



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado
E-ISSN: 1575-0965
emipal@unizar.es
Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

Pegalajar Palomino, M^a del Carmen

Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2014,
pp. 177-192
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664013>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pegalajar-Palomino, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>

Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Universidad Católica de Murcia

Resumen

Este artículo describe una investigación que analiza la formación y el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial de Andalucía. Para ello, se ha utilizado un diseño descriptivo ($n=428$), llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario semiestructurado. Los resultados demuestran, entre otros aspectos, la insatisfacción de los docentes en cuanto a la formación inicial recibida así como la utilidad de los conocimientos adquiridos en las actividades prácticas realizadas. De igual modo, se ha comprobado cómo las actividades de formación permanente contribuyen al perfeccionamiento de la enseñanza y desarrollo profesional del docente durante su fase de actividad laboral.

Palabras clave

Formación del docente; diversidad; centro específico de Educación Especial; inclusión.

Teacher professional development in special education centres

Abstract

This article describes research that analyzes the training and professional development of the teacher in specific special education centres in Andalucía. To do this, we used a

Contacto

M^a del Carmen Pegalajar Palomino, mcpegala@ujaen.es, Paraje “Las Lagunillas”, s/n. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén

descriptive design ($n=428$), carrying out data collection using a semistructured questionnaire. The results show, among other things, the dissatisfaction of teachers in terms of the initial training received and the usefulness of the acquired knowledge in practical activities. Similarly, it has been shown how continuous training activities contribute to the improvement of teaching and teacher professional development activity during its work.

Key words

Teacher training; diversity; Special Education Centre; inclusion.

Introducción

En la actualidad, se han planteado modelos educativos capaces de atender a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Este nuevo modelo se concreta en la práctica mediante una respuesta educativa adecuada a las características, posibilidades y necesidades del alumnado (Rosenberg, Westoling y McLeskey, 2008). Se ha producido, por tanto, una transformación del escenario en el aula en el que el docente requiere de nuevos conocimientos y habilidades así como un cambio de actitud y la asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en ese nuevo rol (Moliner y Loren, 2010).

El éxito de la educación inclusiva depende de numerosos factores tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, recursos disponibles, formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl y Minnaert, 2011). No obstante, tal y como postula López Maldonado (2009) la naturaleza del docente en centros ordinarios es diferente a la de los centros específicos de Educación Especial debido, entre otros aspectos, a la edad (siendo esta menor en los centros de Educación Especial), formación más especializada (participación en congresos como cauce de formación) o miedo a no lograr los resultados esperados (siendo éste mayor en centros de Educación Especial de centros ordinarios).

Así pues, la formación del docente es considerada como una dimensión de capital importancia por su incidencia determinante en la calidad de la inclusión educativa (López Torrijo, 2005; León, 2011); una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al docente a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprendiendo su papel en la intervención con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (LLorent y López, 2012). En este contexto, se debe entender el desarrollo profesional del docente como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y los conocimientos profesionales y personales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, individualmente y junto con los compañeros del centro, para así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2013). No obstante, el desarrollo profesional es más que la formación; es el producto del desarrollo pedagógico que va adquiriendo a lo largo de su vida el profesorado; el conocimiento y la comprensión de sí mismo como docente; el desarrollo cognitivo y emocional que hace individualmente y con sus compañeros de la escuela y el desarrollo teórico sobre los aspectos educativos. Además, es preciso considerar que para que la formación profesional del docente sea eficaz es preciso combinar de manera óptima las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes (De Ketele, 2003). Es necesario, por tanto, identificar las competencias profesionales implicadas en el perfil docente así como las necesidades sentidas y percibidas por el propio docente (González y Wagenaar, 2003; Zabalza, 2003;

Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Vleuten, 2004; Gillis, Clemet, Laga y Pauwels, 2008; Perrenoud, 2008; Yániz, 2008).

