

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESOR PARA LA INCLUSIÓN SOCIOLABORAL EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. ANÁLISIS DEL CONTEXTO CHILENO

TEACHER'S TRAINING AND EDUCATIONAL PRACTICE FOR WORK AND SOCIAL INCLUSION IN YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. ANALYSIS OF THE CHILEAN CONTEXT

Solange Barría Rojas (*)

*Universidad Central de Chile
Chile*

Resumen

En este artículo se da a conocer un estudio en el cual se analiza la formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes que presentan discapacidad intelectual que asisten a centros de educación especial en la provincia de Santiago de Chile. Mediante la aplicación de cuestionarios ad-hoc y entrevistas en profundidad, se analizó la formación docente y la práctica educativa de los profesores, detectándose las necesidades de formación percibidas por los profesores. Los hallazgos indican que la formación docente inicial y continua de los profesores no es pertinente para abordar el proceso de inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. La insuficiente formación docente influye en la práctica educativa y en el proceso educativo de los estudiantes, en cuanto a planificación de la enseñanza, en la evaluación a los estudiantes y en la organización de las actividades de aprendizaje relevantes para favorecer la formación a la vida laboral e inclusión socio laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Palabras clave: Formación laboral; profesor; formación del profesorado; discapacidad intelectual; práctica educativa.

Abstract

In this article we present a study in which we analyze the teacher training and their educational practice for the social and professional inclusion of young people with intellectual disabilities who attend special education centers in the province of Santiago de Chile. Through the application of ad hoc questionnaires and in-depth interviews, the training of teachers and their educational practice was analyzed, as well as the training needs perceived by teachers. The results indicate that the initial and continuous training of teachers is not relevant to address the work and social inclusion of young people with intellectual disabilities, which influence the educational practice and the educational process of children. The insufficient teacher training influences the educational practice and the educational process of the students, in terms of lesson planning, evaluation of students and organization of relevant learning activities that will favor the preparation of students with intellectual disability for their work life and social inclusion.

Keywords: Vocational education; teacher; teacher education; intellectual disability; educational practice..

(*) Autor para correspondencia:

Solange Barría Rojas
Universidad Central de Chile
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Santa Isabel 1278, Santiago - Chile.
Correo de contacto: solange.barría@ucentral.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 25.03.2019
ACEPTADO: 17.06.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.942

1. Introducción

El proceso educativo de los jóvenes con discapacidad intelectual (DI), en lo que respecta a su formación para la inclusión sociolaboral, debe centrarse en la promoción de itinerarios y experiencias educativas que favorezcan dicha inclusión (Jurado, 2006), así como también, en posibilitar la autonomía e independencia a través de experiencias educativas en el contexto social y laboral (Jurado, 1998; Jurado & Sanahuja, 1997).

La figura del profesor de educación diferencial en la formación para la inclusión sociolaboral en jóvenes con DI constituye el principal agente que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es el mediador entre los jóvenes y la formación sociolaboral. Por tanto, la formación de los profesores de educación diferencial es fundamental si se pretende que los jóvenes con DI desarrollen competencias para favorecer su inclusión socio-laboral, en cuanto al acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo. Esto, considerando que la inclusión sociolaboral es una alternativa válida para hacer valer el derecho a una vida activa, que se configura como un factor crítico de éxito.

Varios estudios (Infante, 2010; Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo & Díaz, 2012; Tenorio, 2011;) abordan la formación del profesor de educación diferencial para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), no así la formación docente específica para atender a los jóvenes con DI, que asisten a los programas de formación para la inclusión sociolaboral. Consistente con lo anterior, en el estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2006) se plantean que uno de los factores que podría incidir en la alta tasa de desempleo de las personas con DI, es la insuficiente formación de los docentes en inclusión socio-laboral.

Por otra parte, las funciones del profesor especialista en la formación para la inclusión sociolaboral de los jóvenes con DI, deben estar relacionadas con 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 educativas e intereses laborales de los jóvenes; identificar los sistemas de apoyo y promover el desarrollo de habilidades académicas, habilidades sociales, habilidades de la vida cotidiana y habilidades laborales polivalentes (Jurado & Sanahuja, 1995; Pallisera, 2011).

En este artículo se presentan los resultados de una investigación más amplia, sobre el perfil del profesor encargado de la formación laboral de los jóvenes con DI en escuelas de educación especial, en la provincia de Santiago de Chile. En concreto, los resultados que aquí se presentan

se relacionan con el análisis de la formación docente y práctica educativa del profesor, planteando los siguientes objetivos: a) Analizar la formación docente inicial y continua del profesor de formación laboral para atender a los alumnos con DI; b) Analizar la función de los docentes en situación real-ideal, aquello que se ejerce y debería ejercerse en la formación laboral de los alumnos con DI; c) Detectar las necesidades de formación del profesor para atender a los alumnos con DI en la formación laboral.

2. Metodología

Esta investigación es de tipo descriptiva ex post-facto (Mateo, 1997, 2009), ya que el objetivo es analizar la formación docente y la práctica educativa del profesor especialista del proceso educativo para la inclusión sociolaboral en los jóvenes con DI. La metodología es de tipo mixta, ya que la obtención de los datos cuantitativos es complementada por los datos cualitativos para conocer de manera detallada la formación docente y la práctica educativa, concretamente la función real-ideal, es decir lo que hace y debería hacer el profesor en su práctica educativa. Al contrastar las funciones de los docentes en situación real-ideal, se obtienen las necesidades de formación percibidas por los profesores. La triangulación de la información se obtiene a partir de la aplicación del cuestionario *ad-hoc* a los profesores y directivos, y la realización de entrevistas a los profesores y estudiantes con DI (Colás & Buendía, 1998).

