

La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola

Dos estudios de caso

SUZANA NDEMBELE* | ELENA HERNÁNDEZ DE LA TORRE**

La formación de calidad para atender a la diversidad debe ser una de las prioridades políticas de un país frente al desafío de la equidad en una enseñanza para todos. El objetivo de este estudio es conocer las necesidades formativas del profesorado de enseñanza primaria de Angola para responder a la diversidad. La muestra se compone de 40 profesores de Angola, 20 de la provincia de Benguela y 20 de Namibe. Se utilizó un cuestionario con cinco categorías y cinco profesores de la provincia de Benguela participaron en un grupo focal. Los resultados apuntan a la necesidad de formación en inclusión educativa, metodologías abiertas y la utilización de medios didácticos en clase, lo que contribuiría a un cambio de actitud del profesorado en relación con el alumnado y la atención a la diversidad. La inclusión educativa es un proceso inacabado y un objetivo impostergable hacia una educación equitativa.

Quality training to address diversity should be one of the political priorities of a country facing the challenge of providing equal education to all its individuals. The goal of this research is to understand the training needs of Angolan primary education teachers in their attempt to respond to their country's diversity. The sample is made up of 40 teachers from Angola: 20 from Benguela province and 20 from Namibe. We used a questionnaire comprised of 5 categories; and 5 teachers from the province of Benguela participated in a focus group as well. The results point to the need for training in educational inclusion, open methodologies and the use of teaching aids in class. These would amount to a change in the attitude of teachers in relation to students and their attention to diversity. Educational inclusion is an unfinished process and an urgent goal towards an equitable education.

Palabras clave

Diversidad
Formación
Inclusión
Políticas educativas
Exclusión

Keywords

Diversity
Teacher training
Inclusion
Educational policies
Exclusion

Recepción: 28 de marzo de 2019 | Aceptación: 8 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>

- * Doctoranda de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Línea de investigación: atención a la diversidad. CE: suznabele@yahoo.com
- ** Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Línea de investigación: atención a la diversidad. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con A. Fernández), "Actitudes y opiniones acerca de la discriminación social en jóvenes universitarios", *Prisma Social*, núm. 30, pp. 276-294; (2018, en coautoría con M.J. Navarro), "La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso", *Profesorado*, vol. 22, núm. 2, abril-junio, pp. 49-68. CE: eth@us.es

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de una investigación de Tesis de Doctorado con el tema “Necesidades formativas de los profesores de enseñanza primaria para la atención a la diversidad del alumnado en el aula. Un estudio comparativo de dos casos en Angola”. En este estudio partimos de la base de que la formación actual del profesorado en Angola debe preocuparse por mejorar sus competencias y por las implicaciones que este aspecto tiene en la enseñanza. No es suficiente con modernizar los planes curriculares para atender los desafíos que implica la diversidad en el aula; también se debe prestar atención a los aspectos estructurales y organizativos de las escuelas, la calidad de las prácticas pedagógicas, y a la investigación-acción asociada a grupos reflexivos, a la supervisión pedagógica y a la interacción con la comunidad para atender a las diferentes condiciones individuales del alumnado de las escuelas en general, y angoleñas en particular.

La formación y el desarrollo profesional del profesorado deben convertirse en un elemento esencial del sistema educativo y, al mismo tiempo, deben ser motivo de preocupación de las instituciones educativas dada su incidencia en los procesos de cambio, de innovación educativa y de mejora de la calidad de los procesos de formación en atención a la diversidad que fomentan la inclusión educativa.

Mejorar la calidad y la oferta de una enseñanza de calidad y equidad para todos implica retos para las políticas educativas, independientemente de las condiciones en las que se plantean. En este ámbito, y como ejemplo de otros países, el Ministerio de Educación de Angola, como órgano responsable de las iniciativas de creación de nuevas propuestas y políticas de formación del profesorado en una escuela abierta para todos, ha planteado y desarrollado varias políticas y orientaciones educativas a través de la reforma educativa; sin embargo, a pesar de todas estas acciones, parece que la educación que contempla la

diversidad, la equidad y su práctica reclama “un nuevo estándar de escuela”.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN ESCOLAR DE ÁNGOLA

Para comenzar contextualizaremos la situación escolar de Angola. Se puede afirmar que, ante las exigencias frecuentes de poner en práctica la atención a la diversidad, los objetivos que se propone el Gobierno de Angola y el Ministerio de Educación, desde 2002, son las orientaciones resultantes de los foros y declaraciones internacionales para implementar nuevos modos de educación y enseñanza para la reforma del sistema educativo.

Los diversos reglamentos publicados por el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE, 2004; 2005; 2011), tales como el Currículo de la enseñanza primaria en 2005, el Currículo de la formación de profesorado del primer ciclo de enseñanza secundaria en 2004, el Currículo del 1º ciclo de la enseñanza secundaria en 2005, el Plan Maestro de Formación del Profesorado en 2008, así como el Currículo de la formación del profesorado de enseñanza primaria de 2011, proponen los siguientes objetivos: promover una reflexión sobre la problemática de la formación del profesorado en Angola; contribuir a mejorar la calidad de la formación inicial, continua y a distancia del profesorado de enseñanza primaria y del primer ciclo; proponer acciones para mejorar la calidad del rendimiento de los distintos actores de la educación, en particular los directores de las escuelas, los supervisores y los formadores de las instituciones de formación del profesorado; y funcionar como plan orientador de las acciones del Ministerio de Educación y de las acciones de los diferentes proyectos externos a nivel de formación de profesorado, mediante la coordinación y articulación entre ellas. Pensamos que el procedimiento no es tan fácil como se imaginaba, sobre todo para un país como Angola, que hasta hace poco

tiempo estuvo involucrado en una guerra que duró varios años.

El currículo de enseñanza primaria de 2004, al referirse a la reforma curricular, refleja la idea de que la reforma permite identificar el modo de ser y de estar del profesorado en la sociedad, y de modo particular con el alumnado, ya que tanto la sociedad como los propios educandos ven al profesor como figura de referencia de diferentes saberes a quien compete enseñar y transmitir los diferentes conocimientos y valores. Este deseo de mejorar la formación y la educación requiere acciones concretas. De acuerdo con el *Jornal de Angola* del 22 de enero de 2019, el Ministerio de Educación (MED) de ese país, en colaboración con el Banco Mundial, ha llevado a cabo el proyecto titulado “Aprendizaje para Todos” (PAT), con la idea de formar durante ese año en los temas de diferenciación pedagógica, pedagogía de la educación especial, técnicas de educación inclusiva y especial e intervención en la relación escuela, familia y comunidad, al profesorado del escuelas de enseñanza primaria: un total de 5 mil 202 elegidos de 842 escuelas. La capacitación pretende mejorar el conocimiento y habilidades de los docentes y la gestión de las escuelas angoleñas.

Según Victor Correia (en Da Cunha, 2019: 25), “la mejora de la calidad de la educación en Angola pasa por reforzar las competencias técnicas y pedagógicas del profesorado y la gestión del patrimonio escolar”. Nuestro interés, según el autor, se basa en la importancia que la enseñanza representa para el desarrollo del país. El profesor debe ser el motivador de la elevación del nivel de competencias del alumnado y, por lo tanto, es pieza clave en la mejora del proceso de aprendizaje. En esta investigación estudiamos las necesidades formativas del profesorado de Angola en las provincias de Namibe y Benguela para realizar una aportación a las iniciativas educativas del Ministerio de Educación de Angola.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS SOBRE LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Reflexionar sobre los presupuestos teóricos de la diversidad y la formación del profesorado requiere pensar en los aspectos que abarca toda la organización pedagógica y estructural de acuerdo con la diversidad del alumnado. En particular, tratamos de entender, en primer lugar, la palabra *diversidad*, en torno a la cual gira nuestra investigación con enfoque en la formación del profesorado como un desafío fundamental.