Así pues, la formación del docente en el ámbito de la educación para todos se ha de entender como un recurso para desarrollar estrategias de intervención con el alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje (Delgado, 2011). Educar para construir una escuela para todos es asumir la equidad como valor que permite la mejora de la sociedad en la que cabemos todos; es pensar que las diferencias son igual de importantes y valiosas, rechazando la segregación de personas y colectivos (Sandoval, 2008). Según Lambe (2011), la formación inicial del docente aparece como el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión; sin embargo, hemos de cuestionarnos: ¿Hasta qué punto la formación inicial del profesorado está incidiendo en sus propias concepciones y le proporciona herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para responder a la diversidad? Algunos autores (Calvo y Susinos, 2010; Vigo, Soriano y Julve, 2010) establecen las directrices de lo que debería incluir un programa de formación inicial del profesorado en el ámbito de la Educación Especial, siendo éste: visión clara de la enseñanza a impartir, currículum fundamentado en la práctica, experiencias clínicas, estándares de la práctica, relaciones entre la universidad y la escuela, empleo de estudios de caso, indagación y evaluación, análisis reflexivo y crítico compartido de lo anterior (Santos Guerra, 2010).

Dado el actual proceso de convergencia europea en la Educación Superior, se ha mermado la formación inicial del docente para atender a la diversidad (Vela, 2010) y conseguir una enseñanza individualizada dentro del aula (Birta-Szkely, 2006); se precisa de una formación desarrollada desde una perspectiva más curricular y colaborativa, más cercana a la práctica, que considere como base disciplinas como la Psicología o la Pedagogía, además del refuerzo educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación y asesoramiento del profesorado. Algunos autores (Contreras, 2010; Korthagen, 2010; Pérez, 2010, Rodrigues y Arantes, 2010; Recchia y Puig, 2011) establecen determinadas amenazas a la formación de calidad del docente siendo éstas: desvinculación y descontextualización del currículum de formación del docente con conocimientos mosaicales bien fragmentados por facultades, departamentos e incluso, profesores; estudio memorístico que poco propicia la reflexión para que cada futuro docente construya su aprendizaje y su propio modelo docente; divorcio entre la teoría y la práctica oficialmente establecido por las clases con carga teórica y otras con carga práctica con el error potencial de ser impartida por profesores diferentes; separación de la experiencia y el saber; imposibilidad de llevar a efecto la investigación-acción por el divorcio también existente entre la universidad y la escuela que agudiza el de la teoría y la práctica aunque también el de los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes, etc.

Sin embargo, aún los maestros que acaban de egresar de la escuela requieren de un acompañamiento dentro de su contexto de trabajo para explotar los recursos con los que cuenta (Parra, Pérez, Torrejón y Mateos, 2010). De este modo, la búsqueda permanente de programas formativos que desarrollen habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos más necesitados es una excelente oportunidad para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de las personas con discapacidad (Gallego y Rodríguez, 2012). De este modo, la formación permanente se considera un medio que facilita la promoción e integración social, que permite adaptarnos a las exigencias sociales por medio del perfeccionamiento de nuestras competencias y cualificaciones, facilita la promoción social, personal y, por supuesto, la empleabilidad de los trabajadores (Santoveña, 2012). Así pues, Sykes, Bird y Kennedy (2010) agregaron que la capacitación del docente debe ser continua y

estar en relación con la práctica profesional; de este modo, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2012).

Metodología

Objetivos del estudio

Esta investigación pretende conocer y analizar el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial de Andalucía. De manera más concreta, con este trabajo se intenta dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la formación recibida por los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía en relación a la educación inclusiva.
2. Detectar las necesidades formativas de los docentes de centros específicos de Educación Especial de Andalucía para dar respuesta al proceso de inclusión en el aula.
3. Comprobar la incidencia que tiene la participación en actividades de formación permanente sobre educación inclusiva en el desarrollo profesional del docente de centros específicos de Educación Especial
4. Establecer propuestas de mejora en la formación y desarrollo profesional del docente de los centros específicos de Educación Especial.