2.1. Participantes del estudio

Se realizó un muestreo no probabilístico (Tejada, 1997), considerando los criterios de dependencia administrativa de las escuelas especiales, tipología de los alumnos, y nivel de formación. A partir de una base de datos¹ conformada por escuelas de educación especial a nivel nacional, se identificaron 140 centros educativos conforme a los criterios mencionados. Las escuelas especiales fueron contactadas vía telefónica, correo electrónico y entrevista personal para invitarlas a participar en el estudio, presentando los objetivos centrales de la investigación. Del total de escuelas invitadas, 9 aceptaron participar en la investigación. Una vez seleccionadas las escuelas especiales, se procedió a identificar el número total de profesores de formación laboral, cursos de formación laboral, alumnos de formación laboral y profesionales que conforman el equipo directivo. En la tabla 1 se presenta la muestra del estudio.

¹ Base de datos proporcionada por el Ministerio de Educación de Chile.

Tabla 1

Muestra del estudio

Centro educativo	Dependencia administrativa	N° de profesores de formación laboral	N° total estudiantes de formación laboral	N° de profesionales del equipo directivo
C. educativo 1	Municipal	1	4	3
C. educativo 2	Municipal	4	35	3
C. educativo 3	Municipal	6	63	3
C. educativo 4	Municipal	3	25	2
C. educativo 5	Particular	1	5	2
	Subvencionado			
C. educativo 6	Municipal	1	10	3
C. educativo 7	Municipal	5	52	4
C. educativo 8	Municipal	2	12	2
C. educativo 9	Municipal	2	16	1
Total		25	222	23

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumentos

Los datos se recogieron utilizando técnicas propias de la metodología descriptiva (Ary, Jacobs & Razavieh, 1989). Por medio de cuestionarios *ad-hoc* y entrevistas, se obtuvo información sobre la formación docente inicial y continua, y la práctica educativa de los profesores en el proceso educativo para la inclusión sociolaboral de los jóvenes con DI.

Los datos que se obtuvieron respecto de la naturaleza de la investigación y de los instrumentos seleccionados son de carácter cuantitativo y cualitativo. Atendiendo a lo anterior, a continuación, se describen los instrumentos utilizados:

a) Entrevista: se diseñaron dos guiones diferentes, el primero dirigido a los profesores de formación laboral y el segundo a los estudiantes de formación laboral.

Las entrevistas en profundidad se realizaron a 25 profesores de formación laboral. El guion de la entrevista de los profesores recogió información sobre formación docente inicial y continua, experiencia laboral y la función rea-ideal, específicamente la planificación, docencia y evaluación.

Las entrevistas grupales se aplicaron a 25 cursos del nivel de formación laboral, correspondiente a 9 escuelas de educación especial. El guion de la entrevista grupal a los estudiantes recogió información sobre el proceso educativo de los jóvenes, que está relacionado con las funciones que ejercen los profesores en su práctica educativa, específicamente con la descripción de las actividades de aprendizaje, recursos y materiales, actividades vinculadas con el campo laboral y comunidad, y con las competencias desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para registrar la información proporcionada por los estudiantes, se utilizó una grabadora de audio. En la tabla 2 se presentan los instrumentos y las fuentes de información.

Tabla 2

Instrumentos y fuentes de información.

Instrumento	Campo de estudio	Informantes
Entrevista	Perfil profesional – Práctica docente Perfil profesional	Profesor
Entrevista grupal	Proceso educativo de los estudiantes	Estudiantes con DI
Cuestionario	Perfil profesional Experiencia laboral Práctica educativa del profesor	Profesor Directivo

Fuente: Elaboración propia.

b) Cuestionarios: se diseñaron dos cuestionarios, el primero dirigido a los profesores de formación laboral y el segundo a los directivos de los centros de educación especial. 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%.

El instrumento está dividido en cuatro apartados. Los tres primeros buscan conocer el perfil personal, de formación y laboral de los profesores y directivos. El cuarto apartado busca conocer la función real-ideal que ejercen los profesores en el proceso educativo para la inclusión sociolaboral, es decir, aquello que hace y debería hacer en cuanto a la planificación, docencia y evaluación.

Para valorar la función de los docentes se utiliza una escala tipo Likert con 5 categorías de respuesta, que van de 1=totalmente en desacuerdo, hasta 5=totalmente de acuerdo). Se considera una escala tipo Likert con 5 tipos de respuestas, ya que 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 & Blanco, 2003).

2.2.1. Validación del cuestionario

Previo a la aplicación de los cuestionarios a los profesores y directivos, estos fueron sometidos a validación externa a través de la técnica de jueces, que permitió determinar la importancia (de los ítems con los objetivos del instrumento, sí o no), pertinencia (pertinencia del ítem con los objetivos del estudio, sí o no) y univocidad (exactitud de la información que contiene el ítem, sí o no) de los ítems a partir del juicio de los expertos.

Se invitó a participar a 12 jueces, de los cuales procedieron a validar el instrumento un total de 7.

Los jueces seleccionados fueron profesores e investigadores de una universidad española, expertos en formación docente y formación para la inclusión sociolaboral en jóvenes con DI.

La valoración realizada por los jueces al cuestionario consistió en modificar la redacción en algunos ítems, eliminar ítems repetidos e incorporar preguntas relacionadas con la docencia y formación continua. A continuación, se presenta a modo de ejemplo algunas modificaciones al cuestionario:

- 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 del ítem 4.1 y aumentar los años en que se ha realizado formación continua.
- Modificar la redacción de los ítems 5.1 y eliminar el ítem 19.