Las distintas reflexiones acerca del término “diversidad” apuntan a su etimología latina, en el sentido de “variedad” o “diferencia”. “Es la representación, en un sistema social dado, de la multiplicidad de diferencias y similitudes... está asociada con los conceptos de pluralidad, multiplicidad o heterogeneidad, relativos a elementos distintos que distinguen a los individuos” (Moniz, 2019: 93-94). Todo ello se refiere a la “diferencia o distinción entre personas, animales o cosas, variedad, infinito o abundancia de cosas diferentes, desmembramiento, disparidad o multiplicidad” (Moreno y Tejada, 2018: 252). En este sentido, Moraes (2018: 123) indica que “inicialmente, la diversidad se entendió como una innovación en el área de la educación especial, pero poco a poco llegó a ser entendida como un intento de ofrecer educación de calidad para todos”.

En el contexto actual, en las reflexiones sobre calidad de la educación para todos son muy frecuentes los términos de *equidad, diversidad e inclusión educativa*; se consideran como similares y también como complementos de referencia de la diversidad (UNESCO, 2008). De hecho, como indican Moriña y Cotán (2017: 23), “es necesario e imprescindible que el profesorado tenga la oportunidad y el espacio para formarse y dar respuestas educativas a la diversidad”.

Es necesario entender que la diversidad puede presentarse de diferentes formas, y esto lo deben tener muy en cuenta la escuela y el profesorado. Estas formas de la diversidad pueden ser “la forma social, desde un punto de vista cultural, y las condiciones económicas, entre otras formas, que la escuela debe considerar” (Melo, 2017: 66). Asimismo, Moreno y Tejada (2018: 254) señalan que las formas de diversidad que deben considerarse en el entorno educativo son la “diversidad cultural, diversidad sexual, diversidad de género y diversidad funcional”. En opinión de Fernandes *et al.* (2018: 51), “el estudio de la diversidad en el contexto escolar se ha centrado principalmente en la diversidad de los niños que asisten a ella y en cómo la comunidad escolar, profesores y otro personal, debe lidiar con esta diversidad”. Sin embargo, es pertinente revisar la formación de los docentes y todos los demás elementos inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje para todos, así como tener en cuenta el cambio de mentalidad.

Hoy, más que nunca, toda investigación sobre diversidad debe involucrar las políticas y sistemas educativos en formación de profesorado, resaltar diferentes y nuevas formas de entender la diversidad y ser capaz de contextualizarla. La educación en diversidad, hoy en día, debe convertirse en un reto para el profesorado, ya que busca satisfacer la diversidad del estudiante y representar un espacio privilegiado de potencialidad de las individualidades de todos y cada uno de los niños y jóvenes.

Otros aspectos a tener en cuenta, y no menos importantes, vinculados al proceso de diversidad y de formación del profesorado, son las prácticas pedagógicas en sí mismas, los planes de estudio y otras actividades educativas, ya que todo ello debe planificarse teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes, es decir, todo el proceso educativo debe converger en la diversidad.

Para que los resultados de la educación en la diversidad sean efectivos, es necesario tener en cuenta las demandas que este proceso

implica, es decir, se debe contar con el esfuerzo de todos los agentes de la educación, desde el maestro y el estudiante, hasta los gerentes de varios niveles y las políticas educativas mismas.

En definitiva, el profesorado actual será un agente de cambio que tiene como tarea respetar las diferencias y promover la tolerancia en los espacios de aprendizaje. De este modo, es vital la formación docente coherente tomando otras perspectivas, no de acuerdo con estándares ni con comunidades homogéneas, sino con realidades complejas en las que se desempeña el educador hoy en día (Maldonado, 2018: 79).

En resumen, es inútil hablar de diversidad si las políticas educativas, las escuelas y los docentes no tienen en cuenta las individualidades de los estudiantes, la planificación, la toma de decisiones y otras actividades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje. “Actualmente, ser profesor requiere una mayor atención, una mirada más cercana al grupo del alumnado que tiene y desarrollar una observación más individual sobre cada uno” (Melo, 2017: 66).

Se cree que cuando el profesor conoce bien las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, así como los factores asociados a sus particularidades, sabrá adecuar las metodologías pedagógicas al proceso individual de los mismos. La idea desarrollada por Echeita y Ainscow (2011: 40) es que “los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos”. La propia UNESCO sostiene que

...la preparación adecuada de todo el personal educativo es el factor clave en la promoción de las escuelas inclusivas. Además, se reconoce cada vez más la importancia del reclutamiento del profesorado con discapacidad que pueda servir de modelo para los niños discapacitados (UNESCO, 1994: 27).

Para entender el concepto de diversidad es importante la reflexión de Echeita y Ainscow (2011: 32), quienes indican que hay que partir de la *percepción* del concepto de inclusión. Esta idea implica aprender a vivir respetando al diferente, su ritmo, para que pueda participar en la construcción de su vida con éxito, independientemente de sus dificultades de aprendizaje. Ver la diversidad de esta manera indica que podemos decir que los prejuicios, mitos y otras barreras que se han construido, que a veces causan conflictos en los centros y dificultan el aprendizaje, deben transitar hacia una nueva cultura de inclusión, para que puedan ser vistos de forma diferente.

Es necesario señalar los esfuerzos realizados en la formación del profesorado para la atención a la diversidad, que es un derecho de todo el alumnado, tal como indica Echeita (2017: 19), ya que hablar de la educación para todos es “hablar de *TODO* el alumnado, sin exclusiones, ni restricciones, ni eufemismos. Esto es, no hablamos de *TODOS* para referirnos a la *mayoría* o a *casi todos*, sino que es un *TODOS* absoluto”.

La reflexión sobre los desafíos que la diversidad impone al modelo de formación del profesorado, considerado lo mejor para la realidad de Angola, nos hace tomar conciencia de la necesidad de un nuevo modelo de formación de competencias, nuevos modelos en las prácticas educativas y poner en acción los valores, los principios y metas de una educación que acoge y respeta la diversidad. La UNESCO sostiene que sus declaraciones de los años 1994, 2000, 2005, 2008, 2012 y posteriores, constituyen importantes referencias y guías para la reflexión y expresión de la igualdad de los derechos humanos; de modo particular, refieren a las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación de calidad y deben influir en las decisiones y metas de la educación para todos.

Un perfil de profesorado inclusivo, de acuerdo con Echeita (2012: 17), se rige por un conjunto de valores de los cuales se desprende un conjunto de áreas de competencia:

1. Valorar la diversidad del alumnado,
2. Métodos de enseñanza eficaces para todos en grupos de alumnos heterogéneos,
3. Promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado,
4. Cuidar el desarrollo profesional personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

Según las experiencias de Moriña y Parrilla (2006) en cuanto a la importancia y los efectos de una formación de calidad para los profesores, estos autores apuntan el impacto favorable en diferentes ámbitos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que la calidad de un sistema educativo de un país depende de la calidad de la formación que se ofrece el profesorado, y esto exige del propio gobierno una inversión seria desde el presupuesto general del Estado e, incluso, de otras políticas complementarias. Es importante atender la idea de Booth *et al.* (2015: 15) cuando afirman que “para que realmente podamos hablar de cambio y mejora en los centros educativos, las decisiones e iniciativas que se pongan en marcha deben promoverse desde un marco común y compartido en el que las mismas tengan sentido”.