Participantes

El estudio se dirige a todos los docentes que desarrollan su actividad profesional en alguno de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía. Según datos aportados por la propia Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012), ascienden a 1060 los docentes que trabajan en centros específicos de Educación Especial de la comunidad autónoma andaluza, capaces de atender a 3447 alumnos con discapacidades graves y permanentes, distribuidos en 59 centros, de los cuales 16 son de titularidad pública y el resto gestionados por instituciones privadas.

La muestra a partir de la cual se han establecido las conclusiones del estudio responde a tipo de muestreo aleatorio simple, de forma que se han ido adscribiendo a la muestra todos aquellos docentes que al azar respondieron a los cuestionarios enviados. Para el cálculo de la muestra participante, se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 4%, quedando totalmente garantizada su representatividad ($n=428$). En la tabla nº1 se aprecian las características más relevantes de la muestra según las variables sociodemográficas estudiadas: género, edad, experiencia y titularidad del centro.

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables sociodemográficas

Variable		Frecuencia	%
Género	Hombre	115	26.9
	Mujer	313	73.1
Edad	Menos de 35 años	148	35.0
	De 36 a 50 años	206	48.7
	Más de 50 años	69	16.3
Experiencia	Menos de 1 año	26	6.3
	Entre 1 y 3 años	82	20.0
	Entre 4 y 7 años	62	15.1
	Entre 8 y 14 años	52	12.7
	Entre 15 y 20 años	67	16.3
	Más de 20 años	121	29.5
Titularidad	Público	289	67.5
	Privado	139	32.5

Diseño

Dicha investigación se engloba dentro del enfoque cuantitativo, desarrollada a partir de un método descriptivo. Está basada en la encuesta como principal método de recogida de datos, siendo éste muy apropiado cuando se trabaja con una población amplia y los sujetos se encuentran muy distantes entre sí (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). La escala de estimación elaborada pretende conocer las valoraciones de los propios docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía acerca de su formación y desarrollo profesional, planteándose por escrito preguntas que pueden contestarse sin necesidad de la presencia del encuestador.

Instrumento

Para esta investigación ha sido preciso diseñar y validar una escala específica denominada “Cuestionario sobre necesidades formativas del docente en centros específicos de Educación Especial”. En su elaboración se han seguido las fases habituales en este tipo de instrumentos (Morales, Urosa y Blanco, 2003), por lo que se comentan a continuación los aspectos más significativos del proceso de validación.

Así pues, en primer lugar, se ha procedido a confirmar la validez de contenido de la escala mediante el sistema de jueces de expertos. Para ello, se invitaron a nueve profesores especialistas en el campo de la Didáctica y la Educación Especial de diferentes universidades andaluzas. De esta forma, se llevó a cabo una primera versión del cuestionario y se procedió a su depuración en sucesivas rondas en las que se entregaron al equipo investigador las

oportunas correcciones. En el análisis se tuvo en cuenta la pertinencia de las preguntas, claridad en el lenguaje usado, suficiencia del número de ítems y valoración global de la propuesta. De este modo, la escala quedó formada por 66 ítems con valores de respuesta que van desde 1=plenamente de acuerdo, 2= de acuerdo, 3=en desacuerdo, 4=totálmente en desacuerdo; al tener sólo cuatro opciones se evita la tendencia a la centralidad existente cuando son impares.

A continuación, se procede a la obtención de los resultados derivados del estudio de la dimensionalidad subyacente a las respuestas de los sujetos a la escala administrada. Así pues, se determina el índice de discriminación de los ítems de la escala dónde se aprecian valores muy altos y estables, estando en todos casos por encima de 0.98. Por su parte, el estudio de la fiabilidad confirma la alta consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente alfa de Cronbach el valor de .984, lo que indica que la escala diseñada es muy confiable.

