

Formación de docentes para la educación inclusiva del alumnado con discapacidad auditiva en el contexto angolano

Teacher training for inclusive education of students with hearing disabilities in the Angolan context

Joana Paula de Carvalho Rangel

Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, España
<https://orcid.org/0009-0002-7808-6572>
rangeljoana42@gmail.com

Ibis Marlene Alvarez Valdivia

Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0002-3250-3214>
ibismarlene.alvarez@uab.cat

Andy Morodo Horrillo

Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0002-6640-576X>
andy.morodo@uab.cat

Fecha de recepción: 14-02-2023

Fecha de aprobación: 22-05-2023

Fecha de publicación: 30-12-2023

Cómo citar este artículo/Citation: de Carvalho Rangel, J. P., Alvarez Valdivia, I. M. ., & Morodo Horrillo, A. . (2023). Formación de docentes para la educación inclusiva del alumnado con discapacidad auditiva en el contexto angolano. *Pedagogical Constellations*, 2(1), 48-61. <https://doi.org/10.69821/constellations.v2i1.15>

Resumen

Este estudio diseñó una propuesta de formación para capacitar a los docentes del colegio Amílcar Cabral en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad auditiva. Participaron 66 personas (35 mujeres, 31 hombres) mediante un enfoque mixto y metodología de investigación-acción participativa. Se administraron cuestionarios de valoración (14 ítems) a 15 profesores y de percepción a 50 estudiantes,

además de una entrevista en profundidad con el director pedagógico y una revisión documental exhaustiva. Los datos cuantitativos se analizaron con SPSS, permitiendo un análisis factorial del constructo. La confiabilidad del cuestionario docente se evaluó con un Alfa de Cronbach de 0.700, mientras que, para el cuestionario estudiantil, el Alfa fue 0.761 para el factor "Bienestar emocional" y 0.561 para "Inclusión social y académica". Los resultados preliminares subrayan la urgente necesidad de formación especializada en estrategias de educación inclusiva para atender eficazmente a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Palabras clave: Formación docente, educación inclusiva, discapacidad auditiva, educación, pedagogía.

Copyright: © 2023 por el/los autor(es). Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).



Abstract

This study developed a training proposal to prepare teachers at Amílcar Cabral School for inclusive education of students with hearing disabilities. Sixty-six participants (35 women, 31 men) were involved using a mixed-methods approach and participatory action research methodology. Data collection included administering a 14-item evaluation questionnaire to 15 teachers and a perception questionnaire to 50 students, along with an in-depth interview with the school's pedagogical director and a comprehensive documentary review. Quantitative data were analyzed using SPSS, which facilitated factorial analysis of the construct. The reliability of the teachers' questionnaire was assessed with a Cronbach's Alpha of 0.700. For the students' questionnaire, the Alpha was 0.761 for the "Emotional Well-being" factor and 0.561 for "Social and Academic Inclusion." Preliminary results highlight an urgent need for specialized training in inclusive education strategies to effectively support students with hearing disabilities.

Keywords: Teacher training, inclusive education, hearing disability, education, pedagogy.

Copyright: © 2023 by Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).



1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva emerge como uno de los mayores desafíos y, al mismo tiempo, como una de las soluciones más prometedoras para promover una sociedad equitativa y justa. En el contexto angoleño, donde la diversidad cultural y lingüística es notable, la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva es una necesidad imperiosa y un derecho fundamental. La formación de profesores cualificados para

responder a las especificidades de estos estudiantes se convierte así en una piedra angular para el éxito de esta misión inclusiva.

La discapacidad auditiva, al afectar la comunicación y la interacción social, exige enfoques pedagógicos diferenciados y adaptados. En este escenario, los docentes juegan un papel crucial, requiriendo habilidades específicas que van más allá de los conocimientos teóricos, abarcando prácticas educativas que promuevan la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad auditiva. Sin embargo, en la Escola Amílcar Cabral, ubicada en la provincia de Malanje, hay un número reducido de profesores capacitados en educación especial y falta de intérpretes de lengua de signos angolense, lo que agrava los desafíos de la inclusión.

1.1 Consideraciones sobre la formación docente

En aras de la implementación de los principios de la inclusión educativa, se considera fundamental contar con profesionales competentes para responder positivamente a este desafío global. Es por esto que la formación docente debe reunir condiciones para la preparación de quienes asumirán este propósito, tal como se propone (Rojas, página 81, 2015), la formación debe ajustarse a las necesidades de la escuela, de los docentes y de la comunidad educativa en general; Debe tener una base sólida en aspectos de organización docente, metodología, adecuación y organización de actividades, selección y adaptación de materiales y estrategias didácticas, debiendo además tener en cuenta el diseño de proyectos educativos.

