

FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO PROFESIONAL DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. UN ESTUDIO DE CASO

María Carmen Martínez-Murciano

Universidad de La Laguna

mcarmen730@hotmail.com

PALABRAS CLAVE

Formación continua. Formación inicial. NEAE. Desarrollo profesional.

RESUMEN

Este estudio pretende conocer la formación que recibe el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) con relación a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Necesidades educativas especiales (NEE). Se plantean dudas sobre la cualificación y formación que recibe este profesorado para proporcionar una respuesta educativa adaptada y personalizada a este tipo de alumnado. Pretendemos con esto reflexionar sobre la necesidad de mejorar y adecuar los planes de formación del profesorado que imparte docencia en las EOI que han de atender a alumnado con las mismas necesidades educativas que los que asisten a centros ordinarios. Desde una perspectiva crítica reflexionamos sobre el rumbo que ha de tomar la formación del profesorado que atiende al alumnado con NEE y NEAE en este tipo de centros educativos. Se empleó una metodología de estudio de caso, de corte cualitativo y descriptivo. Como herramientas y técnicas para la recogida de información se emplearon, una escala de control, la observación no participante y una entrevista semiestructurada. Los resultados de este estudio de caso muestran el interés del docente en formarse en el ámbito de la respuesta a la diversidad, reconociendo que el profesorado no está suficientemente cualificado y formado para responder a las necesidades educativas del alumnado con NEE y NEAE. Se concluye que el profesorado conoce sus necesidades formativas y la importancia de la formación continua. En este sentido reclaman contenidos relacionados con la práctica docente en relación con la inclusión y formación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para afrontar la realidad del aula y llegar a todo el alumnado, fomentando una formación realmente adecuada, adaptada y promotora de valores inclusivos.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla en el contexto formativo de las EOI y más concretamente en la EOI de San Cristóbal de la Laguna, en el que se pretende indagar sobre la formación y

cualificación del profesorado para responder a las NEE y NEAE y mejorar los procesos inclusivos. Desde un enfoque crítico, reflexionamos sobre la forma en que se responde a las necesidades de este tipo de alumnado, entendiendo que cualquier respuesta educativa que no promueva la independencia y autonomía social y laboral está abocada al fracaso. El profesorado es corresponsable del cambio social hacia el que hay que orientar la formación y cualificación de este alumnado y por ello requiere de una formación y cualificación profesional adecuadas.

En este estudio de caso, se analiza la realidad de un docente de la EOI cuya formación, experiencia y cualificación evidencian la realidad de un colectivo especialmente olvidado en el marco de la investigación sobre formación del profesorado. Desde este marco de referencia consideramos que la formación para la adecuación de la respuesta educativa al alumnado ha de basarse en el dominio de competencias profesionales y cualificación para diversificar la respuesta educativa del alumnado con estos perfiles (Pérez-Jorge, 2010; Pérez-Jorge, y Hernández, 2012; Pérez-Jorge et al, 2020).

Los estudios sobre cualificación profesional del profesorado, en materia de respuesta a la diversidad, ponen de manifiesto la existencia de importantes lagunas y deficiencias (Lira y Ponce de León, 2006; Méndez et al, 2009; Pérez-Jorge, et al. 2020; Pérez-Jorge, et al, 2021). Pretendemos por tanto conocer si los docentes consideran suficiente y adecuada su formación con relación a las necesidades que detectan en su alumnado. Si conocen estrategias pedagógicas para lograrlo y si son competentes en el uso y manejo de las TIC. El uso y manejo de aplicaciones y herramientas TIC resulta fundamental para la mejora de la respuesta educativa del alumnado con NEE y NEAE (lupas, grabadoras, traductores braille, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, lenguaje bimodal o braille y diseño y uso de materiales adaptados (Piñero et al., 2010; Ortiz, et al, 2018)). El profesorado demanda conocimientos y formación para mejorar la forma de atender al alumnado con NEE y NEAE, y favorecer la cualificación competencial de este alumnado. Una respuesta educativa individualizada y adaptada favorece no solo a la mejora de los aprendizajes, sino también, la de los procesos inclusivos. (Pérez-Jorge, et al. 2016; Pérez-Jorge, Barragán-Medero, & Molina-Fernández, 2017; Ortiz, et al, 2018).