La validez de constructo complementa la validez de contenido llevada a cabo en la fase previa mediante el sistema de jueces de expertos. Se pretende comprobar si los 66 ítems de la escala se pueden resumir de alguna forma, es decir, si existen rasgos comunes entre ellos. Con tal motivo, se recurre al análisis factorial por el método de los componentes principales como forma de agrupar estos reactivos en factores o componentes que puedan explicar la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los sujetos (Escalante y Caro, 2006). Así pues, el índice de adecuación muestral KMO alcanzar un valor de .947 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 18245,176 ($p<.000$). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se considera que las respuestas están sustancialmente relacionadas. Además, el análisis de los componentes principales puso de manifiesto, tras su rotación Varimax, la convergencia de dos factores principales que explican el 57,803% de la varianza y en el que los ítems muestran valores muy altos, situándose entre .809 y .942.

Análisis de datos

En este trabajo, dada la amplitud de la escala, se presentan los resultados obtenidos de uno de los factores de la escala relacionada con el desarrollo profesional del docente hacia la educación inclusiva (19 ítems). El análisis psicométrico de la escala se ha llevado a cabo mediante el estudio de las respuestas a la misma por parte de la muestra productora de datos. Para su tratamiento, se ha utilizado el paquete informático SPSS (versión 19 para Windows), realizándose análisis descriptivos básicos así como análisis de contingencia a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson para conocer el grado de asociación entre la variable “participación en actividades de formación permanente relacionadas con educación inclusiva” y la formación y desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial.

Resultados

A fin de situar las opiniones de los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía acerca de su formación y desarrollo profesional, se analizan a continuación las puntuaciones correspondientes a los ítems del cuestionario que han resultado más significativas.

Valoración de la formación inicial recibida

Centrados en el análisis general llevado a cabo por los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía acerca de la formación inicial recibida, se destaca la importancia que éstos atribuyen a la integración de los contenidos teóricos y prácticos en los planes de estudio ($M=1.60$). De igual modo, consideran que se encuentran capacitados

como para afrontar el reto docente con alumnos con discapacidades graves y permanentes ($M=2.16$), a la vez que sostienen que la formación práctica desarrollada ha sido revisada por un profesional especialista en el ámbito de la Educación Especial ($M=2.43$). No obstante, se muestran menos convencidos acerca de la formación inicial recibida, al considerar que ésta no ha sido suficiente y novedosa ($M=2.85$).

Tabla 2. Valoración del docente acerca de la formación inicial recibida

	Media	D.T.
Poseo un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo, objetivos, científicidad y tratamiento	2.08	0.704
Dispongo de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características	1.92	0.813
Poseo conocimientos acerca de las técnicas de evaluación inicial en el alumnado	2.06	0.794
Conozco la legislación actual relativa al ámbito de la Educación Especial	2.17	0.854

Formación sobre educación inclusiva

En cuanto a la formación de que dispone el docente de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía sobre educación inclusiva, se destaca cómo éstos consideran que su nivel formativo en este ámbito es aceptable. Los docentes encuestados afirman disponer de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características ($M=1.92$), técnicas de evaluación inicial del alumnado ($M=2.06$), aspectos básicos del campo de la Educación Especial ($M=2.08$) y legislación sobre este ámbito de estudio ($M=2.17$).

Tabla 3. Valoración del docente hacia la formación sobre educación inclusiva

	Media	D.T.
Poseo un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo, objetivos, científicidad y tratamiento	2.08	0.704
Dispongo de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características	1.92	0.813
Poseo conocimientos acerca de las técnicas de evaluación inicial en el alumnado	2.06	0.794
Conozco la legislación actual relativa al ámbito de la Educación Especial	2.17	0.854

Aspectos clave en el docente para la inclusión

Según los docentes encuestados, para desarrollar con éxito procesos de enseñanza y aprendizaje con alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en centros específicos de Educación Especial se hace necesario: disponibilidad de suficientes recursos tanto personales como materiales ($M=1.63$), formación específica inicial sobre

educación inclusiva ($M=1.72$), formación permanente sobre procesos de inclusión en el aula ($M=1.75$), estabilidad profesional ($M=1.81$) y experiencia previa con este tipo de alumnado ($M=1.88$).

