <li>- Evaluar los intereses laborales de los alumnos para incidir favorablemente en la inserción laboral de los jóvenes.</li> </ul>
<b>Alumnos</b>	<p>A partir del análisis de las entrevistas grupales a los alumnos, podemos señalar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el área profesional, son evaluados por el profesor al finalizar el semestre por medio de una actividad que implica la elaboración de un producto.</li> </ul>	
<b>Función de docencia real-ideal</b>		
<b>Profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los ítems de la docencia real-ideal obtienen puntuación por sobre la media teórica (<math>\bar{x}=3,0</math>).</li> <li>- Atendiendo al orden de prioridad de las funciones. En la docencia real, aquello que más se ejerce, se relaciona con: propiciar la participación de los alumnos durante el desarrollo de la clase (F31); en segundo orden de prioridad se ubica el ítem: propiciar la colaboración entre los alumnos durante el desarrollo de la actividad (F26). En la evaluación ideal, aquello que debería ejercerse, se relaciona con: adaptar los contenidos considerando las características de los alumnos (F3); en segundo orden de prioridad se ubica el ítem: propiciar la participación de los alumnos durante el desarrollo de la clase (F31);</li> <li>- La discrepancia entre la docencia real-ideal se da en: orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades (F30).</li> </ul> <p>A partir del análisis de las entrevistas de los profesores podemos señalar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entregan instrucción general de la actividad de aprendizaje.</li> <li>- Realizan demostración de la actividad de aprendizaje relacionada con el área profesional.</li> <li>- Involucran a los alumnos en la elección y diseño del producto a elaborar en el área profesional.</li> <li>- Orientan a los alumnos en temas relacionados con, el desarrollo personal, formación y orientación laboral.</li> <li>- Organizan el aula-taller por sectores de trabajo, para el área profesional y competencias académicas.</li> </ul>	<p>Habría que poner énfasis en las acciones que contemplan la proyección laboral y adaptación de los materiales</p>

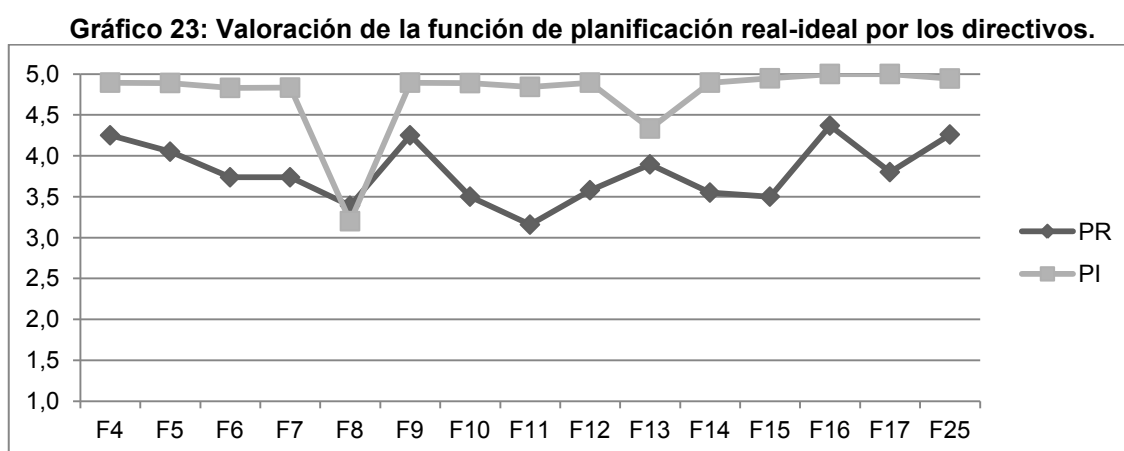


**Tabla 41: Síntesis función de los docentes (continuación).**

<b>Función de docencia real-ideal</b>		<b>Observaciones</b>
<b>Alumnos</b>	<p>A partir del análisis de las entrevistas grupales a los alumnos, podemos señalar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participan en el proceso educativo en relación con la elección y diseño del producto a elaborar en el área profesional y en la organización del aula.</li> <li>- El profesor entrega orientaciones acerca de la actividad, tanto al inicio como durante del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor cumple un rol activo en la atención directa de los alumnos.</li> <li>- La orientación acerca de la proyección laboral, es un tema que escasamente aborda el profesor.</li> <li>- Los alumnos son los encargados de organizar y distribuir los materiales en el aprendizaje de la técnica del oficio.</li> </ul>	

#### 4.4.4. Análisis de la función de planificación por los directivos

Observamos en el gráfico 23 el valor de las medias de los ítems de la función de planificación real-ideal. Los directivos valoran los ítems por sobre la media teórica ( $\bar{X}=3,0$ ). La planificación real obtiene puntuación inferior que la planificación ideal. Al comparar la función de planificación real-ideal observamos diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias en los siguientes ítems: plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (F10), plantear actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral (F11), plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (F12), planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones (F14), y diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación (F15).



Se aprecia en la tabla 42 la priorización que establecen los directivos en relación con la función de planificación real es la siguiente: diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana, en la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes, proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa, seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual, seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario, seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario, establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo, planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real, planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias, diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación, planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario, plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real.

**Tabla 42: Priorización de la función de planificación real por los directivos.**

Prioridad	Descripción función planificación	$\bar{x}$ del ítem
1	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana (FR16)	4,3
2	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes (FR4)	4,2
3	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo (FR25)	4,2
2	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa (FR 9)	4,2
4	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana (FR5)	4,0
5	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual (FR13)	3,8
6	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario (FR17)	3,8
7	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario (FR6)	3,7
7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo (FR7)	3,7
8	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (FR12)	3,5
9	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones (FR14)	3,5
10	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (FR10)	3,5
11	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación (FR15)	3,5
12	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario (FR8)	3,3
13	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (FR11)	3,1

Se observa en la tabla 43 la priorización que establecen los directivos en relación con la función de planificación ideal es la siguiente: en la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana, seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario, diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación, proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo, seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana, en la planificación tener presente los conocimientos previos de los jóvenes, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa, plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias, planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real, planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones, seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario, plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real, establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a

cualquier puesto de trabajo, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual, planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario.

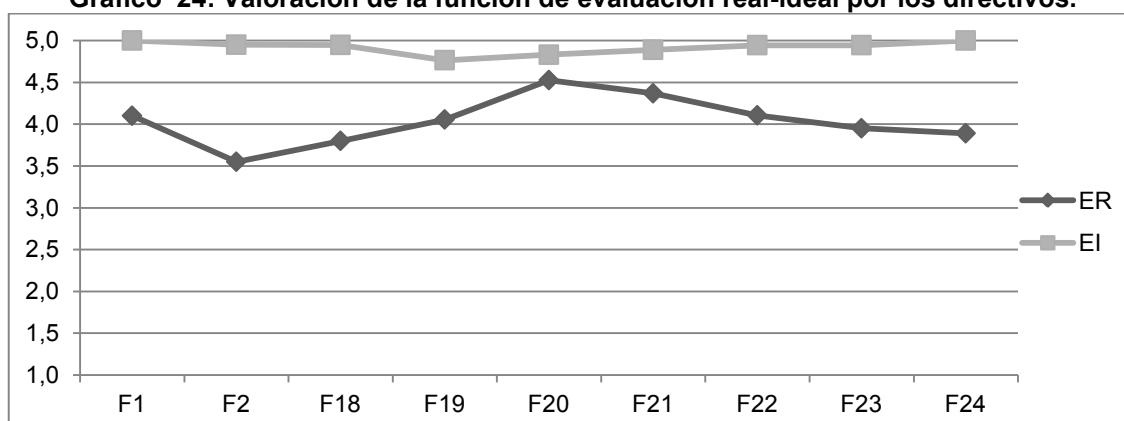
**Tabla 43: Priorización de la función de planificación ideal por los directivos.**

Prioridad	Función planificación	$\bar{x}$ del ítem
1	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana (F116)	5,0
1	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario (F117)	5,0
2	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación (F115)	4,9
3	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo (F125)	4,9
4	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana (F15)	4,8
5	En la planificación tener presente los conocimientos previos de los jóvenes (F14)	4,8
5	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa (F19)	4,8
5	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (F110)	4,8
5	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (F112)	4,8
5	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones (F114)	4,8
6	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario (F16)	4,8
6	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (F111)	4,8
7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo (F17)	4,8
8	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual (F113)	4,3
9	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario (F18)	3,2

#### 4.4.5. Análisis de la función de evaluación por los directivos.

Observamos en el gráfico 24 el valor de las medias de los ítems de la evaluación real-ideal. Los directivos valoran los ítems por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3$ ). Al comparar la evaluación real-ideal observamos diferencias, estadísticamente no significativa, en el valor de la media del siguiente ítem: evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición (F2).

**Gráfico 24: Valoración de la función de evaluación real-ideal por los directivos.**



Observamos en la tabla 44 la priorización que establecen los directivos en relación con la función de evaluación real es la siguiente: realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno, realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo, evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes, evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo, evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados, Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes, evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta.

**Tabla 44: Priorización de la función de evaluación real por los directivos.**

Prioridad	Descripción Función planificación	$\bar{x}$ del ítem
1	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno (FR20)	4,5
2	Realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (FR21)	4,3
3	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo (FR22)	4,1
4	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (FR1)	4,1
5	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes (FR19)	4,0
6	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo (FR23)	3,9
7	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados (FR24)	3,8
8	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes (FR18)	3,8
9	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (FR2)	3,5

Apreciamos en la tabla 45 la priorización que establecen los directivos en relación con la función de evaluación ideal es la siguiente: evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición, evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos

proporcionados, evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes, Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo, evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo, realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno, adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes.

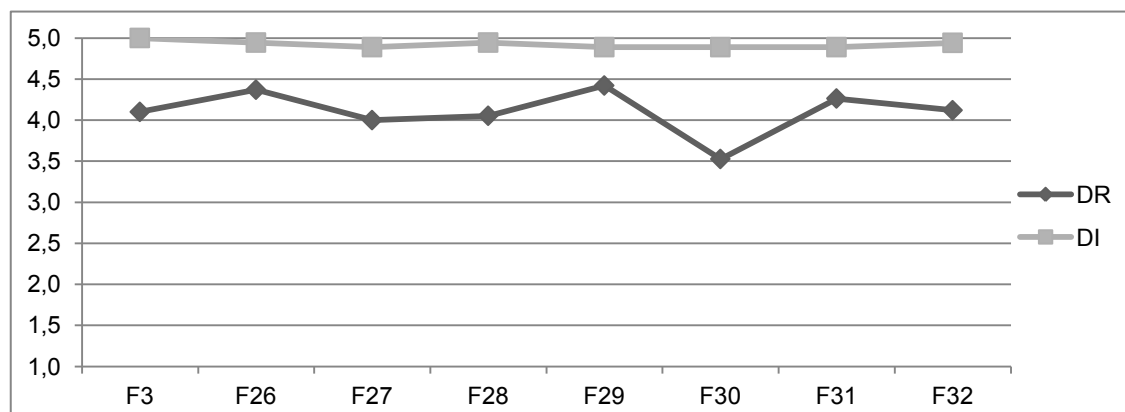
**Tabla 45: Priorización de la función de evaluación ideal por los directivos.**

Prioridad	Función evaluación	$\bar{x}$ del ítem
1	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (F11)	5,0
1	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados (F124)	5,0
2	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (F12)	4,9
2	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes (F118)	4,9
3	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo (F122)	4,9
3	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo (F123)	4,9
4	Realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (F121)	4,8
5	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno (F120)	4,8
6	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes (F119)	4,7

#### 4.4.6. Análisis de la función de docencia por los directivos.

Observamos en el gráfico 25 el valor de las medias de los ítems de la función de docencia real-ideal. Los directivos valoran los ítems por sobre la media teórica ( $x=3,0$ ). Al comparar la docencia real-ideal observamos diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias en el ítem 30 “*orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades*”.

**Gráfico 25: Valoración de la función de docencia real-ideal por los directivos.**



Como podemos observar en la tabla 46 la priorización que establecen los directivos con relación a las funciones de docencia real es la siguiente: orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades, propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad, proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase, realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad, adaptar los contenidos considerando las características de los jóvenes, presentar el contenido en diferentes formatos, los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad, orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades.

**Tabla 46: Priorización de la función de docencia real según los directivos.**

Prioridad	Función docente real	$\bar{x}$ del ítem
1	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades (FR29)	4,4
2	Propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad (FR26)	4,3
2	Proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase (FR31)	4,2
3	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad (FR32)	4,1
4	Adaptar los contenidos considerando las características de los jóvenes (FR3)	4,1
5	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas) (FR28)	4,0
6	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad (RI27)	4,0
7	Orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades (FR30)	3,5

Como podemos observar en la tabla 47 la priorización que establecen los directivos con relación a las funciones de docencia ideal es la siguiente: proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase, propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad, presentar el contenido en diferentes formatos, realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad, los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad, orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades, orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase.

**Tabla 47: Priorización de la función de docencia ideal según los directivos.**

Prioridad	Función docente real	Media del ítem
1º	Proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase (F13)	5,0
2º	Propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad (F126)	4,9
2º	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas) (F128)	4,9
2º	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad (F132)	4,9
3º	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad (F127)	4,8

3º	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades (FI29)	4,8
3º	Orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades (FI30)	4,8
3º	Proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase (FI31)	4,8

### Síntesis.

- Los directivos valoran los ítems de las funciones de los docentes en situación actual-ideal por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).
- La docencia real-ideal es la subcategoría mejor valorada por los directivos.
- En la planificación real-ideal observamos diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias en seis ítems.
- En la evaluación real-ideal observamos diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias en tres ítems.
- En la docencia real-ideal observamos diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias en un ítem.
- Atendiendo al orden de prioridad de las funciones. En la planificación real, aquello que más se ejerce, se relaciona con: en la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana (FR16). En segundo orden de prioridad, se ubica el ítem FR4: en la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes En la planificación ideal, aquello que debería ejercerse, se relaciona con: en la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana (FI16). En segundo orden de prioridad, se ubica el ítem FI17: seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario
- Atendiendo al orden de prioridad de las funciones. En la evaluación real, aquello que más se ejerce, se relaciona con: realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno (FR20). En segundo orden de prioridad, se ubica el ítem (FI21): realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos En la evaluación ideal, aquello que debería ejercerse, se relaciona con: evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta (FI1). En segundo orden de prioridad, se ubica el ítem FI24: evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados
- Atendiendo al orden de prioridad de las funciones. En la docencia real, aquello que más se ejerce, se relaciona con: orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades (FR29). En segundo orden de prioridad, se ubica el ítem FR26: propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad. En la docencia ideal, aquello que debería ejercerse, se relaciona con: proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase (FI3). En segundo orden de prioridad, se ubica el ítem FI26: propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad

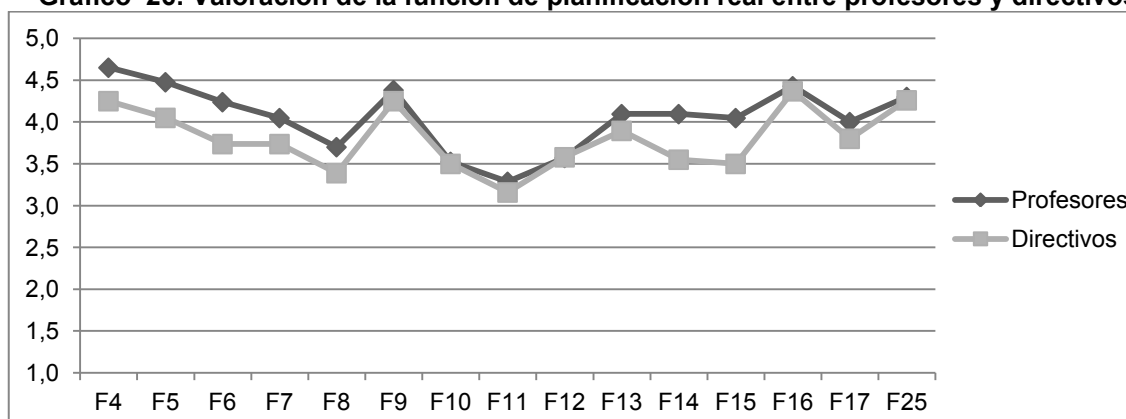


#### 4.4.7. Comparación de la función de los docentes entre profesores y directivos

En el siguiente apartado, se describe la comparación entre los profesores y directivos en relación con la función de planificación, evaluación y docencia. La comparación se realiza a partir de la información arrojada por los cuestionarios de los profesores y directivos.

##### 4.4.7.1. Función de planificación.

**Gráfico 26: Valoración de la función de planificación real entre profesores y directivos.**



En el gráfico 26 y tabla 48 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de planificación real entre profesores y directivos. Al respecto podemos señalar lo siguiente:

- Profesores y directivos valoran los ítems de la planificación real por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).
- Se observa una coincidencia entre profesores y directivos en relación con el valor de los siguientes ítems: plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias (F10), plantear actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral (F11) y planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real (F12); dichos ítems obtienen puntuación inferior que los demás ítems.
- Profesores y directivos valoran los ítems de la planificación real con puntuación similar, lo que nos indica que en la planificación se consideran los conocimientos previos de los alumnos, seleccionan contenidos para desarrollar en los alumnos habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana, planifican actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa, diseñan actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana, proponer diversas actividades a los alumnos.
- Se observa discrepancia entre profesores y directivos en el valor de las medias en los siguientes ítems: seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario, establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera

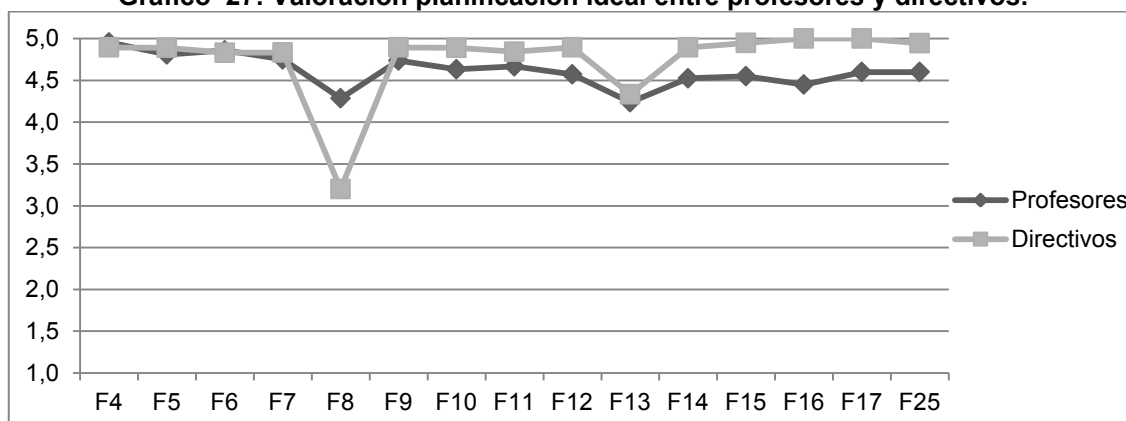
individual, planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones, diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación y seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario.

**Tabla 48: Valoración de la función de planificación real entre profesores y directivos.**

Ítem	Descripción	$\bar{x}$ del ítem	
		Profesores	Directivos
PR4	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes	4.6	4.2
PR5	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana	4.4	4.0
PR6	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario	4.2	3.7
PR7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo	4.0	3.7
PR8	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario	3.7	3.3
PR9	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa	4.3	4.2
PR10	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias	3.5	3.5
PR11	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.2	3.1
PR12	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.5	3.5
PR13	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual	4.1	3.8
PR14	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones	4.1	3.5
PR15	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación	4.0	3.5
PR16	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana	4.4	4.3
PR17	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario	4.0	3.8
PR25	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo	4.3	4.2

En el gráfico 27 y tabla 49 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de planificación ideal entre profesores y directivos. Al respecto podemos señalar lo siguiente:

**Gráfico 27: Valoración planificación ideal entre profesores y directivos.**



- Profesores y directivos valoran los ítems de la función de planificación ideal por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).
- Se observa una diferencia, estadísticamente no significativas, entre profesores y directivos en el valor de la media para el ítems 8 “planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario”, siendo los profesores que valoran el ítems por encima de los directivos.
- Profesores y directivos valoran los ítems de la función de planificación ideal con puntuación similar, lo que nos indica que dicha puntuación es superior a la valoración de la planificación real.

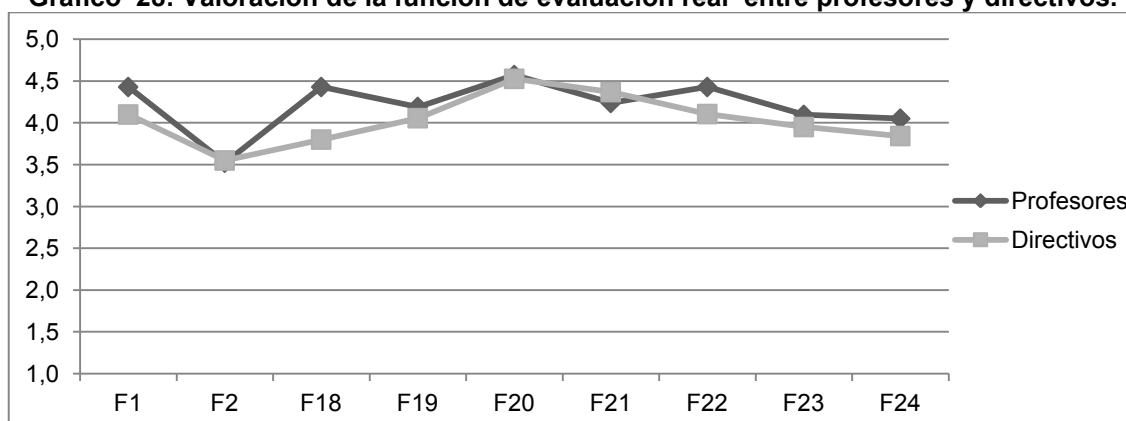
**Tabla 49: Valoración de la función de planificación ideal entre profesores y directivos.**

Ítems	$\bar{x}$ del ítem		
	Profesores	Directivos	
F14	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes	4.9	4.8
F15	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana	4.8	4.8
F16	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario	4.8	4.8
F17	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo	4.7	4.8
F18	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario	4.2	3.2
F19	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa	4.7	4.8
F110	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias	4.6	4.8
F111	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	4.6	4.8
F112	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	4.5	4.8
F113	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual	4.2	4.3
F114	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones	4.5	4.8

F115	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación	4.5	4.9
F116	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana	4.4	5.0
F117	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario	4.6	5.0
F125	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo	4.6	4.9

#### 4.4.7.2. Función de evaluación.

**Gráfico 28: Valoración de la función de evaluación real entre profesores y directivos.**



En el gráfico 28 y tabla 50 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de evaluación real entre profesores y directivos. Al respecto podemos señalar lo siguiente:

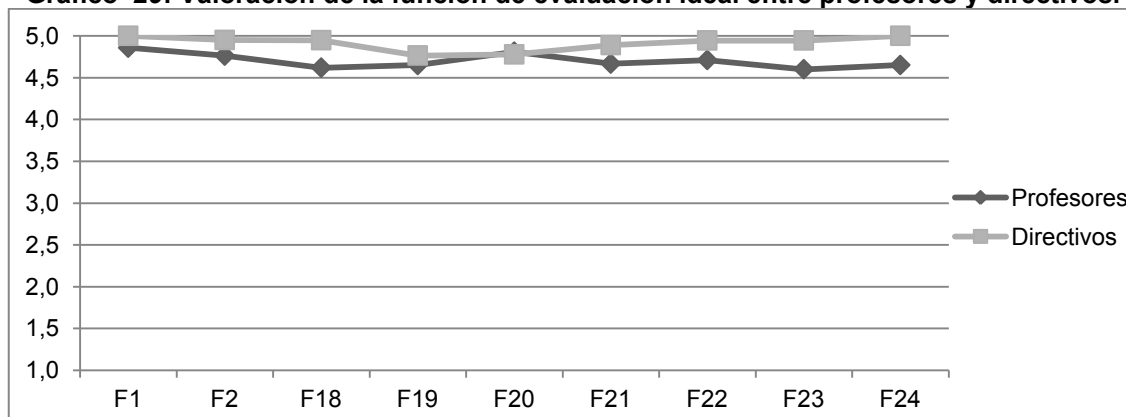
- Profesores y directivos valoran los ítems de la evaluación real por sobre la media teórica ( $\bar{X}=3,0$ ).
- Se observa una coincidencia entre profesores y directivos en relación con el valor de la F2: *evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta*; dicho ítem obtiene puntuación inferior que los demás ítems.
- Profesores y directivos valoran algunos ítems de manera similar, lo que nos indica que los profesores evalúan las capacidades de los jóvenes antes de diseñar el programa de transición, adaptan los instrumentos de evaluación a las características de los jóvenes, realizan evaluación al término del proceso de formación de cada alumno, realizan evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos y evalúan la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo.
- Se observa discrepancia entre profesores y directivos en el valor de las medias de los siguientes ítems: seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes, evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo, evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados.

**Tabla 50: Valoración de la función de evaluación real entre profesores y directivos.**

Ítems	Descripción	x del ítem	
		Profesores	Directivos
FR1	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	4.4	4.1
FR2	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	3.5	3.5
FR18	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes	4.4	3.8
FR19	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes	4.1	4.0
FR20	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno	4.5	4.5
FR21	Realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos	4.2	4.3
FR22	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo	4.4	4.1
FR23	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo	4.1	3.9
FR24	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados	4.0	3.8

En el gráfico 29 y tabla 51 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de evaluación ideal entre profesores y directivos. Al respecto podemos señalar lo siguiente:

**Gráfico 29: Valoración de la función de evaluación ideal entre profesores y directivos.**



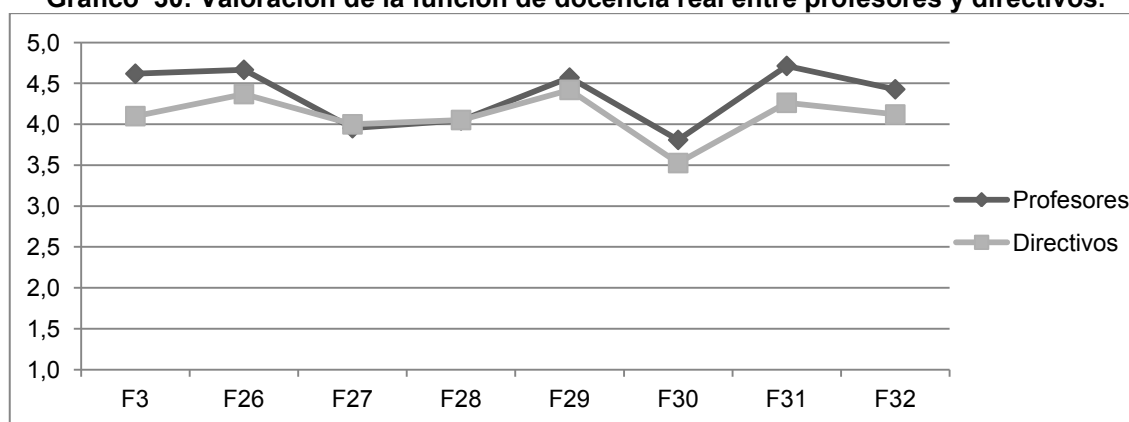
- Profesores y directivos valoran los ítems de la función de evaluación ideal por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).
- No se observan diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias de los ítems de la función de evaluación ideal.
- Profesores y directivos valoran los ítems de la evaluación ideal de manera similar, lo que nos indica que dicha puntuación es superior a la valoración de la evaluación real.

**Tabla 51: Valoración de la función de evaluación ideal entre profesores y directivos.**

Ítems	Descripción	x del ítem	
		Profesores	Directivos
F11	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	4.8	5.0
F12	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	4.7	4.9
F118	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes	4.6	4.9
F119	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes	4.6	4.7
F120	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno	4.8	4.8
F121	Realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos	4.6	4.8
F122	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo	4.7	4.9
F123	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo	4.6	4.9
F124	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados	4.6	5.0

### c) Función de docencia.

**Gráfico 30: Valoración de la función de docencia real entre profesores y directivos.**



Se observa en el gráfico 30 y tabla 52 el valor de las medias de los ítems de la función de docencia real entre profesores y directivos. Al respecto podemos señalar lo siguiente:

- Profesores y directivos valoran los ítems de la docencia real por sobre la media teórica ( $\bar{X}=3,0$ ).
- Profesores y directivos coinciden en el valor del ítem en lo relativo con presentar el contenido en diferentes formatos.
- Se observa una coincidencia entre profesores y directivos en el valor de la media en el ítem F30: orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades; dicho ítem obtiene puntuación inferior que los demás ítems.

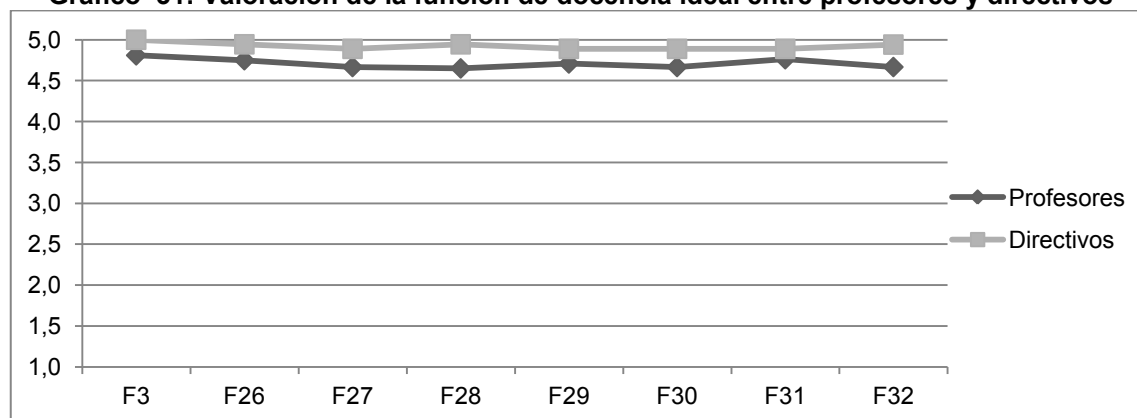
- Se observa discrepancia entre profesores y directivos en el valor de la media en el siguiente ítem: los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad y orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades.

**Tabla 52: Valoración de la función de docencia real entre profesores y directivos.**

Ítems	Descripción	X del ítem	
		Profesores	Directivos
FR3	Adapto los contenidos considerando las características de los jóvenes	4.6	4.1
FR26	Propicio la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad	4.6	4.3
FR27	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad	3.9	4.0
FR28	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas)	4.0	4.0
FR29	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades	4.5	4.4
FR30	Orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades	3.8	3.5
FR31	Propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4.7	4.2
FR32	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad	4.4	4.1

En el gráfico 31 y tabla 53 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de docencia ideal entre profesores y directivos. Al respecto podemos señalar lo siguiente:

**Gráfico 31: Valoración de la función de docencia ideal entre profesores y directivos**



- Profesores y directivos valoran los ítems de la docencia ideal por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).
- No se observan diferencias, estadísticamente no significativas, en el valor de las medias de los ítems de la docencia ideal entre profesores y directivos.
- Profesores y directivos valoran algunos ítems de manera similar, lo que nos indica que dicha puntuación es superior a la valoración de la docencia real.

**Tabla 53: Valoración de la función de docencia ideal entre profesores y directivos.**

Ítems	Descripción	x del ítem	
		Profesores	Directivos
FI3	Proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4,8	5,0
FI26	Propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad	4,7	4,9
FI27	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad	4,6	4,8
FI28	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas)	4,6	4,9
FI29	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades	4,7	4,8
FI30	Orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades	4,6	4,8
FI31	Proporcionar la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4,7	4,8
FI32	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad	4,6	4,9

#### 4.4.8. Análisis estadístico de la función de los docentes

Para realizar el análisis de diferencias de medias entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal se utilizó la prueba de Wilcoxon.

El análisis se realizó a los 32 ítems de la función de los docentes que contempla las subcategorías de planificación, evaluación y docencia en situación real-ideal. La aplicación de la prueba de Wilcoxon nos permite conocer si hay diferencias o semejanzas significativas en la función de los docentes valorada por los profesores y directivos.

Aplicada la prueba de Wilcoxon a la función de los docentes, valorada por los profesores y directivos, se observa que 17 de los 32 ítems presentan diferencias significativas, por lo que se rechaza la igualdad de medias. Para los 15 ítems restantes no se observan diferencias en el valor de las medias. Los resultados del análisis de las funciones de los docentes se presentan atendiendo a las subcategorías mencionadas con anterioridad. A continuación, presentamos el resultado de la prueba de Wilcoxon para las subcategorías de planificación, evaluación y docencia. Primeramente se presentan los resultados obtenidos por la valoración de los profesores, seguidamente, se presentan los resultados obtenidos por la valoración de los directivos a la función de los docentes.

##### 4.4.8.1. Análisis de la función de planificación por los profesores

Se observa que 10 de los 15 ítems presentan diferencias en el valor de las medias. En la siguiente tabla se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, las medias de los ítems de la planificación real-ideal, y el valor de diferencia significativa ( $<0.05$ ).



**Tabla 54: Diferencias en el valor de las medias en la función de planificación.**

Ítem		PR	PI	Dif. Sig.
F4	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes	4.6	4.9	.034
F5	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana	4.4	4.8	.033
F6	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario	4.2	4.8	.001
F7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo	4.0	4.7	.001
F8	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario	3.7	4.2	.061
F9	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa	4.3	4.7	.005
F10	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias	3.5	4.6	.004
F11	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.2	4.6	.001
F12	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.5	4.5	.004
F13	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual	4.1	4.2	.248
F14	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones	4.1	4.5	.067
F15	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación	4.0	4.5	.028
F16	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana	4.4	4.4	.655
F17	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario	4.0	4.6	.026
F25	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo	4.3	4.6	0.20

También podemos plantear que el valor de las medias en la planificación ideal es superior que la planificación real. Los ítems que obtienen diferencias significativas con un  $p=.001$  son los siguientes:

- F6: Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario.
- F7: Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo.
- F11: Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real.

#### 4.4.8.2. Análisis de la función de evaluación por los profesores.

Se observa que 4 de los 9 ítems presentan diferencias en la puntuación de las medias. En la siguiente tabla se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, la media de los ítems de la evaluación real-ideal, y el valor de diferencia significativa ( $<0.05$ ).

**Tabla 55: Diferencias en el valor de las medias en la función de evaluación.**

Función		ER	EI	Dif. Sig.
F1	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	4.4	4.8	.014
F2	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	3.5	4.7	.000
F18	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes	4.4	4.6	.132
F19	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes	4.1	4.6	.085
F20	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno	4.5	4.8	.336
F21	Realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos	4.2	4.6	.046
F22	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo	4.4	4.7	.052
F23	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo	4.1	4.6	.093
F24	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados	4.0	4.6	.020

Igualmente, podemos señalar que el ítem que obtiene diferencias significativas con un  $p = .000$  es: F2: evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta.

#### 4.4.8.3. Análisis de la función de docencia por los profesores.

Se observa que 3 de los 7 ítems obtienen diferencias en el valor de las medias. En la siguiente tabla se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, la media de los ítems de la docencia real-ideal, y el valor de diferencia significativa ( $<0,05$ ).

**Tabla 56: Diferencias en las medias en la función de docencia.**

Función		x del ítem		Dif. Sig.
		DR	DI	
FR3	Propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4.6	4.8	.083
FR26	Propicio la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad	4.6	4.7	.480
FR27	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad	3.9	4.6	.004
FR28	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas)	4.0	4.6	.036
FR29	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades	4.5	4.7	.083
FR30	Orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades	3.8	4.6	.001

FR31	Propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4.7	4.7	.317
FR32	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad	4.4	4.6	.281

En esta subcategoría el ítem que obtiene diferencias significativas con un  $p=.001$  es: F30: orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, lo que nos lleva a señalar que es la principal necesidad de formación por discrepancia.

#### 4.4.8.4. Análisis de la función de planificación por los directivos.

Se observa que 13 de los 15 ítems de la planificación obtienen diferencias en el valor de las medias. En la siguiente tabla se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, la media de los ítems de la función de planificación en situación real-ideal, y el valor de diferencia significativa ( $<.005$ ).

**Tabla 57: Diferencias en las medias en la función de planificación.**

Función		$\bar{x}$ del ítem		Dif. Sig.
		PR	PI	
F4	En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes	4.2	4.8	.010
F5	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana	4.0	4.8	.002
F6	Seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario	3.7	4.8	.002
F7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo	3.7	4.8	.001
F8	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario	3.3	3.2	.496
F9	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa	4.2	4.8	.008
F10	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias	3.5	4.8	.001
F11	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.1	4.8	.001
F12	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3.5	4.8	.002
F13	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual	3.8	4.3	.177
F14	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones	3.5	4.8	.001
F15	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación	3.5	4.9	.000
F16	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana	4.3	5.0	.007
F17	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario	3.8	5.0	.001
F25	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo	4.2	4.9	.004

También podemos señalar que la puntuación de la función de planificación ideal es superior que la planificación real. El ítem que obtiene diferencias significativas con un  $p=.000$  es F15: diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación, lo que nos lleva a plantear que es la principal necesidad de formación por discrepancia.