2.3. Procedimiento

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 (UTP), inspector/a general y coordinador/a de formación laboral de cada escuela especial, para realizar las entrevistas a profesores y estudiantes.

Respecto a la aplicación de los cuestionarios dirigido a los profesores y directivos, son entregados a cada uno, informando sobre el objetivo del instrumento y confidencialidad de los datos, estableciendo una fecha para recoger el cuestionario.

En el caso de las entrevistas individuales a los profesores de formación laboral, estas se realizaron en las dependencias de cada centro educativo al finalizar la jornada laboral. Todos los profesores fueron informados sobre el objetivo del instrumento y la confidencialidad de los datos, y se solicitó su autorización para ser grabados en audio. La duración de las entrevistas osciló entre 30 y 90 minutos.

Las entrevistas grupales a los estudiantes de formación laboral se aplicaron en dependencias de cada escuela especial, durante la jornada escolar, previa autorización de los directivos y en presencia del profesor responsable del curso. Previo a la realización de cada entrevista, se consultó a los estudiantes sobre su participación de manera voluntaria, además de informar sobre el objetivo del instrumento y la confidencialidad de los datos y se solicitó su autorización para ser grabados en audio. La duración de las entrevistas grupales osciló entre 30 y 40 minutos.

2.4. Tratamiento de los datos

Dada la naturaleza de los datos cuantitativos y cualitativos, se llevó a cabo el siguiente análisis:

a) Análisis cuantitativo: se elaboró una base de datos con variables cuantitativas extraídas del cuestionario *ad-hoc*. Toda la información recogida por los cuestionarios dirigidos a los profesores y directivos fue vaciada a la base de datos. Las variables se someten al análisis estadístico descriptivo univariable. Por medio del programa informático SPSS se calculó la frecuencia absoluta para las variables sociodemográficas, perfil de formación y perfil laboral. Se calculó la media aritmética de los ítems de la función docente real-ideal, acompañados de gráficos que interpretan la frecuencia de la media aritmética.

b) Análisis cualitativo: el análisis de las entrevistas de los profesores y estudiantes se ha realizado mediante la técnica análisis de contenido, ya que se ajusta a la naturaleza de los objetivos del estudio. El análisis de contenido (Ruiz, 1999 & Tójar, 2006) requiere la creación de un sistema de categorías y subcategorías que fueron levantadas a partir del guion de entrevista de los profesores y estudiantes (Ander-Egg, 1996; Tójar, 2006) e incorporadas al programa informático Atlas-ti.

Las entrevistas de los participantes se transcribieron y fueron incorporadas al programa Atlas-ti. 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 el curso al cual asisten los estudiantes; por ejemplo, entrevista profesor 1, entrevista grupal 1, centro educativo 1, curso 1.

El análisis de las entrevistas de los profesores y estudiantes se ha realizado mediante la identificación del contenido manifiesto, al cual se le asigna una subcategoría de análisis. Así, se realizó el análisis de contenido a cada unidad de análisis de acuerdo a la descripción de cada subcategoría. En la siguiente tabla se resume la información del análisis realizado.

Tabla 3

Categorías, subcategorías y técnicas de análisis.

Informantes	Categorías	Subcategorías	Técnicas de análisis
Profesor	Perfil de formación	- Formación docente inicial y continua.	- Cuantitativa descriptiva: porcentaje de frecuencia. - Cualitativa: análisis de contenido
	Perfil laboral	- Años de experiencia laboral	- Cuantitativa descriptiva: porcentaje de frecuencia. - Cualitativa: análisis de contenido
	Función de los docentes	- Planificación - Evaluación - Docencia	- Cuantitativa descriptiva: media aritmética y frecuencia absoluta y análisis de discrepancia. - Cualitativa: análisis de contenido
Estudiantes	Proceso de enseñanza y aprendizaje	- Actividades planificadas - Estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje - Organización del aula	- Cualitativa: análisis de contenido

Fuente: Elaboración propia.

Para detectar las necesidades de formación de los profesores, se procedió a realizar el análisis de discrepancia propuesto por Moroney (1977) y Stufflebeam (1984), en Gairín (1995), y por Tejedor (1990). Este consiste en detectar la diferencia entre los resultados observados y deseados, es decir, corresponde a la diferencia en la valoración realizada a cada ítem (utilizando la escala tipo Likert de 1 a 5), respecto a lo que realiza y debería realizar el profesor, en cuanto a la planificación, docencia y evaluación en el proceso de formación para la inclusión sociolaboral de los jóvenes con DI.

La triangulación del estudio se obtuvo a partir del contraste de los datos recogidos a través de los cuestionarios *ad-hoc* aplicado a los profesores y directivos, y de las entrevistas realizadas a los profesores y estudiantes acerca de la práctica educativa del profesor de formación laboral (Colás & Buendía, 1998).

3. Resultados

En este apartado presentamos los resultados que se obtienen de la aplicación de los cuestionarios y entrevistas, que han permitido realizar el análisis cuantitativo (cuestionarios) y cualitativo (entrevistas). En primer lugar, presentamos la caracterización (edad y género) de los profesores, directivos y estudiantes. En segundo lugar, presentamos el perfil laboral y de formación de los profesores y directivos. En tercer lugar, damos a conocer los resultados de la práctica educativa del profesor en el proceso de formación para la inclusión sociolaboral de los jóvenes con DI, concretamente la función real-ideal de la planificación, docencia y evaluación, valorada por los profesores y directivos en los cuestionarios. Estos datos se complementan con la información extraída de las entrevistas realizadas a los profesores y estudiantes. En cuarto lugar, presentamos las necesidades de formación de los profesores que surgen del análisis de discrepancia de la función real-ideal en cuanto a la planificación, docencia y evaluación.