Resulta interesante la reflexión que realiza Ainscow (2001: 20) respecto a ello:

Anteriormente, mi táctica se basaba en la creencia de que lo que debíamos hacer era traer e importar prácticas de la educación especial al sistema ordinario... Un camino mejor es construir aprovechando las buenas prácticas ya existentes en las escuelas... cuestionar y avanzar, hacer el cambio es, esencialmente, aprovechar mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes.

Para Verdugo (2009), la cualificación del profesorado y los demás profesionales de la educación implica cambiar las dinámicas de programación educativa, el diseño curricular

habitual y otras actuaciones educativas en el centro. Para Hernández (2011), la mejora de las políticas educativas basadas en la equidad requiere la formación de profesionales de calidad, de tal suerte que las reformas específicamente diseñadas para impulsar el desarrollo de la equidad y calidad educativas deben basarse en el aumento de la eficacia de los sistemas escolares, ya que de otra forma la equidad no se producirá.

Según Gonçalves (2005: 98), “las escuelas inclusivas son un movimiento pedagógico”, dada la percepción de que están llamadas a acoger a todos sin excluir a nadie. Es lógico pensar que una escuela basada en los pilares de un modelo único para todos, cerrada en sus iniciativas y sin ninguna perspectiva de mirar hacia el conjunto y la singularidad de los alumnos, acaba por ser una escuela que excluye, más allá de tener o no tal conciencia.

En el contexto de Angola se considera necesario repensar la formación del profesorado para responder a la demanda de los desafíos de la atención a la diversidad, ya que es un derecho y no un favor. Asimismo, es necesario observar las diferentes formas de concebir este proceso y las pistas para empezar a avanzar con el proceso de inclusión.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de nuestra investigación se sustenta en las características propias de una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, basada en un enfoque “descriptivo”. Se utilizó para obtener información sobre las actitudes, conocimientos, percepciones y opiniones del profesorado sobre atención a la diversidad a partir de un cuestionario basado en el modelo de la escala de Likert, con una muestra de 40 profesores de enseñanza primaria, de los cuales 20 son de la provincia de Benguela y 20 de la provincia de Namibe. La población de la muestra cumple las características de acceso fácil para la investigación, es censal y está determinada por la accesibilidad al campo de

estudio. También se utilizó la técnica de *focus group* o grupo focal con cinco profesores de la muestra de Benguela.

Los datos recogidos se analizaron con base en cinco categorías: a) identidad; b) conocimientos acerca de la diversidad; c) actitudes y valores del profesorado ante la diversidad del alumnado en el aula; d) perfeccionamiento de la didáctica; y e) compromiso de la escuela y de la comunidad educativa con los proyectos educativos. Este cuestionario fue diseñado y validado por cinco expertos: un catedrático con más de 20 años de servicio en educación y cuatro profesores titulares con más de 10 años de servicio en la enseñanza. El cuestionario se presentó en forma de categorías temáticas para que el profesorado reflexionara en función de sus necesidades formativas y la problemática de la atención a la diversidad en el aula.

Para el análisis de la escala de Likert se calcularon las frecuencias, porcentajes y valores mínimos, máximos, promedio y desviación estándar para las variables, utilizando el *software* estadístico IBM-SPSS Statistics 22. Asimismo, se realizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para evaluar la existencia de diferencias significativas entre las necesidades formativas del profesorado de enseñanza primaria de las dos provincias con base en los ítems de la escala de Likert. Esta prueba se aplicó a dos muestras independientes de igual tamaño. Se recurrió a ella porque su distribución no puede ser definida *a priori*, ya que son los datos observados los que la determinan. La utilización de este método se hace recomendable cuando no se puede asumir que los datos se ajusten a una distribución conocida.

Para el análisis cualitativo de las respuestas del profesorado que participó en el grupo focal se utilizó el programa MAXQDA-12 a partir de los dos indicadores utilizados como códigos, teniendo en cuenta las preguntas y respuestas, y su posterior análisis: indicador 1: atención a la diversidad del alumnado en el aula (ADA); indicador 2: implicaciones para mitigar las necesidades del profesor (NEP),

mejorar las prácticas pedagógicas (MPP) y el clima de los centros educativos (CCE).

Con estos dos indicadores se pretende dar cuenta de los conocimientos, percepciones, opiniones y actitudes del profesorado de enseñanza primaria de Benguela para, de este modo, completar los resultados de la escala de Likert.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para mostrar los resultados de este estudio procederemos a exponer, en primer lugar, los resultados de la escala de Likert y posteriormente los del grupo focal. El análisis de necesidades formativas aportadas por las respuestas al cuestionario se muestra primeramente por provincias y posteriormente por diferencias y semejanzas entre profesores de enseñanza primaria de las dos provincias.

A. Resultados del análisis del cuestionario-escala de Likert por provincias

A.1. Resultados por categorías escala de Likert - profesorado de Benguela

La Tabla 1 presenta los datos recogidos de 20 profesores de enseñanza primaria de Benguela acerca de la formación para el desafío de la atención a la diversidad del alumnado en el aula. Los datos recogidos en la categoría A (ver Anexo) indican que el profesorado de Benguela tiene entre 26 y 51 años; el tiempo de servicio en la escuela varía entre los 3 y 20 años. En términos de habilitación académica, poseen enseñanza media, bachillerato y licenciatura. El tipo de escuela donde trabajan es concertada y el número de alumnos/as por clase varía entre 40 y 58; el profesorado enseña desde iniciación/preescolar hasta 6° grado/curso.

Tabla 1. Análisis de los datos del cuestionario del profesorado de Benguela

Profesorado de enseñanza primaria (n=20)	Benguela											
	Categorías		De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Categoría B: conocimientos acerca de la diversidad												
Utilización de estrategias metodológicas cooperativas	16	80	4	20	0	0	0	0	0	0	0	0
Aplicación de evaluación comprensiva	1	6.7	13	86.7	1	6.7	0	0	0	0	0	0
Utilización de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje	10	50	8	40	2	10	0	0	0	0	0	0
Organización del aula para el proceso de enseñanza aprendizaje cooperativa	9	47.4	4	21.1	3	15.8	3	15.8	0	0	0	0
Gestión del trabajo del profesor en el aula	11	55	2	10	3	15	2	10	2	10	2	10
Categoría C: actitudes y valores de los profesores ante la diversidad												
Gestión formativa del alumno	5	26.3	11	57.9	2	10.5	0	0	1	5.3	1	5.3
Desarrollo de las habilidades comunicativas	7	41.2	8	47.1	1	5.9	1	5.9	0	0	0	0
Interés por el aprendizaje de cada alumno y del grupo en el aula	7	35	10	50	3	15	0	0	0	0	0	0
Tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno	10	50	7	35	0	0	3	15	0	0	0	0

Tabla 1. Análisis de los datos del cuestionario del profesorado de Benguela

(continuación)

Profesorado de enseñanza primaria (n=20)	Benguela										
	Categorías	De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Utilización de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales	12	60	6	30	0	0	0	0	2	10	
Categoría D: perfeccionamiento de la didáctica											
Elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la diversidad de los alumnos	14	70	6	30	0	0	0	0	0	0	
Elaboración y desarrollo de aulas individualizadas y adopción de un currículo para atender las necesidades de todos los alumnos	10	50	10	50	0	0	0	0	0	0	
Diagnóstico pedagógico para atención del alumno en el aula	6	30	9	45	5	25	0	0	0	0	
Implantación de una aula para atender a la diversidad	3	17.6	6	35.3	5	29.4	3	17.6	0	0	
Métodos de enseñanza para la gestión de la diversidad en el aula	6	37.5	6	37.5	2	12.5	0	0	2	12.5	
Categoría E: compromiso con la escuela y con la comunidad educativa											
Componentes didácticos para una concepción inclusiva	11	61.1	6	33.3	0	0	0	0	1	5.6	
Formación en valores en el proceso de enseñanza aprendizaje	10	50	7	35	1	5	2	10	0	0	
Interacción familia, escuela y comunidad desde una perspectiva del proceso de enseñanza para todos	9	45	8	40	2	10	0	0	1	5	
El trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica	4	22.2	9	50	4	22.2	1	5.6	0	0	
Gestión y organización formativa de los profesores para la promoción de la calidad del proceso educativo desde la perspectiva de la diversidad	7	36.8	5	26.3	4	21.1	1	5.3	2	10.5	

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los datos desglosados por categoría.