#### 4.4.8.5. Análisis de la función de evaluación por los directivos.

Se observa que los 9 ítems que conforman la función de evaluación obtienen diferencias significativas en el valor de las medias. En la tabla siguiente se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, la media de los ítems de la función de evaluación en situación real-ideal, y el valor de diferencia significativa ( $<.005$ ).

**Tabla 58: Diferencias en el valor de las medias de la función de evaluación.**

Función		x del ítem		Dif. Sig.
		ER	EI	
F11	Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	4.1	5.0	.002
F12	Evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta	3.5	4.9	.000
F118	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes	3.8	4.9	.001
F119	Adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes	4.6	4.7	.010
F120	Realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno	4.5	4.8	.038
F121	Realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos	4.3	4.8	.003
F122	Identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo	4.1	4.9	.004
F123	Evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo	3.9	4.9	.002
F124	Evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados	3.8	5.0	.002

Igualmente, podemos plantear que el valor de las medias de la función de evaluación ideal es superior que la evaluación real. El ítem que obtiene diferencias significativas con un  $p=.000$  es F2: evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, lo que nos indica es la principal necesidades de formación por discrepancia.

#### 4.4.8.6. Análisis de la función de docencia por los directivos.

Se aprecia que los 8 ítems de la función de docencia obtienen diferencias significativas en el valor de las medias. En la tabla siguiente se presentan: los ítems con diferencias en el valor de las medias, la media de los ítems de la función de docencia en situación real-ideal, y el valor de diferencia significativa ( $<.005$ ).

Por otra parte, el valor de las medias de los ítems de la función de docencia ideal es superior que la docencia real. Los ítems que obtienen diferencias significativas con un  $p = .001$  son: F28: presentar el contenido en diferentes formatos, y F30: orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, lo que nos indica que son las principales necesidades de formación por discrepancia percibida.

**Tabla 59: Diferencias en el valor de las medias de la función de docencia.**

Función		$\bar{x}$ del ítem		Dif. Sig.
		DR	DI	
FR3	Propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4.1	5.0	.006
FR26	Propicio la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad	4.3	4.9	.011
FR27	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad	4.0	4.8	.002
FR28	Presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas)	4.0	4.9	.001
FR29	Orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades	4.4	4.8	.014
FR30	Orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades	3.5	4.8	.001
FR31	Propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4.2	4.8	.016
FR32	Realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad	4.1	4.9	.011

#### 4.4.8.7. Comparación de la función de los docentes entre profesores y directivos

Para realizar el análisis de diferencia de medias, se utilizó el análisis de varianza Anova y para comprobar el contraste se utilizó la prueba Duncan y Tukey.

El análisis se realizó a 32 ítems relacionado con la función de los docentes que contempla las categorías de planificación, evaluación y docencia. La aplicación del análisis de varianza a la función de los docentes nos permite conocer y describir si hay diferencias o semejanza en el valor de las medias en los ítems que conforma la escala, comparando los resultados entre profesores y directivos

Para la función de los docentes en situación real asumiendo la variable cargo (1 profesor y 2 directivos) se observa que en un ítem (de 32) hay diferencias en la puntuación de las medias, esto quiere decir que se rechaza la igualdad de valor de los ítems. Para los 31 ítems restantes no se observa diferencia en el valor de las medias. Los resultados de este análisis se explicación a continuación:

Para el ítem 18, *seleccionan instrumentos de evaluación según las características de los alumnos*, con un valor de 0,015 se observa diferencia en la puntuación medias comparada entre profesores y directivos, siendo los profesores quienes otorgan valor superior al ítem, como se observa en la tabla 60.

**Tabla 60: Diferencias en el valor de las medias de la función de los docentes.**

Ítem	Factores de planificación	$\bar{x}$ del ítem		Sig.	Dif.
		Profesores	Directivos		
FR18	Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes.	4,43	3,80	,015	1>2

Para la función de los docentes en situación ideal asumiendo la variable cargo se observa que 2 ítems (de 32) hay diferencias significativas en el valor de las medias, por tanto se rechaza la igualdad de valor en los ítems. No obstante para los 30 ítems restantes, el análisis de varianza no arroja diferencias significativas en el valor de las medias, se asume la igualdad de valor. Los resultados de este análisis se explican a continuación:

Para el ítem 3 *adaptación de contenido a las características de los estudiantes*, con un valor de  $p=0,046$ , indica diferencia en las medias comparada entre profesores y directivos, siendo los últimos que otorgan valor superior al ítem.

Para el ítem 8 *planificar actividades intraescuela y no en otros contextos de aprendizaje*, obtiene un valor de  $p=0,023$  se observa diferencia en las medias comparada entre profesores y directivos, en este caso el valor superior es a favor de los profesores, como se observa en la tabla 61:

**Tabla 61: Diferencias en el valor de las medias de la función de los docentes.**

Ítem	Factores de Planificación	$\bar{x}$ del ítem		Sig.	Dif.
		Profesores	Directivos		
FI3	Adaptar los contenidos considerando las características de los jóvenes.	4,8	5,0	.046	1<2
FI8	Planificar actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del Centro Educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario.	4,2	3,2	.023	1>2

Aplicando las pruebas de comparación múltiple Tukey y Duncan, nos permite observar diferencias entre profesores y directivos, asumiendo la variable edad con relación a la función de los docentes en situación real que hemos valorado. De esta manera, podemos apuntar que:

En los resultados de la prueba Duncan, los profesores que tienen entre 40 y 50 años muestran diferencias significativas en comparación con los directivos más de 50 años en el ítem 1 *evaluar las capacidades de los jóvenes*, a favor de los directivos. En la categoría de edad menos de 40 no se observa diferencias significativas. La prueba Duncan arroja diferencias entre profesores y directivos siendo los profesores entre 40 y 50 años que muestran diferencias significativas con los directivos más de 50 años en el ítem 11 *planificar actividades para conocer el campo laboral*, a favor de los directivos. En la categoría menos de 40 años no se observa diferencias.

En los resultados de la aplicación de las pruebas Tukey y Duncan se observan diferencias entre profesores y directivos en el ítem 30 *orientación a los alumnos respecto a las opciones de empleo*, siendo los profesores en el rango menos de 40 años que muestran diferencias significativas en comparación con los directivos

del rango 40 y 50 años, a favor de los directivos. En el rango más de 50 años, no se observa diferencias significativas.

En general, la aplicación de las pruebas Duncan y Tukey, no se observa diferencias significativas a los 29 ítems restantes, asumiendo la variable edad con relación a las funciones valoradas.

Aplicando las pruebas de comparación múltiple Tukey y Duncan, nos permite observar diferencias entre profesores y directivos, asumiendo la variable edad en relación con la función de los docentes en situación ideal que hemos valorado.

Se observa diferencia entre profesores y directivos asumiendo la variable edad con relación a la función docente valorada, en los resultados arrojados por la prueba Duncan al ítem 8 *planificar actividades intraescuela sin vinculación con el entorno*. Son los profesores en el rango menos de 40 años que presentan diferencias significativas en comparación con los directivos más de 50 años, a favor de los últimos. En el rango 40 y 50 no se aprecia diferencias.

A nivel global en la aplicación de las pruebas Tukey y Duncan a las funciones de los docentes en situación ideal, no se observan diferencias significativas a los 31 ítems restantes, asumiendo la variable edad con relación a las funciones valoradas. En la tabla 62 se presenta las diferencias entre profesores y directivos:

**Tabla 62: Diferencia significativa a partir de pruebas estadísticas.**

Ítem	Función docente	Dif.
F1	Evaluar las capacidades de los jóvenes	2<3
F11	Planificar actividades para conocer el campo laboral	2<3
F30	Orientación a los alumnos respecto a las opciones de empleo	2>1
F8	Planificar actividades intraescuela sin vinculación con el entorno, a favor de los directivos	3>1

**Tabla 63: Rango de edades**

Variable edad
1: menos de 40 años
2: 40 y 50 años
3: más de 50 años

#### 4.4.9. Análisis de la función de coordinación-gestión

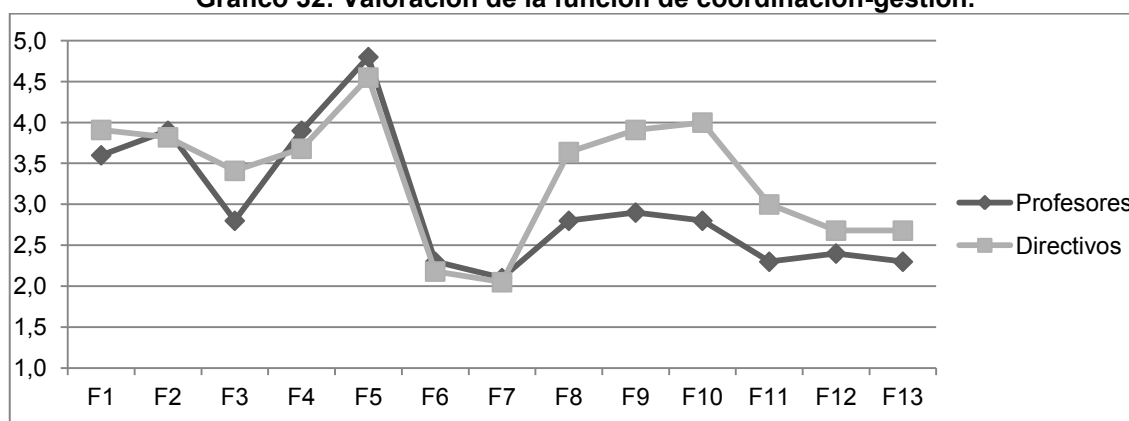
La función de coordinación-gestión está compuesta por 13 ítems, los que están clasificados en tres subcategorías: trabajo con las familias, trabajo cooperativo y vinculación con el campo laboral.

Los resultados se presentan de acuerdo a los datos arrojados por los cuestionarios de los profesores y directivos. El análisis cualitativo de las entrevistas a los profesores y los alumnos de formación laboral, vienen a corroborar los datos de los encuestados.

Observamos en el gráfico 32 el valor de las medias de los ítems de la función de coordinación-gestión. Profesores y directivos coinciden en valorar los ítems de la

subcategoría “vinculación con el campo laboral” por debajo de la media teórica ( $\bar{X}=3,0$ ). También coinciden en valorar los siguientes ítems por sobre la media teórica: orientar a los padres sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales de los alumnos (F1), orientar a los padres respecto al crecimiento del joven y la transición a la adultez (F2), orientar a los padres respecto a la importancia de la formación laboral para el futuro del alumno (F4) y el profesor participar en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo lo solicita (F5). A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada subcategoría.

**Gráfico 32: Valoración de la función de coordinación-gestión.**



#### 4.4.9.1. Trabajo con las familias

Asumimos que dentro de esta sub categoría la relación que se establece en la función trabajo con las familias y las categorías de análisis cuantitativo, se presentan algunas categorías de análisis cualitativo.

Observamos en la tabla 64 el valor de las medias de los ítems de la subcategoría *trabajo con las familias* entre los profesores y directivos. Son los directivos que valoran todos los ítems por sobre la media teórica ( $\bar{X}=3,0$ ). Se observa discrepancia entre los profesores y directivos en el valor de la media del ítem F3: orientar a los padres respecto a las alternativas laborales existentes en el mercado laboral inmediato, siendo los directivos que valoran el ítem por encima que los profesores.

La priorización que establecen los profesores en relación con la subcategoría *trabajo con las familias* es la siguiente: orientar a los padres respecto a la importancia de la formación laboral, orientar acerca del crecimiento del alumno y transición a la adultez, y acerca de los intereses, capacidades y expectativas laborales de los alumnos y orientar a los padres acerca de las alternativas laborales existentes en el mercado laboral.

Por su parte, la priorización que establecen los directivos con la subcategoría *trabajo con las familias* es la siguiente: orientar a los padres sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales del alumno, orientar a los padres respecto al crecimiento del joven y la transición a la adultez, orientar a los padres sobre la



importancia de la formación laboral y orientar a los padres sobre las alternativas laborales existentes en el mercado laboral inmediato.

**Tabla 64: Valor de las medias subcategoría trabajo con las familias.**

Función	Descripción función	X del ítem	
		Profesores	Directivos
F1	Orientar a los padres sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales de los alumnos	3,6	3,9
F2	Orientar a los padres respecto al crecimiento del joven y la transición a la adultez	3,9	3,8
F3	Orientar a los padres respecto a las alternativas laborales existentes en el mercado laboral inmediato	2,8	3,4
F4	Orientar a los padres respecto a la importancia de la formación laboral para el futuro del alumno	3,9	3,6

El análisis de las entrevistas de los profesores, viene a corroborar la información de las variables analizadas de los cuestionarios relacionada con el trabajo con las familias. Para ello, se presentan unidades de análisis, extraídas de las entrevistas de los profesores de formación laboral. A continuación, presentamos algunas categorías de análisis cualitativo relacionadas con la función trabajo con las familias:

#### - **Comunicación con la familia.**

Los profesores entrevistados expresan que realizan reuniones, talleres informativos y entrevistas personales con los padres para abordar temas de la formación laboral de los alumnos. Algunos profesores aplican entrevistas a los padres para conocer los temas que desean abordar en las reuniones o talleres para padres. También, los profesores junto con los profesionales del centro mantienen entrevistas con los padres para dar a conocer los objetivos planeados en la formación laboral de sus hijos, así como dar a conocer cuál es el propósito de la formación e inserción laboral. Por último, se observa que todos los profesores mantienen comunicación directa con los padres por medio de la reunión de apoderados que se realiza una vez al mes, ya que está planificada en la organización del centro educativo.

*“En la primera reunión de apoderado yo le consulté a las mamás, sobre todo a las mamás más nuevas: ¿cuál es la expectativa que tenían del taller y que era lo que ellas deseaban para sus hijos? (...).” (Profesor 3).*

*Reuniones de apoderados el primer miércoles de cada mes, entre las 6 y las 8 de la tarde se hace la reunión de apoderados. Tenemos el día jueves, bueno en mi caso porque cada profesor pone su día de atención, el día jueves entre las 3:30 y las 4:30 tenemos atención de apoderados, ya sea que por parte nuestra necesitemos citarlo o los apoderados a partir de sus propias inquietudes nos manifiesten que necesitan conversar con nosotros (...).” (Profesor 4).*

*(...) “Hay una entrevista con el padre, con los padres donde uno dice bueno estos son mis objetivos con la terapeuta, con la psicóloga, con la jefa técnico, esto es lo que nosotros pretendemos con su hijo, qué lo que usted quiere lograr un su hijo y después de eso se hace un consenso en conjunto con el joven que son sus intereses y planifico.” (Profesor 5).*

*“Se van cambiando por ejemplo la necesidad de nosotros tiene que ver con la inserción laboral, preparar a los apoderados en ese aspecto y la escuela participa en ese quehacer para poder plantear los temas en las reuniones de apoderados”.*  
(Profesor 21).

#### 4.4.9.2. Trabajo cooperativo

Asumimos que dentro de esta sub categoría la relación que se establece en la función de coordinación-gestión y las categorías de análisis cuantitativo, se presentan algunas categorías de análisis cualitativo.

Observamos en la tabla 65 el valor de las medias de los ítems de la subcategoría *trabajo cooperativo*. Al comparar el valor de las medias de la subcategoría entre profesores y directivos, observamos que son los directivos que valoran los ítems por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). También se aprecia coincidencia entre profesores y directivos en lo relativo a que el profesor participa en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo lo solicita.

La discrepancia entre los profesores y directivos en el valor de las medias se da en los siguientes ítems: el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar el perfil laboral de los alumnos (F8), el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo-formativo de los alumnos (F9) y el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo-formativo de los jóvenes (F10).

**Tabla 65: Valor de las medias subcategoría trabajo cooperativo.**

Función	Descripción función	x̄ del ítem	
		Profesores	Directivos
F5	El profesor participar en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo lo solicita	4,8	4,5
F8	El profesor a la hora de planificar el perfil laboral del jóvenes lo hace con el equipo interdisciplinario del centro educativo	2,8	3,6
F9	El profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo-formativo de los alumnos	2,9	3,9
F10	El profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo-formativo de los jóvenes	2,8	4,0

La priorización que establecen los profesores en relación con la subcategoría *trabajo cooperativo* es la siguiente: el profesor participa en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo lo solicita, el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso formativo de los jóvenes, el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso formativo de los jóvenes, el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar el perfil laboral del alumno.

La priorización que establecen los directivos en relación con la subcategoría *trabajo cooperativo* es la siguiente: el profesor participar en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo lo solicita,

el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo-formativo de los jóvenes, el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo-formativo de los alumnos y el profesor a la hora de planificar el perfil laboral del jóvenes lo hace con el equipo interdisciplinario del centro educativo.

El análisis de las entrevistas de los profesores viene a corroborar la información de las variables analizadas de los cuestionarios relacionada con el trabajo cooperativo. Para ello, se presentan unidades de análisis, extraídas de las entrevistas de los profesores y alumnos de formación laboral. A continuación, presentamos algunas categorías de análisis cualitativo relacionadas con la función trabajo cooperativo:

#### - Trabajo entre profesores.

Los profesores entrevistados, plantean que mantienen reuniones para abordar temas de la planificación de la formación laboral, por ejemplo: qué contenidos seleccionan, qué tipo de actividades diseñan, y qué instrumentos de evaluación utilizan.

*“Acá no, solamente con mi colega que es la profesora del otro taller, vemos lo que tiene que ver con las planificaciones y cómo planificar y cómo entregar los materiales y los recursos a los chicos.”(Profesor 1).*

*“Nosotros todos los lunes del mes tenemos reunión de nivel (...)” (Profesor 2)*

En el centro educativo 7 los profesores de formación laboral se reúnen una vez por semana para abordar temas pedagógicos de la formación laboral de los jóvenes. Las reuniones están planificadas en la organización del centro educativo. Específicamente, los profesores plantean:

*“Tenemos una reunión de nivel que esas son las que más me gustan a mi porque ahí tratamos exclusivamente temas nuestros como nivel laboral y como estamos en este programa nos sirve para aclarar dudas, para ver el documento, qué avanzaste tú, qué hiciste tú con lo otro” (Profesor 4).*

#### - Trabajo con el equipo interdisciplinario.

El análisis de las entrevistas nos indica que las opiniones de los profesores está dividida relacionado con el trabajo de los profesores y el equipo interdisciplinario. Por una parte, la mayoría de los profesores plantea que el trabajo con el equipo interdisciplinario se realiza cuando el profesor lo solita, para abordar temas de la formación laboral y de los talleres que los profesionales realizan con los alumnos de formación laboral. Por otra parte, observamos en las entrevistas que en dos centros educativos el trabajo con el equipo interdisciplinario se realiza de manera sistemática ya que está planificado en la organización del centro educativo, los profesores y profesionales se reúnen para tomar acuerdos sobre la planeación de la formación laboral, evaluación del proceso educativo y la inserción laboral de los alumnos.

*“A ver por ejemplo ahora estamos teniendo varios talleres que están dando la planificación tanto de los psicólogos, de la fonoaudióloga y de la asistente social, entonces nosotros entre todos eso después se va conversando, se hacen talleres por curso o por niveles o también por alguna situación específica por ejemplo drogas, entonces ahí nosotros llevamos a los niños y nosotros también nos vamos metiendo, con carabineros hemos tenido mucho trabajo.”(Profesor 8).*

*(...) “tenemos una reunión de nivel que esas son las que más me gustan a mí porque ahí tratamos exclusivamente temas nuestros como nivel laboral y como estamos en este programa nos sirve para aclarar dudas, para ver el documento, qué avanzaste tú, qué hiciste tú con lo otro, esa la hacemos los días lunes desde las 3 y media hasta las 5:10 reunión de nivel todos los lunes y ahí viene la jefa de UTP, viene la terapeuta, la psicóloga y compartimos ideas, intercambiamos, ellos nos aportan cosas, hacemos correcciones” (...) (Profesor 4).*

*“Nosotros trabajamos directamente con la terapeuta ocupacional entonces todo esto desde que empezamos a implementar este programa la jefa de UTP nombró a la terapeuta como digamos el ente externo a los profesores para ella nos aportara con su visión y también un poco con la psicóloga” (...) (Profesor 4).*

#### **4.4.9.3. Vinculación con el campo laboral**

Asumimos, que dentro de éste sub apartado las relaciones que se establecen en la función vinculación con el campo laboral y las categorías cuantitativas, se establecen algunas categorías de análisis cualitativo.

Esta subcategoría contempla la vinculación del profesor de formación laboral con las empresas para diseñar el programa de transición y participar en el proceso de inserción laboral de los jóvenes.

Observamos en la tabla 66 el valor de las medias de los ítems de la subcategoría vinculación con el campo laboral entre profesores y directivos. La valoración de las medias de los ítems de la subcategoría es prácticamente similar entre profesores y directivos, dicha valoración se ubica por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).

La prioridad que establecen los profesores con relación a la subcategoría vinculación con el campo laboral es la siguiente: cuando el profesor visita empresas realiza marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para evaluar el puesto de trabajo donde se realizara la inserción laboral del alumno, cuando el profesor visita empresas procura hacer prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, cuando el profesor visita empresas evalúa el contexto laboral para identificar el puesto de trabajo para el alumno y cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para conocer las demandas del mercado laboral.

**Tabla 66: Valor de las medias de la subcategoría vinculación con el campo laboral.**

Función	Descripción función	$\bar{x}$ del ítem	
		Profesores	Directivos
F6	Cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para evaluar el puesto de trabajo donde se realizara la inserción laboral del alumno	2,3	2,1
F7	Cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para conocer las demandas del mercado laboral	2,1	2,0
F11	Cuando el profesor visita empresas procura hacer prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos	2,3	3,0
F12	Cuando el profesor visita empresas realiza marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos	2,4	2,6
F13	Cuando el profesor visita empresas evalúa el contexto laboral para identificar el puesto de trabajo para el alumno	2,3	2,6

La prioridad que establecen los profesores con relación a la subcategoría vinculación con el campo laboral es la siguiente: cuando el profesor visita empresas procura hacer prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, cuando el profesor visita empresas realiza marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, cuando el profesor visita empresas evalúa el contexto laboral para identificar el puesto de trabajo para el alumno, cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para evaluar el puesto de trabajo donde se realizara la inserción laboral del alumno y cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para conocer las demandas del mercado laboral.

La prioridad que establecen los directivos con relación a la subcategoría vinculación con el campo laboral es la siguiente: cuando el profesor visita empresas procura hacer prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, cuando el profesor visita empresas realiza marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos, cuando el profesor visita empresas evalúa el contexto laboral para identificar el puesto de trabajo para el alumno, cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para evaluar el puesto de trabajo donde se realizara la inserción laboral del alumno, cuando el profesor prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para conocer las demandas del mercado laboral

El análisis de las entrevistas de los profesores, vienen a corroborar la información de las variables analizadas de los cuestionarios, relacionada con, la vinculación del profesor con el campo laboral. Para ello, se presentan unidades de análisis, extraídas de las entrevistas de los profesores de formación laboral. A continuación, se presentan algunas categorías de análisis cualitativo relacionadas con la función vinculación con el campo laboral:

## - Proceso de inserción laboral.

Observamos por medio de las entrevistas que las opiniones de los profesores están divididas en lo relativo con su participación en la inserción laboral de los jóvenes. Por una parte, 6 profesores plantean que realizan contacto con empresarios para la inserción laboral de los alumnos, por el contrario, 13 profesores no participan en este proceso, específicamente en visitar empresas para conocer y evaluar puesto de trabajo y contexto laboral, ya que argumentan que su función principal en la formación laboral es la enseñanza, no disponen del tiempo necesario para visitar empresas, realizar prospectiva y marketing acerca de las posibilidades de inserción laboral de los alumnos.

En 4 (de 9) centros educativos, los profesores de formación laboral reconocen la figura del insertor laboral como el profesional encargado de planificar y gestionar la inserción laboral de los alumnos. El insertor laboral, es el encargado de visitar empresas para promover la inserción laboral, además de realizar seguimiento a los alumnos insertados en el campo laboral y mantener reuniones con los padres de los jóvenes que participan en la inserción laboral. Los profesores sostienen:

*“Se consulta, por ejemplo lo que yo hago le llevamos los antecedentes de un alumno, le decimos mire esta persona puede hacer esto, esto, esto y esto, entonces el dueño dice ah me podría servir aquí y ahí queda.”* (Profesor 8).

*“El seguimiento lo hago yo, yo voy generalmente una vez a la semana y a veces también llamo por teléfono, cuando no puedo llamo por teléfono pero los seguimientos los hacemos nosotros.”* (Profesor 7).

*“Vienen para acá y se habla con ellos cómo se sienten, qué problemas han tenido para nosotros ir solucionándolos que eso se implementó porque en estas pasantías van teniendo dificultades y ha tenido bastante aceptación por los chiquillos de hecho mañana vienen y se analiza ese trabajo de cómo le ha ido, si están contentos, si tienen problemas, si quieren seguir o no, cómo podemos solucionarlos, si hablaron con los jefes, nosotros vamos a hablar con los jefes por ejemplo había algunos que decían que todos los mandaban ahí tenemos que ir a hablar con la persona que está a cargo y decirle que debería mandarle las instrucciones directamente al alumno no que la niña de acá lo mande no usted debe tratar que él lo haga más directamente (...)”* (Profesor 21).

*“No yo no soy la encargada de evaluar puestos de trabajo, es función de la terapeuta”* (Profesor 6).

*“No es que no está el tiempo, el trabajo está acá y uno para salir tiene que no es llegar y salir, salvo cuando sale en salidas didácticas porque está planificado porque está dentro del horario pero lo otro para salir ya es más complicado.”* (Profesor 13).

*“(...) y lo otro es que a nosotros como funcionarios de acá tampoco tenemos el tiempo para estar visitando lugares e insertar a los chicos y yo diría que tampoco tenemos formación en marketing por decirlo así para promocionar no, no, no tengo ese perfil digamos”.* (Profesor 14).

Frente a la pregunta *si participarían en el proceso de inserción laboral*, los profesores argumentan que sería conveniente para conocer las demandas del mercado laboral y promover aprendizajes en los alumnos que faciliten la incorporación al puesto de trabajo, enfatizan que la inserción laboral debería ser un trabajo que realice el profesor con otros profesionales del centro.

*Yo creo que está bien que lo haga Priscila siempre cuando, siempre lo ha hecho tomando el conocimiento y la opinión del docente, yo creo que el docente es el que mejor conoce al alumno, yo creo que está bien que lo haga ella, ella tiene horario para hacerlo.* (Profesor 6).

*“Yo creo que el profesor debería conocer el campo laboral y cuáles son las tendencias que hay dentro de mi área por ejemplo pero yo creo que no es función 100% del profesor tomar al alumno e insertarlo”.* (Profesor 9).

*“Yo creo que tendría que ser una función compartida, yo creo que porque se puede analizar desde distintos puntos de vista, de repente uno como profesor, otro como terapeuta ocupacional que es como que al menos en el colegio hace ese trabajo, no sé la familia no, siempre tenerla de apoyo pero yo creo es trabajo en equipo y quizás el kinesiólogo o quizás la psicóloga yo creo que ese trabajo en equipo lograría un mejor resultado porque se ven las oportunidades que hay, se ven las dificultades también que existen pero todo en terreno no se ve desde “mira este lugar es así, tiene esto, tiene esto otro, la supervisora es muy simpática” no, quizás hay otras cosas que como profesor es bueno también observar y también sirve para que desde lo que uno observa, dentro de la sala de clase se puede intencionar ciertas cosas (...).”* (Profesor 24).

#### **4.4.9.4. Aportaciones del Insertor laboral**

Respecto al proceso de inserción laboral, podemos señalar que 4 (de 9) centros de educación especial disponen del insertor laboral, encargado de planificar y gestionar la inserción laboral de los jóvenes del centro educativo. Las opiniones de los profesionales entrevistados vienen a complementar la información relacionada con la participación del profesor de formación laboral en el proceso de inserción laboral. A continuación, presentamos algunas categorías de análisis relacionadas con las funciones que ejerce el insertor laboral en la inserción laboral:

##### **- Coordinación entre profesionales.**

Las profesionales encargadas de la inserción laboral, plantean que se coordinan con otros profesionales, por ejemplo, asistente social, psicólogo, del centro educativo para llevar a cabo el proceso de inserción laboral de los alumnos. Las entrevistadas sostienen:

*“Con los docentes y ahora se incorporó la psicóloga del nivel laboral”* (Insertor Laboral 1).

*“La asistente social y la terapeuta ocupacional cumplen esa función de buscar los lugares y establecer los primeros contactos y yo realizo la entrevista para tomar acuerdo”* (Insertor Laboral 2).

*“Con la directora, este año lo hago con la directora, ya me coordino directo con ella”*  
(Insertor Laboral 4).

#### **- Acciones para promover la inserción laboral.**

Las profesionales entrevistadas expresan que realizan un registro de todas las empresas que están en la comunidad. Se entrevistan con un representante de la empresa para dar a conocer el objetivo que se ha planteado el centro educativo relacionado con la inserción laboral de los jóvenes. Las entrevistadas argumentan:

*“Específicamente ahora me ha tocado crear los lazos o sea no busco las empresas, me llegan por distintas situaciones y me voy a entrevista con los empresarios, con los gerentes si es necesario con los que están a cargo de los puestos de trabajo y también le solicito permanentemente a la asistente social que me busque los lugares que se han ido dando como oportunidad”* (Insertor Laboral 2).

*“Como primera acción nosotros tenemos que ver el campo laboral que existe en la comuna, lo manejamos, lo sabemos, lo tenemos súper claro, luego tenemos que hacer el nexo con los empresarios. En una primera etapa nosotros tendríamos que hacer una sensibilización”* (...) (Insertor Laboral 3).

*Visito los lugares, ya visito los lugares, converso con la gente que está a cargo y en base a eso, qué niños pueden ir desde acá, porque no todos están en condiciones de (...)* (Insertor Laboral 4).

#### **- Elección del puesto de trabajo.**

Las profesionales entrevistadas plantean que recogen información acerca de los intereses laborales de los alumnos candidatos a efectuar la inserción laboral; esta información la obtienen directamente de los alumnos y de los profesores de formación laboral. Además se entrevistan con las familias de los alumnos para informarles de la inserción laboral de su hijo. Específicamente, las profesionales plantean:

*“Principalmente orientado bajo los intereses del joven e intereses familiares, luego de eso complemento información con el conocimiento que pueda tener el docente de este estudiante, de manera muy informal a través de la observación y desde ahí empiezo a ocupar algunas herramientas de perfiles laborales”* (...) (Insertor Laboral 1).

#### **- Seguimiento del alumno en el campo laboral.**

En el proceso de seguimiento de los alumnos que están trabajando en la empresa, participan diferentes profesionales del centro educativo, por ejemplo, terapeuta ocupacional, director/a, asistente social y profesor/a de formación laboral. El objetivo del seguimiento a los alumnos insertados en el campo laboral es: evaluar el rendimiento del alumno en el puesto de trabajo. Para realizar el seguimiento a los alumnos, las profesionales acuden a las empresas para conocer el rendimiento de los alumnos, aplican pautas de evaluación y se entrevistan con el encargado directo del alumno, las profesionales sostienen:



*“Hacemos supervisiones con la terapeuta, ella va dos veces al mes y el profesor va dos veces al mes, es decir semanalmente vamos como institución a supervisar eso, nos entrevistamos con la administradora que está a cargo de los chiquillos y la terapeuta aplica algunas pautas de observación para ver cómo va el rendimiento, principalmente nos guiamos bastante con lo que el administrador” (Insertor Laboral 2).*

*“Con las supervisiones, van directamente, ah las supervisiones el profesor va directamente al centro de capacitación” (Insertor Laboral 3).*

#### **- Acciones vinculadas con la comunidad educativa para la inserción laboral.**

Las profesionales plantean que mantienen comunicación directa con los padres de los alumnos que participan en la inserción laboral, con profesionales del centro y profesores de formación laboral. Las profesionales realizan entrevistas con los padres de los alumnos para conocer las expectativas laborales que tienen de sus hijos, además de orientarlos sobre la importancia de la inserción laboral. En dos centros educativos, las profesionales elaboran un convenio de colaboración entre empresa y centro educativo, para que las familias estén en conocimiento sobre la práctica laboral de sus hijos. Específicamente, las profesionales sostienen:

*Con las familias hacemos estas entrevistas donde ellos nos plantean su objetivo de inserción con el joven, que tipo de empleo creen que el joven va a lograr, cuáles son los objetivos familiares (...) (Insertor Laboral 1).*

*Primero preguntamos quienes, nosotros de los que seleccionamos les preguntamos a quienes quieren ir, después de que tenemos seleccionado al estudiante, el estudiante me dice “sí, yo quiero me interesa la oportunidad”, llamamos a la familia y le informamos en qué consiste el puesto de trabajo, donde va a estar, el lugar, la dirección, todo y ellos firman un compromiso, una autorización compromiso, ambos los estudiantes y la familia y hacemos monitoreo de la familia o sea tratamos de tenerla por lo menos aquí cada 15 días conversando con nosotros para contarle cómo va la cosa (...) (Insertor Laboral 2).*

*(...) Ellos firman una autorización, hay un protocolo de acción que se les da a conocer a los papás en la primera reunión de apoderados que tienen de este curso específico de los que salen afuera, que es la capacitación externa, se les da a conocer a los papás el reglamento de los chicos de la capacitación externa y el conducto regular es la escuela. (...) (Insertor Laboral 3).*

*Con la familia bueno se les informa permanentemente no estamos comunicando con ellos con respecto a que vayan también apoyando el trabajo que estamos haciendo acá porque la idea es que no falten, que sean puntuales y también que los chicos tengan un visión de la importancia de trabajar (Insertor Laboral 4).*

#### **- Comunicación entre profesor e insertor laboral.**

En el centro educativo 7 el insertor laboral entrega información a los profesores de formación laboral sobre las técnicas del trabajo protegido, la importancia del trabajo en las personas con discapacidad intelectual, el trabajo colaborativo entre profesionales del centro.

En el centro educativo 3 evalúan al alumno que realizó pasantía en la empresa, el resultado de esta evaluación es informado al profesor de formación laboral para que mejore las habilidades sociales y laborales de los alumnos. Las profesionales sostienen:

*“Se da en la participación mía en las reuniones del nivel laboral donde vamos entregando directrices del trabajo técnico que estamos reformulando al nivel, cambiando el nivel laboral que creíamos que hace 10 años funcionaba súper bien, hoy lo estamos mirando, entonces mi labor es entregarles nuevas propuestas a los profesores y trabajar con ellos en este cambio, en estas propuestas de cambio”.* (Insertor Laboral 1).

*“Ahí hacemos un análisis de cómo fueron los resultados de la pasantía y le pedimos al profesor que se focalice en eso, en las debilidades que presentó el estudiante”* (...) (Insertor laboral 2).

*“Yo visito permanentemente el aula haciendo observación de clases entonces si alguno se devolvió le pido al profesor que ponga énfasis en ciertos aspectos de ese estudiante y por lo tanto yo diría que tenemos una relación súper fluida hacemos reuniones semanalmente, nos vemos diariamente en el aula por lo tanto yo creo que es bastante fluida (...)”* (Insertor laboral 2).

*“Con las supervisiones, van directamente, ah las supervisiones el profesor va directamente al centro de capacitación”* (...)

*“El profesor del alumno, el profesor del taller que corresponde va a las capacitaciones directamente. Tienen días y tienen horas asignadas para esto”.* (Insertor laboral 3).

A partir de lo expuesto con relación a las funciones de las profesionales encargadas de la inserción laboral, podemos señalar lo siguiente:

- Las funciones que ejercen las profesionales se relacionan con: analizar el campo laboral de la comunidad, realizar contacto con empresas para promover la inserción de los alumnos, conocer las demandas de los empresarios para el puesto de trabajo, evaluar el rendimiento laboral del alumno, mantener comunicación con la familia, coordinar acciones con profesores de formación laboral y profesionales del centro.
- Las tareas que implica la inserción laboral de los alumnos, la realizan los profesionales designados para tal función. El profesor de formación laboral colabora en proveer de información al insertor laboral sobre el alumno y ejecutar algunas acciones de mejora en la formación de los alumnos.