3.1. Caracterización de los participantes del estudio

En la tabla 4 se presenta la descripción de los datos sociodemográficos, perfil laboral y perfil de formación de los profesores y directivos, y en la tabla 5 se presenta la caracterización de los estudiantes.

Tabla 4

Síntesis caracterización de los profesores y directivos.

Categorías	Características
A. Datos sociodemográficos	
Edad	<ul style="list-style-type: none">- La edad de los profesores oscila entre 24 y 61 años, siendo la media de 35 años. Representa una muestra de profesores jóvenes.- La edad de los directivos oscila entre 28 y 61 años, siendo la media de 43,9 años.
Género	<ul style="list-style-type: none">- El 64% corresponde a mujeres, y el 36% a varones.- El 87% de los directores de las escuelas especiales son mujeres y el 13% varones.
B. Formación docente	

Grado académico	- El 27% de los profesores y el 30,4% de los directivos dispone de licenciatura.
Titulación profesional	- El 50% de los profesores dispone de titulación en Educación Especial, mención trastorno en audición y lenguaje, trastorno de la visión y deficiencia mental, el otro 50% corresponde a titulación en Educación General Básica, Educación Técnico Profesional y Educación Física. - El 78,3% dispone de titulación en Educación Especial, el 21,7% restante corresponde a titulación en Educación General Básica, profesor normalista.
Formación continua	- El 82,6% de los profesores y directivos han realizado formación continua durante los últimos 10 años. - La formación continua de los profesores está relacionada con educación especial, currículo, gestión y evaluación educacional, trastorno del lenguaje, transición a la vida adulta, orientación vocacional y técnicas de una actividad profesional. - El 82,6% de los directivos ha realizado formación continua durante los últimos 10 años. Esta formación está relacionada con administración y gestión educacional, orientación e inclusión educativa, currículo y evaluación, resolución y conflicto escolar, estrategias de enseñanza, educación especial, transición a la vida adulta y educación superior.
C. Experiencia laboral	
Años de docencia	- El 27,3% de los profesores tiene entre 6 y 10 años, y más de 20 años de docencia. - El 26,1% de los directivos tiene entre 6 y 10 años, 16 y 20 años de docencia.
Antigüedad laboral en el centro educativo	- El 22,7% de los profesores tiene entre 6 y 10 años, 11 y 15 años, y más de 20 años de antigüedad laboral en el centro educativo. - El 30,4% de los directivos tiene entre 16 y 20 años de antigüedad laboral en el centro educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Síntesis caracterización de los estudiantes con DI, participantes en el estudio.

Categoría	Características
A. Datos sociodemográficos	
Edad	Las edades de los estudiantes oscilan entre 13 y 67 años. Es importante señalar que los estudiantes de un centro educativo, son adultos, siendo el promedio de edad de este grupo en particular de 39,66 años.
Género	- El 52% corresponde a hombres y el 48% a mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Práctica educativa

Los resultados se presentan a partir de la contrastación de la información recogida de los cuestionarios y entrevistas, relacionado con la práctica educativa del profesor, concretamente con la función de planificación, evaluación y docencia en situación real-ideal, en el entendido que la función real es lo que hacen los profesores en su práctica educativa, y el ideal, lo que deberían hacer en la misma.

a) Planificación real-ideal.

El análisis de los cuestionarios de profesores y directivos indican que, en la planificación del proceso educativo para la inclusión sociolaboral de los estudiantes con DI, se consideran los conocimientos previos, se desarrollan competencias académicas y se diseñan actividades para que los jóvenes trabajen de manera colaborativa.

Igualmente, se observa que los profesores y directivos coinciden en que, en la formación para la inclusión sociolaboral, no se diseñan situaciones de aprendizaje que consideren el contexto laboral y comunidad; en efecto el valor de los ítems: F8, F10, F11 y F12, varía entre $\bar{x}=3,1$ y 3,7, como se observa en la tabla 6 y en la figura 1.

Tabla 6

Valoración de la función de planificación real entre profesores y directivos.

Ítem	Descripción	\bar{X} del ítem	
		Profesores	Directivos
F4	En la planificación se identifican los conocimientos previos de los jóvenes	4,6	4,2
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	4,0
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	3,7
F7	Establecer acciones educativa-formativas para que los jóvenes desarrollen habilidades laborales transferibles a cualquier puesto de trabajo	4,0	3,7
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	3,3
F9	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera cooperativa	4,3	4,2
F10	Plantear actividades para que los jóvenes conozcan organizaciones comunitarias	3,5	3,5
F11	Plantear actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3,2	3,1

F12	Planificar actividades formativas para ser desarrolladas en el contexto laboral real	3,5	3,5
F13	Planificar actividades para que los jóvenes trabajen de manera individual	4,1	3,8
F14	Planificar actividades para que los jóvenes conozcan sus intereses, capacidades y limitaciones	4,1	3,5
F15	Diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen la autodeterminación	4,0	3,5
F16	En la programación diseñar actividades para que los jóvenes desarrollen habilidades de la vida cotidiana	4,4	4,3
F17	Seleccionar contenidos de aprendizaje considerando la importancia de estos para la inserción y participación de los jóvenes en el contexto laboral y socio-comunitario	4,0	3,8
F25	Proponer a los alumnos diversas actividades para su desarrollo	4,3	4,2

Fuente: Elaboración propia.