Categoría B. Conocimientos acerca de la diversidad: el profesorado da mucha importancia a su formación; está de acuerdo en la aplicación de una educación comprensiva (86 por ciento), y totalmente de acuerdo en la utilización de estrategias metodológicas cooperativas en el

aula (80 por ciento) y con capacitarse para realizar una buena gestión del trabajo en el aula (55 por ciento).

Categoría C. Actitudes y valores del profesorado ante la diversidad del alumnado en el aula: el profesorado está totalmente de acuerdo con la utilización de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interper-

sonales (60 por ciento, aunque en 10 por ciento está totalmente en desacuerdo) y en que se den tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumnado (50 por ciento, aunque 15 por ciento está en desacuerdo) y de acuerdo con el desarrollo de las habilidades comunicativas (41.2 por ciento).

Categoría D. Perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado apunta como cuestión fundamental la elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la diversidad (70 por ciento); la elaboración y desarrollo de un plan de clases individualizadas y adoptar un currículo que permita atender las necesidades de todo el alumnado (50 por ciento); una clase específica para la gestión de la diversidad en el aula (35.3 por ciento, aunque 17.6 por ciento no está de acuerdo en esta medida) y el desarrollo de métodos de enseñanza para la gestión de la diversidad (37.5 por ciento, aunque 12.5 por ciento está totalmente en desacuerdo).

Categoría E. Compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad del alumnado: el profesorado está de acuerdo totalmente en que los componentes didácticos son fundamentales para el desarrollo de prácticas inclusivas (61.1 por ciento), y de acuerdo con la formación en valores (50 por ciento está totalmente de acuerdo y 35 por ciento está de acuerdo); 50 por ciento considera que es fundamental el trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica (5.6 por ciento no está de acuerdo); y 36.8 por ciento está totalmente de acuerdo con la gestión y organización formativa del profesorado para promover la calidad del proceso educativo para la diversidad, aunque 10.5 por ciento está totalmente en desacuerdo.

Los resultados generales de Benguela muestran que el profesorado está de acuerdo en utilizar estrategias metodológicas coope-

rativas y didácticas para una educación comprensiva en el aprendizaje del alumnado, y en que se tengan en cuenta sus intereses para la formación, aunque muestran desacuerdo en lo referente a la gestión formativa y las habilidades comunicativas, las tareas para casa y la utilización de juegos didácticos. Están de acuerdo en la elaboración de medios didácticos, creación de aulas individualizadas, currículo adaptado y diagnóstico pedagógico al alumnado, pero discrepan en organizar una clase específica para la diversidad y en la necesidad de desarrollar métodos de enseñanza para su gestión. En el compromiso de la escuela y de la comunidad educativa se producen discrepancias: el profesorado oscila entre estar de acuerdo totalmente y en desacuerdo. Discrepan, por ejemplo, en la formación en valores, la interacción comunidad, familia y escuela y la formación del profesorado (Tabla 1).

A.2. Resultados por categorías Escala de Likert – profesorado de Namibe

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los datos de 20 profesores de enseñanza primaria de Namibe. Se buscaron los porcentajes más altos de los ítems en toda la escala con base en las cinco alternativas de la opción.

Los datos recogidos en la categoría A (ver Anexo) indican que la edad del profesorado de Namibe que participó en el estudio varía entre 30 y 48 años. En cuanto al tiempo de servicio en la escuela, se sitúa entre los 3 y 12 años; respecto a la habilitación académica, poseen bachillerato, titulaciones medias y uno de ellos es licenciado en Ciencias de la Educación. Las escuelas donde trabajan son de tipo concertado. El número de alumnos por clase se sitúa entre 30 y 35. Enseñan en infantil, 2º y 5º grado/curso en los módulos 2 y 3 de un Programa de Aceleración del Atraso Escolar (programa para el alumnado que no terminó la enseñanza primaria a los 12 años de edad).

Tabla 2. Análisis del cuestionario del profesorado de primaria de Namibe

Categorías	Profesorado enseñanza primaria (n=20)									
	De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Categoría B: conocimientos acerca de la diversidad										
Utilización de estrategias metodológicas cooperativas	13	65	7	35	0	0	0	0	0	0
Aplicación de evaluación comprensiva	9	50	9	50	0	0	0	0	0	0
Utilización de actividades didácticas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje	13	65	6	30	1	5	0	0	0	0
Organización del aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo	10	50	10	50	0	0	0	0	0	0
Capacitación para la gestión del trabajo del profesor en el aula	10	55.6	8	44.4	0	0	0	0	0	0
Categoría C: actitudes y valores de los profesores ante la diversidad de los alumnos en el aula										
Gestión formativa del alumno	5	29.4	12	70.6	0	0	0	0	0	0
Desarrollo de habilidades comunicativas	15	75	5	25	0	0	0	0	0	0
Interés por cada alumno y por el grupo en el aula	7	35	10	50	2	10	1	5	0	0
Tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno	15	75	5	25	0	0	0	0	0	0
Utilización de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales	16	80	4	20	0	0	0	0	0	0
Categoría D: perfeccionamiento de la didáctica										
Elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la diversidad de los alumnos	16	80	4	20	0	0	0	0	0	0
Elaboración y desarrollo de aulas individualizadas y adopción de un currículo para atender las necesidades de todos los alumnos	13	65	6	30	1	5	0	0	0	0
Diagnóstico pedagógico para atención del alumno en el aula	14	70	6	30	0	0	0	0	0	0
Implantación de una aula para atender la diversidad	9	45	10	50	1	5	0	0	0	0
Métodos de enseñanza para la gestión de la diversidad en el aula	9	47.4	8	42.1	1	5.3	1	5.3	0	0
Categoría E: compromiso de la escuela y de la comunidad educativa										
Componentes didácticos para una concepción inclusiva	8	44.4	9	50	1	5.6	0	0	0	0
Formación de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje	14	73.7	5	26.3	0	0	0	0	0	0
Interacción familia, escuela y comunidad desde una perspectiva del proceso de enseñanza para todos	14	77.8	4	22.2	0	0	0	0	0	0

Tabla 2. Análisis del cuestionario del profesorado de primaria de Namibe

(continuación)

Categorías	Profesorado enseñanza primaria (n=20)									
	De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
El trabajo metodológico para una educación en la diversidad y su dinámica	8	40	10	50	2	10	0	0	0	0
Gestión y organización formativa de los profesores para la promoción de la calidad del proceso educativo desde la perspectiva de la diversidad	15	75	5	25	0	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los datos de los profesores de Namibe por categorías.