Tabla 4. Valoración del docente sobre los aspectos claves para la inclusión

	Media	D.T.
Experiencia previa con este tipo de alumnado	1.88	0.941
Formación específica inicial sobre Educación inclusiva	1.72	0.986
Formación permanente sobre procesos de inclusión en el aula	1.75	0.987
Recursos, tanto personales como materiales, suficientes y apropiados	1.63	1.035
Estabilidad profesional	1.81	0.994

Perfeccionamiento y actualización docente

Centrados en las actividades de formación permanente, se destaca la actitud favorable de los docentes encuestados hacia su participación en la búsqueda de mejores respuestas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ($M=1.84$) así como en proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza en centros ($M=2.19$). De igual modo, sostienen cómo los conocimientos adquiridos en los cursos de formación permanente han tenido una repercusión real en su actividad profesional, permitiendo dar respuesta a las dificultades surgidas en el aula ($M=2.11$). De igual modo, muestran su colaboración hacia el asesoramiento a profesores de centros ordinarios y sus familias ($M=2.30$) y hacia la Universidad para la formación teórico-práctica del docente en el ámbito de la educación inclusiva ($M=2.49$).

Tabla 5. Valoración del docente sobre el perfeccionamiento y actualización docente

	Media	D.T.
Los conocimientos adquiridos en los cursos de formación permanente han tenido una repercusión real en mi actividad profesional	2.11	0.773
Participo en la búsqueda de mejores respuestas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1.84	0.944
Colaboro en el asesoramiento a profesores de centros ordinarios y sus familias	2.30	1.008
Participo en proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza en centros	2.19	1.030
Colaboro con la Universidad en la formación teórico-práctica del docente en el ámbito de la educación inclusiva	2.49	1.165

Diferencias en el desarrollo profesional del docente según su participación en actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva

El análisis de contingencia entre la variable sociodemográfica “actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva realizadas en los últimos tres años” y la totalidad de ítems vinculados al factor relacionado con el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial, muestra los siguientes resultados, teniendo en consideración que el contraste está hecho a un 5%:

Tabla 6. Resultados análisis de contingencia

	p	Opciones de respuesta	Media	D.T.
Me encuentro suficientemente capacitado como para afrontar el reto docente en centros específicos de Educación Especial	.014	No	2.59	0.959
		Si	2.12	0.855
Poseo un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo, objetivos, científicidad y tratamiento	.000	No	2.62	0.740
		Si	2.04	0.679
Dispongo de suficiente formación sobre la naturaleza de los alumnos con discapacidad y sus características	.004	No	2.48	0.750
		Si	1.87	0.795
Poseo conocimientos acerca de las técnicas de evaluación inicial en el alumnado	.001	No	2.71	0.784
		Si	2.02	0.768
Participo en la búsqueda de mejores respuestas educativas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	.004	No	2.23	0.922
		Si	1.87	0.935

Teniendo en cuenta las respuestas de los docentes encuestados, se aprecia cómo aquellos que han realizado alguna actividad de formación docente vinculada al ámbito de la educación inclusiva se muestran más favorables con las proposiciones establecidas. Por ello, se asume la hipótesis de que la formación permanente contribuye al perfeccionamiento de la enseñanza y desarrollo profesional del docente durante su fase de actividad laboral.