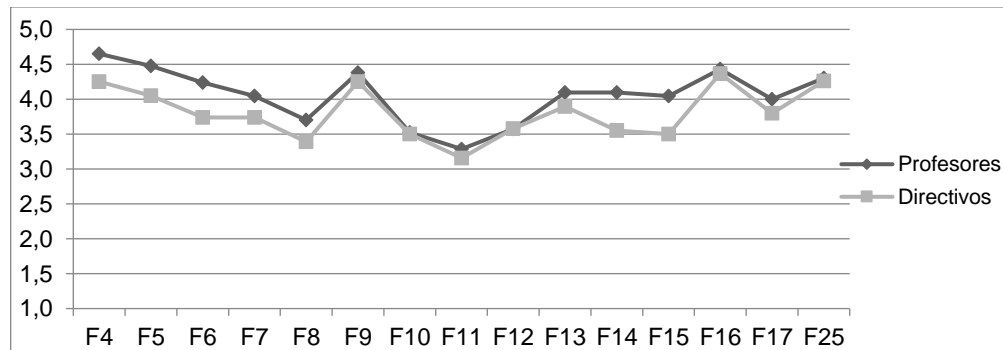


Figura 1: Valoración de la función de planificación real entre profesores y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se observa discrepancia en el valor de las medias entre los profesores y directivos, con relación a seleccionar contenidos que demanden a los jóvenes aprendizajes en el contexto laboral y comunitario, desarrollar en ellos habilidades polivalentes, planificar actividades para que trabajen de manera individual, promover en ellos el autoconocimiento y autodeterminación, y diseñar actividades para promover su inclusión en el contexto laboral y sociocomunitario.

Respecto a la planificación ideal, 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 $\bar{x}=5,0$, excepto la F8 que obtiene puntuación diferente entre profesores y directivos, como se presenta en la tabla 7 y en la figura 2.

Tabla 7

Valoración de la función de planificación ideal entre profesores y directivos.

Ítems		\bar{x} del ítem	
		Profesores	Directivos
F14	En la planificación se identifican 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 estos para la inserción y participación de los jóvenes 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

Fuente: Elaboración propia.

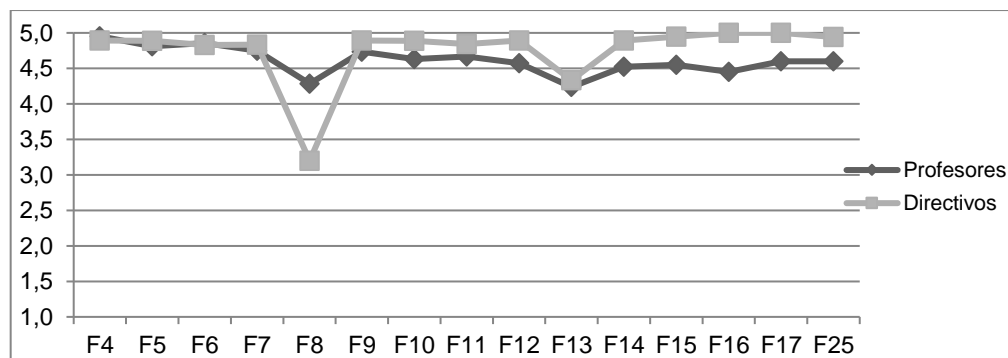


Figura 1: Valoración de la función de planificación ideal entre profesores y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Si contrastamos esta información con la que nos aportan las entrevistas de los profesores y las entrevistas grupales de los estudiantes, podemos corroborar lo siguiente que los profesores en el proceso de formación para inclusión sociolaboral contemplan desarrollar en los estudiantes habilidades de orientación para el trabajo, relacionadas con el aprendizaje de un oficio, habilidades instrumentales básicas, habilidades sociales, y habilidades prácticas relacionadas con actividades de la vida diaria.

No, principalmente lo que son las habilidades sociales y laborales. Ahora las habilidades sociales son fundamentales también, esa parte, yo creo que primero hay que 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)

Trabajamos comunicación verbal, no verbal, fortalezas y debilidades. (Grupo de alumnos 6)

Profesores, directivos y estudiantes coinciden que, en la planificación de la formación para la inclusión sociolaboral, escasamente incorporan actividades de aprendizaje cuyo objetivo sea conocer el campo laboral y organizaciones de la comunidad. Los profesores argumentan que el tiempo y los recursos económicos son limitados, factores que influyen en el diseño de este tipo de actividad:

Todo nuestro trabajo se realiza acá dentro de la escuela y de la escuela se envía a las empresas con las que tenemos nexos. No hemos podido gestionar visitas con los alumnos a empresas para ver puestos de trabajo. (Profesor 27)

– 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)

b) Evaluación real-ideal

El análisis de los cuestionarios de los profesores y directivos indican que, en la formación para la inclusión sociolaboral, los profesores adaptan los instrumentos de evaluación, realizan evaluación de proceso y final, e identifican los apoyos que requieren los estudiantes para progresar en sus aprendizajes.

Por otra parte, los encuestados coinciden que escasamente evalúan los intereses laborales de los estudiantes (F2), por lo que el ítem obtiene baja puntuación ($\bar{x}=3,5$), como se muestra en la tabla 8 y en la figura 3.

Tabla 8

Valoración de la función de evaluación real entre profesores y directivos

Ítems	Descripción	\bar{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 de cada alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados	4,0	3,8

Fuente: Elaboración propia.