Categoría B. Conocimientos acerca de la diversidad: como se observa en la Tabla 2, los resultados del análisis revelan que el profesorado está totalmente de acuerdo con todos los ítems relacionados con la importancia de la formación en atención a la diversidad. Los datos son alentadores por la coherencia que revelan y no se verifica dispersión de coherencia en los resultados. Sin embargo, llama la atención que, de los 20 profesores encuestados, uno es indiferente respecto del uso de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Categoría C. Actitudes y valores del profesorado ante la diversidad del alumnado en el aula: el profesorado da mucha importancia al uso de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales (80 por ciento está totalmente de acuerdo en su utilización); en dejar tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumnado y el desarrollo de las habilidades comunicativas (75 por ciento); y, de igual modo, concuerdan con la importancia de la gestión formativa del alumnado (70.6 por ciento) y con la necesidad de conocer los intereses de cada alumno y del grupo (50 por

ciento). En este último punto, 10 por ciento es indiferente y 5 por ciento está en desacuerdo.

Categoría D. Perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado considera importante en su formación la elaboración y utilización de medios didácticos para atender a la diversidad del alumnado (80 por ciento); la realización de diagnósticos pedagógicos (70 por ciento) y la elaboración y desarrollo de un plan de clases individualizadas, así como la adaptación del currículo para atender las necesidades de todos los alumnos (65 y 50 por ciento, respectivamente), ya que la mayoría está de acuerdo en la necesidad de individualizar la clase para la gestión de la diversidad. En el caso de alumnado en situación de diversidad, la mayoría de los profesores encuestados está de acuerdo en la utilización de métodos de enseñanza para la gestión de esta diversidad en el aula, aunque el 5.3 por ciento es indiferente y otro 5.3 por ciento está en desacuerdo.

Categoría E. Compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad de los alumnos: en este apartado se puede ver que el profesorado da importancia en sus prácticas y formación a cuestiones como la interacción familiar, la relación

de la escuela con la comunidad y la participación de todos en el proceso de enseñanza (77.8 por ciento está totalmente de acuerdo); 75 por ciento está totalmente de acuerdo en la gestión y organización formativa del profesorado para promover la calidad del proceso educativo para la diversidad y 73.7 por ciento en la formación de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, 50 por ciento está de acuerdo con los ítems relacionados con los componentes didácticos para una concepción inclusiva y el trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica, aunque cabe notar que en este último ítem, 10 por ciento es indiferente y 5.6 también es indiferente acerca de los componentes didácticos para una concepción inclusiva.

En resumen, ningún profesor de la provincia de Namibe discrepó totalmente de cualquiera de los ítems; todos están de acuerdo con la utilización de juegos didácticos para el

desarrollo de habilidades y competencias interpersonales, y la elaboración y utilización de medios didácticos; están de acuerdo también con la interacción familia, escuela y comunidad y la gestión y organización formativa del profesorado para promover la calidad del proceso educativo. Algunos son indiferentes respecto a las tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno, el desarrollo de habilidades comunicativas, el trabajo metodológico para la educación de la diversidad y la atención a los intereses de cada alumno; discrepan en el interés por cada alumno y por el grupo clase y por los métodos de enseñanza para atender a la diversidad del alumnado.

A.3. Resultados comparativos Benguela y Namibe

Los resultados comparativos se presentan a continuación, en gráficos y tablas.

Tabla 3. Identidad del profesorado participante

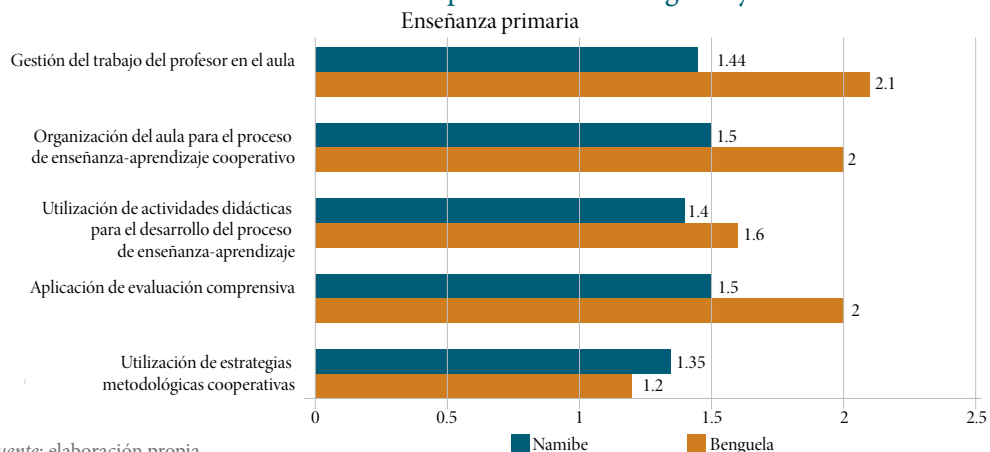
Ítem	Benguela	Namibe
Edad	Entre 26 y 51 años	Entre 30 y 48 años
Tiempo de servicio en la escuela	Entre 3 y 20 años	Entre 3 y 12 años
Grado académico	Habilitación académica, desde la enseñanza media de formación hasta licenciatura	Tienen bachillerato, titulación media de formación de profesores y licenciado en ciencias de la educación
Clase que enseña	Desde iniciación/preescolar a 6° grado/curso	Enseñan en 2° curso, 5° curso y módulos 2 y 3 en el Programa de Aceleración del Atraso Escolar (para alumnos que no terminaron la enseñanza primaria a los 12 años de edad)
Tipo de escuela	Concertada	Concertada
Número de alumnos en la clase	Entre 40 y 58 alumnos	Entre 30 y 35 alumnos

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 presenta las características del profesorado de las dos provincias estudiadas. Benguela, en términos de edad, se ubica en un intervalo de 25 años, mientras que en el profesorado de Namibe el intervalo es de 18 años. En cuanto a la experiencia en el servicio, existe una gran diferencia que se expresa en el

intervalo correspondiente a cada provincia: de 3 a 20 años en Benguela y de 3 a 12 en Namibe. El nivel académico es el mismo en las dos provincias: todos los profesores son de enseñanza primaria. El número de alumnos por clase varía bastante entre una provincia y otra, como se observa en la Tabla 3. En Benguela el número

Gráfico 1. Conocimientos acerca de la atención a la diversidad de los alumnos en el aula: profesores de Benguela y Namibe



de alumnos por clase es tan elevado que puede constituir un obstáculo para la atención a la diversidad en el aula, sobre todo en la enseñanza primaria, que es el caso que nos ocupa.

Como se observa en el Gráfico 1, las necesidades formativas son mayores en Benguela; se encontraron diferencias significativas entre las dos provincias en el ítem “aplicación de la evaluación comprensiva” ($p=0.022$), ya que la puntuación fue significativamente más elevada en Benguela. En Namibe, 50 por ciento está de acuerdo y 50 por ciento totalmente de acuerdo; en Benguela, 86.7 por ciento está de acuerdo y 6.7 por ciento totalmente de acuerdo.