De forma específica y en relación con la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no universitaria (BOE N.º 238, de 1 de octubre, BOC N.º152, de 7 de agosto) se establece:

el ejercicio de la función pública docente, así como los momentos más importantes en la carrera docente. La ley reconoce la contribución del profesorado al desarrollo de la

ciudadanía canaria y considera necesario atender a las singularidades propias de esta profesión. En los títulos VI y VII se fijan las condiciones para que el sistema educativo pueda ser sostenible y permanezca orientado hacia la mejora continua (título V, p. 77325).

Los espacios educativos virtuales y nuevos entornos para el aprendizaje. y la comunicación. La consejería competente en materia educativa promoverá el desarrollo de entornos de aprendizaje abiertos que ofrezcan nuevas condiciones y formas de aprendizaje y docencia adaptadas a un mundo digitalizado, así como la utilización de recursos educativos abiertos, es decir, un mayor acceso al conocimiento, el material didáctico y otros recursos de apoyo en internet y la formación del profesorado y de toda la comunidad educativa para que dominen estas tecnologías (Art. 24; p. 77338). Las escuelas oficiales de idiomas desarrollarán planes y programas para atender la formación permanente en idiomas del profesorado, especialmente del que imparta materias de su especialidad en una lengua extranjera, así como de otros colectivos profesionales y de la población adulta en general (Art. 35, p. 77345).

De forma específica, en su artículo 43, establece que se ha de garantizar la formación del profesorado y la innovación educativa facilitando la difusión de las buenas prácticas de atención a la diversidad que se planteen desde los centros educativos. Impulsando la autonomía de los centros para elaborar su programa de formación del profesorado relacionada con la atención a la diversidad del alumnado, así como en la gestión de los recursos tanto humanos como materiales que permitan desarrollar proyectos propios de innovación, investigación y experimentación educativa (Art 43, p.77350). En relación con la formación y promoción de la carrera docente (Art 64, p.77361) se establece que en los planes de formación del profesorado se incluirán acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar la cualificación de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, teniendo en cuenta las particularidades de la Escuela oficial de idiomas al considerarse centros de características especiales como establece el Decreto 81/2010, de 8 de julio. La formación continua y permanente es un reto que el profesorado ha de asumir a lo largo de su trayectoria profesional si no quiere quedarse atrás respecto a los avances y mejoras que surgen con relación a estrategias, metodología y recursos para la mejora de la respuesta a la diversidad. Este estudio pretende indagar acerca de la formación y cualificación del profesorado en materia de diversidad y sus competencias para la adecuación de la respuesta educativa del alumnado con NEE y NEAE. Conocer la opinión y actitud del profesorado hacia la formación permanente en materia de diversidad resulta fundamental, para

justificar la necesidad de intervenir en los centros educativos en pro de favorecer un cambio o mejora de la opiniones y actitudes actuales del profesorado. Se indagó sobre necesidades formativas de un docente y se le propuso un plan de formación que podría orientar las futuras acciones formativas de este colectivo.

Cardona (2013) indicaba varios modelos de desarrollo profesional docente propuestos por Marcelo (1994) e Imbernón (1994), que presentamos en la tabla 1. Se trata de una síntesis de los modelos que, si bien marcan las directrices de lo que podríamos considerar como marco de referencia general para la orientación de los planes de formación del profesorado, marca las corrientes de lo que podría ser un modelo específico aplicable para la mejora de la formación del profesorado universitario.

Tabla 1.