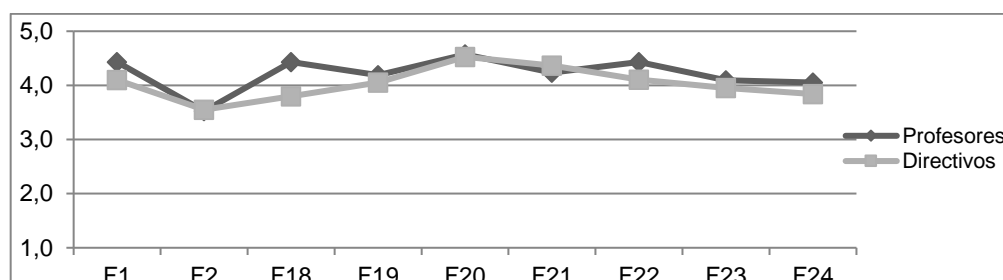


Figura 3: Valoración de la función de evaluación real entre profesores y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los profesores y directivos discrepan en la evaluación real respecto a 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, y evaluar el progreso en virtud de los apoyos proporcionados a los estudiantes.

Respecto a la evaluación ideal, los encuestados valoran los ítems de manera similar, es decir, no se observan diferencias estadísticamente no significativas, en el valor de las medias de los ítems. Consistente con lo anterior, los directivos valoran con la puntuación máxima las siguientes funciones: F11: Evaluar las capacidades de los jóvenes antes de diseñar la planificación del programa de transición a la vida adulta, y F124: Evaluar el progreso de cada alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados, como se presenta en la tabla 9 y en la figura 4.

Tabla 9

Valoración de la función de evaluación ideal entre profesores y directivos

Ítems	Descripción	\bar{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 de cada alumno durante el proceso formativo en virtud de los apoyos proporcionados	4,6	5,0

Fuente: Elaboración propia.

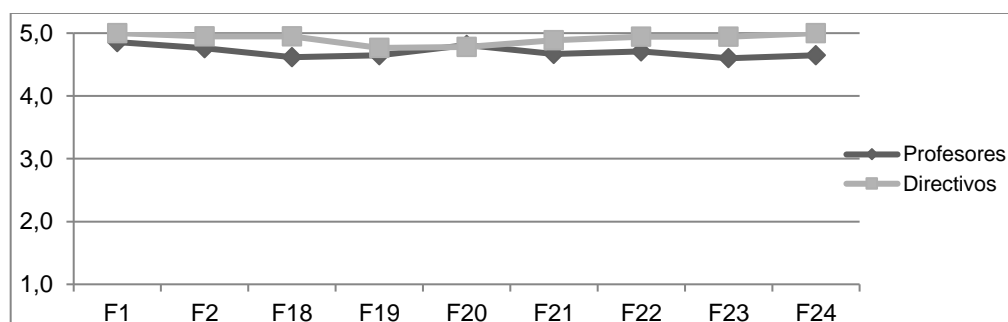


Figura 4: Valoración de la función de evaluación ideal entre profesores y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Si contrastamos esta información con la que nos aportan las entrevistas de los profesores y de los estudiantes, podemos corroborar que se observa coincidencia entre los profesores respecto a evaluar las habilidades instrumentales básicas y las habilidades de orientación en distintos momentos de la formación para la inclusión sociolaboral. Además, los profesores plantean que utilizan la observación directa para valorar el progreso de los aprendizajes en los estudiantes,

destacando aspectos positivos y por mejorar. Esta evaluación se da principalmente en el aprendizaje del oficio.

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 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)

Nosotros hacemos una evaluación diaria con los chiquillos, por ejemplo, hoy hicimos pan amasado, vemos el proceso que se realizó, si el pan no quedó con la esponjosidad que debería tener y evaluamos porque no quedó con esa esponjosidad. (Profesor 9)

Cuando estamos en prueba ahí nosotros respondemos con una receta. (Entrevista grupo de alumnos 10)

Por otra parte, observamos un elemento común en el proceso de evaluación: los profesores utilizan las pautas de cotejo para evaluar las habilidades instrumentales básicas y las habilidades laborales respecto a la enseñanza del oficio.

Yo hasta el momento estoy realizando lista de cotejo, 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)

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)

c) Docencia real-ideal

El análisis de los cuestionarios de los profesores y directivos indican que, en la formación de los estudiantes, los profesores propician la participación de los jóvenes durante el desarrollo de las clases, incentivan la colaboración entre los jóvenes durante la actividad, presentan el contenido en diferentes formatos, y adecuan los contenidos considerando las necesidades educativas especiales de los jóvenes.

Se observa que los profesores y directivos coinciden en el valor de la media en el ítem F30: orientar a los jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades; dicho ítem obtiene puntuación inferior que los demás ítems, como se presenta en la tabla 10 y en la figura 5.

Tabla 10

Valoración de la función de docencia real entre profesores y directivos.

Ítems	Descripción	\bar{x} del ítem	
		Profesores	Directivos
FR3	Se adaptan los contenidos considerando las características de los jóvenes	4,6	4,1
FR26	Se propicia 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	El contenido se presenta en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas)	4,0	4,0
FR29	Se orienta a los alumnos durante el desarrollo de las actividades	4,5	4,4
FR30	Se orienta a los jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades	3,8	3,5
FR31	Se propicia la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4,7	4,2
FR32	Se realizan adaptaciones de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad	4,4	4,1

Fuente: Elaboración propia.