Así pues, los docentes interesados en su actualización y perfeccionamiento profesional afirman encontrarse más capacitados como para afrontar el reto docente ($\chi^2(3, 405)=10.595$, $p=.014$), disponiendo de mayor formación sobre los aspectos básicos del ámbito de la educación inclusiva ($\chi^2(3, 403)=18.443$, $p=.000$), naturaleza del alumnado con discapacidad grave y permanente ($\chi^2(3, 404)=13.111$, $p=.004$) y técnicas de evaluación inicial y conocimiento del punto de partida para el proceso de enseñanza y aprendizaje ($\chi^2(3, 405)=17.308$, $p=.001$). De igual modo, aquellos que participan en actividades de formación permanente se muestran más favorables a participar en la búsqueda de mejores respuestas educativas para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ($\chi^2(3, 408)=13.092$, $p=.004$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir cómo el docente de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía se encuentra suficientemente capacitado como para afrontar el reto de atender a alumnado con discapacidades graves y permanentes, desarrollando un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Ello nos lleva a revelar la existencia de actitudes positivas en el docente hacia la diversidad y la inclusión del alumnado con discapacidad, pues tomar un solo curso acerca de aspectos relacionados con el tema no es suficiente para preparar a los profesores para enfrentarse a la diversidad en el aula (Moliner y García, 2005). Sin embargo, estos datos entran en contradicción con los aportados por Santos Jara (2006) quién destaca cómo la falta de capacitación docente bloquea la inclusión del alumnado con discapacidad, precisando de formación en técnicas de enseñanza, metodologías, características de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y adecuaciones curriculares (Parra, 2005).

Los encuestados consideran que poseen un nivel formativo aceptable acerca de la naturaleza de los alumnos con discapacidad, técnicas de evaluación inicial y aspectos básicos del campo de la Educación Especial. Así pues, el docente es el responsable de promover el aprendizaje e inclusión del alumnado con discapacidad grave y permanente en centros de Educación Especial, por lo que desde la Pedagogía debe ser capaz de identificar sus necesidades de atención para fundamentar, diseñar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular, recursos, estrategias, apoyos pertinentes y, en general, las adaptaciones que precisa instrumentar (Berrueto, 2006; Calvo y Martínez, 2009). Además, tal y como exponen Conklin (2012) y Recchia y Puig (2011) identificar los conocimientos sobre Educación Especial favorece la actitud del docente hacia las personas con discapacidad, el tipo de atención educativa que ofrecen a los estudiantes y las posibilidades para su inclusión.

Para ello, el docente debe disponer de una adecuada formación específica inicial sobre educación inclusiva así como suficiente formación permanente capaz de actualizar y reciclar los conocimientos adquiridos. Tal y como expone Pérez (2010) la elevación del nivel de preparación de los docentes es una necesidad para satisfacer los nuevos retos educativos necesidades de la educación; por su parte, Sánchez (2006) establece que las políticas públicas en materia educativa deben orientarse hacia la preparación profesional y actualización docente. Así pues, para favorecer procesos inclusivos tanto en la formación inicial como en la permanente se debe potenciar la formación del docente en los siguientes ámbitos (Llorent y López, 2012): orientaciones sobre las necesidades específicas de apoyo educativo, estrategias didácticas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, recursos didácticos para la atención a la diversidad, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum, técnicas de diagnóstico y evaluación a nivel inclusivo. Además, se debe formar al docente para desarrollar “actuaciones de éxito” en las aulas con el objetivo de involucrar a la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Muntaner, 2010) e incluso poder aprender (Salimbeni, 2011).