Modelos para la propuesta de mejora de la formación docente

Marcelo (1994)	Características
Desarrollo profesional autónomo	Asume y defiende la capacidad de los docentes para diseñar y desarrollar su propia formación. Centrado en situaciones reales del aula y del centro escolar. Promueve la renovación pedagógica con objetivo de favorecer el cambio progresivo y cualitativo de la educación. Favorece el intercambio de experiencias educativas y potencia la iniciativa y la creatividad en los docentes.
Desarrollo profesional basado en la reflexión	Considera al profesorado dinámico, activo, reflexivo y en constante crecimiento personal a través de la reflexión del ejercicio de su práctica. El profesorado toma conciencia de las irregularidades de la práctica, reflexiona e intenta resolver las discrepancias, experimenta e integra e interiorización los cambios. Este modelo facilita el pensamiento lógico, la reflexión, el apoyo profesional mutuo, la supervisión.
Desarrollo profesional mediante el desarrollo curricular en el centro	Práctica docente contextualizada en función de cada escenario. Cargada de conflictos, limita la autonomía del profesorado, de su práctica y del currículum.
Desarrollo profesional a través de cursos de formación	Es el modelo más utilizado y el menos valorado. Desunión entre teoría y práctica, parte de las necesidades formativas de los docentes y se basa en el dominio de conocimientos. Busca hacer a los docentes expertos centrándose en procesos de reflexión sobre la experiencia, se trata de un modelo holístico centrado en la colaboración entre profesorado.

Desarrollo profesional desde la investigación	Investigar y enseñar debe ser para el profesorado algo interrelacionado. Se basa en el modelo de investigación-acción centrado en la resolución de resolver problemas prácticos. Prioriza la formación continua del profesorado, ayuda a los participantes a comprender los problemas educativos o curriculares que experimentan, busca soluciones a corto plazo y estimula la colaboración de los participantes.
Imbernón (1994)	Características
Modelo de formación orientada individualmente	El docente diagnostica sus necesidades y planifica los objetivos y actividades de formación en ausencia de un plan de formación externo, es capaz por sí mismo de orientar, dirigir su aprendizaje y reconocer sus necesidades y resultados.
Modelo de observación - evaluación	Basado en la retroalimentación sobre la labor del profesorado en el aula y centro. Usa el mentoring, coaching, aprendizaje y asesoramiento entre iguales, requiere que los docentes se aparten de la tendencia de trabajo individual.
El asesoramiento entre iguales en este modelo	El coach entrenador, entrena a los participantes para llegar a conseguir por ellos mismos los objetivos del proceso. Se basa en definir objetivos, conocer de qué punto se parte y cuáles son los recursos disponibles, requiere de una actuación duradera en el tiempo y medición continuada.
Modelo de desarrollo y mejora	Basado en la formación continua, sus acciones son los proyectos educativos institucionales-comunitarios. Exige de los docentes conocimientos o estrategias específicas que pueden adquirir en conversaciones, discusiones, observaciones... La aplicación requiere de identificar situación problemática, plantear respuesta, iniciar el plan de formación y evaluar si el resultado ha sido el esperado.
Modelo de entrenamiento	Se desarrolla mediante cursos Ad hoc de actualización de contenidos científicos y didácticos en instituciones. Modelo de formación vertical, el formador selecciona la metodología y enseña técnicas para que el profesorado reproduzca. Deben recibir la formación adecuada y tener oportunidad de resolver problemas de forma grupal, basada en la experimentación y organizaciones que faciliten el aprendizaje.
Modelo de investigación o indicativo	Basada en el pensamiento del profesorado, este interpreta y evalúa su práctica. Se basa en la capacidad de los docentes para construir teoría y cuestionar la propia práctica y plantea encontrar alternativas para la mejora de la práctica docente. Centrada en identificar situaciones problemáticas, plantea como recoger información, y analizarla, para realizar los cambios necesarios y obtener nueva información e ideas y continuar el proceso de formarse desde la práctica.

Nota. Elaboración propia.

Resulta interesante reflexionar sobre la práctica docente observada, para el caso que se presenta en este estudio, somos conscientes que cada profesor actúa orientado por la formación y experiencia de su práctica educativa, pero sabemos que ésta, estará condicionada por la predisposición a la formación o por la propia concepción que éste tenga de la cualificación y

formación adquirida o que desearía adquirir (Pérez-Jorge, et al., 2022).