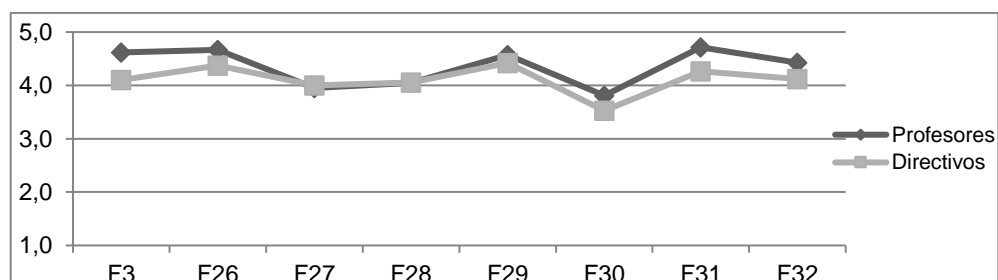


Figura 5: Valoración de la función de docencia real entre profesores y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la docencia ideal, los encuestados valoran los ítems de manera similar. No se observan diferencias estadísticamente no significativas, en el valor de las medias de los ítems entre profesores y directivos. El valor de las medias de los ítems está por sobre la media teórica $\bar{x}=3,0$, como se presenta en la tabla 11 y en la figura 6.

Tabla 11

Valoración de la función de docencia ideal entre profesores y directivos.

Ítems	Descripción	\bar{x} del ítem	
		Profesores	Directivos
F13	Se adaptan los contenidos considerando las características de los jóvenes	4,8	5,0
F126	Se propicia la colaboración entre los jóvenes durante el desarrollo de la actividad	4,7	4,9
F127	Los jóvenes disponen de materiales o recursos adecuados para el desarrollo de la actividad	4,6	4,8
F128	El contenido se presenta en diferentes formatos (textos, imágenes, multimedia: audio, video, películas)	4,6	4,9
F129	Se orienta a los alumnos durante el desarrollo de las actividades	4,7	4,8
F130	Se orienta a los jóvenes respecto a las opciones de empleo adecuadas a sus intereses y capacidades	4,6	4,8
F131	Se propicia la participación de los jóvenes durante el desarrollo de la clase	4,7	4,8
F132	Se realizan adaptaciones de los materiales o recursos para el desarrollo de la actividad	4,6	4,9

Fuente: Elaboración propia.

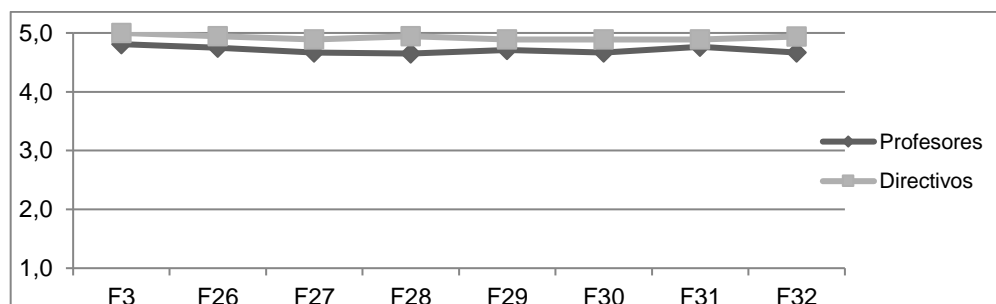


Figura 6: Valoración de la función de docencia ideal entre profesores y directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Al contrastar la información de los cuestionarios de los profesores y directivos con la información proporcionada por las entrevistas de los profesores y estudiantes, podemos observar que hay discrepancia entre los profesores en la modalidad para trabajar con los estudiantes en el área profesional. Algunos profesores prefieren que los alumnos trabajen de manera grupal,

conformando grupos homogéneos, considerando el grado de la discapacidad intelectual, mientras otros prefieren que trabajen de manera individual.

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, de acuerdo a lo que estén realizando, pero hay trabajo individualizado también. (Profesor 18)

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)

Por otra parte, a través de las entrevistas, los profesores y estudiantes plantean que la enseñanza del oficio se lleva a cabo, a través de la demostración de la actividad, luego, el profesor se dedica a orientar a los estudiantes respecto al paso a paso de la técnica del oficio aprendido.

Yo le doy la instrucción, le hago una demostración, después veo cómo 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 tú 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 [les diga] porque yo soy el que sé, yo le digo que no, no lo sé todo. (Profesor 17)

Él va viendo lo que tenemos que hacer, cómo tenemos que ocupar las herramientas, nos va explicando todo el rato. Sí uno le pide algo nos ayuda y nos dice lo que tenemos que hacer. (Grupo de alumnos 12)

Respecto a la función de orientación que ejerce el profesor con los estudiantes, esta se centra principalmente en orientar a los jóvenes con relación al desarrollo de las habilidades sociales y laborales polivalentes.

Por su parte, los estudiantes plantean que los profesores escasamente los orientan respecto a la colocación laboral.

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).

O sea, no, conversamos, pero cuando nosotros tenemos problemas, nos enojamos, y él se acerca para conversar, así como entre dos no más, así de profesor a alumno no más. (Entrevista grupo 12)

3.3. Necesidades de formación docente

A continuación, se presentan las principales necesidades de formación que surgen del análisis de discrepancia entre la función de planificación, docencia y evaluación en situación real-ideal, valorada por los profesores y directivos. A partir de los resultados, las necesidades de formación son:

- Dominio en estrategias de enseñanza para establecer acciones formativas en contextos de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen habilidades sociales y laborales.
- Conocimiento sobre formación para la vida laboral.
- Conocimiento en adaptación curricular y planificación centrada en la persona.
- Dominio en procedimientos para evaluar los intereses vocacionales de los estudiantes con DI.
- Dominio en planificación para la transición a la vida adulta en jóvenes con DI.

4. Discusión y conclusión

A partir de los resultados que se han presentado, podemos extraer algunas conclusiones que sirven como referente para poner en marcha proceso de mejora con respecto a la formación docente y práctica educativa del profesor especialista de la formación para la inclusión sociolaboral de los jóvenes con DI.