En la tabla siguiente se presenta la síntesis de la función de coordinación-gestión:

**Tabla 67: Síntesis función coordinación-gestión.**

Trabajo con los padres	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica, exceptuando el ítem F3: orientar a los padres sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales de los alumnos, que obtiene puntuación por debajo de la media teórica.</li> <li>- Son los directivos que valoran los ítem por encima que los profesores.</li> <li>- Atendiendo al orden de prioridad de los ítems: Los profesores priorizan en primer lugar: orientar a los padres respecto a la importancia de la formación laboral. En segundo orden de prioridad se ubican los ítems: orientar acerca del crecimiento del alumno y transición a la adultez, y acerca de los intereses, capacidades y expectativas laborales de los alumnos. Los directivos priorizan en primer lugar: orientar a los padres sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales del alumno. En segundo orden de prioridad se ubica el ítem: orientar a los padres respecto al crecimiento del joven y la transición a la adultez.</li> <li>- Se observa discrepancia en el valor de las medias entre profesores y directivos en la F3: Orientar a los padres respecto a las alternativas laborales existentes en el mercado laboral inmediato.</li> </ul> <p>En esta misma línea, los profesores entrevistados plantean:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantienen reuniones periódicas con los padres para abordar temas de la formación e inserción laboral de los alumnos. Indagan en los padres los temas de su interés para tratarlos en reuniones o entrevistas personales.</li> </ul>	<p>Los profesores mantienen comunicación permanente con los padres, sin embargo, cabe destacar que en algunos centros educativos, el trabajo con los padres se realiza en base a la organización de los directivos y por intereses de los profesores en involucrar a los padres en la formación laboral de los alumnos.</p>
Trabajo cooperativo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica (<math>\bar{x}=3</math>), exceptuando los ítems: el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar el perfil laboral de los alumnos (F8), el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo-formativo de los alumnos (F9) y el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo-formativo de los jóvenes (F10) que obtienen puntuación por debajo de la media teórica (<math>\bar{x}=3,0</math>).</li> <li>- Son los directivos que valoran los ítems por encima que los profesores.</li> <li>- Se observa una discrepancia en el valor de las medias entre profesores y directivos en el ítem F10: el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo-formativo de los jóvenes.</li> <li>- Atendiendo al orden de prioridad de los ítems: Los profesores y los directivos priorizan en primer lugar: el profesor participar en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo lo solicita</li> </ul> <p>En esta misma línea, los profesores entrevistados, argumentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores de formación laboral se reúnen entre ellos para abordar temas de la planificación de la formación laboral.</li> <li>- El trabajo con el equipo interdisciplinario se efectúa de manera esporádica en la mayoría de los centros educativos. En algunos centros de educación especial, los profesores y el equipo interdisciplinario se reúnen de manera sistemática para planificar y organizar la formación laboral.</li> <li>- En la organización de los centros educativos está establecido las reuniones con los padres que se llevan a cabo una vez al mes.</li> </ul>	<p>Vemos que en algunos centros educativos, el trabajo entre profesores de formación laboral y profesionales, es parte de la organización del centro, con horarios establecidos, lineamiento del propósito de las reuniones. Sin embargo, en la mayoría de los centros, el trabajo cooperativo entre profesores de formación laboral y profesionales se lleva a cabo por la necesidad del profesor, de manera desarticulada.</p>

Vinculación con el campo laboral	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los ítems obtienen puntuación por debajo de la media teórica (<math>\bar{x}=3</math>).</li> <li>- No se observan discrepancias en el valor de las medias de los ítems entre profesores y directivos.</li> <li>- Atendiendo al orden de prioridad de los ítems: Los profesores priorizan en primer lugar: cuando el profesor visita empresas procura hacer prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos. En segundo orden de prioridad: cuando el profesor visita empresas realiza marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos. Los directivos priorizan en primer lugar: cuando el profesor visita empresas procura hacer prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos. En segundo orden de prioridad: cuando el profesor visita empresas realiza marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos.</li> </ul> <p>En esta misma línea, el análisis cualitativo de las entrevistas nos indican lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los profesores no visitan empresas para promover la inserción laboral de los jóvenes, así como no participan en el proceso de inserción laboral.</li> </ul>	<p>Habría que poner atención al proceso de inserción laboral de los alumnos, ya que, solamente en 4 (de 9) centros educativos, disponen del profesional encargado para tal función. En algunos centros, la proyección laboral contempla acciones a corto plazo, con objetivos establecidos para los diferentes agentes de la comunidad educativa.</p> <p>El insertor laboral, es quién lidera el proceso de inserción, que a su vez, realiza acciones con los profesores de formación laboral, padres y profesionales del centro educativo.</p> <p>En este sentido, creemos que la participación del profesor de formación laboral en el proceso de inserción laboral es fundamental, ya que, al conocer las demandas de los empleadores respecto a las competencias requeridas para el puesto de trabajo, el profesor podrá adaptar el currículo a dichas demandas.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Insertor laboral</b></p> <p>Las profesionales encargadas de la inserción laboral de los alumnos plantean lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinan acciones con profesores de formación laboral, directivos, profesionales y con los padres.</li> <li>- Realizan un catastro de las empresas a nivel comunal para luego concretar una entrevista con los empleadores.</li> <li>- Evalúan los intereses y capacidades de los alumnos para la elección del puesto de trabajo.</li> <li>- Se reúnen con los profesores para conocer el rendimiento laboral del alumno y con los padres para comunicar el proceso de inserción laboral de su hijo.</li> <li>- El seguimiento del alumno en el puesto de trabajo se lleva a cabo por los profesionales que conforman el equipo de inserción laboral.</li> <li>- El insertor laboral entrega propuesta a los profesores de formación laboral, relacionadas con, el objetivo actual de la formación laboral para jóvenes que presentan discapacidad intelectual, técnicas del trabajo protegido, importancia del trabajo para las personas que presentan discapacidad intelectual.</li> </ul>	

**Tabla 67: síntesis función coordinación-gestión (continuación).**

#### 4.4.9.5. Análisis estadístico de la función de coordinación-gestión

Para realizar el análisis de diferencia de medias, se utilizó el análisis de varianza Anova y para comprobar el contraste se aplicó la prueba U de Mann-Whitney.

El análisis se realizó a los 13 ítems de la categoría de coordinación-gestión que contempla las subcategorías, trabajo con las familias, trabajo cooperativo y vinculación con el campo laboral. Aplicar el análisis de varianza nos permite conocer si hay semejanza o diferencia en el valor de las medias a la función de coordinación-gestión, valorada por profesores y directivos.

Para la aplicación de análisis de varianza se utilizó un Anova, realizado a los 13 ítems de la escala que valora la función de coordinación-gestión, se observa que en 3 ítems de 13, hay diferencia en el valor de las medias, esto quiere decir que se rechaza la igualdad en el valor de las medias comparadas. Para los 10 ítems restantes no se observan diferencias en la puntuación de las medias, al respecto planteamos lo siguiente:

Para el ítem 8, *a la hora de planificar el perfil laboral del joven el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario del centro educativo* con un valor  $p = .044$ , se observa diferencia en el valor de la media comparada entre profesores y directivo, siendo los directivos que valoran por sobre los profesores.

Para el ítem 9, *el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo de los jóvenes*, con un valor de  $p = .016$  se observa diferencia en el valor de la media comparada entre profesores y directivos, siendo los directivos que puntúan más alto en comparación con los profesores.

Para el ítem 10, *el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo de los jóvenes*, con un valor de  $p = .005$ , se observa diferencia en el valor de la media comparada entre profesores y directivos, siendo los directivos que valoran el ítem más alto en comparación con los profesores. En la tabla siguiente, se presentan los ítems con diferencias en el valor de las medias arrojadas por el análisis de varianza:

**Tabla 68: Diferencias en el valor de las medias de la función de coordinación-gestión**

Ítem	Indicador	Sig.	Diferencia
CG8	Para planificar el perfil laboral del joven, el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario del Centro Educativo	.044	1<2
CG9	El profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo de los jóvenes	.016	1<2
CG10	El profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo de los jóvenes	.005	1<2

Aplicada la prueba de contraste de U de Mann Whitney a la función de coordinación-gestión, se puede observar que en tres ítems hay diferencias en el

valor de las medias, en los 10 ítems restantes no se observan diferencias en la puntuación de las medias. En la tabla siguiente, se presentan los ítems con diferencias en el valor de las medias arrojadas por la prueba U de Mann Whitney:

**Tabla 69: Diferencias en el valor de las medias de la función de coordinación-gestión**

Ítem	Indicador	Sig.
CG8	Para planificar el perfil laboral del joven, el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario del Centro Educativo	.044
CG9	El profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo de los jóvenes	.015
CG10	El profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo de los jóvenes	.007

#### **4.5. Análisis de la actitud y representaciones sociales de los profesores de formación laboral**

En este apartado presentamos el análisis de la actitud de los profesores hacia la discapacidad intelectual, y las representaciones sociales de los profesores de formación laboral. Para la escala de actitud, los resultados se presentan a partir de la información que se obtiene de los cuestionarios y entrevistas aplicados a los profesores de formación laboral, por tanto, la información que se obtiene de las entrevistas viene a complementar la información que arrojan los cuestionarios. Para las representaciones sociales, los resultados se presentan a partir de la información que arrojan las entrevistas de los profesores de formación laboral.

##### **4.5.1. Análisis de la actitud de los profesores.**

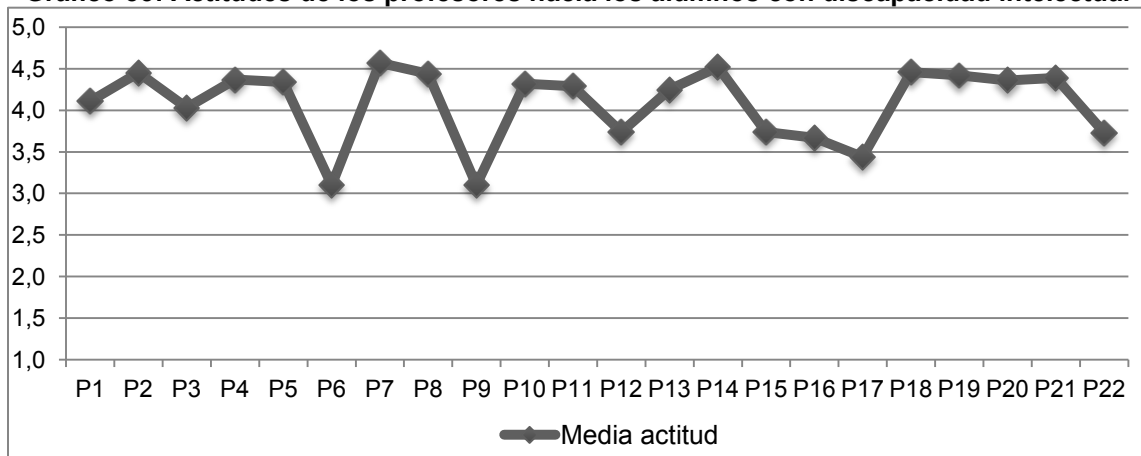
El análisis de la escala de actitudes permite conocer y describir la percepción que tienen los profesores hacia los alumnos con discapacidad intelectual relacionada con la inserción social y vida independiente; inserción laboral; capacidad, y rendimiento laboral. La escala de actitudes está elaborada por 17 ítems, cada uno, es valorado con una escala Likert: de 1 a 5 donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La puntuación mínima de la escala de actitudes es de 17 y la máxima de 85.

A nivel global, el valor mínimo de la escala de actitudes es de  $\bar{X}=3,10$  el máximo de  $\bar{X}=4,57$  y la media de 4,0. Observamos que dos profesores presentan un nivel actitudinal de indecisión hacia la inserción socio-laboral, vida independiente, capacidad y rendimiento laboral de los alumnos que presentan discapacidad intelectual. En efecto, la puntuación que obtienen en la escala de actitudes es de  $\bar{X}= 3,0$ . Esto nos indica, por ejemplo, que el profesor 6, presenta una actitud ambivalente, ya que está completamente de acuerdo en que los alumnos son capaces de participar en la sociedad y comunidad, llevar una vida independiente, e insertarse en el campo laboral. Sin embargo, está completamente en desacuerdo en las capacidades y rendimiento laboral de las personas con

discapacidad intelectual, así como, en que trabajen en un contexto laboral normalizado y sean capaces de mantener un puesto de trabajo.

Igualmente, el profesor 9 presenta un nivel actitudinal ambivalente, ya que está completamente de acuerdo en que las personas con discapacidad pueden demandar oportunidades de empleo, de insertarse en el contexto socio-laboral y realizar trabajos de simple ejecución. Sin embargo, presenta un nivel actitudinal de indecisión y desacuerdo en las capacidades y rendimiento laboral de este colectivo. Asimismo, el profesor está medianamente en desacuerdo en que este colectivo se integre en un contexto laboral normalizado, participen de las actividades de la comunidad, sean capaces de realizar una vida familiar y de mantener un empleo. El gráfico 33 muestra la puntuación por profesores en relación con la escala de actitud.

**Gráfico 33: Actitudes de los profesores hacia los alumnos con discapacidad intelectual**



a) Inserción laboral: observamos que la subcategoría obtiene el valor mínimo de:  $\bar{x}= 3,50$ , el máximo  $\bar{x}=5.0$ , y la media  $\bar{x}=4,38$ . Cuatro profesores presentan un nivel actitudinal de indecisión con relación al acceso y mantenimiento del empleo en el contexto laboral normalizado de los alumnos con discapacidad intelectual. Por el contrario, cuatro profesores presentan una actitud positiva, ya que puntúan con el valor máximo de la escala, como se observa en la tabla 70:

**Tabla 70: Valor de la media relacionado con la inserción laboral.**

Actitud positiva		Actitud negativa	
Profesor	$\bar{x}$ de los profesores	Profesor	$\bar{x}$ de los profesores
Profesor 2	$x= 5,0$	Profesor 6	$x= 3,75$
Profesor 10	$x= 5,0$	Profesor 15	$x= 3,50$
Profesor 14	$x= 5,0$	Profesor 16	$x= 3,75$
Profesor 19	$x= 5,0$	Profesor 17	$x= 3,50$

Al contrastar la información obtenida por los cuestionarios con las entrevistas de los profesores, podemos corroborar lo siguiente:

Observamos discrepancia entre las actitudes y las opiniones de los profesores por medio de las entrevistas. Por ejemplo, el profesor 14 en la escala de actitudes puntúa un nivel actitudinal positivo con relación a la subcategoría inserción laboral ( $\bar{X}=5,0$ ); sin embargo, en la entrevista señala que ante la situación de inserción laboral, no todos los alumnos podrán acceder y mantenerse en un puesto trabajo. En relación con las oportunidades de empleo, el profesor argumenta que la sociedad discrimina a las personas que presentan discapacidad, por tanto, las oportunidades de empleo son limitadas. Ante el cuestionario, comprendemos que el profesor muestra su mejor disposición, pero en la entrevista se observa que el profesor relaciona la inserción laboral con las capacidades que presentan los alumnos. Se comprende que, el acceso y mantenimiento en el campo laboral, es posible en la medida que se disponga de las capacidades para desempeñar un oficio. Al respecto el profesor plantea:

*“No todos pero si un gran porcentaje de niños que tienen capacidades diferentes, de cierta forma son más responsables que otros, no sé si será por los genes, porque se están desarrollando al fin en un área, pero creo que la responsabilidad es más marcada para ellos”. (Profesor 14; entrevista 9).*

Igualmente, el profesor 16 discrepa entre las actitudes y opiniones emitidas en las entrevistas; en la escala de actitudes puntúa  $\bar{X}= 3,75$  se interpreta como un nivel actitudinal de indecisión hacia la inserción laboral de los alumnos con discapacidad intelectual. Ante el cuestionario, el profesor muestra que el acceso al campo laboral para este colectivo debiera ser en un ambiente restringido, protegido y bajo supervisión constante; sin embargo, en la entrevista afirma que este colectivo dispone de las capacidades para desempeñarse en un puesto laboral; no obstante, la familia y los empleadores no comprenden la importancia para este colectivo de acceder y mantenerse en un puesto de trabajo. Al respecto el profesor plantea:

*Sí, yo creo que es súper vital y que merecen esa oportunidad. No las tienen, en la realidad no está la oportunidad, como te digo en el fondo es como este cambio de swich de familia de comunidad, de sociedad, de en el fondo que puedan comprender que estos jóvenes independiente a la condición que tengan si tienen el derechos y tienen las habilidades de poder realizarse en un oficio en un taller laboral. (Profesor 16; entrevista 27).*

Por otro parte, también observamos coincidencia entre las actitudes y opiniones de los profesores entrevistados. Por ejemplo, el profesor 6 en la escala de actitudes puntúa  $\bar{X}=3,75$  lo que indica un nivel actitudinal de indecisión hacia la inserción laboral. Las opiniones emitidas en la entrevista, muestra que ante la situación de inserción laboral, el acceso al campo laboral está supeditado al desarrollo de habilidades en la técnica del oficio; los alumnos que no desarrollen estas habilidades, no podrán acceder al campo laboral, por lo tanto, la preparación laboral se orienta hacia el desarrollo de la independencia y habilidades de la vida cotidiana, sin embargo, observamos contradicción, ya que considera que este colectivo dispone de las capacidades para acceder al puesto de trabajo y son los



empresarios que no otorgan las oportunidades de empleo. Ante el cuestionario, el profesor muestra opiniones ambivalentes, está de acuerdo en que este colectivo demande oportunidades de empleo y acceder al campo laboral, sin embargo, está en desacuerdo en que este colectivo trabaje con personas sin discapacidad y medianamente de acuerdo en que trabajen en un contexto normalizado.

*(...) que si yo tengo un alumno que no se va a integrar a la vida del trabajo, a ese joven nunca lo voy a preparar para el mundo laboral (...) es un alumnos que nunca se va a integrar laboralmente, la mamá eso lo tiene claro, porque él dentro de lo que son sus habilidades no desarrolla una técnica y si desarrolla una técnica desarrolla técnicas básicas, ¿qué es una técnica básica en este taller?, lijado, apoyo a tareas menores (...)* (Profesor 6; entrevista 3).

*(...) no tienen las mismas oportunidades laborales. Porque desgraciadamente la sociedad aún no acepta o le cuesta mucho aceptar que no todos somos iguales y que esos distintos que hay pueden ser tan capaces como una persona normal.* (Profesor 6; entrevista 3).

En síntesis, la mayoría de profesores entrevistados consideran que este colectivo no dispone de las mismas oportunidades para acceder a un puesto de trabajo. Los profesores enfatizan que la sociedad y el empleador son los responsables en otorgar las oportunidades de empleo, pero a su vez, son quienes discriminan a las personas con discapacidad, al considerar que no disponen de las capacidades para desarrollar una actividad laboral.

Por otro lado, los profesores consideran que el mercado laboral es sinónimo de rapidez en la ejecución de la tarea, para lo cual, los alumnos no están preparados dada la condición de discapacidad que presentan y porque el centro de educación especial no prepara apropiadamente a los jóvenes según las demandas del mercado laboral. En este sentido, el centro de educación especial se convierte en un obstáculo para la inserción laboral de los alumnos, ya que la sociedad no acepta a jóvenes egresados de este tipo de centro.

*(...) “Porque yo creo que el campo laboral está súper difícil de acceder a tener un puesto de trabajo y más aún cuando los jóvenes tienen algún tipo de discapacidad se torna más difícil todavía.”* (Profesor 2).

*“No, ni incluso las más hábiles porque en este país cualquier tipo de discapacidad o diferencia, más que discapacidad cualquier persona que tenga una diferencia con el común de todo el resto primero no encaja, es visto con ojos raros, la gente como que toma una distancia que no toma con el común de las personas y eso ya es algo que va en desmedro de las oportunidades de cualquier joven, más con nuestros alumnos que son discapacitados intelectuales yo siento, muchas veces lo he sentido, de que de repente las oportunidades se las brindan más que pensando que si tiene habilidades cómo por lástima (...)”* (Profesor 4).

*“Ahí te puse en la encuesta que medianamente creo porque hay varios factores que claro hay una cosa fundamental un ejemplo que te voy a dar la rapidez, si nosotros*

*nos remitimos a la rapidez por mucha preparación que tengan los chiquillos de repente tú te das cuenta de que puede haber uno o dos que pueden lograr eso pero si nosotros hablamos de chicos que vayan a trabajar a una velocidad que exige la empresa ya es complicado, el general o el 100% de escuela especial no va a hacer un trabajo tan rápido como un hombre que es especialista en su trabajo, si a lo mejor lo va a hacer, más lento por eso yo ahí ponía relativamente de acuerdo, no tan de acuerdo porque de base tienen su necesidad.” (Profesor 8; entrevista 21).*

- b) Capacidad laboral: observamos que la subcategoría obtiene el valor mínimo de:  $\bar{x}=2,67$ , el máximo  $\bar{x}= 4,67$ , y la media  $\bar{x}= 3,95$ . A nivel global, cuatro profesores presentan un nivel actitudinal positivo hacia las capacidades de los alumnos ya que puntúan sobre la media teórica; sin embargo, dos profesores presentan un nivel actitudinal negativo con relación a la subcategoría ya que puntúan por debajo de la media teórica, como se observa en la tabla 71:

**Tabla 71: Valor de la media relacionado con capacidad laboral.**

Actitud positiva		Actitud negativa	
Profesor	$\bar{x}$ de los profesores	Profesor	$\bar{x}$ de los profesores
Profesor 5	4,67	Profesor 6	2,67
Profesor 8	4,67	Profesor 17	2,67
Profesor 13	4,67		
Profesor 14	4,67		

Al contrastar la información obtenida por los cuestionarios con las entrevistas de los profesores, podemos corroborar lo siguiente:

Observamos semejanzas entre las actitudes y las opiniones emitidas de las entrevistas. Por ejemplo el profesor 17 en la escala de actitudes puntúa un nivel actitudinal negativo con relación a las capacidades laborales de los alumnos ( $\bar{x}= 2,67$ ); está totalmente en desacuerdo que los alumnos con discapacidad intelectual pueden realizar cualquier actividad laboral y disponen las capacidades para mantenerse en un empleo. De igual manera en la entrevista señala que los alumnos no están preparados para acceder y mantener un empleo, ya que no disponen de las conductas laborales y de la experiencia laboral para desarrollar una actividad laboral. Considera esencial desarrollar en este colectivo las habilidades sociales para promover la inserción laboral.

*Yo creo que aún no. (...). “Bueno primero habilidades sociales y depende de a donde sea la inserción, tendría que conocer el tipo de trabajo para poder integrarse porque no tienen la expertis para integrarse, no sé, yo me imagino que no se van a integrar en una empresa de ingeniería si se podrían integrar a lo mejor en reponedor de cosas en un supermercado”. (Profesor 17; entrevista 14).*

*(...) todavía no presentan las conductas necesarias o adecuadas para ingresar a una fábrica por ejemplo, o sea los chicos no llegan a las 9:00, 9:30, 10:00 no tienen esa persistencia (...)* (Profesor 17; entrevista 14).

Igualmente, el profesor 6 en la escala de actitudes puntúa un nivel actitudinal negativo con relación a las capacidades laborales de los alumnos ( $\bar{X}=2,67$ ); muestra estar totalmente en desacuerdo en que los alumnos con discapacidad intelectual sean capaces de realizar cualquier actividad laboral y en desacuerdo en que este colectivo disponga de las capacidades para mantenerse en un empleo.

En la entrevista el profesor plantea que no todos los alumnos disponen de las capacidades para desempeñarse laboralmente en el oficio que fueron preparados; ya que, dada las características de los alumnos la preparación laboral está orientada en la técnica del oficio o vida independiente. Esta última, porque los alumnos no podrán desarrollar habilidades laborales, por ejemplo, la puntualidad, transferencia de autoridad hacia la jefatura, etc.

*(...) que si yo tengo un alumno que no se va a integrar a la vida del trabajo, a ese joven nunca lo voy a preparar para el mundo laboral, por ejemplo mira para allá a (...), (...) es un alumnos que nunca se va a integrar laboralmente, la mamá eso lo tiene claro, porque él dentro de lo que son sus habilidades no desarrolla una técnica y si desarrolla una técnica desarrolla técnicas básicas, ¿qué es una técnica básica en este taller?, lijado, apoyo a tareas menores (...). (Profesor 6; entrevista 3).*

Por otra parte, observamos discrepancia entre las actitudes y las opiniones emanadas de las entrevistas. Por ejemplo, el profesor 5 en la escala de actitudes puntúa un nivel actitudinal positivo relacionado con las capacidades laborales de los alumnos que presentan discapacidad intelectual; sin embargo en la entrevista plantea que no todos los alumnos disponen de capacidad laborales. Ante la situación de incorporación al campo laboral, la familia tiene la responsabilidad en desarrollar en los alumnos las capacidades laborales; no obstante la sobreprotección de los padres, influye en que los alumnos sean responsables y en desarrollar las habilidades para lograr la inserción laboral.

*No todos, pero sí hay jóvenes que si tienen bastantes capacidades para eso. Por un tema de... yo siento que hay poco apoyo en cuanto a los padres para realizar esta incorporación a la vida del trabajo, hay poca entrega de responsabilidad a los alumnos, a los jóvenes y se les trata toda la vida como niños y como niños que no son capaces de o que no pueden hacer o que no tienen las condiciones para, por lo tanto se les facilita mucho el camino y eso hace que los jóvenes no se responsabilicen de sus cosas (...). (Profesor 5; entrevista 2).*

c) Inserción socio-comunitaria y vida independiente: observamos en la subcategoría que el valor mínimo es de:  $\bar{X}= 2,40$ , el máximo de  $\bar{X}= 5.0$  y la media de  $\bar{X}= 4,46$ . Seis profesores tienen un nivel actitudinal positivo, ya que puntúan con el valor máximo de la escala y un profesor presenta un nivel actitudinal negativo porque puntúa por debajo de la media teórica, como se observa en la tabla 72:

**Tabla 72: Valor de la media subcategoría inserción socio-comunitaria y vida independiente.**

Actitud positiva		Actitud negativa	
Profesor	$\bar{X}$ de los profesores	Profesor	$\bar{X}$ de los profesores
Profesor 3	5,0	Profesor 9	2,40
Profesor 5	5,0		
Profesor 6	5,0		
Profesor 14	5,0		
Profesor 18	5,0		
Profesor 19	5,0		

Al contrastar la información de los cuestionarios con las entrevistas de los profesores podemos corroborar lo siguiente:

Observamos coincidencia entre las actitudes y las opiniones emanadas de las entrevistas. Por ejemplo el profesor 18, en la escala de actitudes puntúa un nivel actitudinal positivo con relación a la inserción socio-comunitaria y vida independiente de los alumnos que presentan discapacidad intelectual ( $\bar{X}= 5,0$ ); esto coincide con la entrevista, ya que el profesor plantea que todos los alumnos son capaces de realizar una vida independiente y de participar en la comunidad.

*Sí, todos.* (Profesor 18; entrevista 1).

Por otra parte, observamos discrepancia entre las actitudes y las opiniones obtenidas por medio de las entrevistas de los profesores. Por ejemplo el profesor 19 en la escala de actitudes presenta un nivel actitudinal positivo con relación con la subcategoría inserción socio-comunitaria y vida independiente ( $\bar{X}= 5,0$ ); sin embargo, en la entrevista muestra que ante la situación no todos los alumnos podrán acceder y participar de la comunidad, dependerá de las capacidades que presenten. Ante el cuestionario, entendemos que muestra su mejor disposición, pero en la entrevista deja entrever que el grado de la discapacidad influye en que este colectivo pueda desarrollar una vida independiente y participar en la comunidad. No obstante, también plantea que este colectivo debe ser auto-valente, para ello el profesor debe promover por medio de las actividades la participación de los alumnos en la comunidad.

*“Por eso yo creo que algunas sí, no todas pero las niñas que tienen menos discapacidad también, las niñas que son leve sí pero las niñas que son ya más severas o moderado no”* (Profesor 19; entrevista 18).

*“Que sean auto-valentes, elevarles la autoestima porque estas niñas tienen un autoestima muy baja, que sean auto-valentes no depender tanto de, eso es lo que tienen que aprender por eso se trabaja mucho de que vayan a pagar esto, a pagar lo otro, que se manejen en cuanto al dinero, que sean hábiles en comprar con la misma plata”* (Profesor 19; entrevista 18).

De igual manera, el profesor 3 en la escala de actitudes puntúa un nivel actitudinal positivo con relación a la subcategoría ( $\bar{X}= 5,0$ ); no obstante en la entrevista muestra que ante la situación, los alumnos presentan limitaciones y éstas les

impide por ejemplo, trasladarse de manera independiente. Ante el cuestionario, interpretamos que el profesor muestra su mejor disposición, pero en la entrevista deja entrever que el grado de discapacidad influye en que los alumnos sean capaces de ser independientes y participar en la comunidad. A su vez, plantea que los padres sobreprotegen a los alumnos, lo cual interviene en que los alumnos desarrollen las habilidades para utilizar los servicios comunitarios y llevar una vida independiente.

*“No todas, yo creo que ahora este año yo tengo alumnas con muchas más limitaciones en este plano que en años anteriores. Partimos por el tema del traslado que tú mencionaste y que te comentaba yo el otro día, yo tengo alumnas en este curso que ellas quieren trasladarse solas a casa al colegio y del colegio al trabajo y no viven tan lejos, pero nos encontramos con la oposición férrea de las mamás que no porque les puede pasar algo (...)”* (Profesor 3; entrevista 4).

*(...) que pudiera a lo mejor yo tengo aquí varias, no me atrevo a decir la mitad si porque este curso de este año está como mucho más bajo de los que he tenido en años anteriores pero yo diría de que de las 14 alumnas que tengo fácilmente unas 5 estarían como capacitadas por lo menos para empezar a trasladarse solas y adquirir así una vida más independiente (...)* (Profesor 3; entrevista 4).

Por su parte, el profesor 9 en la escala de actitudes puntúa un nivel actitudinal negativo con relación a la subcategoría ( $\bar{x}$ = 2,47); sin embargo en la entrevista muestra que ante la situación de inserción socio-comunitaria y vida independiente la gran mayoría de los alumnos tienen posibilidades, dependerá de la familia, que promuevan el desarrollo de habilidades para que los alumnos tengan la capacidad de llevar una vida independiente.

*“Sí en algunos sí o sea yo creo la gran mayoría, el 80% de este curso yo creo que tienen hartas posibilidades de, de hecho hay dos que postularon a casa, tienen su libreta de ahorro el tema es yo creo que el nivel de exigencia que tenga la familia también porque las mamás obviamente con sus aprensiones les cuesta un poco acceder y ceder en esas decisiones con los chiquillos”* (Profesor 9; entrevista 25).

d) *Rendimiento laboral*: observamos que la subcategoría obtiene el valor mínimo de:  $\bar{x}$ = 1,0, el máximo  $\bar{x}$ = 4,60, y la media  $\bar{x}$ = 3,52. Dos profesores presentan un nivel actitudinal positivo ya que puntúan por encima de la media teórica; sin embargo, tres profesores presentan un nivel actitudinal negativo, ya que puntúan por debajo de la media teórica, como se observa en la tabla 73:

**Tabla 73: Valor de la media relacionado con el rendimiento laboral.**

Actitud positiva		Actitud negativa	
Profesor	Media de los profesores	Profesor	Media de los profesores
Profesor 7	4,60	Profesor 6	1,0
Profesor 18	4,60	Profesor 9	2,40
		Profesor 16	2,40

Los profesores que presentan un nivel actitudinal negativo en la escala de actitudes coinciden en plantear que los alumnos con discapacidad intelectual, no

tienen el mismo rendimiento laboral que las persona sin discapacidad y requieren de supervisión constante durante el desarrollo de la actividad laboral. Por ejemplo el profesor 6, en la escala de actitudes puntúa ( $\bar{X}=1,0$ ); ante el cuestionario muestra que está totalmente en desacuerdo en que los alumnos con discapacidad intelectual tienen un rendimiento laboral equiparable a las demás personas, que son capaces de trabajar sin supervisión constante, que presentan el mismo absentismo laboral que personas sin discapacidad, que son capaces de realizar cualquier tipo de trabajo si tienen la formación apropiada, y que alcanza un buen rendimiento laboral cuando están bajo supervisión. Igualmente, la discapacidad intelectual influye en la elección y desarrollo de la actividad laboral, aun cuando los alumnos dispongan de la formación laboral apropiada, el desempeño en cualquier actividad laboral dependerá de la capacidad cognitivas de los alumnos y de las habilidades de la técnica del oficio.

Los profesores que presentan un nivel actitudinal positivo en la escala de actitudes coinciden en que las personas con discapacidad intelectual son capaces de rendir laboralmente y de mantenerse en el empleo al igual que otra persona; proporcionado los apoyos y la formación apropiada la inserción laboral es posible; a lo cual la familia debe guiar, apoyar y orientar a los hijos durante el proceso de formación e inserción laboral. Por ejemplo el profesor 18 que puntúa en la escala de actitudes ( $\bar{X}=4,6$ ); muestra en el cuestionario estar completamente de acuerdo en que este colectivo presenta un rendimiento laboral equiparable a las personas sin discapacidad intelectual, que son capaces de trabajar sin supervisión constante, que presentan el mismo absentismo laboral que personas sin discapacidad, que son capaces de realizar cualquier tipo de trabajo si tienen la formación apropiada, y que alcanzan un buen rendimiento laboral cuando están bajo supervisión. A partir de la información del cuestionario, entendemos que el profesor cree que este colectivo dispone de las capacidades para desempeñarse en una actividad laboral, proporcionando los apoyos y la formación apropiada es posible el acceso y mantenimiento en el puesto de trabajo. La discapacidad intelectual no influye en el rendimiento laboral de los alumnos; lo que prevalece son las capacidades, la formación laboral y los apoyos proporcionados.

A partir de los resultados presentados, podemos señalar que las subcategorías *inserción laboral*; *inserción social-comunitaria* y *vida independiente* obtienen la puntuación media más alta en comparación con las otras subcategorías analizadas, esto quiere decir que los profesores perciben favorablemente la participación de los alumnos con discapacidad intelectual en campo laboral, social y comunitario. Por el contrario, las subcategorías *capacidad laboral* y *rendimiento laboral* obtienen la puntuación media más baja de la escala, interpretamos que los profesores creen que el grado de discapacidad interviene en el rendimiento laboral de los alumnos. En la siguiente tabla se presenta la puntuación media por cada subcategoría.

**Tabla 74: Valor de la media de las subcategorías de la escala de actitud.**

Dimensión	$\bar{X}$ de las subcategorías
Subcategoría inserción laboral	4,48
Subcategoría capacidad laboral	3,95
Subcategoría inserción socio-comunitaria y vida independiente	4,46
Subcategoría rendimiento laboral	3,52

#### **4.5.2. Representaciones sociales de los profesores hacia la inserción laboral**

En relación con las representaciones sociales de los profesores hacia el acceso y mantenimiento del empleo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, se observa en la figura 9 que hay dos núcleos figurativos: las capacidades de los alumnos y la familia.

El primer núcleo, capacidades de los alumnos, se orienta en dos direcciones: menor desarrollo de capacidades y mayor desarrollo de capacidades. Para el menor desarrollo de capacidades se asignan significados que dejan entrever que el escaso desarrollo de habilidades de los alumnos podría limitar el acceso al campo laboral. Los elementos asociados para esta subcategoría se relacionan con la escasa iniciativa que presentan los alumnos, fatiga laboral, inmadurez, frustración, escasa formación laboral y características del espectro autista. Para el mayor desarrollo de capacidades los significados asignados dejan entrever que los alumnos disponen de las capacidades para acceder y mantenerse en el puesto de trabajo. Los elementos asociados se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales y laborales, apoyo del centro en el seguimiento del alumno y formación laboral apropiada.

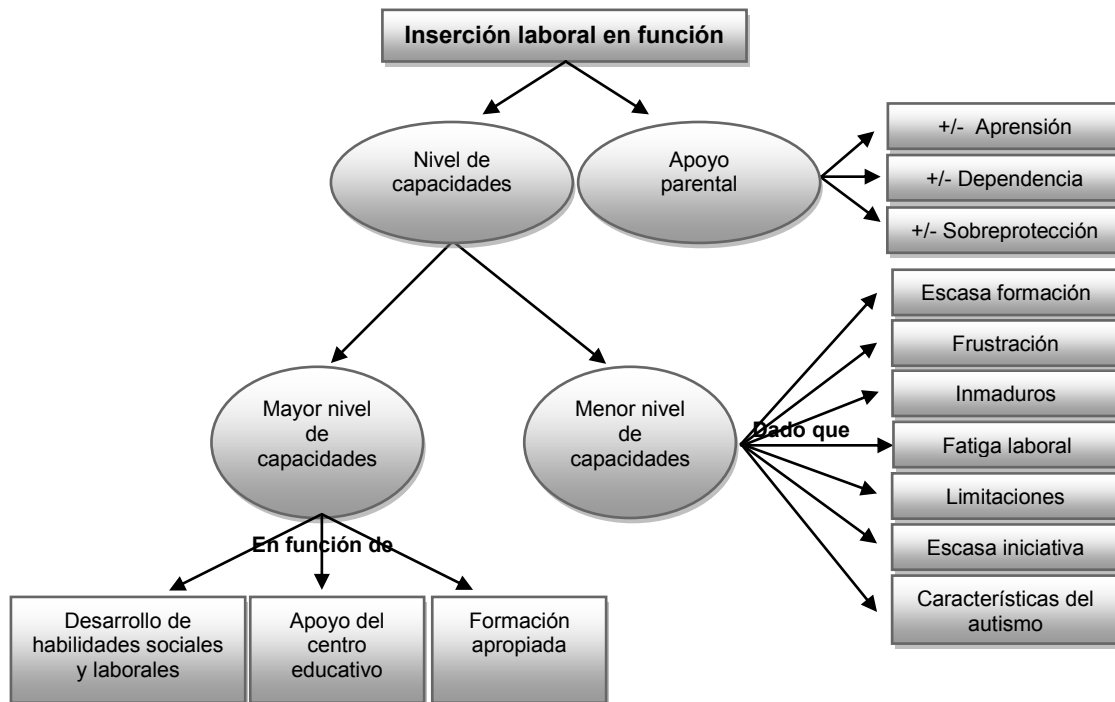
El segundo núcleo figurativo es la familia, donde los elementos asociados pueden favorecer o limitar el acceso y mantenimiento del empleo. Los elementos asociados al núcleo figurativo se relacionan con la sobreprotección, dependencia y aprensión de los padres.