El Gráfico 2 muestra que no se encontraron diferencias significativas entre las dos provincias estudiadas en cuanto a las actitudes y valores de los profesores ante la diversidad de los alumnos; sin embargo, puede observarse que la puntuación media es ligeramente más elevada en los profesores de Benguela, a excepción del ítem “tarea para el hogar como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno”, cuya puntuación fue más elevada en los profesores de Namibe. En estos profesores, 25 por ciento está de acuerdo y 75 por ciento totalmente de acuerdo, mientras que en los de Benguela,

Gráfico 2. Actitudes y valores de los profesores ante la diversidad de los alumnos en el aula

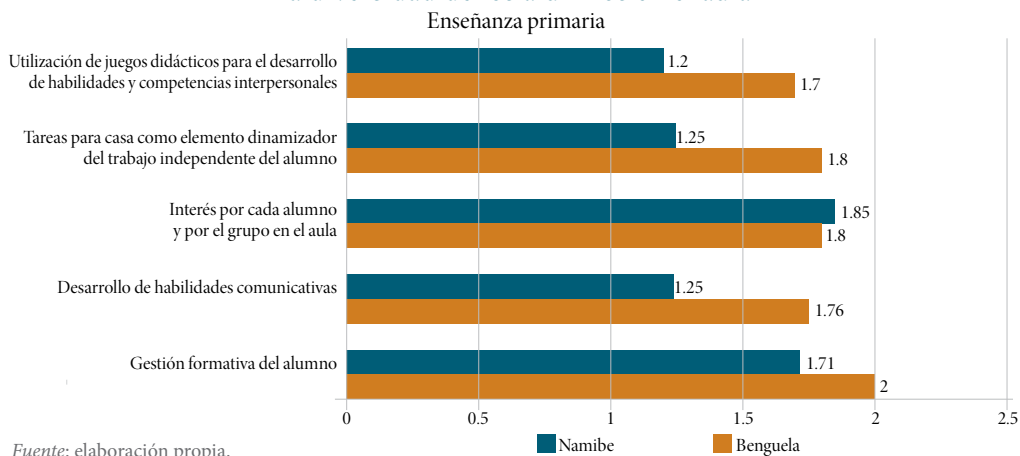
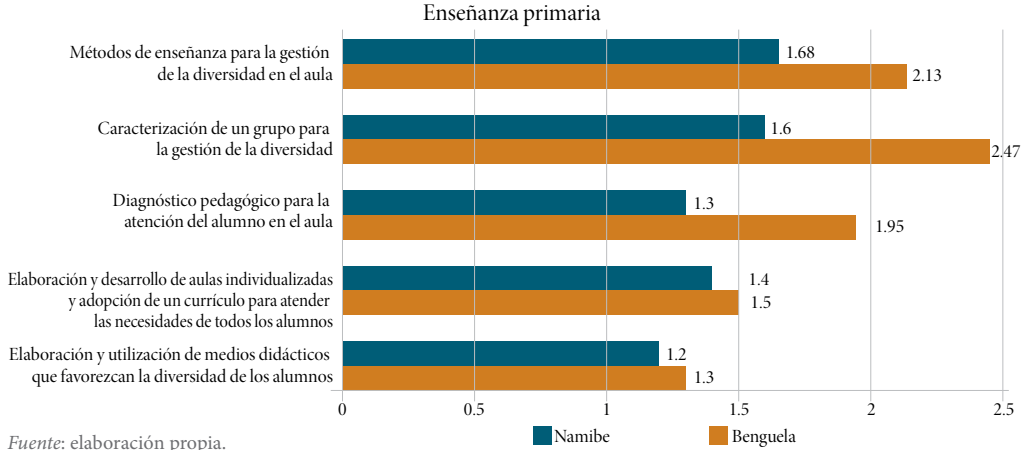


Gráfico 3. Perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo



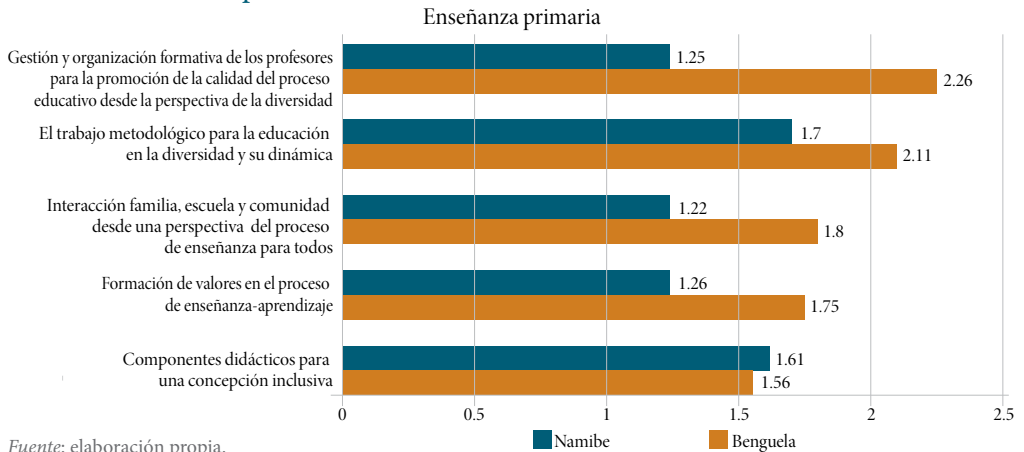
35 por ciento está de acuerdo y 50 por ciento totalmente de acuerdo.

En el Gráfico 3 observamos diferencias significativas en los profesores en los ítems “diagnóstico pedagógico para atención del alumno en el aula” ($p=0.009$) y “caracterización de la clase para la gestión de la adversidad” ($p=0.009$). La puntuación media es significativamente más elevada en los profesores de Benguela, mientras que en los de Namibe, 30 por ciento está de acuerdo y 70 por ciento totalmente; en Benguela, 45 por ciento está de acuerdo y sólo 30 por ciento totalmente de acuerdo con el ítem “diagnóstico pedagógico para la atención del

alumno en el aula”. En cuanto al ítem “caracterización de la clase para gestión de la diversidad”, 18 por ciento del profesorado de Benguela está de acuerdo totalmente y 35 por ciento está de acuerdo. En el profesorado de Namibe, 45 por ciento está de acuerdo totalmente y 50 por ciento está de acuerdo.

En el Gráfico 4 observamos que sólo se encontraron diferencias significativas en el ítem “gestión y organización formativa de los profesores para promover la calidad del proceso educativo en la perspectiva de la diversidad” ($p=0.011$). La puntuación fue significativamente más elevada en Benguela: mientras que

Gráfico 4. Compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad del alumnado



en el profesorado de Namibe 25 por ciento está de acuerdo y 75 por ciento está totalmente de acuerdo, en Benguela 26 por ciento está de acuerdo y 37 por ciento de acuerdo totalmente; 21 por ciento son indiferentes, 10.5 por ciento no está de acuerdo totalmente y 5.3 por ciento no está de acuerdo. Muchos profesores de Benguela son indiferentes o discrepan en este ítem, mientras que todos los de Namibe están de acuerdo.

B. Análisis del grupo focal del profesorado de Benguela

En las líneas que siguen se presentan los resultados del análisis del grupo focal de forma descriptiva.

La reflexión realizada a partir de la sesión con el grupo focal con un enfoque cualitativo “descriptivo” sirvió para hacer una descripción y contextualización de los resultados basados en los conocimientos, actitudes, percepciones y opiniones acerca del tema de análisis a partir de las contribuciones de los participantes. Esta estrategia ofreció la posibilidad de tener informaciones de forma directa en una muestra de cinco profesores con experiencia en este campo de trabajo. En relación con este profesorado, cabe decir que tres profesores y un director han trabajado en escuelas de integración, y un profesor en una escuela de educación especial. Todos ellos están titulados en enseñanza superior y cuentan con más de 10 años de servicio como docentes.

Al reflexionar sobre lo que han mostrado los resultados de la escala de Likert aplicada a los 20 profesores de enseñanza primaria de Benguela acerca de las necesidades formativas para la atención a la diversidad, el primer aspecto en el que nos centramos es en comprender el motivo de esos resultados expresados por estos profesores. En el intento de comprender este dato, nos proponemos reflexionar sobre la pregunta básica: ¿de qué dependen estos resultados? Para ello partimos de la base de dos indicadores: 1: atención a la diversidad del alumnado en el aula; y

2: implicaciones para mitigar las necesidades del profesor, mejorar las prácticas pedagógicas y el clima de los centros educativos. La situación se basa en cuatro principios: conocimientos, opiniones, concepciones y actitudes que los profesores de enseñanza primaria tienen acerca de la diversidad. Cada participante realizó sus intervenciones de forma espontánea y uno de ellos anotó las contribuciones.