1.2. Descripción del caso

Se entrevistó y observó la conducta en un aula de inglés de un docente de 57 años con más de 30 años de experiencia en enseñanza de idiomas que ejerce su actividad como profesor funcionario con destino definitivo y coordinador de prevención de riesgos laborales (PRL) en una EOI. Al fijarse en el lugar donde el centro está ubicado, se observa que este municipio tiene gran tradición cultural y un gran número de estudiantes. El alumnado puede acceder a ella a partir de los 16 años, aunque para estudiar un idioma distinto a la segunda lengua pueden comenzar a partir de 14 años. En esta EOI se puede aprender inglés, francés, alemán y ruso obteniendo certificación oficial. Las necesidades y características del alumnado que estudia en estos centros requieren de una cualificación en el uso de recursos tecnológicos, así como del dominio de metodologías docentes, estrategias pedagógicas y formación específica en materia de discapacidad. La respuesta individualizada requiere del conocimiento de las necesidades y especificidades del alumnado, cualquiera que sea su discapacidad. La Unesco (2017) indica que inclusión y equidad son principios que rigen las políticas, planes y prácticas educativos. La Unesco (2020) resalta que uno de los aspectos clave del éxito del modelo de educación inclusiva es el profesorado. La diversidad cambia y mejora la escuela, humaniza las aulas y mejora el clima de convivencia en los centros escolares (González-Contreras, et al., 2021). Si el profesorado carece de formación podría condicionar las posibilidades de aprendizaje de todo su alumnado. El informe de la Unesco (2020) determinó que, de 168 países analizados, el 61% incluía en sus planes de formación la formación y cualificación del profesorado. Sin embargo, sobre la calidad de dicha formación, poco se aclara.

Pese a todo, consideramos que se ha de buscar una formación para la cualificación en materia de diversidad, basada en los principios de inclusión. Esto implica un cambio de paradigma respecto a las políticas que hasta ahora se han venido desarrollando y que han considerado la educación como un gasto y no como una inversión para la mejora y transformación social de los colectivos desfavorecidos o desaventajados, como es en el caso de las personas con discapacidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer la formación del profesorado en las EOI con relación a la inclusión.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer si la formación del profesorado de las EOI resulta adecuada para el adecuado desempeño profesional docente y si ésta se adecúa a sus necesidades en el ámbito de la innovación e inclusión educativa.
- Identificar las demandas del profesorado para mejorar su competencia en el ámbito de la respuesta a la diversidad.
- Conocer si la oferta formativa da respuesta a las necesidades del profesorado en materia de inclusión, TIC y metodologías innovadoras.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se utilizó una metodología de corte cualitativo basada en el estudio descriptivo e interpretativo (diseño narrativo-biográfico).

Las técnicas utilizadas fueron:

- Análisis documental a través de escala de control: se ha consultado el currículum del docente en LinkedIn y el Plan de formación del Proyecto Educativo del Centro en la web oficial de la EOI de la Laguna (2020).
- La observación no participante de la actuación del docente en un aula del nivel B1.1 de inglés, a la que se asistió durante cuatro horas semanales durante cuatro meses.
- Entrevista inicial con el docente.
- Entrevista final semiestructurada de hora y media. Se realizó en base a 17 preguntas guía, que orientaron el proceso de indagación y recopilación de información.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las observaciones e información recabada pusieron de manifiesto que el profesor organizaba y participaba en distintas actividades logrando que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera ameno y de interés para el alumnado. Se adaptaba perfectamente al número elevado de estudiantes en el aula incluso cuando la asistencia estaba al completo. Se apreciaba su vocación por la enseñanza, como disfrutaba haciendo participar y creando un clima positivo en el aula. Se preocupaba porque su alumnado aprendiera y considerara amenas las clases despertando el interés por volver y potenciando el trabajo en equipo. Definía claramente los conceptos y se preocupaba porque su alumnado le entendiera. La forma en que se dirigía a su alumnado llamaba la atención por el adecuado uso del tono y timbre de la voz. Por otro lado, potenciaba el currículum integrado, al igual que el centro. Además de enseñar inglés ponía ejemplos de