*“No todos, pero si hay jóvenes que si tienen bastantes capacidades para eso. Por un tema de... yo siento que hay muy poco apoyo en cuanto a los padres para realizar esta incorporación a la vida del trabajo, hay poco entrega de responsabilidades a los alumnos, a los jóvenes y se les trata toda la vida como niños y como niños que no son capaces de o que no pueden hacer o que no tienen las condiciones”. (Profesor 2).*

*“O sea de mis alumnos yo diría que de 14, 4, el resto no está, son jóvenes que han sido muy sobreprotegidos por sus padres y por los profesores anteriores que tuvieron entonces son jóvenes que no tienen iniciativa, que esperan que les hagan las cosas, son jóvenes que todavía no entienden que están en un nivel laboral”. (Profesor 5).*

*“No todos”. Por ejemplo él que tiene más capacidad obviamente va a ser capaz de enfrentarse a un trabajo pero hay niños que son más limitados y que no lo van a poder hacer”. (Profesor 11).*

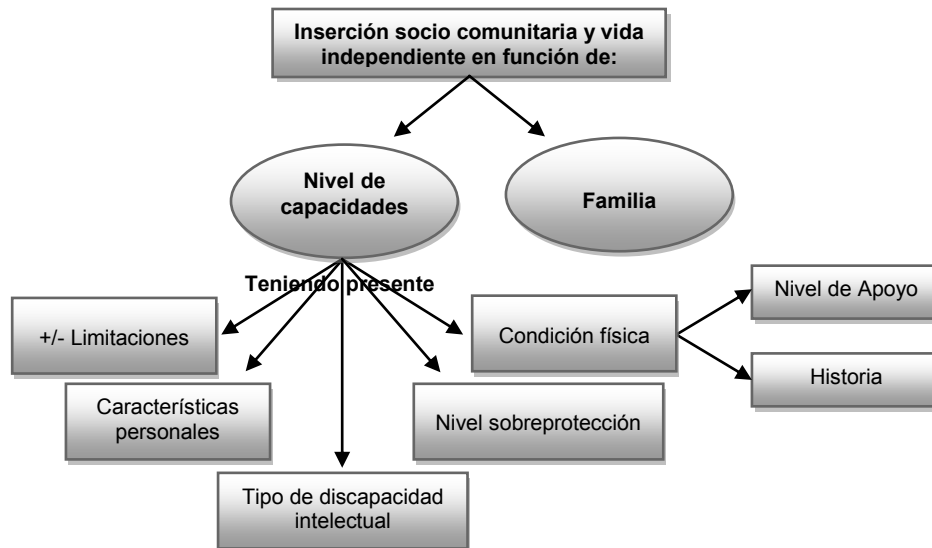
Figura 9: Representaciones sociales hacia el acceso y mantenimiento del empleo.



En relación con las representaciones sociales de los profesores hacia la inserción socio-comunitaria y vida independiente de los alumnos con discapacidad intelectual, observamos en la figura 10 dos núcleos figurativos, el primero relacionado con las capacidades de los alumnos y el segundo con la familia. Respecto al primer núcleo figurativo, los elementos periféricos nos dejan entrever que el grado de la discapacidad puede favorecer o limitar a los alumnos en desarrollar una vida independiente y participar en la comunidad, los elementos asociados son, discapacidad intelectual leve, discapacidad intelectual moderada o severa, limitaciones, sobreprotección, características personales. El segundo núcleo figurativo se asocia con la familia, los elementos periféricos como el apoyo de los padres y la historia familiar pueden favorecer o limitar la participación de los jóvenes en la comunidad, así como desarrollar una vida independiente.



**Figura 10: Representaciones sociales hacia la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual.**



*“Por eso yo creo que algunas sí, no todas pero las niñas que tienen menos discapacidad también, las niñas que son leve sí pero las niñas que son ya más severas o moderado no”. (Profesor 18).*

Los profesores discrepan en el discurso relacionado con las *oportunidades de empleo* para los alumnos que presentan discapacidad intelectual. El discurso se articula alrededor de la discriminación, discapacidad intelectual y capacidades. El hecho de no disponer de las mismas oportunidades laborales se traduce en la discriminación que realizan los empresarios, empleadores y sociedad, al no aceptar las diferencias individuales que presentan los alumnos con discapacidad intelectual como un hecho positivo. La diferencia se ve como un obstáculo, como algo negativo que limita las oportunidades de acceso al campo laboral. A su vez, la sociedad no está preparada para aceptar la participación de este colectivo en el contexto social y laboral. De igual manera, los profesores argumentan que la discapacidad intelectual influye en las oportunidades de empleo; el acceso al campo laboral se dificulta cuando el alumno presenta discapacidad intelectual, no son aceptados por la condición que presentan. El contexto laboral, está restringido para las personas que presentan discapacidad, aun cuando existan normativas, la aceptación de este colectivo es limitada.

Dos profesores, argumenta que los alumnos tienen las mismas oportunidades de empleo al igual que otra persona, ya que disponen de las capacidades para realizar cualquier actividad laboral. El discurso de los profesores se articula en creer en los alumnos, en las capacidades y en la formación apropiada que el centro educativo puede brindar a los alumnos para lograr la inserción laboral.

### 4.5.3. Representaciones sociales con relación a la práctica educativa

La representación social que tienen los profesores hacia las *capacidades de los alumnos*, influye en la práctica educativa, en la planificación, en la selección de los contenidos y en el desarrollo de las actividades. Por ejemplo, 6 profesores (de 25) organizan a los alumnos en grupos heterogéneos, considerando las diferentes habilidades que presentan los alumnos. Esto se debe principalmente, porque los profesores creen que los alumnos presentan diferentes niveles de capacidades que favorece la formación de los alumnos. En base a la opinión de los profesores, plantean que la experiencia les ha demostrado que los grupos heterogéneos se apoyan en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, colaborando en la ejecución de la tarea y en el término de la actividad. Sin embargo, la mayoría de los profesores organizan a los alumnos por el nivel de habilidades, en grupos homogéneos, de acuerdo con las características que presentan los alumnos y por el rango de la discapacidad intelectual (límite, moderado y severo).

La clasificación de los alumnos en grupos homogéneos y heterogéneos se debe al resultado de la evaluación diagnóstica que determina la selección de los contenidos y el diseño de las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, el profesor 18 considera las capacidades que presentan los alumnos para formar grupos homogéneos, elabora un plan educativo individual para los alumnos que no se adecuan a la planificación del grupo. La selección de los contenidos y el diseño de las actividades de aprendizaje son diferentes para cada grupo.

Por otra parte, los profesores de un centro educativo agrupan a los alumnos por el nivel de apoyo que requieren, identificando tres grupos: nivel de apoyo extenso, intermitente o moderado y limitado. Dependiendo del nivel de apoyo donde se ubique el alumno, será el apoyo del profesor en el aula, es decir, el apoyo del profesor hacia los alumnos durante el desarrollo de las actividades será, limitado, intermedio o moderado y extenso. A partir del discurso de los profesores, entendemos que la clasificación de los alumnos en los tres niveles de apoyo se realiza por la valoración diagnóstica de las habilidades y necesidades de soporte. La planificación del proceso educativo será diferente para cada uno de los niveles de apoyo mencionado.

*(...) En que tenemos un nivel de apoyo extenso, intermitente y limitado. El extenso viene siendo con los alumnos intelectualmente con más necesidades, el intermitente son los alumnos que están más o menos al medio y los limitados por ejemplo esas dos niñas que están allí están en un nivel de apoyo limitado en la parte educacional y en la parte cognitiva, yo le entrego una instrucción a ellas o le doy una instrucción en el cuaderno y ellas trabajan solitas, no así los alumnos del grupo extenso que hay que estar constantemente dando instrucciones, observando el trabajo, si lo está haciendo bien, si lo está haciendo mal, corrigiendo (...)* (Entrevistado 3).

*(...) planifico para tres grupos de trabajo, nosotros trabajamos con grupos de apoyo, el primer apoyo es el extenso, en el que yo necesito constantemente estar con él, por lo general están ahí los alumnos que son de severo a moderado, más o menos,*

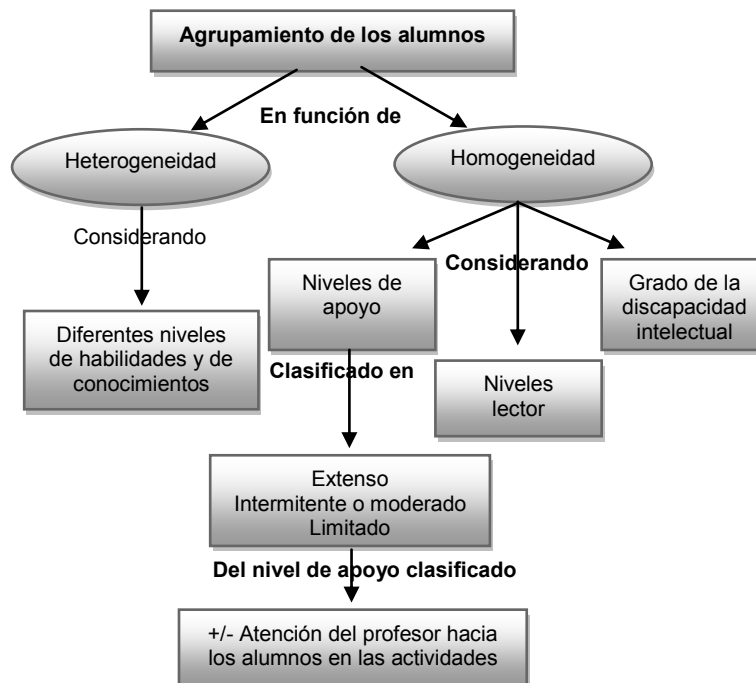
*después tengo intermitente en el que necesita siempre como que sí, no, lo puedo dejar solo, pero tengo que estar mirando lo que está haciendo y el limitado, el donde trabaja solo y la supervisión que yo hago es mínima, y la actividad se la dejo y cuando terminaste yo se la voy a revisar (...)* (Entrevistado 6).

*Bueno nosotros trabajamos con PI, son planificaciones, proyectos, o sea son, se trabaja en forma individual con los niños acá entonces yo agrupo a los niños de acuerdo a sus potencialidades, con la prueba de diagnóstico yo agrupo tengo 3 grupos aquí que son 4 grupos tengo, los que están más avanzados están en grupo, después vienen los otros así hasta quedar tengo dos chicas en un grupo que no tienen lenguaje, que no tienen las habilidades básicas y se trabaja con PI.* (Entrevistado 18).

*(...) la necesidad de trabajar en grupo, porque estos chicos generalmente trabajan de manera individual, la realidad nos ha mostrado que los chicos también aprenden entre ellos por eso yo en mi caso pongo monitores de trabajo, pongo tablas de anticipación donde separo los grupos por ejemplo ya vamos a trabajar con las ovejas y tomo todos los nombres de los chiquillos y tengo el panel allá en la granja así que después lo vas a ver, le toca trabajar con las ovejas al Fernando y al Claudio, en lo que es compostaje le toca a Juanito y Pedrito, invernadero a Patricia, Alejandra y María y en relación a eso tú vas modificando el trabajo con los chiquillos de manera grupal e individual porque también hay trabajos individuales que tienen que hacer (...)* (Entrevistado 21).

En la figura 11, se describen las representaciones sociales de los profesores de formación laboral hacia las capacidades de los alumnos:

**Figura 11: Representaciones sociales de los profesores hacia la capacidad de los alumnos.**



## **4.6. Necesidades de formación docente**

A continuación presentamos la detección de necesidades de formación por medio del análisis de discrepancia entre la función de planificación, evaluación y docencia en situación real-ideal, valorada por los profesores y directivos, utilizando una escala de 1 a 5 (cfr. anexo 8.1.); del análisis de la función de coordinación-gestión, y del análisis cualitativo de las representaciones sociales de los profesores entrevistados.

### **4.6.1. Función de planificación.**

Como podemos apreciar en las tablas 54 y 57 los ítems con diferencias en el valor de las medias correspondiente con la función de planificación en situación real-ideal valorada por los profesores y directivos. Se observan diferencias en el valor de las medias en 13 de los 15 ítems. Las diferencias en la planificación real-ideal es en los siguientes ítems: F4: en la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes, F5: seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana, F6: seleccionar contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario, F7: establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo, F9: planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa, F10: plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias, F11: plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real, F12: planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real, F14: planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones, F15: diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación, F16: en la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana, F17: seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario, F25: proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo.

Los ítems mencionados son las principales necesidades de formación por discrepancia percibida en la subcategoría de planificación, son los directivos que perciben mayor necesidad de formación por discrepancia que los profesores.

### **4.6.2. Función de evaluación.**

Como podemos apreciar en las tablas 55 y 58 los ítems con diferencias en el valor de las medias correspondiente con la función de planificación en situación real-ideal valorada por los profesores y directivos. Las diferencias entre la evaluación real-ideal es en los siguientes ítems: F1: evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, F2:

evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, F18: Seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes, F19: adaptar los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes, F20: realizar evaluación al término del proceso de formación de cada alumno, F21: realizar evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, F22: identificar el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo, F23: evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo, F24: evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados.

Los ítems mencionados son las necesidades de formación por discrepancia percibida en la subcategoría de evaluación, son los directivos que perciben mayor necesidades de formación por discrepancia que los profesores.

#### **4.6.3. Función de docencia.**

Como podemos apreciar en las tablas 56 y 59 los ítems con diferencias en el valor de las medias correspondiente con la función de planificación en situación real-ideal valorada por los profesores y directivos. Las diferencias entre la docencia real-ideal son en los siguientes ítems: F3: propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase, F26: propicio la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad, F28: presentar el contenido en diferentes formatos, F29: orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades, F30: orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, F31: propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase, F32: realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad

Los ítems mencionados son las necesidades de formación por discrepancia percibida en la subcategoría de evaluación, siendo los directivos que perciben mayor necesidad de formación que los profesores.

#### **4.6.4. Función de coordinación-gestión**

##### **a) Trabajo con las familias.**

A partir de los resultados expuestos en la subcategoría trabajo con las familias, inferimos que las necesidades de formación de los profesores se relacionan con orientar a los padres respecto a las alternativas laborales existentes en el mercado laboral inmediato (F3), a pesar que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el valor de las medias, la F3 obtiene puntuación por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) (crf. tabla 64), lo que nos lleva a plantear, que los profesores escasamente ejercen esta función en la práctica educativa. Por lo que

respecta a los otros ítems de la sub categoría, los profesores y directivos valoran los ítems de manera similar, aunque no se encuentran diferencias en el valor de las medias, el valor de los ítems varía entre  $\bar{x}=3,4$  y  $3,9$  lo que nos lleva a inferir que los profesores se reúnen poco con los padres para orientarlos sobre los intereses laborales de sus hijos, sobre el crecimiento de los jóvenes y acerca de la importancia de la formación laboral

#### **b) Trabajo cooperativo.**

A partir de los resultados expuestos en la subcategoría trabajo cooperativo observamos que las diferencias en el valor de las medias es en las siguientes funciones: F8: para planificar el perfil laboral del joven, el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario del centro educativo, F9: el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo de los jóvenes, F10: el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo de los jóvenes, las que se consideran como necesidades de formación por discrepancia en el valor de las medias entre profesores y directivos.

#### **c) Vinculación con el campo laboral.**

A partir de los resultados expuestos en la subcategoría vinculación con el laboral, inferimos que las necesidades de formación se relacionan con la participación del profesor en el proceso de inserción laboral, a pesar que no se encuentran diferencias en el valor de las medias, los ítems de la sub categoría obtienen puntuación por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); con una variación entre  $\bar{x}=2,0$  y  $3,0$  (crf. tabla 66) lo que nos lleva a plantear que dichas funciones se ejercen poco en la práctica educativa. La baja puntuación que obtienen los ítems, nos indican que podría existir un problema en el centro educativo en relación con la inserción laboral, lo que trasciende a las funciones del profesor de formación laboral. Interpretamos que la inserción laboral de los jóvenes no es un proceso que se lleve a cabo de manera sistemática y planificada, lo que nos lleva a plantear la escasa integración del profesor en el proceso de inserción laboral.

#### **4.6.5. Representaciones sociales de los profesores**

A partir de los resultados expuestos en el apartado de las representaciones sociales de los profesores (crf. apartados: 4.5.2. y 4.5.3.) planteamos lo siguiente:

- El análisis cualitativo de las entrevistas, revela que los profesores aún mantienen creencias ancladas en el modelo médico-rehabilitador. Las creencias de los profesores están relacionadas con el grado o nivel de la discapacidad intelectual que presentan los alumnos, asociadas al desarrollo de las capacidades académicas, sociales y laborales.

- Las creencias de los profesores influyen en la práctica educativa; en la selección de los contenidos, en el diseño de las actividades de aprendizaje y en la organización de los alumnos para las actividades.
- A partir de lo expuesto, inferimos que las necesidades de formación derivadas del análisis cualitativo de las representaciones sociales de los profesores se relacionan con la actualización de los conocimientos en el modelo social de la discapacidad y modelo de los apoyos.

#### **4.7. Comparación de la función de los docentes entre los centros educativos**

En este apartado presentamos el análisis comparativo de la función de los docentes entre los centros educativos participantes del estudio. En la primera parte, presentamos el análisis estadístico de la función de los docentes en situación real-ideal. En la segunda parte, presentamos el análisis cuantitativo descriptivo por subcategorías: planificación real-ideal, evaluación real-ideal, docencia real-ideal. En la tercera parte, presentamos el análisis estadístico de la función de coordinación-gestión y el análisis cuantitativo descriptivo por subcategorías: trabajo con las familias, trabajo cooperativo y vinculación con el campo laboral.

##### **4.7.1. Función de los docentes en situación real-ideal**

Para realizar el análisis de comparación de medias entre los profesionales de los centros educativos, se utilizó el análisis de varianza ANOVA. Se realizó el análisis a los 32 ítems relacionados con la función de los docentes en situación real-ideal. El análisis de comparación de medias nos permite conocer si hay diferencia o semejanzas en la valoración a los ítems de la función de los docentes en situación real-ideal entre los centros educativos participantes del estudio.

Para la función de los docentes en situación real asumiendo la variable centro educativo, donde cada centro es identificado con un número, se observa que 12 de 32 ítems presentan diferencias significativas en la valoración de las medias, esto quiere decir que se rechaza la igualdad en el valor de las medias comparadas. Para los 20 ítems restantes no se observa diferencia significativa. Los resultados se describen a continuación:

Para el ítem 4 *abordar los conocimientos previos* con un valor de  $p=0.039$  se observa diferencia significativa en las medias comparadas entre los centros, siendo los centros educativos 7 y 9 que valoran más alto que los 7 centros educativos restantes.

Para el ítem 7 *desarrollar habilidades polivalentes* con un valor de  $p=0.044$  se observa diferencias significativas en las medias comparadas entre los centros

educativos. El centro 9 puntúa más alto en comparación con los 8 centros restantes.

Para el ítem 18 *seleccionar instrumentos de evaluación según las características de los alumnos* con un valor de  $p=0.006$  se observa diferencias significativas en el valor de las medias entre los centros educativos. Siendo el centro 9 que valora más alto el ítem.

Para el ítem 19 *adaptar instrumentos de evaluación a las características de los alumnos* con un valor de  $p=0.009$  se observa diferencias significativas en el valor de las medias entre los centros educativos, donde los centros educativos 7 y 9 que puntúan más alto el ítem.

Para el ítem 21 *realizar evaluación de proceso* con un valor de  $p=0.036$  se observa diferencias en el valor de las medias, a favor del centro educativo 9 que valora más alto el ítem.

Para el ítem 22 *identificar el tipo de apoyo que requieren los alumnos* con un valor de  $p=0.008$  se observa diferencias significativa en las medias comparadas a favor del Centro Educativo 7, que puntúa más alto en comparación con los 8 centros restantes.

Para el ítem 26 *propiciar la colaboración entre los alumnos durante la actividad* con un valor de  $p=0.024$  se observa diferencias significativas en las medias comparadas a favor de los centros educativos 4, 6, 8 y 9.

Para el ítem 27 *disponer de materiales o recursos adaptados a los alumnos para la actividad* con un valor de  $p=0.042$  se observa diferencias significativas en las medias comparadas, siendo el centro educativo 9 que valora el ítem por sobre que los 8 centros educativos.

Para el ítem 28 *presentar el contenidos en diversos formatos* con un valor de  $p=0.006$  se observa diferencias significativas en el valor de las medias a favor del centro educativo 7 que puntúa más alto el ítem que los 8 centros restantes.

Para el ítem 29 *orientar a los alumnos durante la actividad* con un valor de  $p=0.004$  se observa diferencias significativas en el valor de las medias a favor de los centros 4, 6, 7, 8 y 9 que valoran los ítems más alto que los otros centros educativos.

Para el ítem 30 *orientar a los alumnos respecto a las opciones de empleo* con un valor de  $p=0.009$  se observa diferencias en el valor de las medias comparadas, siendo el centro educativo 9 que puntúa más lato el ítem que los otros centros.



Para el ítem 32 *adaptar materiales o recursos para la actividad* con un valor de  $p=0.012$  se observa diferencias significativas en el valor de las medias comparadas a favor de los centros 1, 8 y 9 que valoran más alto el ítem.

**Tabla 75: Diferencias en el valor de las medias de la función de los docentes en situación real entre los centros educativos.**

Ítems	Centro Educativo 1	Centro Educativo 2	Centro Educativo 3	Centro Educativo 4	Centro Educativo 5	Centro Educativo 6	Centro Educativo 7	Centro Educativo 8	Centro Educativo 9	Diferencia significativa
FR4	4.25	3.25	4.56	4.80	4.0	4.25	5.0	4.75	5.0	7,9> 1,2,3,4,5,6,8
FR7	4.25	3.25	3.89	4.40	2.67	3.67	4.17	3.75	5.0	9> 1,2,3,4,5,6,7,8
FR18	4.50	3.0	3.89	4.40	3.30	4.0	4.83	4.25	5.0	9> 1,2,3,4,5,6,7,8
FR19	4.50	3.25	3.33	4.50	3.33	4.75	5.0	4.33	5.0	7,9> 1,2,3,4,5,6,8
FR21	4.50	3.50	3.78	4.80	4.33	4.25	4.67	4.67	5.0	9> 1,2,3,4,5,6,7,8
FR22	4.25	3.50	4.11	4.40	3.33	4.75	5.0	4.67	4.0	7> 1,2,3,4,5,6,8,9
FR26	4.50	3.25	4.33	5.0	3.67	5.0	4.67	5.0	5.0	4,6,8,9> 1,2,3,5,7
FR27	4.0	2.75	3.89	3.40	3.67	4.25	4.67	4.67	5.0	9> 1,2,3,4,5,6,7,8
FR28	4.50	2.75	3.67	4.0	3.67	4.50	5.0	4.0	4.50	7> 1,2,3,4,5,6,8,9
FR29	4.75	3.25	4.0	5.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4,6,7,8,9> 1,2,3,5
FR30	4.50	3.25	3.22	4.40	2.33	3.25	4.17	3.33	5.0	9> 1,2,3,4,5,6,7,8
FR32	5.0	4.0	3.50	4.80	3.0	4.50	4.67	5.0	5.0	1,8,9> 2,3,4,5,6,7

Atendiendo a la función de los docentes en situación ideal, en uno de los treinta y dos ítems se observa diferencias significativas en el valor de las medias. En los 31 ítems restantes no se observa diferencias significativas.

Para el ítem 13 *promover el trabajo individual* con un valor de  $p=0.010$  se observa diferencias en el valor de las medias comparadas a favor de los centros 1 y 7 que puntúan más alto el ítem.

**Tabla 76: Diferencia en el valor de las medias de la función de los docentes en situación ideal entre centros educativos.**

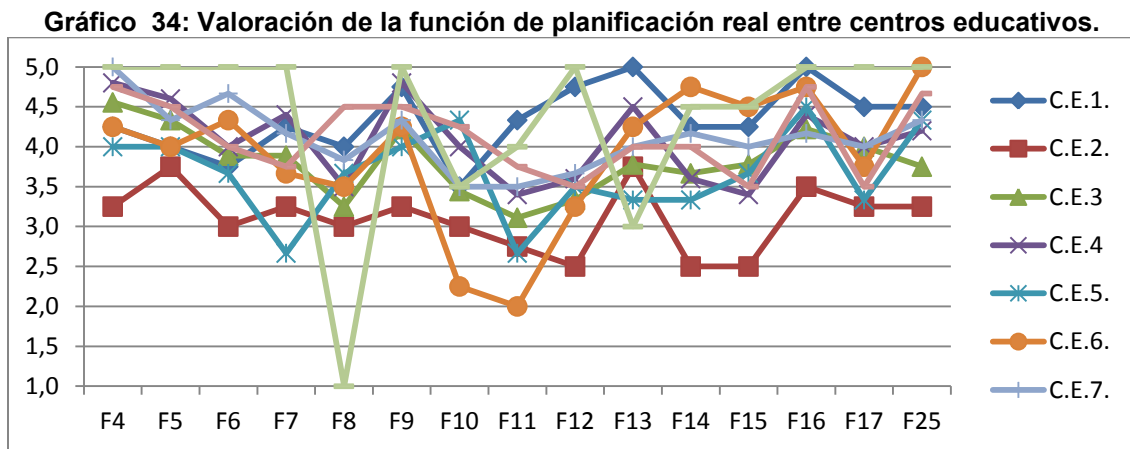
	Centro Educativo 1	Centro Educativo 2	Centro Educativo 3	Centro Educativo 4	Centro Educativo 5	Centro Educativo 6	Centro Educativo 7	Centro Educativo 8	Centro Educativo 9	Diferencia significativa
FI13	5.0	4.33	4.0	4.75	3.33	4.0	5.0	4.75	2.0	1, 7 > 2,3,4,5,6,8,9

#### 4.7.2. Comparación por subcategorías

En este apartado presentamos el análisis comparativo de la función de los docentes que contempla las subcategorías de: planificación, evaluación y docencia en situación real-ideal.

##### 4.7.2.1. Planificación real

Se observa en el gráfico 34 el valor de las medias de los ítems de la planificación real entre los nueve centros educativos participantes en el estudio.



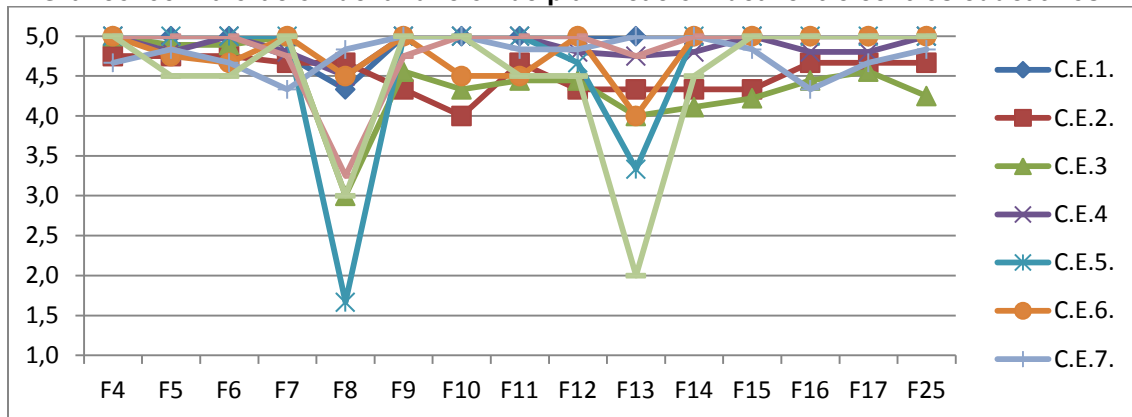
La mayoría de los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); excepto 8 de los 15 ítems que obtienen puntuación por debajo de la media teórica, por los centros educativos 2, 5, 6 y 9. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}=1,0$  y  $5,0$ .

El centro educativo 2 valora 7 de los 15 ítems de la función de planificación real por debajo de la media teórica que los otros centros educativos. Por otra parte, se destaca que el centro educativo 9 valora 9 de los 15 ítems de la planificación real con la puntuación máxima de la escala (5.0).

##### 4.7.2.2. Planificación ideal

En el gráfico 35 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de planificación ideal entre los nueve centros educativos. La mayoría de los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); excepto la F8 y F13 que obtienen puntuación por debajo de la media teórica por el centro educativo 3, centro educativo 5 y centro educativo 9. El valor de las medias de los ítems varía en  $\bar{x}= 1,7$  y  $5,0$ .

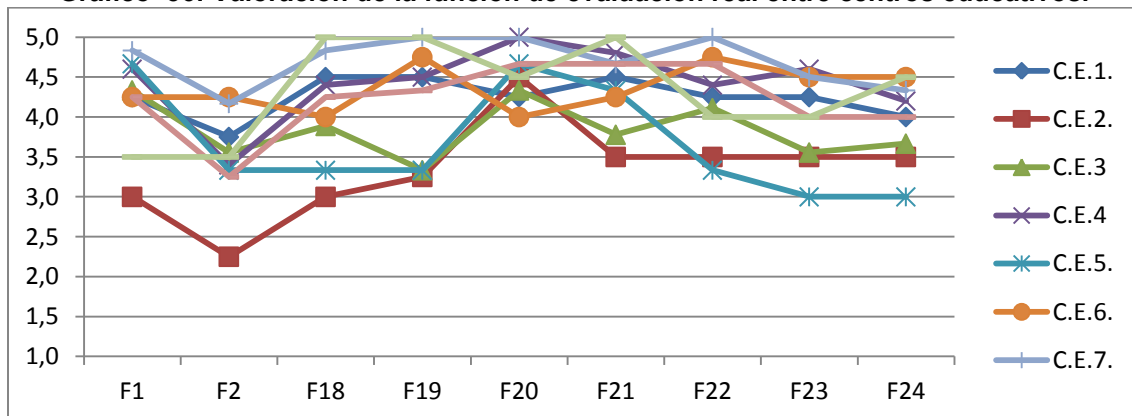
**Gráfico 35: Valoración de la función de planificación ideal entre centros educativos.**



#### 4.7.2.3. Evaluación real

En el gráfico 36 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de evaluación real entre los nueve centros educativos. La mayoría de los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); excepto las función F1, F2, F18, F23 y F24 que obtienen puntuación por debajo de la media teórica por el centro educativo 2 y centro educativo 5. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}= 2,3$  y  $5,0$ .

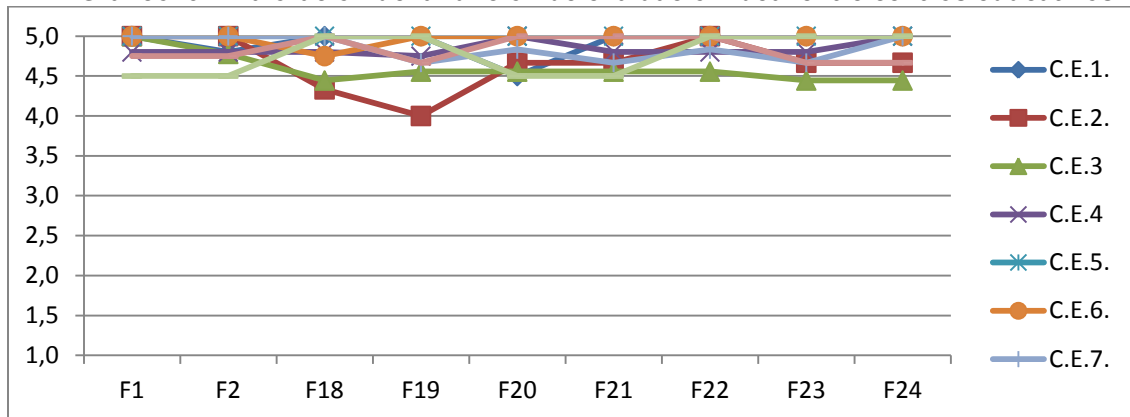
**Gráfico 36: Valoración de la función de evaluación real entre centros educativos.**



#### 4.7.2.4. Evaluación ideal

En el gráfico 37 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de evaluación ideal entre los nueve centros educativos. Todos los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). Se observa discrepancia en el valor de las medias en la función 9 entre los centros educativos, siendo el centro educativo 2 que valora el ítem con puntuación inferior que los ocho centros educativos restantes. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}= 4,3$  y  $5,0$ .

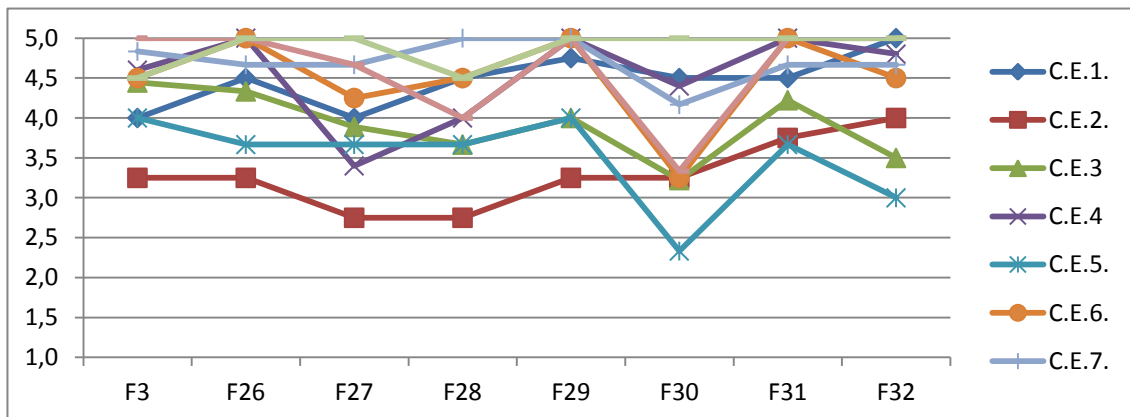
**Gráfico 37: Valoración de la función de evaluación ideal entre centros educativos.**



#### 4.7.2.5. Docencia real

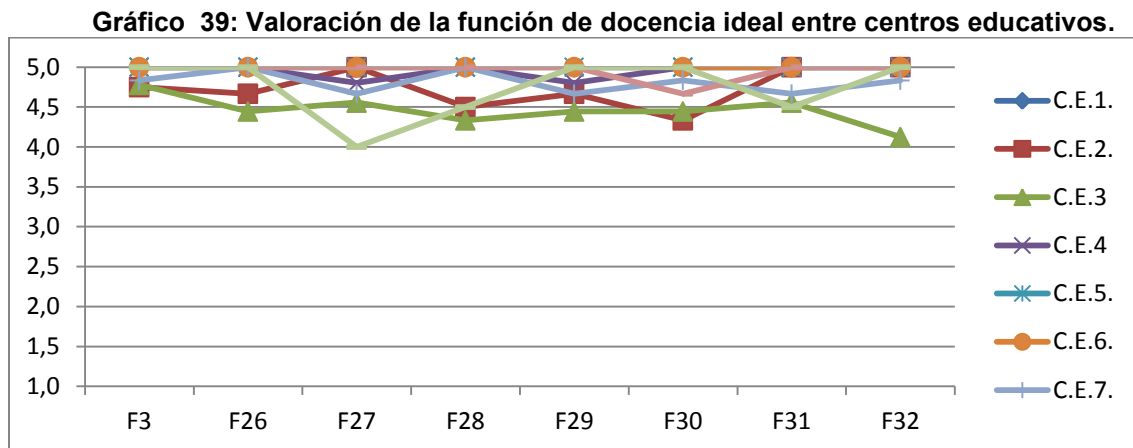
En el gráfico 38 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de docencia real. La mayoría de los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); excepto la F27, F28, F30 y F32 que obtienen puntuación por debajo de la media teórica por el centro educativo 2 y centros educativo 5. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}= 2,3$  y 5.0.

**Gráfico 38: Valoración de la función de docencia real entre centros educativos.**



#### 4.7.2.6. Docencia ideal

En el gráfico 39 se observa el valor de las medias de los ítems de la función de docencia ideal. Todos los ítems obtiene puntuación por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). La variación de la media de los ítems es entre  $\bar{x}= 4,0$  y 5,0. El centro educativo 1 valora todos los ítems con la puntuación máxima de la escala, lo que nos lleva a plantear que los profesionales del centro valoran los ítems como aquello que se debería ejercer en la función de docencia.



#### 4.7.3. Comparación de la función de coordinación-gestión

Para realizar el análisis de comparación de medias entre los profesionales de los centros educativos para la función docente valoradora, se utilizó el análisis de varianza ANOVA. Se realizó el análisis a los 13 ítems relacionados con la función de coordinación gestión que involucra, trabajo entre profesor y familia, trabajo cooperativo y vinculación con la empresa. El análisis de comparación de medias nos permite conocer si hay diferencias o semejanzas en la valoración a los ítems de la función docente entre los centros educativos.