No obstante, los docentes participantes en la investigación lamentan no haber recibido una formación inicial significativa. Ello viene a reforzar la idea de Pérez (2010) para quién las instituciones de formación de docentes se encuentran lejas del ideal que supone la formación de docentes competentes para el desarrollo de una educación para todos sin excepciones (Forteza, 2011). Sin embargo, y a pesar de estar ya inmersos en el proceso de convergencia europea, las Universidades continúan recibiendo amenazas a la formación de calidad del docente derivadas de la desvinculación y descontextualización del currículum con conocimientos mosaicales fragmentados por Facultades, Departamentos e incluso,

profesores; desarrollo de estudio memorístico; divorcio entre la teoría y la práctica, la experiencia y el saber, la universidad y la escuela, etc. (Contreras, 2010; Korthagen, 2010; Pérez, 2010, Rodrigues y Arantes, 2010). En este sentido, se comparte la idea desarrollada por Recchia y Puig (2011) quiénes consideran que un componente básico e integral en la formación docente es la práctica en situaciones reales, al brindarle conocimiento y experiencias reales. Así pues, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos una vez cuente con elementos teóricos y prácticos que permitan favorecer el aprendizaje (Sykes, Bird y Kennedy, 2010; Conklin, 2012).

Se ha de trabajar, por tanto, para conseguir que desde la Educación Superior se ofrezca una formación docente desarrollada desde una perspectiva más curricular y colaborativa y cercana a la práctica, tomando como base disciplinas como la Psicología, Pedagogía, refuerzo educativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación y asesoramiento del profesorado (Vela, 2010). De este modo, la nueva reforma de los planes de estudio puede ser una buena oportunidad para que los futuros docentes aborden la diversidad en las aulas desde una perspectiva más inclusiva (León, 2011).

En cuanto a las actividades de perfeccionamiento, los encuestados muestran una actitud favorable hacia la búsqueda de mejores respuestas educativas a los problemas diarios planteados en el aula. Tal y como señalan Sykes, Bird y Kennedy (2010) hay que motivar a los docentes para que reflexionen y analicen su práctica, en beneficio de su formación permanente y desarrollo de habilidades profesionales. Para Willink y Jackobs (2012) el docente precisa un aprendizaje transformador; necesita aprender cómo trabajar para lograr cambios sociales en colaboración con otros así como responsabilidad para cambiarse a sí mismo y adoptar nuevas ideas.

Además, los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía entienden que los conocimientos adquiridos a través de la formación continua les permiten dar respuesta a determinadas problemáticas surgidas en el aula (Conklin, 2012). De este modo, se plantea un modelo formativo más atento al contexto y la propia capacidad reflexiva y generadora de soluciones del propio docente, desarrollada en contextos próximos a su ejercicio profesional. El docente, como elemento primordial del cambio educativo, ha de ser un “investigador en su aula”, ofreciéndole importantes posibilidades para comprender y describir aquello que acontece en la vida diaria en el aula y estableciendo propuestas de mejora que solventen las situaciones problemáticas que se puedan generar.

Resulta fundamental la colaboración con los miembros de la comunidad educativa de los centros ordinarios así como con la propia Universidad en la formación inicial del docente. Así pues, el hecho de desarrollar habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos con discapacidad constituye una excelente oportunidad para la mejora de la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Gallego y Rodríguez, 2012). En este sentido, Peters, Johnstone y Ferguson (2005) señalan que entre las variables más importantes para avanzar hacia una educación inclusiva es necesario un nuevo rol del profesor como un modelo de apoyo colaborativo para la resolución de problemas de forma creativa.

Esta investigación supone un avance para la literatura científica existente al tratar de examinar la formación y el desarrollo formativo del docente en los centros específicos de Educación Especial. Hegarty (2008) realizó un recorrido sobre los temas o líneas de investigación en Educación Especial, identificando al docente como uno de los ámbitos prioritarios. Así pues, para poder desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje de

calidad, se hace preciso contar con docentes comprometidos con su trabajo y suficientemente cualificados como para atender a la diversidad de su alumnado; en este sentido, Fullan (2002) señala cómo la formación docente constituye uno de los problemas más graves y, al mismo tiempo, la mejor solución en educación. No obstante, el uso exclusivo de la técnica de la encuesta puede generar en problemas como deseabilidad social y sinceridad. Resultaría interesante, por tanto, realizar entrevistas a los docentes de los centros específicos de Educación Especial para así ampliar la información aportada sobre su formación y desarrollo profesional; a su vez, se podría analizar las necesidades formativas de otros profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad escolarizado en este tipo de centros educativos así como también comparar la respuesta que ofrecen los docentes de los centros específicos de Educación Especial con la aportada por docentes que prestan su servicio en centros ordinarios.