geografía de Inglaterra o de historia de Irlanda, utilizando diversidad de estrategias didácticas y recursos que resultaban atractivos y de interés al alumnado. En ocasiones cuando hacía ejercicios tipo examen ponía música alta de fondo, para que el alumnado aprendiera a concentrarse y que esto ayudara al alumnado a la hora de hacer el examen. Daba un trato igualitario a todo su alumnado, independientemente de su identidad sexual, religión o discapacidad. Sirva de ejemplo, que en un ejercicio grupal un alumno tuvo que describir a un personaje e indicó que era negro, a lo que el profesor, mostrando un gesto de desaprobación, le obligó a expresarlo de una manera mejor, sin hacer referencia al color de la piel. En una clase en que se iba a visionar una película el profesor preguntó al alumnado si alguien podía adivinar qué cantante de rock nacida en los años 60 iba a ser la protagonista, una alumna de mediana edad acertó la artista, se trataba de Tina Turner, un compañero comentó que la alumna había acertado porque era de su época, el profesor le recriminó diciendo que si pensaba que era acertada la expresión insinuando que era vieja. La película sobre la cantante, cuyo marido Ike, pegaba de modo continuo porque sentía celos de su fama, se visionó el día de la violencia de género como actividad para reflexionar sobre este tipo de violencia. Esta iniciativa, puso de manifiesto el compromiso del profesor por el respeto a la diversidad en su más amplio sentido.

En la entrevista el profesor manifestó que había recibido escasa formación tanto en la carrera como en el CAP y que ésta distó mucho de la práctica real, además manifestó que le faltó formación de ámbito pedagógico y para el desarrollo de habilidades sociales. Consideró necesaria y fundamental la formación pedagógica de los docentes, y por eso dijo que siempre había procurado formarse. Sobre la formación inicial consideró que se debería organizar como en Francia donde, antes de empezar a ejercer y una vez finalizada la carrera, el profesorado se formaba durante 2 años, en las asignaturas que le tocaría impartir, cualificándose especialmente en los aspectos pedagógicos. Respecto a la formación continua y permanente, la consideraba de suma importancia, de modo constante se innova en educación y en aspectos pedagógicos de la misma, así como en aspectos relacionados con el uso y manejo de las TIC. Creía en la necesidad de reciclarse, afirmaba que las experiencias del profesorado que llegaba nuevo cada curso, por concurso o por comisión de servicio, suponía una buena oportunidad para conocer otras experiencias y crecer profesionalmente. Aprendió de sus compañeros, y les aportó su “granito de arena”. “La docencia compartida puede ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales” (p.165), afirmaban Durán, y Giné. (2017). Desde su punto de vista, el plan de formación del centro no recoge las necesidades reales del profesorado, en palabras propias afirmó “parece que interesa más tener relleno el papel con cualquier cosa que plantear una

formación realmente de interés para el profesorado”. Consideraba que la administración debe invertir dinero en formar con expertos y profesionales bien cualificados e invertir en enviar fuera de España al profesorado para que se forme y conozca otras experiencias y realidades docentes.

Se evidenció que el profesor había participado en varios estudios desarrollados en su centro en los últimos 25 años con temática diversa que iba desde la estandarización de pruebas de certificación finales de nivel, hasta elaboración de manuales de explotación didáctica de canciones. Había asistido a seminarios de formación, cursos, simposios, jornadas, congresos y mesas redondas, relacionados con el uso de la poesía en el aula de inglés, y temas más específicos como talleres para modular la voz. Destacó de forma reiterada y en varias ocasiones la importancia de la coordinación y del trabajo en equipo.

Las clases en la EOI tenían las ratios muy altas, el nivel básico tiene hasta 40 personas por aula, nivel intermedio 35 y avanzado 30, calificaba esta situación de “barbaridad”, sobre todo para el caso del aprendizaje de un idioma. Consideraba que unas 15 personas era el número ideal y más adecuado, ya que un grupo tan grande y diverso competencialmente, es prácticamente imposible de atender.

Manifestó no haber recibido formación alguna en el ámbito de la discapacidad ni respecto a la manera de abordar las dificultades de aprendizaje asociadas con determinados perfiles de alumnado. Decía que, si se le presentara un alumno o alumna con discapacidad auditiva, no sabría ni cómo actuar ni cómo enseñarle y que esto le generaba bastante preocupación. No sabría cómo adaptar los elementos del currículum ni cómo realizar una adaptación curricular. El estudio Pisa de la OCDE (2012) puso de manifiesto que los países con los mejores resultados (especialmente en Asia) se centran en la selección y formación del profesorado. En este sentido consideramos que sería necesario centrar la formación del profesorado en aspectos concretos y específicos de la realidad y situaciones de la escuela, especialmente en los centrados en las necesidades educativas del alumnado (Arco, 2004; Lira y Ponce de León, 2006 y Méndez et al, 2009). Respecto al momento para recibir la formación, consideraba que no veía adecuado ofrecer formación el viernes por la tarde que es cuando se suelen impartir en el centro y manifestó que el sistema educativo español, por desgracia, ponía muchas trabas para el acceso a los estudios y que este era un problema que se relacionaba directamente con aspectos como la vocación. La formación continua es una necesidad, que no muchos docentes practican, decía con gran pesadumbre. Consideraba que en España existe poca cultura de formación y que ser docente requiere de un proceso permanente de actualización. Nada más finalizar su licenciatura,