Así para la función de coordinación-gestión asumiendo la variable centro educativo, donde cada centro es identificado con un número, se observa que en 7 de 13 ítems hay diferencias significativas en el valor de las medias, esto quiere decir que se rechaza la igualdad en el valor de las medias comparadas. Para la F1, F3, F5, F7, F9, F12, no se observan diferencias significativas en el valor de las medias. Los resultados se describen a continuación:

Para el ítem 2, *orientar a los padres respecto al crecimiento del alumno y transición a la adultez*, con un valor de  $p= 0.000$  se observa diferencia en las medias comparadas entre los centros educativos, el centro 7 puntúa más alto en comparación con los 8 centros educativos.

Para el ítem 4, *orientar a los padres sobre la importancia de la formación laboral*, con un valor de  $p= 0.021$  se observa diferencia en las medias comparadas entre los centros educativos, a favor del centro 9 que valora el ítem más alto en comparación con los otros centros.

Para el ítem 6, *el profesor visita empresas para evaluar puestos de trabajo*, con un valor de  $p= 0.004$  se observa diferencias en las medias comparadas entre centros educativos, siendo el Centro Educativo 4 que valora más alto el ítem, a diferencia de los 8 restantes.

Para el ítem 8, *el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para planificar el perfil laboral*, con un valor de 0,010 se observa diferencia en las medias comparadas entre los centros educativos a favor del centro 1, que valor más alto el ítem , a diferencia de los 8 centros.

Para el ítem 10, *el profesor se reúne con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo*, con un valor de  $p= 0.007$  se observa diferencias en las medias comparadas entre los centros educativos, siendo el centro 9 que puntúa más alto en comparación con los otros centros.

Para el ítem 11, *el profesor cuando visita empresas realiza prospectiva acerca de la posibilidad de inserción laboral de los alumnos*, con un valor de  $p= 0.034$  se observa diferencias en las medias comparadas de los centros, a favor del centro 9 que valora más alto el ítem a diferencia de los 8 centros restantes.

Para el ítem 13, *el profesor cuando visita empresas evalúa el contexto laboral*, con un valor de  $p=0.001$  se observa diferencias significativas en el valor de las medias comparadas a favor del centro educativo 1 que valora el ítem más alto a diferencias de los otros centros.

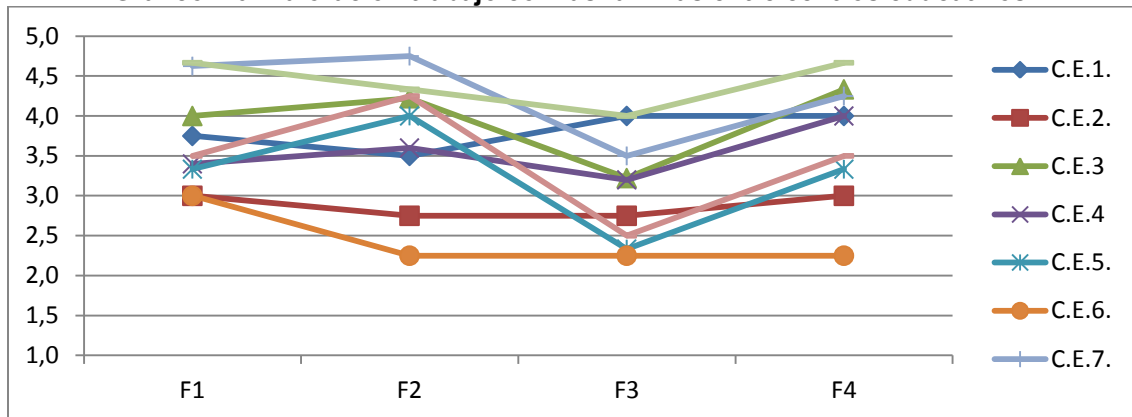
**Tabla 77: Diferencias en el valor de las medias de la función de coordinación-gestión entre los centros educativos.**

	Centro Educativo 1	Centro Educativo 2	Centro Educativo 3	Centro Educativo 4	Centro Educativo 5	Centro Educativo 6	Centro Educativo 7	Centro Educativo 8	Centro Educativo 9	Diferencia significativa
F2	3.50	2.75	4.22	3.60	4.00	2.25	4.75	4.25	4.33	7 > 1,2,3,4,5,6,8,9
F4	4.00	3.00	4.33	4.00	3.33	2.25	4.25	3.50	4.67	9 > 1,2,3,4,5,6,7,8
F6	3.50	1.75	2.38	3.80	1.00	1.25	1.75	1.75	3.00	4 > 1,2,3,5,6,7,8,9
F8	4.75	2.00	3.38	3.40	2.00	2.75	3.75	2.50	4.50	1 > 2,3,4,5,6,7,8,9
F10	4.75	2.00	3.75	3.60	3.00	4.25	3.25	2.25	4.00	1 > 2,3,4,5,6,7,8,9
F11	3.50	1.75	2.50	4.00	2.67	1.75	2.00	2.50	4.33	9 > 1,2,3,4,5,6,7,8
F13	4.25	1.75	2.63	3.80	1.33	1.00	2.25	1.75	4.00	1 >

#### 4.7.3.1. Trabajo con las familias

En el grafico 40 se observa el valor de las medias de los ítems de la subcategoría trabajo con las familias. La mayoría de los centros educativos valora los ítems por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); excepto el centro educativo 2 y 6 que valoran los 4 ítems de la subcategoría por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). Igualmente, el centro educativo 5 y centro educativo 8 valoran la función 3 por debajo de la media teórica. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}= 2,25$  y 4,75.

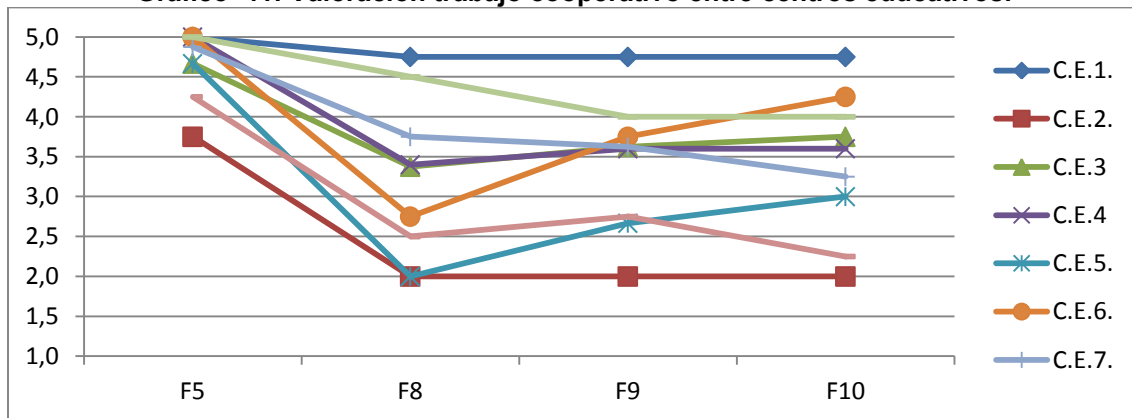
**Gráfico 40: Valoración trabajo con las familias entre centros educativos.**



#### 4.7.3.2. Vinculación con el campo laboral

Observamos en el gráfico 41 la valoración de los ítems de la subcategoría trabajo cooperativo. La mayoría de los ítems obtienen puntuación por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ); excepto la F8, F9 y F10 que obtienen puntuación por debajo de la media teórica, por el centro educativo 2, centro educativo 5, centro educativo 6 y centro educativo 8. El centro educativo 1 valora todos los ítems por encima que los otros centros educativos. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}= 2,0$  y  $5,0$ .

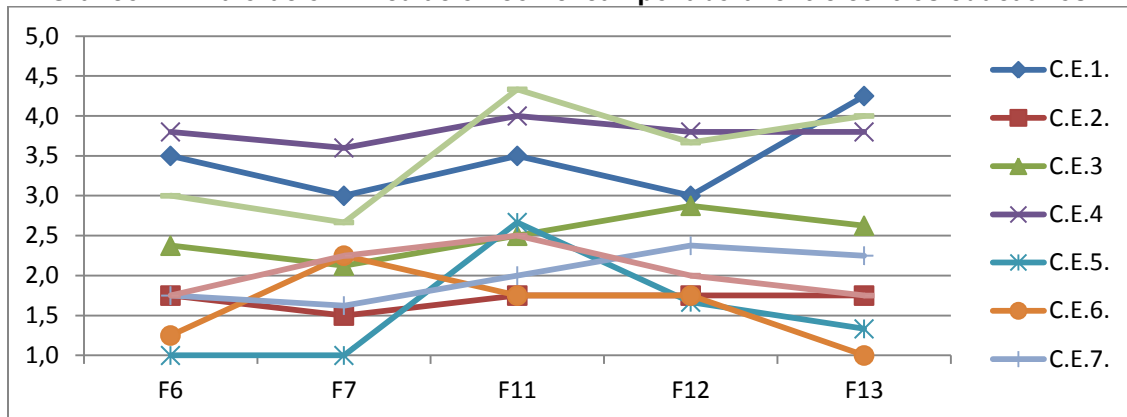
**Gráfico 41: Valoración trabajo cooperativo entre centros educativos.**



#### 4.7.3.3. Vinculación con el campo laboral

En el gráfico 42 se observa el valor de las medias de los ítems de la subcategoría vinculación con el campo laboral. Seis centros educativos valoran los todos los ítems de la subcategoría por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). Aunque el centro educativo 9 y centro educativo 1 valoran la función 7 por debajo de la media teórica. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}=1,0$  y  $4,25$ .

**Gráfico 42: Valoración vinculación con el campo laboral entre centros educativos.**



#### 4.8. Triangulación del estudio

La contrastación de la información, viene dada por la información que se obtiene de los informantes que participaron en el estudio. Esta información fue recogida por cuestionarios aplicados a los profesores de formación laboral y directivos de los centros educativos, por entrevistas a los profesores de formación laboral, a los alumnos de formación laboral y al insertor laboral.

La información que se recoge tiene relación con la práctica educativa del profesor, relacionada con la función de planificación, evaluación y docencia, con la función de coordinación-gestión que involucra el trabajo cooperativo, comunicación con la familia y vinculación con el campo laboral, y con la actitud y representaciones sociales de los profesores.

##### a) Planificación.

El análisis de los cuestionarios de los profesores y directivos, nos indica que en la planificación de la formación laboral, se consideran los conocimientos previos de los alumnos, se seleccionan contenidos para desarrollar en los alumnos competencias académicas y se diseñan actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa.

Igualmente, los encuestados coinciden en que, en la formación laboral no se diseñan situaciones de aprendizaje para ser desarrolladas en el contexto laboral real y comunidad, en efecto el valor de los ítem F8, F10, F11 y F12, varían entre  $\bar{x}$  3,1 y 3,7, (crf. tabla 48).

Por otra parte, los profesores y directivos discrepan en lo relativo con: seleccionar contenidos que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y comunitario, desarrollar en los jóvenes habilidades polivalentes, planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual, promover el autoconocimiento de los alumnos, desarrollar en los alumnos la autodeterminación



y seleccionar contenidos para promover la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario.

Respecto al ideal de planificación, los encuestados valoran los ítems de manera similar y superior que la planificación real. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}=4,2$  y  $5,0$ , excepto la F8, que obtiene puntuación diferente entre profesores y directivos (crf. tabla 49).

Si contrastamos esta información con la que nos aportan las entrevistas de los profesores y las entrevistas grupales de los alumnos podemos corroborar lo siguiente:

- Respecto a las áreas y contenidos del currículo: el currículo de la formación laboral contempla el área profesional y las competencias académicas. Los profesores adecuan la enseñanza de las competencias académicas con la técnica del oficio, está estrechamente relacionado con los conocimientos que se requieren en la enseñanza y aprendizaje del área profesional.
- Estrategias didácticas: se asume que en el proceso de formación los profesores priorizan el trabajo entre compañeros para las actividades de aprendizaje del área profesional. En opinión de los profesores, esta estrategia promueve el trabajo colaborativo. Igualmente, se evidencia que los alumnos desarrollan las actividades de aprendizaje de manera individual y grupal. Los profesores y alumnos coinciden en que durante la enseñanza de la especialidad, los profesores recurren a la tutoría entre iguales o compañeros.
- Actividades de aprendizaje externas al centro educativo: profesores, directivos y alumnos coinciden en que, en la planificación de la formación laboral, escasamente se incorporan actividades de aprendizajes basadas en el contexto laboral real y en la comunidad. Los profesores argumentan que el tiempo y los recursos económicos son limitados, además que el centro educativo no planifica visitas a empresas. También plantean que hay una restricción del Ministerio de Educación para realizar salidas pedagógicas en la comunidad sin previa autorización. La mayoría de los centros educativos coinciden en que las actividades de la formación laboral se imparte en la modalidad intraescuela con escasa vinculación en la comunidad.

## **b) Evaluación.**

El análisis de los cuestionarios de los profesores y directivos, nos indica que en la formación laboral los profesores adaptan los instrumentos de evaluación, realizan evaluación de proceso y final, e identifican los apoyos que requieren los alumnos para progresar en sus aprendizajes.

Igualmente, los encuestados coinciden en que, en la formación laboral no se evalúan los intereses laborales de los alumnos. El valor de la media del ítem F2 es de  $\bar{x}=3,5$ , (crf. tabla 50).

Por otra parte, los profesores y directivos discrepan en la evaluación real en lo relativo con seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes, evaluar la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo, evaluar el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados.

Respecto al ideal de evaluación, los encuestados valoran los ítems de manera similar. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}=4,6$  y  $5,0$ . (crf. tabla 51).

Si contrastamos esta información con la que nos aportan las entrevistas de los profesores y las entrevistas grupales de los alumnos podemos corroborar lo siguiente:

- Evaluación de inicio: observamos coincidencia entre los profesores respecto a la evaluación diagnóstica, los profesores evalúan los conocimientos de las competencias académicas y el área profesional. Esto coinciden con la información de los cuestionarios de los profesores y directivos quienes valoran la F1: evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, por sobre la media teórica, lo que nos lleva a plantear que esta función se ejerce casi siempre en la práctica educativa.
- Evaluación de proceso: los profesores entrevistados coinciden en señalar que realizan evaluación durante la jornada escolar, es decir, durante las actividades de aprendizaje de la técnica del oficio y al finalizar la actividad. Observan cómo el alumno ejecuta la tarea, el proceso que implica la elaboración de un producto en el área profesional. Esto se confirma por medio de la información que arrojan los cuestionarios de los profesores y directivos, quienes valoran la F21: realizar la evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes, por sobre la media teórica, lo que nos lleva a plantear que esta función se ejerce casi siempre en la práctica educativa.
- Evaluación final: las entrevistas de los profesores nos indica que al término del proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza una evaluación final. Esta evaluación puede ser al término de la unidad didáctica, al finalizar el semestre o de manera bimensual. Los profesores coinciden en que la evaluación final está calendarizada en la organización del centro educativo. Es un procedimiento establecido para el área profesional y para el área de las competencias académicas.

### c) Docencia

El análisis de los cuestionarios de los profesores y directivos, nos indica que en la formación laboral los profesores propician la participación de los jóvenes durante el desarrollo de las clases y actividad, propician la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad, presentar el contenido en diferentes formatos, adaptan los contenidos considerando las características de los jóvenes, adaptan los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad.

Igualmente, los encuestados coinciden en que, en la formación laboral no se orienta a los alumnos respecto a las opciones de empleo. El valor de la media del la F30 varía entre  $\bar{x}=3,5$  y 3,8. (crf. tabla 52).

Respecto a la docencia ideal, los encuestados valoran los ítems de manera similar. El valor de las medias de los ítems varía entre  $\bar{x}=4,6$  y 50, (crf. tabla 53)

Al contrastar la información de los cuestionarios de los profesores y directivos con la información proporcionada por las entrevistas de los profesores y alumnos de formación laboral podemos corroborar lo siguiente:

- Modalidad para trabajar con los alumnos: se observa discrepancia entre los profesores en la modalidad para trabajar con los alumnos en el área profesional. Algunos profesores prefieren que los alumnos trabajen de manera colaborativa. Otros profesores prefieren trabajar de manera individual con los alumnos, en todo caso, la modalidad dependerá de la actividad de aprendizaje. Los alumnos son agrupados de acuerdo con las capacidades que presentan, en grupos homogéneos o heterogéneos. Además, el profesor realiza atención directa, cuando el alumno requiere de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Participación de los alumnos en la formación laboral: la información de las entrevistas de los alumnos nos indican que, el profesor promueve la participación de los alumnos durante el desarrollo de la clase y en la organización del aula-taller.
- Enseñanza directa: observamos en las entrevistas de los profesores y alumnos que la enseñanza directa, la demostración de la actividad de aprendizaje, y la supervisión durante el desarrollo de la actividad guían la práctica educativa de los profesores.
- Orientación: observamos en las entrevistas de los profesores y alumnos que durante la formación laboral el profesor ejerce el rol de orientador. La orientación se centra en las competencias sociales y laborales que favorezcan la futura inserción en ambientes normalizados. Sin embargo, los alumnos entrevistados plantean que los profesores escasamente orientan a los alumnos respecto a las opciones de empleo en la comunidad. en efecto, el valor de la

media de la F30: orientar al jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, corrobora lo planteado (profesores: 3,8 y directivos: 3,5).

#### **d) Función de coordinación-gestión**

La función de coordinación-gestión recoge información respecto al trabajo del profesor con las familias, el trabajo cooperativo entre profesionales del centro y la vinculación profesor con el campo laboral.

Al contrastar la información de los cuestionarios de los profesores y directivos con las entrevistas de los profesores, podemos señalar lo siguiente:

##### **Trabajo con las familias.**

- Los encuestados coinciden en la valoración de los ítems que varían entre  $\bar{x}=2,8$  y 3,9 (crf. tabla 64) lo que nos lleva a plantear que la orientación a los padres en lo relativo con la formación laboral, inserción laboral y transición a la adultez de sus hijos, es una debilidad en la función de los profesores de formación laboral.
- En la entrevistas, algunos profesores se refieren al trabajo que realizan con los padres respecto a la orientación sobre las expectativas laborales que tienen de sus hijos, de la formación e inserción laboral.
- Los profesores entrevistados coinciden en señalar que mantienen comunicación permanente con los padres, ya que en la organización del centro educativo están planificadas las reuniones con los padres una vez por mes. Además, los profesores disponen de tiempo para atender de manera personalizada a los padres cuando lo soliciten.

##### **Trabajo cooperativo.**

- El análisis cuantitativo nos indica que hay discrepancia entre profesores y directivos (en 3 de 4 funciones) en lo relativo con la planificación del perfil laboral del alumno, en la planificación de la evaluación del proceso educativo y con la evaluación del proceso educativo que se debe llevar a cabo entre profesores de formación laboral y equipo interdisciplinario, en efecto el valor de las medias varía entre  $\bar{x}=2,8$  y 4,0 (crf. tabla 65). Aunque, el ítem más valorado es la F5: el profesor participar en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo lo solicita.
- En las entrevistas observamos que algunos profesores coinciden en señalar que se reúnen de manera sistemática y organizada para abordar temas de la formación laboral de los alumnos, en lo relativo con la planificación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Toman acuerdo respecto con la selección de los contenidos, diseño de instrumentos de evaluación, diseño de

actividades de aprendizaje, inserción laboral y consenso en el producto a elaborar en el área profesional.

- Por otro parte, otros profesores coinciden al referirse que las reuniones con los profesionales se desarrollan de manera esporádica, se realizan cuando el profesor lo solicita y no están programadas en la organización del ciclo de formación laboral.
- Los profesores entrevistados coinciden en señalar que participan en diversas actividades con la comunidad educativa, específicamente, tienen a su cargo la sala de computación, participan en proyectos educativos para el cuidado del medio ambiente, servicio de bienestar para los alumnos, coordinan el grupo de baile folclórico, y el centro general de padres.

### **Vinculación con el campo laboral.**

- El análisis cuantitativo nos indica que la participación de los profesores con las empresas para evaluar puestos de trabajo, conocer las demandas de los empleadores, evaluar contexto laboral, realizar marketing y prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes, es una debilidad en la función de los profesores. En efecto, el valor de las medias de los ítems está por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) (crf. tabla 66); lo que nos indica que estas tareas no son parte de la función de los docentes.
- El análisis cualitativo, nos indica que la mayoría de los profesores no visitan empresas para evaluar puestos de trabajo y conocer las demandas de los empleadores, ya que no disponen del tiempo que para tal propósito está el insertor laboral. Solamente 2 (de 25) profesores participan en el proceso de inserción laboral, visitan empresas, realizan seguimiento a los alumnos que realizan la práctica laboral.

### **e) Categoría actitud y representaciones sociales**

#### **▪ Actitudes y representación social relacionada con inserción laboral**

A partir de la información arrojada por los cuestionarios en relación con la actitud de los profesores hacia la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual, podemos señalar que la mayoría evidencia una actitud positiva, ya que la media de los ítem es de  $\bar{x}=4,38$ ; lo que indica que está por sobre la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ).

Si contrastamos esta información con la que nos aportan las entrevistas de los profesores, podemos corroborar lo siguiente:

- No hay unanimidad en la opinión de los profesores relacionado con la inserción laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, concretamente en el acceso y mantenimiento del puesto de trabajo.
- Algunos profesores evidencia una actitud positiva, consideran que este colectivo dispone de las capacidades para acceder y mantenerse en un puesto de trabajo.
- Sin embargo, la mayoría de los profesores evidencia una actitud de indecisión, ya que plantean que los alumnos no disponen de oportunidades para acceder al campo laboral. Asumen que la discapacidad intelectual es un factor que interviene en la inserción laboral, ya que los empleadores optan por contratar a personas que no presentan discapacidad intelectual.
- Las representaciones sociales en esta temática dejan entrever que los profesores asumen que la discapacidad intelectual juega un papel predominante en la inserción laboral, porque la dificultad está en la deficiencia que presentan.

#### ▪ **Actitudes y representaciones sociales hacia la capacidad laboral**

A partir de la información arrojada por los cuestionarios en relación con la actitud de los profesores hacia la capacidad laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual, podemos señalar que los profesores evidencia una actitud de indecisión, ya que la media de los ítem es de  $\bar{x}= 3,95$ . Los profesores están medianamente de acuerdo en que las personas con discapacidad intelectual pueden realizar trabajos de simple ejecución, evidenciando una actitud de indecisión relacionada con la capacidad de los jóvenes para realizar cualquier actividad laboral y mantener un empleo.

Al contrastar la información del cuestionario con la que nos proporciona las entrevistas de los profesores en esta temática, nos encontramos con elementos que nos permiten corroborar la actitud de indecisión de los profesores hacia las capacidades de los jóvenes relacionado con la actividad laboral.

- Los profesores argumentan que las capacidades de los jóvenes son un factor que influye en el acceso y mantenimiento del puesto de trabajo. La mayoría de los jóvenes no disponen de las capacidades laborales para ejecutar una actividad laboral, aunque, consideran importante desarrollarlas.
- Igualmente, señalan que la sobreprotección parental es un factor que influye en la autonomía de los jóvenes en relación con la actividad laboral.
- Las representaciones sociales en esta materia, dejan entrever que los profesores asumen que el nivel cognitivo de los alumnos (leve, moderado,

severo o profundo) interviene en la capacidad laboral para ejecutar una actividad laboral.

▪ **Actitudes y representaciones sociales hacia la inserción socio-comunitaria y vida independiente**

A partir de la información arrojada por los cuestionarios en relación con la actitud de los profesores hacia la inserción socio-comunitaria y vida independiente, podemos señalar que la mayoría de los profesores evidencia una actitud positiva, ya que la media de los ítem es de  $\bar{x} = 4,46$ ; lo que nos indica que está por sobre la media teórica.

Al contrastar la información del cuestionario con la que nos proporciona las entrevistas de los profesores, nos encontramos con elementos que nos indican que estamos en presencia de algunas contradicciones y coherencia en la opinión de los profesores.

- Observamos que no hay unanimidad en la opinión de los profesores hacia la inserción socio-comunitaria y vida independiente. Entendemos que en el cuestionario los profesores evidencian estar medianamente de acuerdo en que las personas con discapacidad intelectual deben participar en actividades de la comunidad y llevar a cabo una vida independiente y familiar al igual que otra persona.
- Sin embargo, el análisis cualitativo de las entrevistas de algunos profesores dejan entrever la creencia que la inserción comunitaria y vida independiente es posible en la medida que los jóvenes dispongan de las capacidades y del apoyo parental, a diferencia de otros profesores que argumentar que los alumnos disponen de las capacidades para participar en la comunidad y desarrollarse de manera independiente.





---

## **5. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN y PROPUESTA DE FORMACIÓN**

---



## 5.1. Introducción

A partir de los resultados expuestos en el capítulo 4 a continuación exponemos las conclusiones del estudio que están formuladas en relación con los objetivos de la investigación. Las conclusiones son presentadas considerando la estructura del análisis de los resultados referidos a:

- Perfil de los profesores
- Función de los docentes
- Necesidades de formación de los docentes
- Representaciones sociales de los profesores

También, presentamos la discusión del estudio en lo relativo con la formación docente, inicial y continua; práctica educativa, función de los profesores en la formación laboral, y las representaciones sociales de los profesores de formación laboral hacia la discapacidad intelectual de los alumnos. Luego presentamos la propuesta del plan de formación del profesor de formación laboral.

## 5.2. Con relación al perfil de formación.

Los profesores de formación laboral son el objeto de estudio de esta investigación, es por ello que nos centramos en analizar su perfil de formación.

El primer objetivo específico plantea: *analizar la formación del profesor de formación laboral para atender a los alumnos en la formación laboral*. En este análisis, podemos observar lo siguiente:

a) Con relación al perfil de formación.

- Se observa un perfil heterogéneo, el 50% de los profesores disponen de titulación en Educación Especial, lo que hace suponer que tienen las competencias para atender a los alumnos que presentan discapacidad intelectual en la formación laboral. El otro 50% de los profesores, disponen de titulación en otras carreras de Pedagogía.
- La formación de los profesores de educación especial se clasifica en un programa categorial que incide en la preparación del profesor en una determinada deficiencia.
- La formación docente inicial de la mayoría de los profesores de educación especial, no contempló la preparación en orientación y formación laboral, y transición a la vida adulta.
- La formación docente inicial de los profesores de educación especial no consideró en los programas de formación las actividades prácticas en el ciclo de formación laboral.

- El 82% de los profesores asumen la responsabilidad de su desarrollo profesional durante la vida laboral. Aunque, la formación continua no está relacionada con las funciones que ejercen los profesores en el ciclo de formación laboral.

Algunas recomendaciones que se pueden plantear para la formación docente del profesor de formación laboral:

- La formación docente inicial del profesor de educación especial debe poner énfasis en la transición a la vida adulta de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.
- Contextualizar la formación docente inicial de acuerdo con las funciones de los profesores de formación laboral que trabajan en los centros de educación especial.
- La formación continua debe poner énfasis en actualizar los conocimientos pedagógicos y técnicos en lo relativo con las funciones que ejercen los profesores en los programas de orientación y formación laboral, y transición a la vida adulta de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Todo ello, para asegurar la calidad de la formación de los alumnos en los programas de transición; entendiéndose por calidad, la provisión de los apoyos para que los alumnos desarrollen las competencias académicas, sociales y laborales que aseguren la inserción social y laboral.

En síntesis, atendiendo a los criterios de valoración de los objetivos de esta investigación (cfr. tabla 26), podemos concluir que el perfil de formación de los profesores de formación laboral es insuficiente para dar soporte educativo a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten al ciclo de formación laboral. La formación de los profesores no es pertinente para las funciones que deberían ejercer en la orientación y formación laboral, y transición a la vida adulta. Se observa que la formación continua no es actual en relación con el propósito de la formación laboral. La formación laboral debe partir de la detección de las necesidades formativas de los jóvenes para centrarse en desarrollar competencias laborales y de adaptación en los diferentes ámbitos. Igualmente, el currículo de la formación laboral debe basarse en: identificar las alternativas laborales para orientar la formación de acuerdo con las habilidades laborales requeridas en la actividad a desempeñar, competencias laborales polivalentes, entrenamiento laboral en contextos reales de trabajo, conocimiento del campo laboral para identificar las características del contexto donde se llevará a efecto la inserción laboral de los jóvenes, este conocimiento se fundamenta en determinar la adaptación del contexto para que los jóvenes funcionen de manera autónoma, utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje que incidan por una parte en la toma de decisión por parte de los alumnos con respecto a su aprendizaje, para ello será necesario la planeación individual de la transición.

### 5.3. Con relación a las funciones de los docentes en la formación laboral

Las funciones de los profesores de formación laboral corresponden a otra categoría de análisis que se ha considerado en esta investigación. Es por ello, que se ha pretendido conocer las funciones que ejercen los profesores en la formación laboral.

El segundo objetivo específico plantea: *analizar las funciones que ejerce el profesor en la formación laboral para atender a los alumnos con discapacidad intelectual.*

La función de los docentes involucra la planificación, evaluación, docencia, trabajo con la familia, trabajo cooperativo y vinculación con el campo laboral.

a) Con relación a la planificación.

A partir del análisis cuantitativo de la función de planificación podemos concluir lo siguiente:

- Se asume que en la planificación de la formación laboral los profesores consideran los conocimientos previos de alumnos, seleccionan contenidos para incidir en el desarrollo de las competencias académicas, planifican actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa y proponen diversas actividades a los alumnos. Sin embargo, se observa que hay un conjunto de ítems, que nos lleva a plantear que dichas funciones se ejercen con menos frecuencia en la planificación de la formación laboral. Los ítems dicen relación con la planificación de situaciones de aprendizajes vinculadas con las empresas y comunidad. A partir de lo expuesto, podemos señalar que a la hora de planificar la formación laboral se tendrá que poner énfasis en diseñar acciones formativas que incidan en la participación de los alumnos en contextos laborales reales y comunidad.

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores y de los alumnos podemos concluir lo siguiente:

- En cuanto al currículum de la formación laboral, los profesores procuran desarrollar en los jóvenes que presentan discapacidad intelectual competencias sociales, académicas y laborales, esta última relacionada con una actividad profesional específica. Igualmente, seleccionan los contenidos de acuerdo con el criterio de funcionalidad para incidir en aprendizajes que ayuden a los jóvenes a insertarse en la comunidad y campo laboral.
- Se asume que en la práctica educativa los profesores organizan a los alumnos en grupos homogéneos y heterogéneos, considerando el grado de la discapacidad intelectual que presentan los alumnos para organizar los grupos.

- Con relación a las estrategias de trabajo en el aula-taller, los profesores seleccionan las estrategias de enseñanza y aprendizaje dependiendo de la actividad concreta a aprender, por lo que la actividad es la que prevalece en el proceso de planificación de las estrategias.
- Se destaca que los profesores utilizan la estrategia de tutoría entre iguales en las actividades de aprendizaje del área profesional que favorece la formación entre los jóvenes en la especialidad.
- Respecto al modelo de planificación utilizado en la formación laboral, se evidencia que los profesores diseñan una planificación común para todos los alumnos de la clase, es decir, parten de un proceso homogeneizador de la enseñanza, salvo en algunas ocasiones en las que los profesores diseñan un plan educativo individual para el alumno que dadas sus características, no se adapta a la planificación del grupo.
- Inferimos que los profesores de formación laboral no involucran a los alumnos en determinar las metas a lograr en la planificación de la formación laboral. Los objetivos propuestos en la planificación, surgen de la evaluación diagnóstica en lo relativo con lo que se espera que el alumno aprenda y no de los intereses de los estudiantes. La planificación centrada en el estudiante se centra en detectar los intereses y capacidades de los jóvenes, recoge la opinión de los alumnos en lo relativo con su formación. Por esta razón, la formación de los profesores de formación laboral debe procurar incorporar en los programas de formación conocimientos pedagógicos y técnicos de la planificación centrada en el estudiante.

b) Con relación a la evaluación.

A partir del análisis cuantitativo de la función de evaluación podemos concluir lo siguiente:

- Se asume que los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje evalúan las capacidades de los jóvenes, adaptan los instrumentos de evaluación de acuerdo con las características de los alumnos, evalúan durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, e identifican los apoyos que requieren los alumnos para progresar en sus aprendizajes.
- Por otra parte, se asume que aquello que menos se ejerce en la práctica de aula es la evaluación de los intereses laborales de los jóvenes. Por tanto, se evidencian dificultades del profesor en evaluar los intereses laborales, cuestión fundamental en la planificación del perfil laboral de los alumnos. La definición del perfil laboral requiere valorar las preferencias laborales, las capacidades y los puntos débiles, los profesores deben tener una visión general de las características de los alumnos.

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores podemos concluir lo siguiente:

- Los profesores ponen énfasis en evaluar las competencias académicas y competencias laborales, relacionada con la especialidad que se enseña.
- Se evidencia que los profesores de los 9 centros educativos coinciden en el instrumento de evaluación utilizado para valorar las competencias laborales y competencias académicas.
- Se asume que los profesores realizan evaluación diagnóstica, de proceso y final. La evaluación diagnóstica y final, están establecidas en la organización de los centros de educación especial participantes del estudio.
- Por último, los profesores de formación laboral mantienen en la práctica educativa un proceso de evaluación cuantitativo más que cualitativo, centrado en la generalidad del grupo de alumnos más que en la individualidad.

c) Con relación a la docencia:

A partir del análisis cuantitativo de la función de docencia podemos concluir lo siguiente:

- Es la subcategoría mejor valorada.
- Se asume que los profesores en la práctica de aula propician la colaboración entre los jóvenes durante la actividad y la participación de los mismos durante la clase, presentan los contenidos en diferentes formatos, adaptan los contenidos, los recursos y materiales, y orientan a los alumnos durante la actividad. Sin embargo, se evidencia que, aquello que menos se ejerce en la práctica educativa se relaciona con orientar a los jóvenes respecto a las opciones de empleo en la comunidad.

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores y de los alumnos podemos concluir lo siguiente:

- En general, se evidencia que los profesores exponen los contenidos, presentan las actividades de aprendizaje y designan qué tarea de aprendizaje realizarán los alumnos en el área profesional.
- En las clases del área profesional los profesores realizan demostración de la tarea de aprendizaje, para luego dejar a los alumnos que trabajen de manera autónoma, solamente cuando el alumno requiere de apoyo en la actividad de aprendizaje, el profesor trabaja de manera individual con ellos.

- Se evidencia que hay buena comunicación e interacción entre profesores y alumnos, ya que el profesor asume el rol de orientador en lo relativo con la formación profesional y desarrollo personal de los alumnos.
- Se evidencia poca participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque, algunos profesores incentivan la participación de los alumnos en la planificación del área profesional y en la organización del aula-taller. Inferimos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores ejercen un rol activo, mientras que los alumnos tienen un rol pasivo.
- Se infiere que los profesores no participan en el proceso de inserción laboral, ya que los alumnos dan cuenta que durante la formación laboral no se contempla la proyección laboral.

d) Con relación al trabajo con las familias.

A partir del análisis cuantitativo de la función trabajo con las familias podemos concluir lo siguiente:

En la práctica educativa, se evidencia dificultad de los profesores en orientar a los padres acerca de: el perfil laboral de los alumnos, transición a la adultez de los alumnos, alternativas laborales en la comunidad, formación laboral. Esta dificultad surge de la valoración de dichas funciones por los profesores y directivos.

A partir del análisis de las entrevistas de los profesores podemos concluir lo siguiente:

- Los profesores de formación laboral mantienen comunicación permanente con los padres, por medio de reuniones programadas por la dirección del centro educativo y entrevistas personales solicitadas por los padres a los profesores.
- Los temas abordados por los profesores con los padres son diversos: formación laboral, expectativas de los padres hacia su hijo/a. En algunos centros educativos trabajan de manera conjunta profesores, profesionales y los padres para abordar temas de la formación laboral de los alumnos.

e) Con relación al trabajo cooperativo.

A partir del análisis cuantitativo de la función trabajo cooperativo podemos concluir lo siguiente:

- Encontramos diferencias estadísticamente significativas en el valor de las medias en 3 de los 4 ítems entre profesores y directivos, lo que nos lleva a plantear que hay una baja participación entre profesores y equipo interdisciplinario para planificar el perfil laboral, diseñar la planificación de la



evaluación del proceso formativo y para evaluar la formación laboral de los jóvenes.

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores podemos concluir lo siguiente:

- Se evidencia que en la práctica educativa los profesores trabajan de manera conjunta para planificar y evaluar la formación laboral, aunque, posteriormente cada uno continúa el trabajo de manera individual.
- En general, se evidencia baja participación entre profesores y equipo interdisciplinario para planificar la formación laboral, aunque, algunos entrevistados reconocen que se reúnen con los profesionales de manera sistemática, ya que en la organización del centro están planificadas las reuniones con el equipo interdisciplinario.
- Inferimos, que el trabajo cooperativo entre profesores y profesionales no está instalado en la organización de la mayoría de los centros de educación especial participantes en este estudio, excepto un centro educativo que se reúne de manera sistemática para coordinar acciones en la formación laboral de los jóvenes. Queda por tanto, el desafío a los centros educativos en establecer acciones conjuntas y sistemáticas entre profesores y equipo interdisciplinario para planificar la formación laboral centrada en el estudiante, lo que implica la participación activa de profesores, profesionales, alumnos y familia.

f) Con relación a la vinculación del profesor con el campo laboral.

A partir del análisis cuantitativo de la función vinculación con el campo laboral podemos concluir lo siguiente:

- Aunque, no encontramos diferencias significativas en el valor de los ítems, se asume que los profesores de formación laboral no participan en el proceso de inserción laboral de los alumnos que contempla, visitar empresas, evaluar puestos de trabajo y contexto laboral. El valor de las medias de los ítems mencionados obtienen puntuación por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ). Por tanto, las funciones de los profesores se perfilan hacia la planificación, evaluación y docencia.