Bibliografía

- Berruezo, A. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Birta-Szkely, N. (2006). *Training teachers for inclusive education in Romania*. Disponible en: http://www.inclues.org/english/doc/rigarep2005/Training%20Teachers%20for%20Inclusive%20Education%20in%20Romania_Noemi%20Birta-Szekely.pdf (consultado el 7 de Junio de 2013).
- Boer, A.A., Pijl, S.J. y Minnaert, A.E. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Calvo, A. y Martínez, A. (2009). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. España: MEE.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 1-14.
- Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-82.
- De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- Delgado, M. (2011). La atención a la diversidad: nuevas propuestas de los centros de profesores. En J. Maquillón et al. (coord.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 163-173). Editum: Universidad de Murcia.
- Escalante, E. y Caro, A. (2006). *Investigación y análisis estadístico de datos en SPSS*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 127-144.

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 16(2), 249-294.
- Gillis, A., Clemet, M., Laga, L. y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final report-Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 191-199.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos? *Aula de Innovación Educativa*, 218, 12-15.
- Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-102.
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975-999.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de Grado de Maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 145-163.
- LLorent, V.J. y López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 27-34.
- López Torrijo, M. (2005). La formación del profesorado de Educación Especial en el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Deaño (Ed.). *Inclusión social y educativa: el Espacio Europeo de Educación Superior, familia y diversidad, vida independiente*, (pp.61-82). Orense: AEDES.
- López Maldonado, R.R. (2009). *Análisis comparativo de la respuesta educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales en distintos tipos de centros educativos*. Valencia: Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.
- Moliner, L. y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44.
- Moliner, O. y García, R. (2005). Teacher's initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, J.D. Hurtado y F.J. Soto (coords.). *25 años de integración escolar en España*:

- Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario (pp.2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Parra, M. (2005). *Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Realidad de una escuela secundaria técnica*. México: Universidad intercontinental.
- Parra, M.L., Pérez, Y., Torrejón, M. y Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87.
- Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-8.
- Peters, S., Johnstone, C. y Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 139-160.
- Recchia, S. y Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teacher's experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133-151.
- Rodrígues, M.T. y Arantes, V. (2007). La investigación como estrategia pedagógica en el proceso de formación de educadores: Relato de práctica Docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-14.
- Rosenberg, M., Westling, D. y McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, 17, 19-32.
- Sánchez, J.I. (2006). Profesionalización de la práctica docente. *Educare. Nueva época*, 2(6), 46-74.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos*, 11, 149-159.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Santos Jara, M. (2006). Evaluación de la inclusión educativa desde la preparación de los actores de la comunidad educativa: una mirada hacia los centros. *Voces de la Alteridad*, 1. México: UNAM.
- Santoveña, S.M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77.
- Sykes, G., Bird, T. y Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61, 464-476.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. y Vleuten, D. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268.
- Vela, J.A. (2010). Grados, la futura formación del docente y la atención a la diversidad. En T. Susinos (dir.). *La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas. Actas del*

- Congreso Internacional y XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (pp. 762-779). Santander: Universidad de Cantabria.
- 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*, 69(24,3), 147-165.
- Willink, K y Jackobs, J. (2012). Teaching for change. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 143-164.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-13.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Autores

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Doctora por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en maestro, especialidad en Educación Primaria. Máster en Educación Especial. Profesora del departamento de Educación de la Universidad Católica de Murcia. Sus líneas de investigación están centradas en la atención a la diversidad y la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Especial