Entre los resultados principales del indicador 1: atención a la diversidad del alumnado en el aula, destacamos los siguientes:

- Los participantes consideran que el conocimiento sobre la atención a la diversidad del alumnado en el aula es pura teoría y muy frágil, ya que el profesorado no tiene o no tuvo en su formación académica apoyos didácticos y pedagógicos sobre esta temática.
- El profesorado expresó gran insatisfacción respecto a la atención a la diversidad debido a que las clases están abarrotadas de alumnos, de manera que el profesor está obligado a gestionar una clase de 45 a 60 alumnos en la enseñanza primaria. Este desafío es mayor cuando el profesor no logra alcanzar sus objetivos por no saber cómo actuar con un alumnado tan numeroso.
- La formación y los conocimientos no son satisfactorios para atender a este desafío, ya que no existe una idea clara de la diversidad; en la mayoría de los casos, los participantes apuntan que muchas veces, cuando el profesor tiene grupos diversos, no encuentra respuestas a las necesidades reales que enfrenta su enseñanza.
- La actitud del profesorado en el aula depende de los conocimientos que posee sobre la diversidad, así que en muchos momentos esta actitud puede llevar a crearle un conflicto de clima en el aula, y a que el alumnado en estos casos sea etiquetado como “indisciplinado”.

- La dificultad para relacionarse y comunicarse en/con la diversidad y el tipo de lenguaje utilizado en el aula son algunas variables que deben ser tenidas en cuenta por los directores y gestores de escuelas.

En resumen, los resultados del grupo focal revelan el nivel de comprensión del profesorado de enseñanza primaria sobre la diversidad. Entendemos que la disparidad de resultados cuantitativos de la escala de Likert emerge de la poca comprensión del significado de los principios teóricos y prácticos de la diversidad, así como de sus metodologías y estrategias.

Debido a que muchos profesores no tienen una idea clara de la atención a la diversidad, sus opiniones acerca de la inclusión, y de en qué consiste, son significativamente diversificadas en términos teóricos y prácticos. Hay una verdadera confusión entre los conceptos de diversidad, inclusión e integración, lo que lleva al profesorado a actuar de forma dudosa y caer continuamente en la confusión. El profesorado tiene un limitado conocimiento de la teoría y de la práctica sobre la diversidad; a veces es optimista en la aplicación de la diversidad en la práctica, pero tiene una actitud negativa respecto a qué tiene que trabajar, e incluso, mucho más, frente a la posibilidad de satisfacer a todo el mundo con su respuesta. El profesorado piensa que le está haciendo un favor al alumnado con necesidades educativas especiales y sabe poco acerca de los derechos de las personas con este tipo de necesidades.

Respecto a la reflexión sobre el indicador 2: implicaciones para mitigar las necesidades del profesor y mejorar las prácticas pedagógicas y el clima de los centros educativos, destacamos los siguientes resultados:

- Dudas sobre la percepción que se tiene de la figura del profesorado como innovadora, motivadora para el desarrollo de las competencias de los alumnos. En realidad, no se puede esperar que satisfaga esas expectativas sin un

soporte de formación serio, sólido y claro, fundamentado en diversas teorías y prácticas para mejorar su formación y sus prácticas, con un programa continuo, y no esporádico.

- Necesidad de clases de apoyo y un programa de transmisión de valores para formar en el respeto por la diversidad, la solidaridad, la ciudadanía, la justicia y la equidad. Se percibe también la inquietud de las autoridades en la formación y actualización de los agentes educativos para la atención a la diversidad del alumnado, así como la participación de los padres en esos proyectos.

CONCLUSIONES

Desde este planteamiento, y teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, analizar la problemática de la atención a la diversidad en Angola, concluimos lo siguiente: el estudio presentado ha buscado conocer y comprender las principales necesidades formativas del profesorado de enseñanza primaria para los desafíos de la diversidad del alumnado en el aula en el contexto angolano, desde un presupuesto teórico del significado de la diversidad, inclusión educativa, formación del profesorado y del análisis de los resultados del cuestionario modelo de escala de Likert y del grupo focal.

En la categoría *conocimiento de la diversidad*, y teniendo en cuenta su objetivo, se consideró, respecto de la percepción del profesorado de enseñanza primaria de Benguela y Namibe, si posee formación/conocimientos sobre la diversidad y si tal formación es satisfactoria a este desafío. Los datos del estudio indican que la formación que ha recibido el profesorado de Benguela y Namibe no es suficiente, lo que apunta como prioridades futuras en su formación la utilización de estrategias metodológicas cooperativas y didácticas, la aplicación de la evaluación comprensiva en el aprendizaje para la atención a la diversidad del alumnado, así como la formación en

recursos educativos en el aula. Destaca que la organización del aula para el aprendizaje y la gestión del trabajo del profesorado constituyen un desacuerdo entre Benguela y Namibe, así como la indiferencia en el uso de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza. Es importante destacar que el profesorado quizás no entendió el significado que se puede dar a aspectos tales como la organización del aula para el aprendizaje y la gestión del trabajo del propio profesorado, y que eso fue lo que originó dicho desacuerdo y la indiferencia expresados.

En la categoría *actitudes y valores*, la meta era conocer la actitud del profesorado en el aula frente a la diversidad y si se cultivan y transmiten valores como respeto por la diversidad, solidaridad, ciudadanía, justicia y equidad. Concluimos que nuevamente hubo discrepancia en el profesorado de Benguela sobre las cuestiones relacionadas con la gestión formativa y las habilidades comunicativas, las tareas para casa y el uso de juegos didácticos. Este profesorado parece haber asociado la terminología “gestión” a una empresa y no a una institución escolar, quizás por falta de comprensión del término; contrariamente, en el caso del profesorado de Namibe sólo un profesor no está de acuerdo con la atención al alumnado y al grupo de clase, lo que también puede significar falta de familiaridad con la temática.

En la categoría de *perfeccionamiento de la didáctica* se pretendía conocer si el profesorado posee metodologías y habilidades para percibir la diversidad del alumnado, habilidades para relacionarse y comunicarse con la diversidad de sus alumnos y qué tipo de lenguaje utiliza en el aula. En general, el profesorado de Benguela no está familiarizado con la terminología y los contenidos relacionados con la atención a la diversidad, sobre todo con los medios adecuados para llegar a ella. En particular, hay cierta confusión que se revela en Benguela, ya que algunos profesores están de acuerdo en que la elaboración de medios didácticos y la creación de clases

individualizadas, un currículum adaptado y diagnóstico pedagógico del alumnado es una necesidad formativa importante para la atención de la diversidad; otros profesores, sin embargo, discrepan en la idea de organizar una clase para la diversidad y utilizar métodos de enseñanza para gestionarla. En Namibe, en esta categoría, el profesorado en general está en desacuerdo con el ítem de elaboración y desarrollo de un plan de clases individualizado y la adaptación de un currículo para atender las necesidades y desarrollar métodos didácticos para la gestión de la diversidad en el aula. Sólo algunos profesores son indiferentes al ítem de la individualización de la clase para la gestión de la diversidad, pues no les parece importante y necesaria para la atención de los alumnos. Todo esto significa que hay una gran necesidad de formación en términos teóricos y prácticos sobre la temática abordada.