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas de los profesores e insertor laboral podemos concluir lo siguiente:

- Se evidencia baja participación de los profesores en el proceso de inserción laboral, aunque, 6 profesores dan cuenta de participar en la inserción laboral, realizando las siguientes tareas: contacto con empresas, seguimiento del alumno.

- El proceso de inserción laboral está a cargo del insertor laboral que ejerce tareas en lo relativo con visitar empresas, evaluar los intereses laborales de los alumnos, realizar seguimiento de los alumnos insertados en el campo laboral, informar a las familias acerca del rendimiento laboral de sus hijos y orientar a los padres sobre la importancia de la formación laboral en los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.
- El proceso de inserción laboral es asumido por 4 (de 9) centros de educación especial, lo que nos lleva a plantear la necesidad de que los otros centros educativos instalen en la formación laboral el proceso de inserción social y laboral de los jóvenes a su cargo.
- El proceso de inserción laboral requiere de la participación del insertor laboral, así como de la colaboración del profesor de formación laboral, ya que al conocer las competencias laborales de los puestos de trabajo, le permite adaptar el currículo a dichas demandas.
- Queda por tanto, el desafío a los centros educativos en diseñar el programa de transición que involucre la orientación, formación e inserción laboral. tanto profesor como insertor laboral deben estar bien informados sobre el mercado laboral, para ello será necesario planificar reuniones con los empleadores y servicios relacionados con el empleo que les permita tener una visión de la realidad laboral.

En síntesis, atendiendo a los criterios de valoración de los objetivos de esta investigación (cfr. tabla 26), podemos concluir que la función actual de los profesores de formación laboral es insuficiente en lo relativo con:

- Planificación: pasar de un modelo de planificación homogéneo a la planificación centrada en la persona, que implica la participación del alumno, profesionales y familia.
- Evaluación: pasar de un proceso de evaluación tradicional a un proceso centrado en el alumno, ya que lo importante es valorar lo qué hace el alumno y cómo lo hace, además de utilizar instrumentos de evaluación cualitativos más que cuantitativos.
- Docencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje implica la participación de profesores y alumnos, por tanto, el desafío es que los profesores propicien la participación de los alumnos en su proceso educativo, en establecer las metas a futuro, en la autoevaluación de su aprendizaje y en determinar los apoyos que requieren durante la formación.
- Trabajo con las familias: involucrar a las familias en la planificación centrada en el estudiante, lo que implica orientar a las familias sobre la transición a la vida adulta e inserción laboral de su hijo/a.
- Trabajo cooperativo: implica el trabajo conjunto entre profesores y equipo interdisciplinario para planificar el perfil laboral del alumno.

- Vinculación con el campo laboral: participación activa del profesor en el proceso de inserción laboral.

Atendiendo a los criterios de valoración de los objetivos de esta investigación (cfr. tabla 26), podemos concluir que no se observa coherencia entre las funciones que ejercen los profesores con el propósito de la formación laboral. Se observa dificultad en la práctica educativa en lo relativo con la planificación de la formación laboral, que se sustenta en un modelo homogeneizador. Además, la evaluación se enfoca en determinar cuáles son las destrezas profesionales desarrolladas por los alumnos, en vez de centrar la evaluación en el alumno, y en determinar los apoyos requeridos. Los alumnos cumplen un rol pasivo en el proceso de formación, lo que implica que no son considerados sus intereses y expectativas laborales, y proyección futura.

#### **5.4. Con relación a la función de los docentes en situación actual-ideal**

El tercer objetivo específico plantea: *analizar las funciones de los docentes en situación actual-ideal, aquello que se ejerce y debería ejercerse en la formación laboral de los alumnos con discapacidad intelectual.*

Asumimos al respecto la planificación, la evaluación y la docencia como constructos de análisis.

##### **a) Planificación**

Del análisis estadístico de la función de planificación real-ideal podemos concluir lo siguiente:

- Observamos diferencias significativas en el valor de las medias en 10 de los 15 ítems, lo que nos lleva a plantear que se evidencian dificultades en la planificación de la formación laboral, en lo relativo con la selección de los contenidos para incidir en la formación de los jóvenes en competencias académicas, competencias laborales polivalentes y autodeterminación. Igualmente, se observa dificultad en la planificación de actividades que involucra el campo laboral real y comunidad, para conocer puestos de trabajo de acuerdo con los intereses laborales de los jóvenes.
- También, se evidencia dificultades en la planificación de la formación laboral en lo relativo con conocer los conocimientos previos de los alumnos, en diseñar actividades para que los alumnos trabajen de manera individual o cooperativa, en proponer diversas actividades de aprendizaje a los alumnos. Lo anterior, nos lleva a plantear que habrá que incidir en dichas funciones en la formación de los profesores de formación laboral.

## b) Evaluación.

Del análisis estadístico de la función de evaluación real-ideal podemos concluir lo siguiente:

- Observamos diferencias significativas en el valor de las medias en 4 de los 9 ítems entre la evaluación real-ideal, lo que nos lleva a plantear que se evidencian dificultades en evaluar los intereses y capacidades de los jóvenes, y en estrategias para evaluar a los alumnos durante el proceso educativo, lo que nos lleva a plantear que habrá que incidir en dichas funciones en la formación de los profesores de formación laboral.

## c) Docencia.

Del análisis estadístico de la función de docencia real-ideal podemos concluir lo siguiente:

- Observamos diferencias significativas en el valor de las medias en 3 de los 7 ítems entre la docencia real-ideal, lo que nos lleva a plantear que se evidencian dificultades en la práctica educativa del profesor relacionado con adecuar los materiales y recursos para las actividades de aprendizaje, disponer de diferentes recursos para la enseñanza del contenido y en orientar a los jóvenes respecto a las posibilidades de inserción laboral. por tanto, habrá que incidir en dichas funciones en la formación de los profesores de formación laboral.

Atendiendo a los criterios de valoración de los objetivos de esta investigación (cfr. tabla 26), podemos concluir que no se observa coherencia entre aquello que se ejerce y debería ejercerse en la formación laboral. Se observa discrepancias entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal, lo que nos lleva a plantear, que las funciones de los docentes no es actual con el planteamiento actual de la formación laboral. Por tanto la discrepancia entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal, revela que no hay coherencia entre aquello que se ejerce con lo que debería ejercerse. Al respecto habrá que insistir en establecer la coherencia entre las funciones y las competencias específicamente en lo que podemos conformar como saber hacer.

## **5.5. Con relación a las necesidades de formación de los profesores de formación laboral.**

En este apartado presentamos las necesidades de formación que surgen del análisis de discrepancia entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal, del análisis de la función de coordinación-gestión y del análisis de las representaciones sociales de los profesores.

El quinto objetivo específico plantea: *detectar las necesidades de formación del profesor para atender a los alumnos con discapacidad en la formación laboral.*

Las necesidades de formación se describen en función de las subcategorías de: planificación, docencia, evaluación, coordinación-gestión y representaciones sociales. A continuación planteamos lo siguiente:

#### **a) Planificación.**

- *Dominio en estrategias de enseñanza para establecer acciones formativas en diversos contextos de aprendizaje:* planificar acciones educativas en otros ambientes, favorece la adaptación de los alumnos, por ejemplo conocer puestos de trabajo, lo que implica que los alumnos elaboren representaciones del campo laboral, además de proporcionar un abanico de posibilidades para la elección del puesto de trabajo. Por otro lado, conocer el medio socio-comunitario, favorece la adaptación y participación de los alumnos en diversos ambientes.
- *Conocimiento sobre formación para la vida y el trabajo:* implica que el profesor debe disponer de la formación en esta materia, lo que implica, planear el proceso educativo considerando los elementos del currículo de formación y orientación laboral que permite mejorar la condición de los alumnos y la inserción en el ámbito social y laboral, para ello, el currículo de la formación laboral debe estar orientado en desarrollar competencias académicas, laborales polivalentes, autodeterminación y habilidades de la vida cotidiana. Lo que implica, implementar la planificación centrada en el estudiante, considerando las NSE que deben ser detectadas a partir del auto percepción que tienen los alumnos de sí mismo.

El currículo de la formación y orientación laboral también supone detectar las alternativas laborales, lo que significa relacionar la formación con las demandas del mercado laboral, sin olvidar los intereses laborales de los propios alumnos, así como diseñar actividades de formación y entrenamiento en el contexto laboral real. Utilizar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas a las características de los jóvenes para incidir en procesos formativos individualizados, proveer los apoyos necesarios para que los alumnos con discapacidad intelectual participen al igual que otra persona en el ámbito social y laboral.

- *Conocimiento en adaptación curricular:* la adaptación del currículo supone el ajuste del mismo a las características de los alumnos, que significa, conocer las NSE que surgen del análisis de discrepancia entre las capacidades actuales y deseables para promover el logro de los aprendizajes y objetivos planteados.

#### **b) Evaluación**

- *Dominio en técnicas de evaluación para identificar los intereses y capacidades laborales de los alumnos:* esta acción implica seleccionar él o los instrumentos

de evaluación adecuados para detectar los intereses, capacidades y expectativas laborales de los alumnos. Este procedimiento de evaluación es necesario para que el profesor planifique el perfil laboral del alumno.

- *Conocimiento en técnicas de evaluación:* se refiere a la capacidad del profesor para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para ello, se deben diseñar actividades de evaluación que posibiliten la movilidad de las competencias adquiridas por los alumnos por medio de la solución de problemas reales de la vida cotidiana. Igualmente, el profesor debe incorporar en la evaluación, la autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos. Debe ser capaz de aunar consenso en los criterios de evaluación con los alumnos y otros profesores, además de comunicar a los alumnos los mecanismos utilizados en la evaluación. También, debe ser capaz de crear espacios para reflexionar sobre los aprendizajes logrados y de la enseñanza que posibilitó el logro de dichos aprendizajes.
- *Conocimiento para adaptar los instrumentos de evaluación:* las actividades de evaluación deben respetar los estilos de aprendizaje y necesidades de soporte educativo de los alumnos, por tanto, el profesor deberá ser capaz de adaptar los instrumentos de evaluación de acuerdo con estos criterios, además de utilizar instrumentos de evaluación cualitativos.

### **c) Docencia.**

- *Conocimiento en orientación laboral:* si bien no es una función propia del profesor de formación laboral, ya que es función del orientador, el profesor como principal agente de la enseñanza, debe ser capaz de orientar a los alumnos con relación a las demandas laborales existentes en la comunidad de acuerdo con los intereses y capacidades laborales de los jóvenes. El profesor al conocer las alternativas laborales, dispone de información de las habilidades demandadas en el empleo, lo que permite adecuar el currículo de la formación laboral a dichas demandas.
- *Atención del profesor:* el profesor debe procurar otorgar atención a los alumnos, para ello, es conveniente que el profesor se esfuerce en acompañar a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando todas las ayudas y apoyos que requieran para que progresen en sus aprendizajes.
- *Adaptación de los materiales:* de acuerdo con las actividades de enseñanza y características de los alumnos los profesores deberán adaptar los materiales y los apoyos de soporte.
- *Participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje:* el profesor deberá ser capaz de involucrar a los alumnos en la planificación y evaluación de

la formación laboral. La planificación centrada en la persona se requiere que la persona formule sus metas y planes a futuro, así como determinar cuáles son los apoyos que necesita para lograr las metas establecidas. La planificación centrada en la persona requiere pasar del paradigma asistencial al paradigma de los apoyos, lo que implica un cambio en la manera de ver a las personas que presentan discapacidad intelectual. Por otra parte, el profesor debe ser capaz de incorporar al alumno en el proceso de evaluación, para ello será necesario implementar la autoevaluación y coevaluación, además de promover espacios de reflexión de lo aprendido y de la enseñanza que posibilitó el aprendizaje.

#### **d) Coordinación-gestión.**

- *Formación en inserción laboral*: las investigaciones en esta materia, sugieren que el profesor de formación laboral tiene que participar en el proceso de inserción laboral de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, ya que, permite al profesor ajustar el currículo de la formación laboral de acuerdo con las demandas del mercado laboral. La escasa participación del profesor de educación especial en esta materia, ha provocado que la coordinación del proceso de inserción laboral este a cargo de otros profesionales.
- *Dominio en estrategias para el trabajo con las familias*: el profesor ha de involucrar a la familia en el proceso de formación de los alumnos. Este hecho supone, la participación de los padres en la orientación que el profesor pudiera otorgar respecto a la importancia de la inserción social y laboral de los alumnos, así como, en las alternativas laborales existentes en la comunidad, adecuadas a las características de los alumnos y los intereses planteados.
- *Dominio en estrategias para promover el trabajo cooperativo entre profesionales del centro educativo*: el profesor forma parte de la comunidad educativa, que está conformada por alumnos, familia, directivos, profesores y profesionales de la educación. El trabajo cooperativo favorece no tan solo el proceso formativo de los alumnos, sino también, promueve la reflexión de la práctica educativa, el hecho de comunicar qué es lo que se hace en el aula, cómo se está realizando, promueve la reflexión, análisis y modificación de las acciones desarrolladas para mejorar la práctica educativa.

#### **e) Representaciones sociales.**

- *Conocimiento del modelo social de la discapacidad, discapacidad intelectual y sistemas de apoyo*: la actualización de los conocimientos en la actual definición acerca de la discapacidad intelectual, permite a los profesores planear el proceso formativo a partir del modelo de autonomía personal, esto supone que la persona se encuentra en situación de discapacidad, pues es el ambiente donde está inserta es el que discapacita si no se proveen los apoyos necesario, se consideran las características, intereses y necesidades de soporte educativo.

La formación de los profesores de formación laboral deberá incidir en los conocimientos pedagógicos y técnicos que permitan mejorar la cualificación profesional. Para ello, será necesario, determinar las funciones que ejercen los profesionales, determinar el objetivo de la formación laboral de acuerdo con los planteamientos actuales, sin olvidar las necesidades de formación percibidas que en su conjunto, constituyen un cuerpo de conocimiento para elaborar el perfil de formación de los profesionales y responder al proceso de formación, orientación laboral adecuados a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

En síntesis, atendiendo a los criterios de valoración de los objetivos de esta investigación (cfr. tabla 26) y como ya hemos señalado, no se observa coherencia entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal, lo que implica discrepancia entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal en lo relativo con la planificación, evaluación y, docencia. Además, se observa que hay insuficiencia en la práctica educativa, en lo relativo con el trabajo con las familias, trabajo con el equipo interdisciplinario y la vinculación del profesor con el campo laboral en lo relativo con la inserción laboral de los jóvenes.

#### **5.6. Comparación entre profesionales de los centros educativos con relación a la función en la formación laboral.**

En este apartado presentamos la comparación entre los centros educativos en lo que respecta a las funciones de los docentes en situación actual-ideal y función de coordinación-gestión.

El quinto objetivo específico tiene relación con: *contrastar las funciones de los profesores de formación laboral entre los centros de educación especial participantes del estudio.*

A partir de los resultados del análisis estadístico de las funciones de los docentes en situación actual-ideal, podemos concluir lo siguiente:

- La comparación entre los centros educativos nos indica que hay diferencias en el valor de las medias para las subcategorías de planificación, evaluación y docencia, siendo esta última que obtiene más ítems con diferencias que las otras subcategorías.
- A partir de lo anterior, las diferencias en el valor de las medias para la subcategoría de docencia es en los siguientes ítem: propiciar la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad, los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad, F28: presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, película), F29: orientar a los alumnos durante el desarrollo de las actividades, F30: orientar al jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, F32: realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad, lo que nos lleva a



plantear que dichas funciones se identifican como necesidades de formación, las que deberán ser incorporadas en la formación de los profesores de formación laboral.

- Para la función de planificación real se evidencia que el centro educativo 2 valora más ítems por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) que los otros centros educativos, lo que nos lleva a concluir que habrá que incidir en la formación de los profesores de éste centro educativo en lo relativo con seleccionar contenidos que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario, plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias y el campo laboral, plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real, planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones, y diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación.
- Para la función de evaluación real se evidencia que el centro educativo 2 valora más ítems por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) que los otros centros educativos, lo que nos lleva a concluir que habrá que incidir en la formación de los profesores en lo relativo con evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, evaluar los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta y seleccionar los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes.
- Para la función de docencia real se evidencia que el centro educativo 2 y centro educativo 5 valoran más ítems por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) que los otros centros educativos, lo que nos lleva a concluir que habrá que incidir en la formación de los profesores en lo relativo con la adaptar materiales o recursos para el desarrollo de la actividad, presentar el contenido en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas), orientar al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades, realizar adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad.
- Para la función trabajo con las familias se evidencia que el centro educativo 2 y centro educativo 6 valoran más ítems por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) que los otros centros educativos, lo que nos lleva a concluir que habrá que incidir en la formación de los profesores de estos centros educativos en lo relativo con la orientación del profesor hacia los padre respecto con el perfil laboral de los alumnos, transición a la adultez, valorar las alternativas laborales existentes en la comunidad e importancia de la formación laboral.
- Para la función trabajo cooperativo se evidencia que el centro educativo 2, centro educativo 5 y centro educativo 8, valoran más ítems por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) que los otros centros educativos, lo que nos lleva a

concluir que habrá que incidir en la formación de los profesores de los centros educativos mencionados en lo relativo con la planificación del perfil laboral, planificación de la evaluación y evaluación del proceso educativo con el equipo interdisciplinario.

- Para la función vinculación con el campo laboral se evidencia que los centros educativos 2, 3, 5, 6, 7 y 8, valoran todos los ítems por debajo de la media teórica ( $\bar{x}=3,0$ ) que los centros educativos 1, 4, y 9, lo que nos lleva a concluir que habrá que incidir en la formación de los profesores de los centros educativos mencionados en lo relativo con, la evaluación del puesto y contexto laboral, conocer las demandas del mercado laboral y realizar prospectiva y marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los alumnos.

### **5.7. Con relación a las representaciones sociales de los profesores de formación laboral**

En este apartado presentamos las actitudes y representaciones sociales de los profesores de formación laboral.

Para ello, el sexto objetivo específico establece: *analizar las representaciones sociales del profesor hacia los alumnos con discapacidad intelectual y la formación laboral*

#### **a) Actitudes de los profesores**

Respecto al acceso y mantenimiento del empleo en el contexto laboral normalizado, observamos que no hay coincidencia en la actitud de los profesores; por un lado, se evidencian actitudes positivas, pero también, se evidencian actitudes de indecisión, lo que nos hace inferir que la mayoría de los profesores no están convencidos de las capacidades que disponen los jóvenes, para acceder y mantenerse en el puesto de trabajo, así como de las oportunidades laborales que ofrece el campo laboral. Igualmente, plantean que la familia y los empleadores son agentes que intervienen en la inserción laboral, ya que surgen sentimientos de protección por parte de la familia y de discriminación por parte de los empleadores, al no otorgar las mismas oportunidades de empleo para colectivos con y sin discapacidad.

Con relación a la capacidad laboral de los jóvenes, observamos que no hay coincidencia en el nivel actitudinal de los profesores, ya que, por un lado, cuatro profesores presentan un nivel actitudinal positivo, sin embargo, dos presentan un nivel actitudinal negativo, aunque la mayoría de los profesores presenta un nivel actitudinal de indecisión. En opinión de los profesores, las capacidades de los jóvenes influyen en la inserción laboral; capacidades que están relacionadas con el nivel o grado de la discapacidad, es decir, a menor grado de discapacidad intelectual, los jóvenes disponen de las capacidades laborales y sociales que les permite acceder a un puesto de trabajo, por el contrario, a mayor grado de

discapacidad intelectual, los jóvenes no desarrollan las capacidades sociales y laborales que les permita acceder a un puesto de trabajo. En este sentido, el análisis cualitativo de las entrevistas deja entrever que los profesores vinculan el nivel o grado de la discapacidad intelectual con el desarrollo de habilidades interpersonales, sociales y laborales.

Inciendiendo en la inserción socio-comunitaria y vida independiente, la mayoría de los profesores presentan un nivel actitudinal positivo, esto quiere decir que los profesores creen que los jóvenes pueden participar de actividades de la comunidad e insertarse en la misma sin dificultades, así como, de llevar una vida familiar y social al igual que otra persona sin discapacidad. Sin embargo, el análisis cualitativo, deja entrever nuevamente que la inserción socio-comunitaria y vida independiente está supeditada a las capacidades de los jóvenes y al apoyo parental en favorecer en su hijo/a el desarrollo de las habilidades interpersonales y sociales.

Para la subcategoría rendimiento laboral de los jóvenes, la mayoría de los profesores presenta un nivel actitudinal de indecisión más inclinado hacia un nivel actitudinal negativo. Esto nos indica que los profesores creen que el rendimiento laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual no es equiparable al rendimiento laboral de una persona sin discapacidad. Igualmente, creen que la formación influye en el rendimiento laboral de los jóvenes y requieren de supervisión durante el desarrollo de la actividad laboral.

#### **b) Las representaciones sociales de los profesores hacia los alumnos con discapacidad, inserción social y laboral**

Las representaciones sociales manifestadas por los profesores de formación laboral hacia las capacidades de los jóvenes para lograr la inserción social, laboral y vida independiente, están ancladas en la creencia en que el nivel cognitivo interviene en el desarrollo de las capacidades, tales creencias influyen en las expectativas de los profesores hacia los alumnos. A mayor grado o nivel de discapacidad intelectual, la persona presenta limitaciones para desarrollar las capacidades que permitan la inserción social, laboral y vida independiente, por el contrario, a menor grado o nivel de discapacidad intelectual, la persona desarrolla las capacidades que le permitan acceder al campo laboral. Se desconoce, la provisión de los sistemas de apoyo como elemento primordial para el funcionamiento y participación de este colectivo en los diversos ambientes. El conocimiento común de los profesores se basa en la dificultad de la persona en desarrollar las capacidades para funcionar en el contexto social y laboral, se asume como verdadero que las características de los jóvenes intervienen en la inserción, por tanto, la comprensión que se tiene de la discapacidad intelectual está relacionada con el nivel o rango psicológico, el cual interviene en el desarrollo de las habilidades que posibilita o limita la inserción social y laboral (leve, moderado, severo o profundo).

Por otra parte, la inserción social y laboral para este colectivo, está condicionada por el apoyo de los empleadores en otorgar oportunidades de empleo para personas con discapacidad intelectual, en este sentido, las creencias están ligadas a la comparación, asumiendo que las personas sin discapacidad tienen más oportunidades laborales. Igualmente, los profesores están convencidos que el apoyo parental, interviene en la inserción laboral de los alumnos, delegando a los padres la responsabilidad en propiciar la inserción social y laboral de sus hijos.

Vinculado con lo anterior, la concepción que tienen los profesores de la discapacidad intelectual, interviene en la práctica educativa, la cual deja entrever las decisiones adoptadas vinculadas con el proceso de formación laboral. Concretamente, en el criterio para conformar grupos de trabajos (homogéneos y heterogéneos), en la selección de las actividades ajustadas a las características de los alumnos (escritura, ejercicios grafo motores e ilustración de imágenes), en las habilidades a desarrollar en los alumnos (habilidades, sociales, laborales y ciudadanas).

En síntesis, atendiendo al criterio de valoración de los objetivos de esta investigación (cfr. tabla 26), podemos concluir que los profesores presentan actitudes positivas para trabajar con jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Sin embargo, la apreciación que tienen los profesores de la discapacidad intelectual interviene en las representaciones sociales hacia las capacidades de los jóvenes, al creer que el nivel de discapacidad que presentan determina el desarrollo de las competencias académicas, sociales y laborales. Esto último, determinará la inserción social y laboral, así como el logro de la vida independiente.

## **5.8. Conclusiones Generales**

En respuesta a la pregunta del estudio:

¿La formación del profesor de formación laboral es pertinente para atender a jóvenes en situación de discapacidad intelectual en la formación y orientación para el empleo y la vida adulta?

Podemos concluir que la formación de los profesores de formación laboral es insuficiente para responder adecuadamente a la preparación de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a la formación laboral de los centros de educación especial participantes del estudio.

En este sentido, la formación continua deberá incidir en la preparación de los profesores en competencias pedagógicas que incidan en la mejora de la práctica educativa y en la formación laboral de los jóvenes, formación que debe estar centrada en el estudiante, valorando sus intereses, capacidades y metas futuras. Igualmente, la formación docente deberá preparar a los profesores en competencias que le permitan al profesor trabajar cooperativamente con otros

profesionales, en lo relativo con la planificación y evaluación de la formación laboral.

El hecho que la mayoría de los profesores no participen en el proceso de inserción laboral, ya sea en la coordinación del programa, visitando empresas para conocer las demandas de los empleadores, evaluando puestos de trabajo y el contexto laboral, realizando el seguimiento de los alumnos insertos en el campo laboral, nos indica que el papel del profesor de formación laboral se perfila en la planificación de la formación, evaluación y docencia.

Las funciones que involucra el proceso de transición e inserción laboral de los jóvenes, deja de ser prioridad en la actuación docente. Esto se debe, quizás, a que la inserción laboral no es un proceso instalado en la mayoría de los centros de educación especial, solamente 4 centros (de 9) disponen del insertor laboral.

Por otra parte, es importante señalar que los profesores ejercen otras funciones en la formación laboral que no están relacionadas con la enseñanza. Estas funciones tienen relación con gestionar la producción del taller que implica la adquisición de herramientas e insumos de la especialidad, venta de los productos elaborados en el área profesional. Además, gestionan talleres extraescolares y tienen a su cargo la coordinación del ciclo de formación laboral, sala de computación.

## **5.9. Discusión**

A continuación presentamos la discusión de los resultados de esta investigación de acuerdo con los planteamientos teóricos expuesto en el capítulo dos. La discusión de los resultados se describe a partir de los objetivos de la investigación, organizado de la siguiente manera:

- Formación docente, inicial y continua.
- Práctica educativa, función de los docentes en la formación laboral.
- Representaciones sociales de los profesores de formación laboral.

### **a) Formación docente.**

Varios son los autores (Parrilla, 1997; Jurado, 1998; García, 2003; Moya, 2012) que plantean que, la formación del profesor de educación especial debe sustentarse en una base general de conocimientos que le permita atender a la diversidad del alumnado y dar soporte educativo a las necesidades que presentan. Es decir, la formación inicial de los profesores de educación especial debe enfocarse en un modelo de formación polivalente, y no en un modelo de formación categorial, donde lo que prevalece es la deficiencia.

En este contexto, los resultados de este estudio, nos indican que el 50% de los profesores disponen de titulación en Educación Especial correspondiente a un programa categorial. La formación de los profesores se orientó en la especialidad

de la discapacidad intelectual, trastorno del lenguaje y audición, y trastorno de la visión.

Por otra parte, Bouck (2005), MINEDUC (2006) plantean que los programas de formación en educación especial, optan por preparar a los profesores para atender a los niños/as que presentan discapacidad intelectual, en desventaja de los jóvenes que asisten a los programas de formación laboral. Al respecto, es preciso señalar en los resultados de este estudio, la mayoría de los profesores de educación especial, recibieron preparación para atender a los jóvenes en la formación laboral, sin embargo, afirman que esta preparación fue insuficiente.

Respecto a la formación continua, Imbernón (1999) plantea que esta actividad, favorece la actualización de los conocimientos y habilidades que llevan a mejorar la práctica educativa y el proceso de formación de los alumnos. La formación continua relacionada con el nivel educativo donde el profesor imparte la enseñanza, permite asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Cotton, 2000). Marcelo y Vaillant (2013) argumentan que la formación continua suele estar desconectada con las necesidades de formación de los profesores, no representan el interés de quienes acceden a la formación. En este punto, los resultados cuantitativos nos indican que el 82% de los profesores disponen de formación continua, sin embargo, esta formación no es coherente de acuerdo con las funciones que deben ejercer en la formación laboral. La formación continua es insuficiente en lo relativo con la planificación y evaluación de la formación laboral, así como con el trabajo con las familias e inserción laboral.

En definitiva, existe un desafío a las instituciones de formación en diseñar programas de formación de acuerdo con las necesidades reales de los profesores de formación laboral de los centros de educación especial. La propuesta debe ser actual y pertinente para que incida positivamente en desarrollar las competencias que requieren los profesores para dar soporte educativo a los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

#### b) Práctica educativa.

El profesor de educación especial debe ser un agente que incentive el cambio desde su práctica educativa, además de ser el responsable de innovar en la práctica de enseñanza y en la interacción con los alumnos (Díaz, Figueroa y Tenorio, 2007; Marcelo, 2009; Sánchez, Boix y Jurado, 2009).

En este contexto, el profesor de formación laboral por medio de la práctica educativa puede favorecer o limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El progreso del alumno dependerá de las competencias del profesor para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de soporte educativo que requieran los alumnos.

En este punto, los resultados cuantitativos y cualitativos, evidencian una dificultad en la práctica educativa de los profesores, en lo que respecta con las funciones que ejercen en la formación laboral, en concreto, la vinculación de la formación con el campo laboral y comunitario. La planificación de la formación laboral debe contemplar acciones que promuevan el conocimiento por parte de los jóvenes de diferentes alternativas laborales. Este conocimiento permitirá al alumno elaborar representaciones del campo laboral que favorecerá la elección de la actividad laboral a desempeñar.

La planificación de la formación laboral, involucra los conocimientos previos de los alumnos, sus intereses, expectativas a futuro y necesidades de soporte. Lo que significa que la planificación se elabora en conjunto con la participación del propio alumno, la familia y profesionales del centro. La planificación debe condensar experiencias de aprendizaje que promuevan en los alumnos el desarrollo de competencias académicas, sociales y laborales. Sin embargo, en el análisis cualitativo de este estudio, se observa que la planificación de la formación laboral, es una propuesta elaborada por el profesor que no integra la participación del alumno respecto a sus intereses y metas futuras. Es una planificación común para todos los alumnos, lo que se contradice con el planteamiento de la planificación centrada en el estudiante.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estar centrada en el alumno. La evaluación debe contemplar técnicas de autoevaluación y coevaluación, así como incorporar actividades que le permitan al profesor evaluar los conocimientos, las habilidades y actitudes de los estudiantes. Lo fundamental es valorar lo que hacen los alumnos y cómo lo hacen. Además, de incentivar la reflexión respecto con los aprendizajes logrados (Vallejo y Molina, 2014).

Ahora bien, los resultados del estudio nos indica que la evaluación es un procedimiento instalado en la práctica educativa, sin embargo, los instrumentos de evaluación utilizados son más bien cuantitativos que cualitativos, lo que implica que la evaluación se centra en la generalidad del grupo de alumnos, donde la finalidad es la medición de la capacidad. Por tanto, para que la evaluación de la formación laboral sea un proceso participativo que integre a los alumnos, será necesario que los profesores utilicen mecanismos de evaluación centrados en la individualidad del estudiante, que incentive la reflexión conjunta entre profesores y alumnos en lo relativo con el logro de sus aprendizajes.

Por otra parte, Gallegos y Rodríguez (2012) reconocen que el profesor debe utilizar un sinnúmero de estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde lo que se enseña y se aprende es funcional y significativo. Estebaranz (2001) sostiene que el profesor debe utilizar estrategias para organizar el aula y crear un clima agradable para el logro de los aprendizajes planteados. El profesor debe incentivar la participación de los alumnos durante la clase y las actividad de aprendizaje (Williams, 2010). A lo anterior, los resultados cuantitativos del estudio, nos revelan que los profesores propician la participación de los alumnos en la clase, así como

la colaboración entre los mismos durante la actividad. Muestra de ello, es la tutoría entre iguales que implementan los profesores en el área profesional, además, de fomentar la autonomía en el desarrollo de la actividad de aprendizaje.

Otro aspecto importante en la práctica educativa, tiene relación con las funciones que ejercen los profesores con las familias, el trabajo cooperativo con los profesores y profesionales del centro, y la vinculación del profesor con las redes de la comunidad. En lo que respecta al trabajo con las familias, las investigaciones plantean que las familias son un soporte en el logro de la inserción sociolaboral de su hijos (Jurado, 2013), por tanto, la formación docente tiene un desafío en incorporar en los programas de formación los contenidos que incidan positivamente en la preparación de los profesores para trabajar con las familias.

Asimismo, los resultados cualitativos del estudio revelan que los profesores de formación laboral mantienen comunicación permanente con los padres de los alumnos que asistente a la formación laboral. Sin embargo, los resultados cuantitativos dan cuenta que en la práctica educativa de los profesores existe una dificultad en lo relativo con la orientación hacia los padres respecto con la transición a la adultez, formación laboral e inserción laboral de sus hijos.

Respecto al trabajo cooperativo entre los profesores y profesionales del centro educativo, se justifica esta modalidad porque se aúnan criterios y principios de actuación entre los profesores; además porque permite buscar alternativas para mejorar el proceso educativo y analizar conjuntamente los problemas cotidianos de la práctica educativa. Por tanto, el trabajo en equipo beneficia directamente a los alumnos en lo relativo con su proceso de enseñanza-aprendizaje (Antúnez, 1999). El trabajo en equipo promueve la reflexión de la práctica educativa de manera individual y colectiva.

En este contexto, los resultados cualitativos del estudio, nos indican que los profesores se reúnen para aunar criterios en lo relativo con la planificación y evaluación de la formación laboral, aunque posteriormente cada profesor continúe su trabajo de manera individual. Respecto al trabajo entre profesores y equipo interdisciplinario, el análisis cuantitativo y cualitativo revelan que hay una baja participación entre los profesionales para planificar el perfil laboral del alumno, y para planificar y ejecutar la evaluación del proceso formativo. A lo anterior, nos lleva a plantear que se evidencian tres problemas o dificultades en lo relativo con el trabajo cooperativo: el primero, dice relación con la organización del centro educativo en crear instancias sistemáticas de trabajo cooperativo entre profesores y profesionales del centro; la segunda con el interés y la motivación de los profesores para reunirse con otros profesores no tan solo para aunar criterios en lo que respecta a la planificación y evaluación de la formación laboral, sino más bien, para reflexionar sobre su práctica educativa; el tercero, dice relación con la planificación del perfil laboral de los alumnos, lo que nos lleva a inferir que dicha planificación la realiza el profesor de manera individual.



En lo relativo a la vinculación del profesor con las redes de la comunidad, concretamente la vinculación con el campo laboral en lo que respecta a la inserción laboral, las investigaciones en esta materia dan cuenta que los profesores de formación profesional deben participar en el proceso de inserción laboral y coordinar el programa de transición. Además de, mantener contacto con las agencias de empleo y colaborar con las empresas en la ejecución de la transición. (Lynch & Reimer, 1997; Blanchett (2001) citado por Alnahdi, 2014; Conderman & Katsiyannis, 2002; Blalock et al., 2009). En este contexto, los resultados cuantitativos y cualitativos de este estudio, revelan que la mayoría de los profesores de formación laboral no participan en el proceso de inserción laboral, lo que implica: evaluar el puesto de trabajo y contexto laboral, realizar prospectiva y marketing acerca de las posibilidades de inserción laboral, y realizar seguimiento a los alumnos insertados. Si bien, no es una función que involucra la práctica educativa de los profesores de formación laboral, creemos que los profesores deben disponer de la actitud para participar en reuniones con las empresas para estar informados sobre el mercado laboral, ya que acción formativa deberá ajustarse a las demandas de los puestos de trabajo.

### c) Representaciones sociales

Damm, (2009) plantea que las representaciones que tienen los profesores hacia la discapacidad intelectual, influye en las decisiones de la práctica educativa, dejando entrever lo que piensan y creen de los alumnos y de sus capacidades. Las investigaciones sobre las representaciones sociales de los profesores hacia la discapacidad o atención a la diversidad, dan cuenta que la diversidad se relaciona con alumnos que presentan dificultades o problemas, que interviene en la práctica educativa (Apablaza, 2014).

Damm (2009) concluye que las representaciones sociales de los profesores de enseñanza general básica hacia los alumnos integrados se relacionan con problemas o dificultades. También, se asocia con la capacidad de los alumnos, en creer que las potencialidades están relacionadas con el área artística más que con las competencias académicas.

Ramos (2009) concluye que las representaciones sociales de los estudiantes de la carrera de pedagogía general básica hacia la discapacidad se asocia con enfermedad y limitación funcional de la persona, lo que influye en las expectativas de los profesores hacia los alumnos.

En este contexto, los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de este estudio, nos indica que en los cuestionarios los profesores tratan de reflejar su mejor apreciación hacia las capacidades de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, hacia la inserción social, laboral y vida independiente. Sin embargo, en el análisis cualitativo dejan entrever que el rango de la discapacidad intelectual es un factor que influye en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes. Muestra de ello, es la expectativa de los profesores hacia los alumnos en

lo relativo con la inserción social y laboral, y vida independiente. El conocimiento común de los profesores se fundamenta en creer que a mayor grado de la discapacidad, los jóvenes no logran desarrollar las capacidades para funcionar en el ámbito social y laboral. Estas creencias influyen en la práctica educativa en lo relativo con la organización de los alumnos para las actividades de aprendizaje, formando grupos homogéneos donde lo que prevalece es el rango intelectual.