se preocupó de formarse en idiomas y doctoró en filosofía por la universidad de Surrey. Hizo el CAP de actualización pedagógica y durante los 30 años de formación siempre se ha preocupado por estar actualizado, en lo que a formación se refiere.

Indicó que con mucha frecuencia se reunía con compañeros y que cuenta y comparte experiencias educativas y formativas vivenciadas con su alumnado y que se enriquece de las de sus compañeros y compañeras. Contaba que tenía reuniones semanales para tomar decisiones con el fin de coordinar y unificar criterios y contenidos a impartir a todo el alumnado del mismo curso.

Aspectos clave de los modelos de desarrollo profesional docente fueron observados y manifestados a lo largo de las observaciones y de la entrevista realizada. *La iniciativa y autonomía* fue manifestada en numerosas ocasiones, su iniciativa le llevaba a inscribirse en muchos seminarios, sobre temas que le preocupaban. En los seminarios intercambiaba experiencias sobre su práctica diaria. Le gustaba asistir en otras comunidades autónomas y a congresos y encuentros internacionales. Con relación al desarrollo curricular y la formación en el centro, el profesor manifestó haber recibido formación en el centro todos los años. Habló del plan de formación del centro recogido en el Proyecto Educativo del Centro y de la necesidad de centrarlo en la realidad y características tanto del profesorado como del alumnado del centro.

La oferta de cursos de formación y el desarrollo profesional a través de estos evidenciaron que ha sido posible gracias a la diversidad de acciones formativas presenciales a distancia, on-line o mixtas, con contenidos técnicos, científicos, culturales y pedagógicos que, por iniciativa propia había realizado. Tomó la decisión de inscribirse en acciones formativas y Másteres que fueron de su interés para el desarrollo de su profesión. Estudió el Máster en enseñanza del español como segunda lengua en la UNED y el Máster de educación ambiental en el instituto de investigaciones ecológicas. Además, cursó Didáctica del Español como Lengua Extranjera Disciplina académica en el Centro Internacional de español. Durante 10 años, realizó cursos de formación y perfeccionamiento en el centro de Profesores (CEP) de la Consejería de Educación en los que recibió más de 1000 horas centrados principalmente en metodologías y materiales para el aprendizaje. Contaba que la formación para la mejora de la respuesta educativa al alumnado con NEE era casi anecdótica.

Asimismo, indicó que durante los últimos 25 años había participado en varios proyectos de investigación desarrollados en su centro de los que había podido aprender. La experiencia de investigar sobre realidades del aula le supuso una oportunidad para aprender de la realidad,

poniendo a prueba modelos, estrategias o herramientas para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Del caso que nos ocupa, hemos podido observar a un profesor reflexivo, colaborador, capaz de evaluar su propia práctica docente y capaz de investigar sobre su realidad y las necesidades de formación. Hemos podido observar en la propia práctica a un docente que asume retos para innovar y llevar al aula ideas o estrategias aprendidas. Su desarrollo profesional se ha basado en la formación técnica y la formación en metodologías de enseñanza, sin embargo, se ha encontrado con serias dificultades a la hora de encontrar formación específica en materia de diversidad y, de forma específica, formación sobre estrategias la intervención educativa en alumnado con NEE y NEAE. Somos conscientes de que la actitud proactiva hacia la formación es un aspecto fundamental para la mejora y cualificación de nuestros docentes. Sin embargo, con la realización de este trabajo se ha podido evidenciar la limitada oferta de cursos sobre discapacidad y dificultades de aprendizaje de este alumnado en el aula. Los periodos de formación y las ofertas formativas al profesorado se han centrado en los últimos años en aspectos que a juicio nuestro “estaban más de moda”, y en consonancia con la coeducación e igualdad de género, el bullying, etc., pero en pocas ocasiones sobre la forma de trabajar e intervenir con niños o niñas, ciegas, sordas, con discapacidad intelectual, etc.