En la categoría acerca del compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso educativo, así como la percepción de la inquietud de la escuela para la formación y actualización de los agentes educativos para la atención a la diversidad de los alumnos, concluimos que las mayores contradicciones se producen en esta categoría entre los profesores de Benguela, pues sus respuestas se ubican entre estar de acuerdo totalmente y en desacuerdo totalmente, en casi toda la escala. Este hallazgo se deberá tener presente en el caso de que se pretendan producir cambios en la calidad de vida de la población.

Uno de los aspectos importantes que hay que subrayar de los resultados obtenidos, tanto del cuestionario como del grupo focal, especialmente en el caso de Benguela, es que, en general, el profesorado no tiene ideas sólidas y claras sobre lo que implica trabajar a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado, dadas las contradicciones que se reflejan en las respuestas y por el hecho de que los profesores no respondieron muchas de las preguntas formuladas. Este dato puede significar que algunos profesores de Benguela no están

familiarizados con algunos términos relacionados con la temática de la diversidad, como hemos señalado en repetidas ocasiones, y que esta falta de conocimiento los ha llevado a la dispersión de las respuestas. La diferencia mayor se observa en términos de coherencia en las respuestas entre las dos provincias, ya que parece que el profesorado de enseñanza primaria de Namibe tiene mejor nivel de conocimiento y comprensión de esta temática. Estos datos confirman la innovación implementada por la antigua Dirección Provincial de la Educación de Namibe para el cambio de la mentalidad del profesorado y, consecuentemente,

para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, cosa que no ha sucedido en Benguela.

No queremos ser ingenuos al hacer juicios sobre esta temática tan controvertida, sin embargo, nos parece que es un tema muy nuevo para la realidad angoleña y, en opinión de muchos, la gestión de la diversidad en las escuelas primarias es una teoría sin fundamento en los países subdesarrollados, por los siguientes motivos: la falta de escuelas suficientes para todos, el excesivo número de alumnos, las condiciones de trabajo de los profesores y la formación del propio profesor, que debe hacer su camino de formación en este aspecto.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas e experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- BOOTH, Tony, Cecilia Simón, Marta Sandoval y Yolanda Muñoz (2015), "Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 13, pp. 5-19.
- DA CUNHA, Mazarino (2019, 22 de enero), "Profesores do país recebem formação", *Jornal de Angola*, Sociedade, p. 25, en: http://jornal-deangola.sapo.ao/sociedade/professores_do_pais_recebem_formacao (consulta: 11 de febrero de 2019).
- ECHETA, Gerardo (2012), "Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 19, pp. 8-24.
- ECHETA, Gerardo (2017), "Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas", *Aula Aberta*, núm. 46, pp. 17-24.
- ECHETA, Gerardo y Mel Ainscow (2011), "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo*, núm. 12, pp. 26-46.
- FERNANDES, Preciosa, Francisca Costa y Ana Mouraz (orgs.) (2018), "A Diversidade como Oportunidade - Contributos teóricos e práticos", Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP).
- Gobierno de Angola-Ministério da Educação (2005), *Currículo do 1º ciclo do ensino secundário*, Luanda, Ministério da Educação.
- Gobierno de Angola-Ministério da Educação (2008), *Plano mestre de formação de professor*, Luanda, Ministério da Educação.
- GONÇALEZ, Pedro Martins (2005), "La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 2, pp. 97-99.
- HERNÁNDEZ, Elena (2011), "La formación de los profesores en valores de igualdad y equidad para el desarrollo de la inclusión social y profesional", *Revista Educação Skepsis*, vol. 2: Formación profesional, núm. 2, pp. 614-615.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2004), *Curriculo da formação de professores do 1º ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2005), *Plano Nacional de Capacitação de Professores do Ensino Primário*, Luanda, INIDE.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2011), *Curriculo de formação de professores do ensino primário*, Luanda, INIDE.
- MALDONADO, Eddy (2018), "La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 16, pp. 67-82.
- MELO, Marcia (2017), *Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade: Proposta de melhoria*, Tesis de Doctorado, Universidade da Coruña.

- MONIZ, Jorge (2019), “Diversidade cultural: um conceito fundamental para o estudo dos fenômenos religiosos modernos”, *Revista de Ciências Sociais*, vol. 50, núm. 2, pp. 73-109.
- MORAES, Cleuza (2018), “Desafios da inclusão no contexto educacional”, *Revista Educação em Foco*, núm. 10, pp. 123-128.
- MORENO Rodríguez, Ricardo y Antonio Tejada Cruz (coords.) (2018), *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos/La Ciudad Accesible, Colección iAccessibility, vol. 15.
- MORIÑA, Anabel y Almudena Cotán (2017), “Educa- ción inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 20-37.
- MORINA, Anabel y Ángeles Parrilla (2006), “Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 517-539.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), “Convención para los derechos de las personas con discapacidad”, Nueva York, ONU.
- PARRILLA, Ángeles (2002), “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- UNESCO (1994), “Declaración de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais”, Salamanca, UNESCO, en: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf (consulta: 11 de febrero de 2019).
- UNESCO (2000), “Foro Mundial sobre la Educación”, Dakar (Senegal), en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (consulta: 11 de febrero de 2019).
- UNESCO (2005), “Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad”, París, UNESCO.
- UNESCO (2008), “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, Documento de referencia. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 25-28 de noviembre de 2008.
- UNESCO (2012), “Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe”, París, UNESCO.
- VERDUGO, Miguel Ángel (2009), “El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida”, *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 23-43.

ANEXO

A continuación presentamos el cuestionario según modelo de escala de Likert que se aplicó con la finalidad de obtener datos del estu-

dio acerca de la formación del profesorado de enseñanza primaria para los desafíos de la diversidad en Angola.

Anexo 1. Cuestionario modelo de la escala de Likert

Categoría A: identificación de los sujetos de la muestra								
Profesión								
Género	Masculino			Femenino				
Edad	De 25 a 30	De 31 a 35	De 36 a 40	De 41 a 45	De 46 a 50	Mas de 51 años		
Tiempo de servicio	De 0 a 5 años	De 06 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	De 21 a 25 años	Mas de 26 años		
Grado académico	Técnico medio		Bachillerato	Licenciado	Maestro	Doctorado		
Provincias	Benguela			Namibe				
				TA	A	I	D	TD
				1	2	3	4	5
Categoría B: conocimiento sobre la atención a la diversidad de los estudiantes en el aula								
Utilización de estrategias metodológicas cooperativas								
Aplicación de evaluación comprensiva								
Utilización de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje								
Organización del aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo								
Gestión del trabajo del profesor en el aula								
Categoría C: actitudes y valores de los profesores en el aula en la atención a la diversidad								
Gestión formativa del alumno en el aula								
Desarrollo de las habilidades comunicativas								
Interés por cada alumno y el grupo en el aula								
Tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno								
Utilización de juegos didácticos para el desarrollo de las habilidades y competencias interpersonales								
Categoría D: perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje								
Elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la atención a la diversidad de los alumnos								

	TA	A	I	D	TD
	1	2	3	4	5
Desarrollo de aulas individualizadas y adaptación de un currículo para atender las necesidades de todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Diagnóstico pedagógico para la atención del alumno en el aula					
Implantación de un aula para atender a la diversidad					
Métodos didácticos para gestión de la diversidad en el aula					
Categoría E: compromiso de la escuela y la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad de los alumnos					
Componentes didácticos para la creación de prácticas inclusivas					
Formación de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Interacción familia, escuela y comunidad desde la perspectiva del proceso de enseñanza para todos					
Trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica					
Gestión y organización formativa de los profesores para el desarrollo de la calidad y equidad de la enseñanza					

Fuente: elaboración propia.