## **5.10. Propuesta y orientaciones para la formación del profesor de formación laboral**

En este apartado presentamos el perfil del profesor de formación laboral y una propuesta de formación continua de acuerdo con el objetivo planteado “proponer acciones de mejora para atender a la jóvenes con discapacidad intelectual por medio de un modelo de formación continua para el profesor de formación laboral”

### **5.10.1. Perfil profesional del profesor de formación laboral**

A partir de lo expuesto en los resultados de esta investigación, de las conclusiones y referentes teóricos podemos señalar que el perfil del profesional que trabaje con alumnos que presentan discapacidad intelectual en la formación laboral, debe disponer de una formación en competencias que permita comprender a la persona, la discapacidad y el entorno, para abordar de manera adecuada y pertinente la planificación de la transición de los alumnos de la escuela al campo laboral y ámbito social. Debe poseer de conocimientos en el modelo de los apoyos para proporcionar las ayudas pertinentes a las necesidades que presenten los alumnos durante la formación e inserción laboral, además de ser capaz de utilizar técnicas de evaluación acorde con los propósitos de la orientación, formación e inserción laboral. También, el profesional deberá disponer de habilidades de comunicación que le permita interactuar y transmitir a los alumnos los conocimientos necesarios para incidir en la inserción social y laboral. El profesional deberá comunicarse con las familias, redes de la comunidad y trabajar de manera cooperativa con los profesionales del centro educativo. El profesor de formación laboral debe disponer de una actitud abierta y flexible a los cambios en la educación, así como responsabilizarse de su formación continua.

En la siguiente tabla queda definido el perfil del profesor de formación laboral:

**Tabla 78: Perfil del profesor de formación laboral**

Competencias técnicas (saber)	Competencias de aplicación (Saber hacer)	Competencias de comunicación y de relación (Saber estar)	Competencias actitudinal (saber ser)
<p>Comprender y valorar a las personas que presentan discapacidad intelectual como sujetos autónomos y capaces de participar en el ámbito social y laboral</p> <p>Conocer y valorar el sistema de apoyo como soporte para el progreso y funcionamiento de las personas que presentan discapacidad intelectual.</p> <p>Comprender y valorar la orientación y formación como proceso vital en las personas que presentan discapacidad intelectual.</p> <p>Comprender y valorar el acceso y mantenimiento del empleo como proceso vital y de mejora de la calidad de vida en las personas que presentan discapacidad intelectual.</p> <p>Conocer técnicas e instrumentos de evaluación que permitan mejorar el proceso de formación laboral.</p> <p>Conocer técnicas e instrumentos de evaluación para valorar puestos de trabajo y contexto laboral adecuado a las características e intereses de los jóvenes.</p> <p>Conocer la planificación centrada en el estudiante y transición a la vida activa para diseñar itinerarios de formación adecuados a las características y necesidades de los jóvenes.</p>	<p>Evaluar los intereses y capacidades de los alumnos como punto de inicio en la planificación de programas de transición.</p> <p>Detectar las necesidades de formación de los jóvenes.</p> <p>Detectar y valorar los apoyos requeridos en la formación de los jóvenes y en la inserción laboral.</p> <p>Evaluar el progreso de los alumnos durante el proceso de formación laboral.</p> <p>Evaluar el proceso de formación laboral, identificando los aprendizajes logrados y los que están en proceso de logro, ajustando la planificación para la mejora de la formación de los jóvenes.</p> <p>Planificar y ejecutar programas de transición que ayuden a lograr la inserción social y laboral de jóvenes que presentan discapacidad intelectual.</p> <p>Diseñar acciones formativas que contemple la participación de los alumnos en contextos externos al centro educativo para desarrollar competencias socio laboral.</p> <p>Adaptar instrumentos de evaluación, y de materiales y recursos para el aprendizaje.</p> <p>Orientar a los alumnos y las familias acerca de la formación laboral y la transición a la vida adulta.</p> <p>Planificar y evaluar el proceso de formación laboral de manera cooperativa con profesores y profesionales del centro educativo.</p>	<p>Involucrar a los padres y alumnos en el diseño de la planificación de la formación laboral.</p> <p>Orientar a los padres y alumnos en el proceso de inserción laboral.</p> <p>Colaborar en el proceso de inserción laboral, desarrollando acciones con alumnos, familia, insertor laboral y empleadores.</p> <p>Capacidad para trabajar de manera cooperativa con los profesionales del centro educativo en lo relativo con la planificación t evaluación de la formación laboral.</p> <p>Capacidad para reflexionar en y sobre la práctica educativa de manera individual y con otros profesores.</p> <p>Actualizar de manera permanente los conocimientos pedagógicos vinculados con la atención de alumnos con NSE.</p>	<p>Mantener una actitud abierta y flexible para asumir nuevas tareas y responsabilidades en el quehacer docente relacionada con la orientación, formación e inserción social y laboral de jóvenes que presentan discapacidad intelectual.</p>

### **5.10.2. Orientaciones para un plan de formación docente**

La transición a la vida adulta es un proceso que involucra nuevas tareas y roles en los diferentes ámbitos de la vida, lo que conlleva a vivenciar experiencias desde el rol de adulto en el ámbito personal, social y laboral. Es un proceso que requiere desarrollar la independencia, autoestima, autodeterminación y participación, desde la concepción de adulto.

Sin embargo, este proceso se hace más difícil para jóvenes que presentan discapacidad intelectual, ya que ven limitadas las oportunidades desde la sociedad para vivenciar experiencias en los diferentes ámbitos de la vida, desempeñando el rol de adulto. El tránsito a la vida adulta en este colectivo supone una acción positiva porque incide en el desarrollo de las capacidades para vivir de manera independiente, participar en la comunidad y legitimar el derecho de ser adulto; supone que la persona se sienta satisfecha en el contexto donde vive, los desafíos que considera, el empleo, la calidad del entorno en el hogar, y la red social e interpersonal.

En esta trama, la planificación del tránsito significa la participación de un equipo de profesionales, así como del propio alumno, la familia y amigos. Es así, como el profesor encargado de la formación laboral (elemento estructural del tránsito a la vida adulta) es una pieza fundamental en lo que respecta a la formación del joven y la planificación de itinerarios de formación que incidan en el desarrollo de habilidades personales, sociales y laborales, que le permitan lograr con éxito la inserción socio-laboral. En este sentido, las competencias de los profesores deben adaptarse a los objetivos de la formación laboral, pues a partir de ellos se desarrolla su actuación docente. Sin embargo, las investigaciones en esta materia concluyen que los profesores de formación laboral y de los programas de transición en educación secundaria, no disponen de las competencias para atender a los jóvenes con NSE. Esto se debe, quizás, a la insuficiente preparación de los profesores en la formación inicial, a la limitada oferta de formación continua en esta materia, pues al parecer, las instituciones de educación superior no han logrado capturar las necesidades de formación emergentes de los profesores en servicio.

La formación docente debe ser capaz de reorientar la preparación de los profesores, de acuerdo a los cambios sociales, en este caso, al proceso de inclusión de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, de lo que se concluye que la planificación de la transición a la vida adulta involucra la participación en la comunidad, vida independiente, acceso y mantenimiento del empleo en contextos normalizados. La participación de este colectivo en el ámbito social y laboral constituye el mejor proceso de adaptación, por tanto, el proceso de transición debe ser óptimo y garantizar la preparación de los jóvenes desde planteamientos polivalentes.

A partir de lo expuesto debemos comprender que el papel del profesor en los programas de transición responde a un perfil profesional relacionado con los objetivos del programa y con las funciones que realizan, las que se orientan en: planificar y evaluar la formación, ejecutar las acciones planificadas, orientar en el proceso formativo, generar ambientes positivos para la formación, adecuar el currículo a las características de los jóvenes, trabajar con las familias, participar en reuniones con el equipo interdisciplinario, trabajar de manera cooperativa con profesores del nivel laboral, participar en el equipo de transición y conocer las demandas del campo laboral, relacionadas con las competencias laborales de los puestos de trabajo. Igualmente, se requiere que el profesor reflexione acerca de su práctica educativa, analizar las acciones realizadas e innovar para la mejora de la misma.

El propósito de este plan de formación continua es promover la adquisición de competencias profesionales relacionadas con la orientación, formación e inserción social y laboral. Se pretende que los profesionales adquieran una base conceptual acerca de orientación, formación e inserción social y laboral, para elaborar, implementar y evaluar procesos de transición e inserción adecuados a las características e intereses de los jóvenes en situación de discapacidad que asisten a los programas de formación laboral en centros de educación especial, centros de capacitación laboral o formación profesional en integración escolar en la educación secundaria.

El plan de formación se elabora a partir de la detección de necesidades percibidas por profesores y directivos a través del cuestionario (*ad-hoc*) y entrevista en profundidad a los profesores. Para ello, se realiza el análisis de discrepancia entre las funciones de los docentes en situación actual-ideal, análisis de la función coordinación-gestión y análisis cualitativo de las entrevistas.

Las conclusiones de este estudio nos indican que las competencias profesionales del profesor de formación laboral están relacionadas con: el conocimiento del modelo social de la discapacidad, definición de la discapacidad intelectual y sistemas de apoyo, formación para la vida y el trabajo, orientación e inserción laboral, dominio en técnicas y modalidades de evaluación, estrategias de enseñanza, adaptación curricular. Así mismo implica mejorar las habilidades de los profesionales para trabajar con las familias, el trabajo cooperativo con otros profesionales del centro y redes de la comunidad.

### **Objetivo Marco**

- Formar profesionales vinculados al ámbito de la transición a la vida activa que consideren la orientación y formación conducente al empleo.

Con este plan de formación se espera preparar a los profesores con las competencias que ha de poseer para atender a los alumnos que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de transición a la vida adulta.

Los contenidos de la formación se centran en: conocimientos acerca del modelo social de la discapacidad y modelo de los apoyos, elementos que estructuran la transición hacia la inserción social y laboral, técnicas de evaluación en la orientación, formación e inserción laboral, planificación centrada en el estudiante, trabajo cooperativo y trabajo con la familia.

La forma de concebir la transición a la vida adulta en los alumnos que presentan discapacidad intelectual incide en la manera de planificar y orientar el proceso formativo, así como en las expectativas hacia los jóvenes en relación a la inserción social y laboral. Por esta razón, una actitud abierta y flexible en la práctica educativa, incidirá en las decisiones educativas hacia la formación de este colectivo, en el trabajo con la comunidad educativa y en la asunción de nuevas responsabilidades en el quehacer educativo.

La evaluación del plan de formación tiene como objetivo recoger información acerca de la valoración que otorgan los profesionales (destinatarios) que participan del plan de formación. La información recolectada por medio de cuestionarios ad-hoc al objetivo de la evaluación, permitirá tomar decisiones que incidan en mejorar el plan de formación.

Para evaluar el plan de formación, hemos considerado el criterio de eficacia y efectividad que, nos permite valorar la consecución de los objetivos planteados, así como, analizar la valoración que los profesionales otorgan a la formación de acuerdo con sus intereses, necesidades y expectativas. Igualmente, hemos considerado el criterio de pertinencia, ya que nos permite valorar la adecuación del programa a las necesidades de formación de los participantes. El criterio de coherencia nos permite analizar la relación entre los objetivos y contenidos del programa.

En la siguiente tabla se presentan los objetivos y contenidos generales, y destinatarios de la propuesta de plan de formación de los profesores de formación laboral para atender a jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de transición escuela trabajo:

**Tabla 79: Propuesta plan de formación profesor de formación laboral**

Nivel 1		
Objetivos Generales	Contenidos General	Destinatarios
Desarrollar la comprensión y reflexión del modelo social de la discapacidad y el modelo de los apoyos para personas que presentan discapacidad intelectual.	Modelo social de la discapacidad y sistemas de apoyo para personas que presentan discapacidad intelectual.	Este programa de formación continua está dirigido a profesionales que requieran profundizar conocimientos y habilidades para atender a jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a los programas de transición en centros de educación especial, centros de capacitación laboral e integración escolar en la educación secundaria.  Los interesados deberán estar en posesión de un título profesional del ámbito de la educación, de a lo menos 8 semestres académicos.  Los interesados deberán disponer de conocimientos en el ámbito de la educación especial, orientación vocacional, educación técnico profesional o afín.
Proporcionar una base conceptual para desarrollar conocimientos acerca de la transición, orientación, formación e inserción laboral para las personas que presentan discapacidad intelectual.	Proceso de transición, orientación, formación e inserción social y laboral en personas que presentan discapacidad intelectual.	
Desarrollar conocimientos en técnicas y procedimientos de evaluación para la orientación, formación e inserción laboral.	Evaluación para la orientación, formación e inserción laboral.	
Desarrollar conocimiento en adaptación curricular	Adaptación de la planificación de aula.	
Desarrollar conocimiento en la planificación de la transición.	Planificación centrada en el estudiante.	
Ser capaz de generar y mantener instancias de trabajo cooperativo con el equipo interdisciplinario para promover itinerarios de orientación y formación acorde a las características de los estudiantes.	Comprensión y valoración del trabajo cooperativo para la efectividad de la práctica educativa y proceso de formación laboral.	
Ser capaz de orientar e involucrar a las familias en la planeación de la formación e inserción laboral de sus hijos.	Valorar el papel de las familias en la formación de los jóvenes para el tránsito a la vida adulta.	
Tomar conciencia de la importancia de la reflexión de la práctica educativa como mecanismo para la mejora de la misma y del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Comprensión y valoración de la reflexión individual y colectiva acerca de la práctica educativa para la mejora de la misma.	

Nivel 2		
Objetivos Generales	Contenidos Generales	Destinatarios
Valorar el modelo social de la discapacidad.	Conceptualización del modelo social de la discapacidad.	Dirigido a profesores que trabajan en los programas de formación laboral en centros de educación especial, centros de capacitación laboral que atienden a jóvenes en que presentan discapacidad intelectual.
Valorar el modelo de los apoyos para mejorar el funcionamiento de la persona en situación de discapacidad en los diferentes ámbitos vitales.	Conceptualización del modelo de los apoyos. El papel del modelo de los apoyos en el progreso para el progreso de la formación de los alumnos en situación de discapacidad. Detección de las necesidades de los apoyos: instrumentos, ámbitos vitales, implementación y evaluación de los apoyos.	
Comprender y valorar la transición a la vida adulta.	Tránsito a la vida adulta. Calidad de vida. Autodeterminación. Planificación de la transición. Profesionales de los programas de transición.	Los interesados deberán disponer de conocimientos en el ámbito de la educación especial, educación técnico profesional, orientación vocacional.
Comprender y valorar el proceso de orientación vocacional en la formación laboral.	Orientación a los alumnos para la proyección laboral. El papel del orientador vocacional en la formación laboral.	Los interesados deberán estar en posesión de un título profesional del ámbito de la educación especial, educación técnico profesional o afín, de a lo menos 8 semestres.
Valorar los diferentes elementos que involucra la transición a la vida adulta.	Elementos que conforman la transición a la vida adulta: educación secundaria, formación laboral, empleo con apoyo, educación continua, servicios para adultos, vida independiente y participación en la comunidad.	
Aplicar técnicas de evaluación en la orientación vocacional.	Instrumentos de evaluación diagnóstico de los intereses y capacidades laborales.	Atendiendo a la experiencia laboral, es recomendable que los interesados dispongan de experiencia en el trabajo directo con personas que presentan discapacidad intelectual, ya sea, en centros de educación especial, proyectos de integración escolar o a fines.
Aplicar técnicas y modalidades de evaluación en la formación laboral.	Instrumentos y modalidades de evaluación para el proceso formación laboral.	
Aplicar técnicas de evaluación para la inserción laboral.	Instrumentos de evaluación para el proceso de inserción laboral: identificación de las ofertas laborales en la comunidad, evaluación del puesto de trabajo, evaluación del contexto laboral, identificación de los apoyos.	
Utilizar alternativas de planificación para la transición.	Planificación centrada en la persona (participación del alumno, familias y otros)	



**Tabla 79: Propuesta plan de formación profesor de formación laboral (continuación)**

<b>Nivel 2 (continuación)</b>		
<b>Objetivos Generales</b>	<b>Contenidos Generales</b>	<b>Destinatarios</b>
Comprender la importancia de la adaptación de la planificación de aula para el logro de los aprendizajes de los alumnos.	Adaptación de la evaluación Adaptación de los materiales didácticos	
Promover la participación de los alumnos en diferentes contextos.	Diseño de acciones educativas en diferentes ambientes externos al centro educativo (comunidad y ámbito laboral)	
Promover el conocimiento acerca del trabajo cooperativo, y su incidencia en la práctica educativa y proceso de formación de los estudiantes.	Trabajo con profesionales del centro en la planificación y evaluación de la formación laboral.	
Aplicar estrategias para trabajar con las familias en la orientación, formación e inserción laboral de sus hijos.	Trabajo con la familia en el tránsito a la vida adulta de sus hijos.	
Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la práctica educativa, sus implicaciones a en la misma.	Efectividad de la reflexión en y sobre la práctica educativa.	

La propuesta de formación continua presentada, pretende ser un instrumento de orientación en la formación del profesor de formación laboral para incidir en el perfil profesional. Los contenidos se centran en conocimientos pedagógicos y técnicos, los cuales permitirán al profesor abordar la transición escuela-trabajo de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, de manera integral y polivalente. Igualmente, se espera que a partir de los contenidos sugeridos los profesores desarrollen competencias para diseñar y aplicar la planificación de la transición, adecuada a las características de los alumnos, contemplando la participación de los mismos, de las familias y de los profesionales del centro educativo. Adicionalmente, se espera que el profesor sea capaz de participar en la inserción laboral, ejerciendo diferentes tareas que ayude y faciliten la inserción social y laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

## **6. Limitaciones de la investigación y propuestas de líneas de investigación futura**

Toda investigación evidencia un trabajo arduo de parte de quienes la realizan y los resultados representan el estado actual del problema de investigación que se ha querido indagar. Esta investigación, en lo particular, ha valorado el perfil profesional de los profesores encargados de la atención de jóvenes con discapacidad intelectual que asisten a los programas de formación laboral en centros de educación especial, para lo cual se ha recogido el estado actual de la formación de los profesores, poniendo énfasis en la formación inicial y permanente. Igualmente, hemos querido indagar acerca de las funciones que ejercen, las representaciones sociales y actitud de los profesores hacia los alumnos con discapacidad e inserción socio-laboral.

Los resultados de esta investigación representan la realidad de los nueve centros de educación especial participantes del estudio, correspondiente a la fecha en que se recogieron los datos (marzo-mayo, 2013) en ningún caso, pretendemos generalizar los resultados y conclusiones como el estado actual del perfil profesional de los profesores de formación laboral. Considerando lo anterior, habrá que tener en cuenta que toda investigación tiene limitaciones que, de alguna manera, se van subsanando para avanzar en la investigación. Reconocer estas limitaciones, supone mejorar el proceso de investigación, tanto para la investigación en desarrollo, como para los futuros estudios.

A continuación presentamos las limitaciones de la presente investigación:

- Limitada participación de los centros de educación especial: para conformar la muestra de estudio, se invitó a participar a 60 centros de educación especial de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. La invitación se realizó por medio de llamadas telefónicas y vía correo electrónico, sobre una base de datos otorgada por el Ministerio de Educación. En una primera instancia, solamente trece centros educativos responden favorablemente a la invitación solicitada, sin embargo, y pese al transcurso del tiempo, tres centros educativos deciden no participar en la investigación, lo cual reduce el número de establecimientos participantes y del objetivo de estudio, en este caso del profesor de formación laboral. Vemos que la muestra es de carácter

intencional, esto reduce aún más el número de profesores de formación laboral, ya que no todos los centros de educación especial disponen del nivel de formación laboral. Por esta razón, la conformación de los participantes del estudio se limita a 25 profesores, 23 directivos y 25 grupos de alumnos.

- Limitada participación del insertor laboral: el proceso de inserción laboral no está instalado como una etapa de la formación laboral, en los nueve centros de Educación Especial, solamente en cuatro se lleva a cabo esta etapa. Por esta razón, se justifica el número reducido (Nº4) de insertor laboral que participaron en el estudio.
- Los alumnos de formación laboral: los grupos de alumnos que presentan discapacidad intelectual participantes del estudio representan una situación compleja en cuanto a la participación en la entrevista grupal realizada y la participación del investigador, ya que al ser un agente externo, podría suponer una restricción en responder a las preguntas por parte de los alumnos, así como, a la manera de formular las preguntas por parte del investigador. Sin embargo, frente a esta realidad, los datos aportados por el profesor a través de la entrevista viene a triangular la información solicitada.
- El tiempo de las entrevistas: Dada la complejidad y dinámica de cada centro educativo, el tiempo para realizar la entrevista en profundidad a los profesores, en algunas ocasiones, era escaso, ya que algunos centros educativos destinaban la hora de descanso de los profesores que oscilaba entre 30 a 45 minutos.
- Participantes: hay que tener en cuenta el sesgo informativo que se deriva de la voluntad de participación de los profesionales de los centros, por lo que puede afectar a los resultados que hemos expuesto.

A partir de las conclusiones y de las limitaciones de esta investigación surgen algunas líneas de investigación cuyo propósito es avanzar en la formación del profesor de formación laboral, las cuales se detallan a continuación:

- La posibilidad de realizar un estudio similar que reúna una muestra más amplia de centros educativos, lo que supone un mayor número de participantes y que nos permite conocer el perfil profesional de los profesores de formación laboral, y comparar el perfil profesional entre centros educativos municipales y particulares subvencionados.
- Realizar un estudio longitudinal, utilizando el plan de formación (propuesto en esta tesis) como programa de formación para los profesores participantes del estudio. El propósito es valorar la función de los profesores al inicio del año escolar, posteriormente ejecutar el programa de formación, para luego, aplicar nuevamente el cuestionario y comparar la valoración de la función de los profesores. De esta manera podemos conocer si el programa de formación tiene algún impacto en la práctica educativa.

Acordamos con Bouck (2005) que las futuras investigaciones deben centrarse en los profesores de educación especial del nivel primario y secundario (formación laboral o programa de transición), por separado, ya que los profesores de educación especial requieren de competencias específicas de acuerdo al grupo de alumnos que atiende y a los objetivos del nivel o ciclo educativo que ejerce la actuación docente.

---

## 7. BIBLIOGRAFÍA

---



- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coayacán.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *PEARLMAN, Mary, y otros: Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: BID-PREAL*. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9217.pdf>
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa. Cuadernos de discusión, 8*. Recuperado de: <http://paidozoom.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/cuaderno08.pdf>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, XXXVIII, (1) 17-44.
- Aldamiz-Echeverría, M., Bassedas, E. y Ortega, A. (2000). Las adaptaciones curriculares. En Aldamiz-Echeverría y otros. *¿Cómo Hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*, pp. 67-82. Barcelona: GRAÓ.
- Alnahdi, G. H. (2014). Special education teacher transition-related competencies and preparation in Saudi Arabia. *The International Journal of Special Education*, 29 (2), 1-9.
- Alsinet, J. y Ribera, M. (2000). La relación entre los centros educativos y su entorno. En Aldamiz-Echeverría y otros. *¿Cómo Hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad* pp. 127-142. Barcelona: GRAO.
- Álvarez, F., Abrahamus, M., Gaete, C., Galdámez, V., Latorre, M., Moira, L. y Rojas, M.T. (sin año). Saber pedagógico y formación inicial de docentes. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Marisol%20Latorre/SABER-PEDAGOGICO-Y-FORMACION-INICIAL-DOCENTES1.pdf>
- 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
- Ander-Egg (1987). *Técnicas de investigación social*. Humanitas: México.
- Andreasen, R., Seevers, B., Dormody, T. & VanLeeuwen, D. (2007). Training needs of New Mexico agricultural education teachers related to inclusion of students with special needs. *Journal of Agricultural Education*, 48(4), 117-129.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110.

- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 15 (1), 7-24.
- Arenas, M.L. y González, R. (2010). El preparador laboral en el empleo con apoyo. *Educación y Futuro* (23), 43-50.
- Arias, B., Verdugo, M.A., Gómez, y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En Verdugo, M.A. y Schalock, R. (Coord.). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia (pp. 61-88). Salamanca. AMARÚ.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-35.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arranz, P. (2003). La formación inicial del profesorado: modelos, demandas y prescripciones. *Anuario de Pedagogía*, 5, 75-101.
- Ary, D., Jacobos, L. y Razavieh, A. (1989). Introducción a la Investigación Pedagógica. México: Mc Graw Hill.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 3.
- Avalos, B. (2003). La formación docente en Chile. UNESCO. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literatura. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Balbás, M. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educativa*, 48, 11-26.
- Beamish, W., Meadows, D., & Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *The Journal of Special Education*, 45 (4), 227-241.
- Benitez, D., Morningstar, M. & Frey, B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career development for exceptional individuals*, 32 (1), 6-16.



- Blalock, G., Kochhar-Bryant, C., Test, D., Kohler, P., White, W., Lehmann, J., Bassett, D. & Patton, J. (2003). The need for comprehensive personnel preparation in transition and career development: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 26 (2), 207-226.
- Blanco, R. (2013). Inclusión educativa: Barreras y recursos para el desarrollo de respuestas a la diversidad en la escuela chilena. Recuperado de: <http://bambuser.com/channel/ccespana>.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 59-68
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes\\_desarrollo\\_escuelas\\_inclusivas\\_blanco.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes_desarrollo_escuelas_inclusivas_blanco.pdf)
- Blanco, R. Hirmas, Eroles, Brito, Connel, y Dubet, Duk, C. editora (2003). Educar en la diversidad. Material de formación docente, Ministerio de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EducarenladiversidadUNESCO.pdf>
- Blanco, N. (2001). Una técnica para la medición de actitudes sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 45-54.
- Bouck, E. C. (2005). Secondary special educators: Perspectives of preservice preparation and satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 28 (2), 125-139.
- Brownell, M., Ross, D., Colón, E., & McCallum, C. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison With General Teacher Education. *The Journal of special education*, 38 (4), 242–252
- Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Método de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill. Madrid.
- Cabrera, F. (1993). Elementos que definen un proceso de formación. En Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. *Manual de formación pedagógica básica para formadores*, (pp.15-45). Barcelona: PPU.
- Cardona, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: UNIVERSITAS.

- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*. PEARSON-PRENTICE HALL:Madrid.
- Cea, M.A. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en Metodología Cuantitativa*. Madrid: Síntesis.
- Cea, M.A. (2002). La medición de las actitudes ante la inmigración: evaluación de los indicadores tradiciones de racismo. *Reis*, (99), 87-111.
- Cea, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of research in education*, 24, 249- 305.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- Colén, M.T. (2001). *Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación*. En Alonso, E. La formación del profesorado: proyecto de formación en centros educativos, pp. 35-47. España. GRAO.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., Hartman, P., & Walker, D. (2013). Honoring voices from beginning special educators for making changes in teacher preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36 (1), 65-76.
- Conderman, G. & Katsiyannis, A. (2002). Instructional issues and practices in secondary special education. *Remedial and Special Education*, 23 (3), 169-179.
- Consejo Nacional de Educación (2014). Índices: Estadística y base de datos. Recuperado de: [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/indices\\_pregado.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/indices_pregado.aspx)
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y Técnicas de investigación social*. McGraw-Hill. Madrid.
- Coutsocostas, G-G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2), 149-164.

- Cotton, S. (2000). The training needs of vocational teachers for working with Learners with Special Needs. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3017791/>
- Custer, R. & 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.
- Chavkin, N. (2005). Strategies for preparing educators to enhance the involvement of diverse families in their children's education. *Multicultural Education*, 13 (2), 16-20.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva*, 3 (1), 25-35.
- Day, CH. (2005). Los docentes como investigadores. En Day, Ch. Formación docente: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado, pp. 39-68. Madrid: NARCEA.
- De Bruïne, E., Willemse, M., D'Haem, J., Griswold, P., Vlceberghs, L. & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37 (4), 409-425.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. *Revista Organización de Estados Americanos*. Rescatado en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, Antoni. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. DYKINSON: Madrid.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 115-135.
- Díaz, T., Figueroa, M. y Tenorio, S. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 109-114.
- Doren, B., Flannery, K. B., Lombardi, A. R., & Kato, M. M. (2013). The impact of professional development and student and teacher characteristics on the quality of postsecondary goals. *Remedial and Special Education*, 34 (4), 215-224.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes PROYECTO FONDEF/CONICYT D04I1313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 188-199.

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, (19) 7-24.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*.
- Echeita, G. (2006). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 11 (2), 99-118.
- Echeverría, B. (1993). *Formación profesional*. Barcelona, PPU
- Eiser, J.R. (1989). *Psicología social*. Madrid: La Pirámide.
- Elbert, Ch. & Baggett, C. (2003). Teacher competence for working with disabled students as perceived by secondary level agricultural instructors in Pennsylvania, *Journal of Agricultural Education*, (44) 1, 105-115.
- Ergül, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education Programs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 518-522.
- Escudero, J.M. y Gómez, A. (coord.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Estebanz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En Marcelo, C. (ed.). *La función docente*, (103-104). Madrid: Síntesis Educación.
- Esteves, J.M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (17-27). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- European Agency for development in special needs education (2011). Formation des enseignants pour L'inclusion (TE4I) Messages Politiques Cles: Retrieved from: <http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/te4i-policy-paper-FR.pdf/view>.
- Feng, L., & Sass, T. R. (2010). What makes special education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. Recuperado de: <http://www.caldercenter.org/publications.cfm>
- Ferrada, D. (1997). Nuevas exigencias en la formación del profesorado en la modernización de la educación en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0), 1-6.

- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y R. C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Font, J., Simó-Pinatella, D., Alomar-Kurs, E., Giné, C., Adam-Alcocer, A., Dalmau, M., González, M., Pro, M. y Mas, J. (2013). El rol de los centros de educación especial en Cataluña: perspectiva de futuro. *Revista Siglo Cero*, 44 (245), 34-54.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 127-144.
- Gairín, J. (edt.) (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gallegos, J. y Rodríguez A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Pirámide: Madrid.
- Gallegos, J. y Rodríguez A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesor en educación especial. *Revista electrónica sobre calidad y cambio en educación*, 3 (5), 102 – 117.
- García, A., Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 27-42
- García, E. (2003). La formación de profesionales para la educación inclusiva. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_profesionales\\_educacion\\_inclusiva\\_teske.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf)
- García, J.L. (1999). *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- García, G. y Hernández, S. (2010). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 817-827.
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Geeregat, O., Vásquez, O. y Fierro, J.M. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, (1), 345-351.
- 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), 40-40.

- Godoy, P., Meza, M<sup>a</sup>. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf)
- González, J. y Baños, L.M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, (12) 2, 101-108.
- González, C., Castro, M. y Lizasoain, L. Evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (5) 2, 246-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art17.pdf>
- Gorodokin, I. (2005). La Formación docente y su relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (5), 5. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Greybeck, B., Moreno, M. y Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de Docentes. *Revista Educar*, (5), 15-22.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7 (4), 535-547.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (4), 105-126.
- Guerrero, C. (1999). El desarrollo profesional en el ámbito ocupacional: identificación y análisis de necesidades. En, Arnaiz, P. y Guerrero, C. *Discapacidad Psíquica: formación y Empleo*, (pp. 111-131) España: Aljibe.
- Harvey, M., Cotton, S. & Koch, K. (2005). Indiana career and technical Instructors' perceptions of program expectations for students with and without disabilities. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 28 (1), 4-22.
- Harvey, M. & Pellock, C. (2004). The relationship between pennsylvania career and technical instructors' demographic characteristics and program expectations for students with and without disabilities. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 26 (3), 4-22.
- Harvey, M. & Pellock, C. (2003). Influences of student educational labels, behaviors, and learning characteristics as perceived by pennsylvania's secondary career and technical educators. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25 (3), 30-41.

- Harvey, M. (2000). How do vocational educators fare in working with students with special needs: perceptions from the field. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 22 (3), 25-37.
- Harvey, M. W. (1999). Perceptions of vocational special needs: concerns and comparisons from area vocational technical center and comprehensive high school educators. *Workforce education forum*, 26 (1), 40-57.
- Hernández, J.M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Revista electrónica de estudios sociológicos*, (8), 29-56.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 53-66.
- Herrera, A., Segura, S., Ruiz, L., Hernández, A., Arce, H. y Chávez, A. (2013). Miradas de un perfil profesional docente en educación especial en el marco de la complejidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (1), 56-72.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Octaedro: España.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En Escudero, J.M. y Gómez, A. (Coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (231-243). Octaedro: España.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), 57-66. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43\\_6.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_6.pdf)
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V., Imbernón, F. (ed.). *Formación y actualización para la función pedagógica* (25-34). Madrid: SÍNTESIS.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós: Barcelona.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (1), 287-297.
- Jiménez, V. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. ALJIBE: Málaga.
- Jodelet, D. (1984). La Representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II* (469-494). Barcelona: Paidós.

- Jofré, G. (2009). Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde la perspectiva de los implicados. Tesis Doctoral (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf;jsessionid=8D29B1C82E3ADABC2D088DB3CD082B78.tdx1?sequence=1>
- Jones, K. & Black, R. (1995). Teacher preparation for diversity: a national study of certification requirements. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12 (1). Retrieved from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v12n1/>
- 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. (2001a). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la inserción socio-laboral. En Mata S. (coord.). *Enciclopedia de Necesidades Educativas Especiales* (471-486). España: Aljibe.
- Jurado, P. (2001b). *Formación, atención a la diversidad e inserción profesional-laboral*. En Cifo-IFES (coord.). III Congreso de Formación Ocupacional. Formación, trabajo y certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación.
- Jurado, P. (1999<sup>a</sup>). La formación de los profesionales de programas de inserción sociolaboral que atiende a personas con discapacidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2), 1-17.
- Jurado, P. (1999b). La transición escuela/trabajo y la evaluación de personas con discapacidad. En Arnaiz, P. y Guerrero, C. (eds.). *Discapacidad psíquica: formación y empleo*, (pp.133-147). Málaga: Aljibe.
- Jurado, P. (1998). El maestro de educación especial. Actuación y perspectiva. En Cómez y Fernández (Coord.) *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*: Grupo Editorial Universitario.
- Jurado, P. y Sanahuja, J.M. (1997). Competencias y actuaciones de los profesionales de centros de trabajo protegido. En Torres, J. (coord.). *La innovación de la educación especial* (pp.245-256). Depto. de Pedagogía. Universidad Jaén.



- Jurado, P., Navío, A. y Turón, J. (1996). La actuación docente de los formadores de formación profesional y ocupacional. *Educar*, (20), 87-104.
- 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. PPU.
- Kestutis, P. & Lauzackas, R. (2004). Reshaping the focus and structure of vocational teacher education and training strategy in lithuania--a systematic approach. *European Journal: Vocational Training*, 33, 58-69.
- Kim, J-R. (2011) Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355-377.
- Kraska, M. (1997). T & I Teacher and Inclusion: Attitudes of trade and industrial education teachers toward inclusion. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 20 (1), 9-17.
- Lama, F.J. (2013). Los 7 pecados de la Formación Corporativa: reseteando la formación. En Bueno (Coord.) *Formación para el trabajo en el tiempo de crisis. Balance y prospectiva*. VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo (pp. 75-80). España: Tornapunta.
- Lee, D. (1998). Vocational rehabilitation personnel development in Korea. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 11, 65-74.
- 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. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 3 (2), 1-24.
- Li, J-Y., Bassett, D. & Hutchinson, S. (2009). Secondary special educators' transition involvement. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34 (2), 163-172.
- Lombardi, G. y Abrile De Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 59-66). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López, V., Julio, C., Pérez, M<sup>a</sup>., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363\\_180.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_180.pdf)

- 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., Rueda, E. *La innovación de la educación especial*. Actas de la XIV Jornada Nacional de Universidad y Educación Especial. EDITORIAL.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lynch, P. & Reimer, J. (1997). Meeting the needs of special populations in the 21st century: the role of vocational special needs personnel. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 19 (3), 99-102.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M. y Díaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa*, 51 (2), 46-71.
- Manosalva, S., Mansilla, J. y Olmos, A. (2011). Proyección laboral de jóvenes que presentan deficiencia intelectual pertenecientes al proyecto de integración escolar municipal y escuelas especiales en la ciudad de San Felipe, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (19), 73-90.
- Manzi, J., González, R., Sun, Y. (2011). La evaluación docente en Chile. Recuperado de: [http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/2849/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf?sequence=1](http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/2849/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf?sequence=1)
- Maquillón, J., Martínez, M.J., García, M.P. y García, F. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 141-154.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-26.
- Marcelo, C. (2005). *La formación de formadores: nuevos escenarios, nuevas competencias*. En Tejada, J., Navío, A. y Ferrández, A. IV Congreso de Formación para el Trabajo. Zaragoza 9, 10 y 11 de Noviembre.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. EUB.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- 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.
- Martín del Pozo, R. y de Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 59-69.
- Martínez, A. y Bilbao, M<sup>a</sup>. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Siglo Cero*, 42 (240), 50-78.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.
- Masip, M. y Rigol, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. En Aldámiz-Echeverría y otros. *¿Cómo Hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*, pp. 13-35. Barcelona: GRAO.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.) 329-366. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (1997). *La investigación ex post-facto*. Barcelona: Ediuoc.
- Mateo, J. (2009). La investigación Ex post-facto. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Mazzitelli, C. y Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (3), 636-652.
- Mercado-García, E. y García-Vicente, L. (2010). La inserción laboral de las personas con discapacidad: una salida profesional para trabajadores sociales. *Portularia*, 10 (1), 51-60.
- Ministerio de Educación (2014): Estándares orientadores para la carrera de educación especial. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/educacion%20especial.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). Prueba INICIA. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=4243&id\\_portal=79&id\\_contenido=20558](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4243&id_portal=79&id_contenido=20558)

- Ministerio de Educación (2013). Estadística de la Educación 2013. Centros de Estudio MINEDUC. Recuperado de: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/upload/Img/File/Estadisticas/Anuario\\_2013.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/upload/Img/File/Estadisticas/Anuario_2013.pdf)
- Ministerio de Educación (2010). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ministerio de Educación (2009) .Decreto Supremo N° 170.
- Ministerio de Educación (2009a): Ley General de Educación 20.370. Recuperado de: [http://www.leychile.cl/Consulta/Exportar?radioExportar=Normas&exportar\\_formato=pdf&nombearchivo=LEY-20370\\_12-SEP-2009&exportar\\_con\\_notas\\_bcn=True&exportar\\_con\\_notas\\_originales=True&exportar\\_con\\_notas\\_al\\_pie=True&hddResultadoExportar=1006043.2009-09-12.0.0%23](http://www.leychile.cl/Consulta/Exportar?radioExportar=Normas&exportar_formato=pdf&nombearchivo=LEY-20370_12-SEP-2009&exportar_con_notas_bcn=True&exportar_con_notas_originales=True&exportar_con_notas_al_pie=True&hddResultadoExportar=1006043.2009-09-12.0.0%23).
- Ministerio de Educación (2009b). 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.
- Ministerio de Educación (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.
- Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación-CEA (2002). Situación de la formación laboral en educación especial. Oficina Nacional de Educación Especial, Chile Recuperado de: <http://www.ongentorno.cl/material/Publicaciones/Educacion/Formacion%20Laboral%20en%20Educacion%20Especial%20CEAS%20LTDA1.pdf>
- Mndebele, C. & Dlamini, E. (2008). High school vocational programmes: self-reported perceptions of vocational teachers in Swaziland. *Journal of Vocational Education & Training*, 60 (3), 315-325.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6) 2, 27-44.