Si bien pudiera parecer que el profesorado adopta estrategias formativas, propias de un único modelo, hemos de advertir que esto no es realmente así. En nuestro caso hemos podido constatar, a través de nuestro estudio de caso, que el profesorado adopta estrategias y modelos alternativos propios tanto del modelo propuesto por Marcelo (1994) como por Imbernón (1994).

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Del análisis de la experiencia manifestada por el profesor de nuestro estudio y de las observaciones realizadas, podemos concluir que:

- El profesorado sabe que necesita una formación continua y pide a sus directores que los contenidos de las acciones formativas se vinculen directamente con la práctica profesional y se orienten a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a afrontar los problemas del aula para poder garantizar una mejora en la respuesta educativa dada al alumnado.
- El profesorado es capaz de reconocer las necesidades de formación que tiene y diseñar su propio plan de formación, bien sea asistiendo a seminarios, inscribiéndose a cursos de la administración o buscando las formaciones apropiadas y costeándoselas ellos mismos. Sin

embargo, consideran necesario y urgente adecuar la oferta formativa ofrecida por la administración educativa.

- Es necesario que la administración invierta más en formar al profesorado en el ámbito de la diversidad, las TIC y estrategias pedagógicas. La falta de formación específica en estos ámbitos genera limitaciones y dificultades que afectan no solo a la calidad de la docencia sino a las posibilidades de éxito académico del alumnado. El no saber adaptar o adecuar la respuesta educativa a las necesidades o limitaciones del alumnado con NEE o NEAE es un aspecto constatado que cada vez más condiciona las posibilidades de éxito académico de este alumnado.

- El profesor de este estudio, es un profesor motivado y motivador con interés en formarse en las necesidades y carencias que ha detectado durante su ejercicio profesional. Se hace necesario implementar modelos de formación alternativos para mejorar la calidad y la formación del profesorado de las escuelas oficiales de idiomas, especialmente en el ámbito de la diversidad, TIC y aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arco, J. L. (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Mc Graw Hill.

Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. UNED.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2010). *Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170.

González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

- Lira, H y Ponce de León, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad. *Horizontes Educativos*, (11) [fecha de Consulta 12 de abril de 2022]. en <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917575005.pdf>
- Méndez, J. M., Mendoza, F. y Ramos, L.A. (2009). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, *COMIE* (fecha de consulta: 12 de abril de 2022) en https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/p-onencias/0179-F.pdf.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OIT/CINTEFOR (2013). Resultados PISA 2012-OCDE. *OIT/CINTEFOR*. <https://www.oitcinterfor.org/hechos-noticias/resultados-pisa-2012-ocde>
- Ortiz, A., Agreda, M., y Colmenero, M. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context. *Sustainability*, 10 (8), 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. Universidad de La Laguna.
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
- Pérez-Jorge, D., de la Rosa, O. M. A., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81. <http://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Pérez-Jorge, D., Delgado-Castro, A., González-Afonso, M. C., & Ariño-Mateo, E. (2022). Perception of the students of the Master in Teacher Training of the University of La Laguna on training in competences for educational guidance and the tutorial function. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 103-115. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150205>

- Pérez-Jorge, D., Fariña Hernández, L., Márquez Domínguez, Y., & Lupson, K. B. (2020). Knowledge and Perception of Trainee Teachers towards the LGBTQ+ Community. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 207-220. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.207.220>
- Pérez-Jorge, D., Pérez-Martín, A., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Barragán-Medero, F., & Hernández-Torres, A. (2020). Self and hetero-perception and discrimination in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Heliyon*, 6(8), e04504. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04504>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187. <https://doi.org/0.3390/educsci11040187>
- Pérez-Jorge, D., y Hernández, E. (2012). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. In *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad* (pp. 135-146).
- Piñero, A. D. C., Moreno, T. C., & Jorge, D. P. (2011). *Comunicación aumentativa: una introducción conceptual y práctica*. Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Web oficial de la EOI de la Laguna (22 de febrero de 2020). <https://eoilalaguna.com/documentos/PGA1920.pdf>