Dichos resultados nos permiten concluir que la formación de los profesores encargados de la formación para la inclusión sociolaboral de los jóvenes con DI es insuficiente, ya que los

profesores no disponen de formación especializada que permita preparar a los jóvenes en competencias que incidan en la colocación laboral e inclusión social. En este contexto, Bouck (2005) y el MINEDUC (2006) plantean que los programas de formación docente en educación especial optan por preparar a los profesores para atender a los niños/as que presentan DI, y no forman a los docentes en competencias para abordar el proceso educativo de los jóvenes que asisten a los programas de formación para la vida laboral e inclusión social.

Los resultados de este estudio indican que el 50% de los profesores disponen de titulación en Educación Diferencial correspondiente a un programa categorial. La formación de los profesores se orientó en la especificidad de la discapacidad intelectual, trastorno del lenguaje y audición, y trastorno de la visión. De acuerdo con lo planteado por García (2003), Jurado (1998), Moya (2012), Parrilla (1997), la formación del profesor de Educación Diferencial debe sustentarse en una base general de conocimientos que le permita atender a la diversidad del alumnado y dar apoyo educativo a las NEE, es decir, la formación inicial de los profesores de educación diferencial debe enfocarse en un modelo polivalente, y no categorial, donde prevalece la deficiencia.

Respecto a la formación continua, el 82% de los profesores valora positivamente la especialización realizada, aunque esta formación no sea específicamente en la preparación para la inclusión social y laboral de los jóvenes con DI. La formación docente debe ser un proceso continuo, a lo largo de la vida laboral (De Lella, 1999; Jiménez & Vilá, 1999), sin embargo, esta formación, suele estar descontextualizada respecto de las necesidades de formación sentidas por los profesores (Marcelo & Vaillant, 2013).

En cuanto a la planificación en el proceso de formación para la inclusión sociolaboral, podemos concluir que los profesores escasamente planifican itinerarios de formación para que los estudiantes conozcan el campo laboral de acuerdo a sus intereses y expectativas laborales. Consistente con lo anterior, en la planificación de la formación para la inclusión sociolaboral se deben contemplar itinerarios de formación que promuevan conocer puestos de trabajos y organizaciones de la comunidad, lo que permitiría desarrollar competencias para incidir en la colocación laboral y mejoraría la calidad de vida de los estudiantes con DI.

Con relación a la evaluación en la formación sociolaboral de los jóvenes con DI, los profesores utilizan instrumentos que evalúan la presencia o ausencia de la conducta, no evalúan los intereses laborales y habilidades de los estudiantes, cuestión fundamental para construir el perfil laboral e identificar el puesto de trabajo adecuado a las características y competencias de los estudiantes (Jurado, 2001).

Por último, Gallego y Rodríguez (2012) plantean que el profesor debe utilizar un sinnúmero de estrategias de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a las NEE de los estudiantes, donde lo que se enseña y se aprende es funcional y significativo. En este sentido, los profesores propician el trabajo de grupo entre compañeros, utilizan la tutoría de pares, realizan demostración de las técnicas del oficio y realizan adecuación de los contenidos de acuerdo a las NEE de los estudiantes.

5. Limitaciones

Por otra parte, dada la complejidad y dinámica de cada centro educativo, el tiempo para realizar la entrevista en profundidad a los profesores en algunas ocasiones fue escaso, ya que algunos centros educativos destinaban la hora de descanso de los profesores, que oscilaba entre 30 y 45 minutos. Igualmente, 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.

6. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1996). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- Ary, D., Jacobos, L., & Razavieh, A. (1989). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- 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.
- Colás, P., & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla, España: Alfar.
- De Lella, C. (1999, septiembre). Modelos y tendencias de la Formación Docente. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Seminario llevado a cabo en Lima, Perú. Recuperado desde <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Gairín, J. (Ed.). (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Pirámide: Madrid.
- García, E. (2003). *La formación de profesionales para la educación inclusiva*. Recuperado desde http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Jiménez, V., & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe: Málaga.
- Jurado, P. (1998). El maestro de educación especial. Actuación y perspectiva. En C. Gómez, & M. Fernández (Coords.). *La función docente en educación infantil y primaria. Desde las nuevas especialidades. Audición y lenguaje, educación especial, educación física, educación infantil, educación primaria y lengua extranjera* (pp. 55-67). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jurado, P. (2001). Formación, atención a la diversidad e inserción profesional-laboral. En A. Ferrández (Coords.). *Formación, trabajo y certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación* (pp. 67-90). Zaragoza, España: Diputación de Zaragoza.
- Jurado, P. (2006). Análisis de necesidades formativas de los profesionales de centros ocupacionales y centros especiales de trabajo en Cataluña. *Educar*, (38), 81-103.

- Jurado, P., & Sanahuja, J. M. (1997). Competencias y actuaciones de los profesionales de centros de trabajo protegido. En J. Torres (Coord.). *La innovación de la educación especial: actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 245-256). Depto. de Pedagogía, Universidad Jaén.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., & 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.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Mateo, J. (1997). *La investigación ex post-facto*. Barcelona: Ediuoc.
- Mateo, J. (2009). La Investigación Ex Post-Facto. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-229). Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Documento para la discusión de tres marcos referenciales que contribuyan a elaborar las bases curriculares y de gestión de la formación para el trabajo con jóvenes que presentan discapacidad intelectual*. Santiago, Chile: Autor, Unidad de Educación Especial.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escala de actitudes tipo likert*. Madrid. La Muralla
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- 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.
- Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Revista Educar*, 21, 39-65.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tejada, J. C. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- 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, 37(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.