- Monero, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. Recuperado de: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>
- Monsalvo, E. y Carbonero, M.A. (2005). La atención a la diversidad como ideología política. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 93-102.
- Montero, D. y Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2: 345-361.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En Marcelo, C. (ed.). *La función docente* (pp.). Madrid: Síntesis, 47-83.
- Montero, L. (1987). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. *Enseñanza*, 4-5, 49-79.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escala de actitudes tipo likert*. La Muralla. Madrid.
- Morales, J. (1999). La actitud. En Morales, F. (Coord.) *Psicología Social*. Madrid: Mcgrawhill.
- Morningstar, M. & Benitez, D. (2013). Teacher training matters the results of a multistate survey of secondary special educators regarding transition from school to adulthood. *Teacher education and special education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36 (1), 51-64.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88.
- Mulholland, R. & Blecker, N. (2008). Parents and special educators: pre-service teacher's discussion points. *International Journal of Special Education*, 23 (1), 28-53.
- Muñoz, M. (2000). El perfil profesional del profesor como punto de partida para diseñar un programa de formación en bases psicopedagógicas de la educación especial. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6756/1/RGP\\_6-57.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6756/1/RGP_6-57.pdf).
- Murillo, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Mergablum: Sevilla.
- OCDE. (2004). Revisión de la política nacional de educación Chile 2004. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd%282004%29revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd%282004%29revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf)

- OCDE, (2001). Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei01-spa-execsum.pdf>
- OEI (2003). Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente. XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Recuperado de: [http://www.oei.es/xiiicie\\_doc02.htm](http://www.oei.es/xiiicie_doc02.htm)
- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del sistema de medición de la calidad de la educación en Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, (2), 355-373.
- Padrón, M., Díaz, G. y García, M. (1998). *Actitudes, sentimientos y satisfacción de los profesionales que trabajan en centros específicos de educación especial*. En la formación del profesorado: evaluación y calidad: Congreso Nacional, pp. 995-1004. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación.
- Pallisera, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 185-200.
- Pallisera, M<sup>a</sup>., Vilá, M., Valls, M<sup>a</sup>., Rius, M<sup>a</sup>., Fullana, J., Jiménez, P., Cardona, M. y Lobato, J. (2003). La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en España: aproximación a través de una investigación. *Revista Siglo Cero*, 43 (208), 5-34.
- Palomares, A. (2003). La formación del profesorado y la respuesta a la diversidad. Ensayo. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (18), 263-276.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, ( 3), 231–242.
- Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Revista Educar*, 21, 39-65.
- Pastor, C., Sánchez, M<sup>a</sup>. Y Rodríguez, J. (2005). *Actas de las jornadas de cooperación educativa sobre educación especial e inclusión educativa: Madrid, 13,14,15,16,17 de diciembre de 2004. Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencias, 2005.
- Portilla, A. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. (Tesis Doctoral). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1>

- Quigney, T. (2010). Alternative teaching certification in special education: rationale, concerns, and recommendations. *Issues in Teacher Education*, 19 (1), 41-58.
- Ramos, L. (2009). Influencia de la formación inicial docente en las representaciones sociales sobre la discapacidad, de futuros/as profesores/as de educación básica. (Tesis para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo). Universidad de Chile. Recuperado de: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-ramos\\_l/pdfAmont/cs-ramos\\_l.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-ramos_l/pdfAmont/cs-ramos_l.pdf)
- Riaño, A.M. (2012). Programa de cualificación inicial. Itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas. *Siglo Cero*, 34 (4), 5-20.
- Rodríguez, C. y Díez, E. (2014). Conocimientos y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18 (1), 383-396.
- Rodríguez, N., Ballesteros, M. y Ortiz, J. (2011). Representaciones sociales de discapacidad en Neiva. *Revista Entorno*, (24), 259-276.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006) Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85-105.
- Roman, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?. *Persona y Sociedad*, 17 (1), 113-128.
- 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
- Rosselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51) 1-10.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 51-87). España, Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.

- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M<sup>a</sup>. L. (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.
- Santiago, O., Marrero, G. y Díaz, G. (2003). Las actitudes hacia las personas con discapacidad. Una revisión de estudios empíricos. *El Guiniguada*, 12, 169-182.
- Sánchez, A. y Torres J. (1999). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En Sánchez, A. y Torres, J. Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, A., Boix, J. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las tics: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204).
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepción y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 2: 169-178.
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 42 (147), 884-887.
- Santos Guerra, M.A. y de la Rosa, L. (2003). Evaluación y discapacidad de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 123-140.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Periods.
- Serajul, F. & Mundia, L. (2012) Comparison of brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105:5, 366-374.
- 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.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008) Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23:7, 773-785.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-29.
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social: teoría y ejercicios*. Paraninfo. Madrid.



- Soto, N. y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramatica*, 1 (8), 3-22.
- Swain, K. Nordness, P. & Leader-Janssen, E. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56 (2), 75–81
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid. Narcea.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Tedesco (2001) Profesionalización y Capacitación docente. Recuperado de:  
<http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm>.
- Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *Revista de la Academia Mexicana de Educación*, 4. Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/Funcion%20docente.pdf>
- Tejada, J. C. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona. Fundación “la Caixa”.E.U.I. Santa Madrona.
- Tejedor, F. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, 8, (16) 15-37.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37 (2), 249-265.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 823-831.
- Tenorio, S. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revista Digital UMBRAL*, (16).
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2007). *Hacia un mayor conocimiento de los docentes de América Latina*. Recuperado de:  
[http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/Tenti\\_Fanfani\\_Steinberg\\_ponencia\\_SAECE\\_2007.pdf](http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/Tenti_Fanfani_Steinberg_ponencia_SAECE_2007.pdf)
- Tójar, J. *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. (2006). Madrid: La Muralla.

- Tomblin, M. & Haring, K. (1999). Alternative routes of teaching for vocational educators. *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (4), 506-520.
- Torres, J.A. (2013). Formación y empleo para la inclusión educativa y social: ¿personas discapacitadas o entornos discapacitantes?. En Bueno, C. (coord.) *Formación para el trabajo en el tiempo de crisis. Balance y prospectiva. VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo* (pp. 207-217). España. Tornapunta
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?. *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 85-103. Rescatado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/11>
- UNESCO (2004). La Educación Chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. Recuperado de: [http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile\\_part1.pdf](http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf)
- Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativo*, (12) 35, 167-186.
- Valdez, M. (2012). Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica. *Revista de Psicología*, 21 (1), 31-55.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11-25. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie64a01.pdf>
- 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., Jenaro, C. y Arias, B. (1998). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En Verdugo, M.A. (dir.). *Personas con discapacidad: perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 79-143). Madrid. Siglo XXI de España.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (1), 1-23.
- Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3), 147-165.

- Villar, L.M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clases. En Villa, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 149-157). Madrid. NENARCEA.
- Williams, K (2010) Exploring professional development practices for vocational education and training practitioners. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (4) 1-15.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and Special Education*, 26 (3), 151-158.
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Volver a pensar la educación: (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 385-398). Fundación Paideia. Recuperado en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731201512.pdf>
- Zeicher, K. (1993). Educating teachers for cultural diversity. national center for research on teacher learning 1-39. Recuperado de: National Center for Research on Teacher Learning.



---

## **8. ANEXOS**

---



## 8.1. CUESTIONARIO PARA PROFESORES

A continuación se presenta el cuestionario dirigidos a profesores de formación laboral participantes del estudio.

### CUESTIONARIO PERFIL DEL FORMADOR LABORAL

---

#### I. INFORMACIÓN GENERAL

---

Por favor lea con atención cada ítem y seleccione la opción que considere conveniente marcando con una "X" y complete la información solicitada.

1.1. Nombre del centro educativo.....

1.2. Indique, por favor el tipo de Centro Educativo en el que trabaja actualmente:

- Público  
 Particular Subvencionado  
 Particular Privado

1.3. Localidad

- Urbano  
 Rural

1.4. Edad: .....años

1.5. Sexo:

- Mujer  
 Hombre

#### II. FORMACION

---

Lea con atención los ítems y marque con una "X" la opción que considere apropiada a su realidad profesional.

2.1. ¿Cuál es su nivel de estudio finalizado? Especifique la especialidad.

- Licenciado .....  
 Postítulo.....  
 Magister.....  
 Doctorado.....  
 Sin Grado Académico.

2.2. ¿Cuál es su título profesional

- Profesor (a) de Educación Especial o Diferencial– Mención: .....  
 Profesor (a) de Educación General Básica  
 Profesor (a) de Educación Técnico Profesional  
 Profesor (a) Normalista  
 Otro: .....





### III. EXPERIENCIA PROFESIONAL

A continuación se presentan siete ítems relacionados a su experiencia profesional y complete la información solicitada.

3.1. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene como profesor impartiendo docencia?

Profesor \_\_\_\_\_ años.

3.2. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene trabajando con personas con discapacidad intelectual?. Especifique en los siguientes niveles educativos los años de experiencia:

Nivel Pre básico: \_\_\_\_\_ años.

Nivel Básico: \_\_\_\_\_ años.

Nivel Laboral: \_\_\_\_\_ años.

Adulto con discapacidad: \_\_\_\_\_ años.

3.2.1. Mencione los años de experiencia laboral con otra tipología de alumnos con los que trabaja o ha trabajado:

Trastorno de espectro autista: \_\_\_\_\_ años.

Multidéficit: \_\_\_\_\_ años.

3.3. ¿Cuál es su antigüedad laboral en el Centro Educativo donde trabaja actualmente?

Antigüedad laboral \_\_\_\_\_ años.

3.4. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el nivel de formación laboral en el Centro Educativo donde trabaja actualmente?

Antigüedad nivel laboral \_\_\_\_\_ años.

3.5. ¿Antes de trabajar con personas con discapacidad intelectual o psíquica realizó otro tipo de trabajo en el ámbito educativo? Por ejemplo en Educación Parvularia, Enseñanza General Básica, Enseñanza Media Científico-Humanista, Técnico Profesional, integración escolar, otros. Especifique el trabajo y los años:

Siempre he trabajado con personas con discapacidad

He trabajado en otras modalidades de Enseñanza, especifique:

Modalidad de enseñanza	Años

4. A continuación se presenta un listado de acciones relacionadas con su rol de profesor. Valore cada afirmación, en relación a las funciones de los docentes en situación real, como la acción que realiza actualmente en la formación laboral. Y valore la misma afirmación en relación a las funciones de los docentes en situación ideal, como la acción que permitiría satisfacer adecuadamente las necesidades de los jóvenes con discapacidad intelectual en la formación laboral. Valore cada función utilizando la escala de 1 a 5, donde 1 representa nunca y 5 representa siempre.

Función real						Función ideal					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
											1. Evalúo las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta.
											2. Evalúo los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta.
											3. Adapto los contenidos considerando las características de los jóvenes.
											4. En la planificación tengo presente los conocimientos previos de los jóvenes.
											5. Selecciono contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana.
											6. Selecciono contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario.
											7. Establezco acciones educativas-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo.
											8. Planifico actividades de formación para ser desarrolladas por los jóvenes principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario.
											9. Planifico actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa.
											10. Planteo actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias.
											11. Planteo actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral.
											12. Planifico actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real.
											13. Planifico actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual
											14. Cuando planifico actividades tengo en cuenta que los jóvenes conozca sus intereses, capacidades y limitaciones.
											15. Diseño actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación.
											16. En la programación diseño actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana.
											17. Cuando selecciono los contenidos de aprendizaje lo hago considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario.
											18. Selecciono los instrumentos de evaluación según las características de los jóvenes.
											19. Adapto los instrumentos de evaluación a las características individuales de los jóvenes.
											20. Realizo evaluación al término del proceso de formación de cada alumno.
											21. Realizo la evaluación durante el proceso de formación para determinar modificaciones en la mejora de los aprendizajes de los

					jóvenes.														
					22. Identifico el tipo de apoyo que requieren los jóvenes para su proceso educativo.														
					23. Evalúo la utilidad de los apoyos proporcionados a los jóvenes durante el proceso formativo.														
					24. Evalúo el progreso del alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados.														
					25. Propongo a los alumnos diversas actividades para su desarrollo.														
					26. Propicio la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad.														
					27. Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad.														
					28. Presento el contenido de diferentes formatos (textos, imágenes multimedia: audio, video, película)														
					29. Oriento a los alumnos durante el desarrollo de las actividades.														
					30. Oriento al joven respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades.														
					31. Propicio la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase.														
					32. Realizo adaptación de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad.														
					33. Otras, especificar:														
					34.														
					35.														
					36.														
					37.														

4.1. A continuación se presenta un listado de funciones. Valore cada función que realiza actualmente como profesor con la comunidad educativa en el centro escolar, utilizando la escala de 1 a 5, donde 1 representa nunca y 5 representa siempre.

	1	2	3	4	5
1. Me reúno con los padres para orientarlos sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales de su hijo (a).					
2. Me reúno con los padres para orientarlos respecto al crecimiento del joven y la transición a la adultez.					
3. Me reúno con los padres para orientarlos respecto a las alternativas laborales existentes en el mercado laboral inmediato.					
4. Me reúno con los padres para orientarlos respecto a la importancia de la formación laboral para el futuro de su hijo (a).					
5. Participo en actividades o proyectos educativos para el centro escolar cuando el equipo directivo me lo solicita.					
6. Cuando preparo el programa de transición a la vida adulta acudo a las empresas para evaluar el puesto de trabajo donde se realizará la inserción laboral del alumno.					
7. Cuando preparo el programa de transición a la vida adulta acudo a las empresas para conocer las demandas del mercado laboral.					
8. A la hora de planificar el perfil laboral del joven lo hago con el equipo interdisciplinario del centro educativo.					
9. Me reúno con el equipo interdisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo-formativo de los jóvenes.					
10. Me reúno con el equipo interdisciplinario para evaluar el proceso educativo-formativo de los jóvenes.					
11. Cuando visito empresas procuro hacer prospectiva respecto a la posibilidad de inserción laboral de los jóvenes.					
12. Cuando visito empresas hago marketing respecto a las posibilidades de mis alumnos para la inserción laboral.					
13. Cuando visito empresas evalúo el contexto laboral para identificar el puesto de trabajo del alumno.					
14. Otras, especificar:					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					

5. A continuación se presenta un listado de afirmaciones acerca de la persona con discapacidad intelectual con relación al empleo, la integración laboral y social. Lea con atención cada una de las afirmaciones y valore utilizando la escala de 1 a 5 la que más se acerque a su forma de pensar.

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: Medianamente en desacuerdo
- 3: Indeciso
- 4: Medianamente de acuerdo
- 5: Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Considero que el empleo ayuda a las personas con discapacidad intelectual a integrarse en el contexto laboral y social.					
2. Las personas con discapacidad intelectual pueden demandar oportunidades de empleo.					
3. Las personas con discapacidad intelectual pueden realizar trabajos de simple ejecución.					
4. Es preferible que las personas con discapacidad intelectual trabajen en contextos laborales normales.					
5. A las personas con discapacidad intelectual se les debe otorgar las mismas posibilidades de participar en la comunidad.					
6. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de realizar cualquier tipo de actividad laboral.					
7. En general las personas con discapacidad intelectual tienen un rendimiento laboral equiparable a las demás personas.					
8. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de trabajar sin supervisión constante en el puesto de trabajo.					
9. Es preferible que las personas con discapacidad intelectual trabajen con personas sin discapacidad.					
10. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de llevar una vida familiar.					
11. Es preferible que las personas con discapacidad intelectual participen en actividades de la comunidad.					
12. Las personas con discapacidad intelectual regularmente son capaces de llevar una vida social normal.					
13. Las personas con discapacidad intelectual se integran y participan en la comunidad.					
14. Las personas con discapacidad intelectual tienen el mismo absentismo laboral que personas sin discapacidad.					
15. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de realizar cualquier tipo de trabajo si tienen una formación apropiada.					
16. Las personas con discapacidad intelectual alcanzan un buen rendimiento laboral cuando están bajo supervisión.					
17. Los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual son capaces de mantener un empleo.					

Comentarios y observaciones: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## 8.2. CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS

A continuación se presenta el cuestionario dirigido a los directivos de los centros educativos participantes del estudio.

### I. INFORMACIÓN GENERAL

---

Por favor lea con atención cada ítem y seleccione la opción que considere conveniente marcando con una "X" y complete la información solicitada.

1.1. Nombre del centro educativo.....

1.2. Tipo de Centro Educativo en el que trabaja actualmente

- Público  
 Particular Subvencionado  
 Particular Privado

1.3. Localidad

- Urbano  
 Rural

1.4. Edad: .....años

1.5. Sexo:

- Mujer  
 Hombre

1.6. Cargo Profesional:

- Director (a)  
 Jefe U.T.P.  
 Coordinador (a) Nivel de Formación  
 Otro.....

### II. FORMACION

---

Lea con atención los ítems y marque con una "X" la opción que considere apropiada a su realidad profesional.

2.1. ¿Cuál es su nivel de estudio finalizado? Especifique la especialidad.

- Licenciado .....  
 Postítulo.....  
 Magister.....  
 Doctorado.....  
 Sin grado académico

2.2. ¿Cuál es su título profesional?

- Profesor (a) de Educación Especial o Diferencial – Mención: .....  
 Profesor (a) de Educación General Básica  
 Profesor (a) de Educación Técnico Profesional  
 Profesor (a) Normalista  
 Otro: .....



### III. EXPERIENCIA PROFESIONAL

A continuación se presentan cinco ítems con preguntas relacionadas a su experiencia profesional. Marque con una "X" la opción que usted considere apropiada a su realidad laboral y complete la información solicitada.

3.1. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene como profesor impartiendo docencia?

Profesor \_\_\_\_\_ años.

3.2. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene trabajando con personas con discapacidad intelectual?. Especifique en los siguientes niveles educativos los años de experiencia:

Nivel Pre básico: \_\_\_\_\_ años.

Nivel Básico: \_\_\_\_\_ años.

Nivel Laboral: \_\_\_\_\_ años.

Adulto con discapacidad: \_\_\_\_\_ años.

3.2.1. Mencione los años de experiencia laboral con otra tipología de alumnos con los que trabaja o ha trabajado.

Trastorno de espectro autista \_\_\_\_\_ años.

Multidéficit: \_\_\_\_\_ años.

3.3. ¿Cuál es su antigüedad laboral en el Centro Educativo donde trabaja actualmente?

Antigüedad laboral \_\_\_\_\_ años.

3.4. ¿Cuántos años de trabajo tiene en el cargo que desempeña actualmente?

Antigüedad laboral \_\_\_\_\_ años.

3.5. Antes de trabajar con personas con discapacidad intelectual y/o psíquica realizó otro tipo de trabajo en el ámbito educativo, por ejemplo en Educación Parvularia, Enseñanza General Básica, Enseñanza Media Científico-Humanista, Técnico Profesional, integración escolar, otro. Especifique el trabajo y los años.

Siempre he trabajado con personas con discapacidad

He trabajado en otras modalidades de Enseñanza, especifique:

Modalidad de enseñanza	Años



4. A continuación se presenta un listado de funciones relacionadas con el rol del profesor. Valore cada afirmación, en relación a las funciones de los docentes en situación real, entendida como la acción que realiza actualmente el profesor en la formación laboral. Y valore la misma afirmación en relación a las funciones de los docentes en situación ideal, entendida como la acción que permitiría satisfacer adecuadamente las necesidades de los jóvenes con discapacidad intelectual en la formación laboral. Valore cada función utilizando la escala de 1 a 5, donde 1 representa nunca y 5 representa siempre.

Función real						Función ideal				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					1. El profesor (a) evalúa las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación.					
					2. El profesor (a) evalúa los intereses laborales de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta.					
					3. El Profesor (a) adapta los contenidos considerando las características de los jóvenes.					
					4. En la planificación el profesor (a) considera los conocimientos previos de los jóvenes.					
					5. El Profesor (a) selecciona contenidos de los planes y programas del nivel laboral que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades académicas básicas aplicables a la vida cotidiana.					
					6. El profesor (a) selecciona contenidos de los planes y programas del nivel laboral que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y entorno comunitario.					
					7. El profesor (a) establece acciones educativas-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades transferibles a cualquier puesto de trabajo.					
					8. El profesor (a) planifica actividades de formación para ser desarrolladas principalmente al interior del centro educativo sin vinculación con empresas o entorno comunitario.					
					9. El profesor (a) planifica actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa.					
					10. El profesor (a) plantea situaciones de aprendizaje para que los jóvenes conozcan organizaciones de la comunidad.					
					11. El profesor (a) diseña actividades para que los jóvenes conozcan el campo laboral.					
					12. El profesor (a) plantea actividades de formación para ser desarrolladas en el contexto laboral real.					
					13. El profesor (a) planifica actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual					
					14. El profesor (a) diseña actividades para que los jóvenes conozca sus intereses, capacidades y limitaciones.					
					15. Diseño actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación.					
					16. El profesor (a) diseña actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana					
					17. El profesor (a) selecciona contenidos de aprendizaje considerando la importancia de los mismos para la inserción y participación del joven en el contexto laboral y socio-comunitario.					



4.1. A continuación se presenta un listado de funciones. Valore cada función que realiza actualmente el profesor con la comunidad educativa en el centro escolar, utilizando la escala de 1 a 5, donde 1 representa nunca y 5 representa siempre.

	1	2	3	4	5
1. El profesor (a) se reúne con los padres para orientarlos sobre los intereses, capacidades y expectativas laborales de su hijo.					
2. El profesor (a) se reúne con los padres para orientarlos respecto al crecimiento del joven y la transición a la adultez.					
3. El profesor (a) se reúne con los padres para orientarlos respecto a las alternativas laborales existentes en el mercado laboral inmediato.					
4. El profesor (a) se reúne con los padres para orientarlos respecto a la importancia de la formación laboral para el futuro de su hijo (a).					
5. El profesor (a) participa en actividades o proyectos educativos para el Centro Escolar cuando el equipo directivo se lo solicita.					
6. Cuando el profesor (a) prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para evaluar el puesto de trabajo donde se realizará la inserción laboral del alumno.					
7. Cuando el profesor (a) prepara el programa de transición a la vida adulta acude a las empresas para conocer las demandas del mercado laboral.					
8. El profesor (a) se reúne con el equipo multidisciplinario para realizar la planificación del perfil laboral de los jóvenes.					
9. El profesor (a) se reúne con el equipo multidisciplinario para planificar la evaluación del proceso educativo-formativo de los jóvenes.					
10. El profesor (a) se reúne con el equipo multidisciplinario para evaluar el proceso educativo-formativo de los jóvenes.					
11. Cuando el profesor (a) visita empresas procura hacer prospectiva respecto a las posibilidades de inserción laboral.					
12. Cuando el profesor (a) visita empresas realiza marketing respecto a las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes.					
13. Cuando el profesor (a) visita empresas realiza evaluación del contexto laboral para identificar el puesto de trabajo de los jóvenes.					
14. Otras, especificar:					
15.					
16.					
17.					
18.					

5. A continuación se presenta un listado de afirmaciones acerca de la persona con discapacidad intelectual con relación al empleo, la integración laboral y social. Lea con atención cada una de las afirmaciones y valore utilizando la escala de 1 a 5 la que más se acerque a su forma de pensar.

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: Medianamente en desacuerdo
- 3: Indiferente
- 4: Medianamente de acuerdo
- 5: Totalmente de acuerdo a favor de todo

	1	2	3	4	5
1. Considero que el empleo ayuda a las personas con discapacidad intelectual a integrarse en el contexto laboral y social.					
2. Las personas con discapacidad intelectual pueden demandar oportunidades de empleo.					
3. Las personas con discapacidad intelectual pueden realizar trabajos de simple ejecución.					
4. Es preferible que las personas con discapacidad intelectual trabajen en contextos laborales normales.					
5. A las personas con discapacidad intelectual se les debe otorgar las mismas posibilidades de participar en la comunidad.					
6. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de realizar cualquier tipo de actividad laboral.					
7. En general las personas con discapacidad intelectual tienen un rendimiento laboral equiparable a las demás personas.					
8. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de trabajar sin supervisión constante en el puesto de trabajo.					
9. Es preferible que las personas con discapacidad intelectual trabajen con personas sin discapacidad.					
10. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de llevar una vida familiar.					
11. Es preferible que las personas con discapacidad intelectual participen en actividades de la comunidad.					
12. Las personas con discapacidad intelectual regularmente son capaces de llevar una vida social normal.					
13. Las personas con discapacidad intelectual se integran y participan en la comunidad.					
14. Las personas con discapacidad intelectual tienen el mismo absentismo laboral que personas sin discapacidad.					
15. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de realizar cualquier tipo de trabajo si tienen una formación apropiada.					
16. Las personas con discapacidad intelectual alcanzan un buen rendimiento laboral cuando están bajo supervisión.					
17. Los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual son capaces de mantener un empleo.					

Comentarios y observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 8.3. GUIÓN DE ENTREVISTA PROFESORES

A continuación se presenta el guion de entrevista dirigido a profesores de formación laboral participantes del estudio.

#### GUIÓN ENTREVISTA PROFESOR

NOMBRE _____	EDAD _____
NIVEL ACADÉMICO FINALIZADO _____	
TÍTULO PROFESIONAL _____	
AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA _____	
ANTIGÜEDAD LABORAL EN EL CENTRO EDUCATIVO _____	
ANTIGÜEDAD LABORAL EN EL NIVEL DE FORMACION LABORAL _____	
TALLER EN EL QUE TRABAJA _____	

#### 1. Relacionado con el perfil laboral

1.1. Durante su desarrollo profesional, ha trabajado con jóvenes y/o adultos con discapacidad:

- Contexto laboral: centro educativo, centro de capacitación laboral, Proyecto de integración (educación técnico profesional), otro.
- Años de trabajo.
- Funciones realizadas (planificador, evaluador, impartir docencia, encargado de la producción, supervisor de prácticas laborales, otras).
- Recibió algún tipo de orientación profesional (en el campo laboral) para trabajar con jóvenes y/o adultos con discapacidad, propósito de la orientación, quién, pertinencia de la orientación formativa para su desempeño laboral (planes y programas de estudio, Proyecto educativo Institucional, otros)
- Le habría gustado recibir orientación profesional para el desempeño de su función docente.

1.2. A qué obedece la elección de trabajar con jóvenes y adultos con discapacidad:

- Motivación de la formación inicial, interés profesional, oportunidad laboral.
- Por qué de la elección.

#### 2. Relacionado con el perfil formativo

##### 2.1. Formación Inicial

2.1.1. En qué aspectos se orientó su formación inicial como futuro profesor de educación diferencial o especial:

- Rehabilitación del déficit
- Modelo educativo hacia la integración
- Modelo inclusivo.

2.1.2. El plan de estudio de su formación inicial contempló asignaturas para trabajar con jóvenes y adultos con discapacidad.

- Propósito de la asignatura.
- Instancias de actividad práctica en la formación laboral (desarrollo de funciones o tareas en la actividad de práctica: acercamiento a empresas, elaboración de análisis de tarea, elaboración profesiogramas, aplicación de instrumentos de evaluación a los jóvenes, por ejemplo).

2.1.3. Valoración de la asignatura para su futuro desarrollo profesional en el nivel laboral.

- Los contenidos abordados en la asignatura fueron pertinentes (utilidad) para el desarrollo de su función docente en la formación laboral.
- Su formación docente es coherente con los objetivos de la formación laboral.
- Suficiencia de la formación inicial.

## 2.2. Relacionado con la formación continua

2.2.1. ¿Ha realizado algún tipo de capacitación para trabajar con jóvenes y adultos en la formación laboral?

- Motivo de la formación continua: interés personal, interés profesional, necesidades del Centro Educativo o del MINEDUC.
- El centro educativo ha realizado actividades de formación para los profesores del nivel laboral. Necesidades de la formación, quién realizó la formación, propósitos de la formación.
- La capacitación fue de utilidad para su función actual (en el diseño de la programación T.V.A., evaluación del joven y puesto de trabajo, selección y/o adaptación de los contenidos de enseñanza)

## 3. Relacionado con el Modelo de Formación Laboral

3.1. ¿Qué modalidad de formación se desarrolla en el nivel laboral donde usted trabaja?

¿Usted está de acuerdo con este modelo de formación?

- Talleres en oficio intra-escuela sin vinculación con empresas.
- Talleres en oficio-vinculación en la empresa.
- Acciones de formación laboral vinculación con empresa y comunidad.

3.2. Objetivos del nivel laboral del Centro Educativo

¿Usted está de acuerdo con estos objetivos?

3.3. De qué manera están organizados los talleres del nivel laboral (edad, sexo, especialidad)

¿Usted está de acuerdo con esta organización?

3.4. Proceso de ingreso de los jóvenes al nivel laboral:

- Quiénes participan (profesor de formación laboral, equipo directivo, psicólogo, terapeuta ocupacional, alumno, familia, otros),
- Aplicación de una evaluación (instrumentos, cuál)
- Elección del taller laboral.
- ¿Usted está de acuerdo con esta modalidad de ingreso?

## 4. Relacionado con la función Docente actual

4.1. Su incorporación al nivel laboral, se debe a:

- Interés personal-profesional
- Designación del Equipo Directivo (conocimiento de una técnica vocacional, formación docente coherente con la formación laboral).

4.2. Descripción de la función docente

- Qué acciones realiza en la formación laboral, relacionado con el aula y alumnos (planificador del proceso educativo, impartir docencia, evaluador del alumno, organizador del aula-taller, atención directa a los alumnos, encargado de la producción, evaluador del puesto de trabajo, otras )
- Qué acciones realiza en el centro educativo, relacionado con la comunidad educativa (reunión interdisciplinarias, coordinación con monitor, reunión con coordinador del nivel laboral, reuniones con padres, visita a empresas, seguimiento de los alumnos egresados, otros)
- Su práctica docente en la formación laboral obedece a un conocimiento de su formación inicial o a la experiencia laboral en el trabajo con jóvenes y adultos.
- Importancia de su función docente para el tránsito a la vida adulta de sus alumnos.

## 5. Relacionado con la actitud del profesor

5.1. ¿Usted cree que sus alumnos tienen las mismas oportunidades laborales al igual que otra persona?

5.2. ¿Sus alumnos están preparados para acceder y mantenerse en un empleo al igual que otra persona?

- Actualidad de la formación laboral al mercado laboral.

5.3. ¿Cuál es la formación más adecuada para sus alumnos?

5.4. ¿Sus alumnos son capaces de realizar una vida independiente al igual que cualquier otra persona?

- Participación en la comunidad, utilización de servicios, actividades de ocio, por ejemplo.



## 8.4. GUIÓN ENTREVISTA ALUMNOS

El guion que se presenta a continuación está dirigido a los alumnos de formación laboral participantes del estudio.

EDADES _____
NUMERO TOTAL DE ALUMNOS _____
Nº MUJERES _____ Nº HOMBRES _____
TALLER LABORAL AL QUE ASISTEN _____

### 1. Relacionado con el ingreso del alumno al nivel laboral

- 1.1. De qué manera ustedes se incorporan al taller laboral.
  - Realización de una evaluación, quién participó en la evaluación.
  - Visita a los diferentes talleres.
- 1.2. ¿Por qué ustedes escogieron este taller laboral?
  - Decisión personal, participación de la familia o decisión de los profesionales del centro educativo.
  - ¿A ustedes les gusta el taller laboral? ¿por qué?
  - ¿Cuánto tiempo ustedes llevan en el taller laboral?

### 2. Relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje

- 2.1. ¿Ustedes trabajan con otros profesionales durante las clases? Quién, qué actividades realizan (psicólogo, terapeuta ocupacional, asistente social, taller de habilidades sociales, por ejemplo).
  - Cómo trabaja el profesor con ustedes: de manera individual o grupal.
  - ¿Qué tareas ustedes realizan cuando llegan al aula-taller?
  - Ustedes atienden a las indicaciones del profesor y organizan las tareas diarias o el profesor lo hace por ustedes.
  - Ustedes disponen del material necesario para cada jornada de trabajo o el profesor facilita el material.
- 2.2. ¿Ustedes visitan empresas, servicios de salud, correo, oficinas de empleo, supermercados, etc.?
  - ¿A ustedes les gusta realizar estas visitas? ¿por qué? ¿qué han aprendido en cada visita realizada a.....?
- 2.3. ¿Ustedes qué han aprendido en la formación laboral?
  - ¿A ustedes qué les gustaría aprender?
  - ¿Ustedes han realizado práctica laboral en alguna empresa durante la formación laboral?
- 2.4. ¿Ustedes conversan con el profesor la posibilidad de trabajar al término de la formación laboral?
  - ¿Ustedes conversan con sus padres respecto a la opción de trabajar al término de la formación laboral?
- 2.5. ¿Ustedes que quieren hacer al terminar la formación laboral?
  - ¿Qué significa para ustedes obtener un empleo?





## 8.5. GUIÓN ENTREVISTA INSERTOR LABORAL

El guion que se presenta a continuación está dirigido al profesional encargado de la inserción laboral de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

NOMBRE _____
EDAD _____
NIVEL ACADÉMICO FINALIZADO _____
TÍTULO PROFESIONAL _____
CARGO ACTUAL _____
AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____
ANTIGÜEDAD LABORAL EN EL CENTRO EDUCATIVO _____
ANTIGÜEDAD LABORAL EN EL CARGO ACTUAL _____

### 1. Perfil profesional

- 1.1. ¿Qué funciones desempeña en la actualidad en el centro educativo?
- 1.2. ¿Quién del centro educativo (director, jefe de U.T.P. coordinador del nivel) delimita las funciones que realiza en el proceso de inserción laboral de los jóvenes con discapacidad?
- 1.3. ¿Cuál son los objetivos de trabajo que se plantea en el proceso de inserción laboral de los jóvenes con discapacidad?
- 1.4. ¿Qué acciones realiza para lograr la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual?
- 1.5. ¿Con qué profesionales del centro educativo coordina acciones para realizar la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual?

### 2. Perfil formativo

- 2.1. Cursos realizados para desempeñar el cargo actual
- 2.2. Formación que ha realizado durante su desarrollo profesional. Temas, duración, contexto de la formación.
- 2.3. Pertinencia de la formación continua para su función actual.

### 3. Relacionado con la inserción laboral de los jóvenes

- 3.1. ¿Qué acciones realiza para escoger el puesto de trabajo para el joven y su futura inserción laboral?
- 3.2. ¿Qué acciones realiza con la familia del joven en el proceso de inserción laboral?
- 3.3. ¿Qué acciones realiza para conocer las demandas del mercado laboral respecto al puesto de trabajo para la inserción laboral de los jóvenes?
- 3.4. ¿Qué acciones realiza para conocer el rendimiento laboral del joven en el puesto de trabajo?
- 3.5. ¿Cada cuánto tiempo acude a la empresa para evaluar el rendimiento laboral de los jóvenes en su puesto de trabajo?
- 3.6. ¿Qué acciones realiza en el campo laboral respecto a la posibilidad de inserción de los jóvenes en la empresa?
- 3.7. ¿A qué tipo de empresas acude para hacer marketing respecto a la posibilidad de inserción laboral de los jóvenes?
- 3.8. ¿Qué acciones desarrolla con la familia, con el joven y con los profesionales del centro educativo una vez realizada la inserción laboral de las personas con discapacidad?

### 4. Relacionado con la valoración de sus funciones

- 4.1. ¿Cómo valora su función en el proceso de inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual?
- 4.2. ¿Considera que su función es pertinente para lograr la inserción laboral de las personas con discapacidad?
- 4.3. ¿Qué tareas considera que debería modificar o incorporar para la mejora de su función en el proceso de inserción laboral de las personas con discapacidad?