Según Pegalajar Palomino et al. (2017), el papel del docente es fundamental para construir una escuela inclusiva de calidad. por otro lado, afirma Jeque (2018), sin la suficiente formación docente no es posible avanzar en el cambio de modelo institucional. Estas ideas nos llevan a pensar en una formación de calidad del profesorado para que pueda responder a los problemas de la sociedad, en particular la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad auditiva.

Para Nieva-Chaves y Martínez-Chacón (2016), el proceso educativo moldea la cultura, sintetiza las demandas sociales y laborales, los cambios en el desarrollo tecnológico, la sociedad a la que responde y el tipo de educación que perfila como política. En este proceso, el papel del docente no se limita a reproducir la cultura y sus componentes, sino que involucra procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejoramiento de la actividad, resultado de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

1.2. Formación docente en el contexto angolense

La formación docente en Angola se lleva a cabo en las Escuelas de Formación de Profesores (EFP) y en los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación (ISCED). En 1975, con la llegada de la

independencia, se comenzaron a crear nuevas políticas para el acceso a la educación en el país. Algunos de estos avances se observan en la Ley n° 4/75, de 9 de diciembre de 1975, incluida en la Ley de Nacionalización de la Educación, que aprueba el libre acceso a la educación para todos (Ley de Nacionalización de la Educación - 1975). Posteriormente, con la aprobación de la Ley Orgánica del Sistema Educativo (Ley 13/01, de 31 de diciembre), se iniciaron reformas en el sistema educativo. En este contexto, es importante destacar que la formación de profesores de nivel secundario en Angola comenzó en 1978, con el surgimiento de los Institutos de Educación Secundaria (IMNE), hoy Escuelas de Formación de Profesores (EFP). Estas instituciones forman docentes en cuatro años para trabajar en educación básica (Alfredo y Tortella, 2014).

La unificación de currículos es otro elemento preocupante en la formación docente. Los cursos destinados a la formación de docentes no tienen una estructura uniforme. Si bien desde 2018 el Ministerio de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación ha comenzado a crear condiciones para la implementación de la unificación de carreras de educación superior, los cursos aún se observan en varias instituciones educativas sin actualizar las nuevas normas de formación (Silva, 2018) .

La calidad de la formación docente es una de las dimensiones clave para promover una enseñanza de calidad. Como lo expresa Cardoso (2009), el desarrollo profesional constituye un tema serio y crucial para mejorar la calidad de la enseñanza, ya que no habrá reforma educativa efectiva sin el desarrollo adecuado del profesional responsable de la docencia.

1.3 Breves aportaciones sobre la educación inclusiva

La educación inclusiva es un concepto que ha ganado protagonismo global en las últimas décadas, impulsado por movimientos internacionales y declaraciones de derechos que defienden el acceso igualitario a la educación para todos. Según la UNESCO (1994), la educación inclusiva es la forma más eficaz de combatir actitudes discriminatorias, creando comunidades acogedoras y construyendo una sociedad inclusiva. La Declaración de Salamanca refuerza que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Ainscow (2020) destaca que la preocupación por las escuelas inclusivas se ha convertido en uno de los mayores retos que deben afrontar hoy los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad.

En esta línea, Peña Loaiza et al. (2018), destaca que uno de los factores importantes para la educación inclusiva es apoyar a todos los estudiantes. Un área competencial de este valor es promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional del grupo de estudiantes presentes en el aula. Para lograr una atención diferenciada y de calidad se destaca el papel del trabajo en equipo y en familia. Además, enfatiza

la participación de la familia en el entorno inclusivo y, con total compromiso con la responsabilidad que ello implica, promueve una respuesta adecuada a la amplia existencia de necesidades de aprendizaje, tanto en los medios educativos formales como no formales.

1.4. Educación inclusiva para estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto angoleño

En Angola, la implementación de la educación inclusiva enfrenta desafíos específicos, especialmente en lo que respecta a la formación de docentes. Los investigadores Souza y Fernandes (2021) y Lima y Rocha (2022) destacan la importancia de la formación específica de docentes que atienden a estudiantes con discapacidad auditiva, enfatizando la necesidad de conocimientos en comunicación alternativa y adaptaciones curriculares. La formación docente es fundamental para promover prácticas inclusivas efectivas." Esta formación debe abarcar no sólo los conocimientos teóricos, sino también la aplicación práctica de metodologías pedagógicas adaptadas a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Tavares (2014) destaca que "la formación continua del profesorado es vital para el desarrollo de habilidades que permitan la inclusión efectiva del alumnado con necesidades especiales".

En el contexto de la Escuela Amílcar Cabral, en la provincia de Malanje, la situación revela aún más desafíos. Los estudios indican que existe un reducido número de docentes con formación en educación especial y una importante falta de intérpretes de lengua de signos angoleña, como señalan Smith et al. (2011), quienes destacan que "la presencia de intérpretes cualificados es crucial para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva". Según Florian (2013), "la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad auditiva requiere un enfoque colaborativo que involucre a profesores, intérpretes y recursos adecuados".

Por otro lado, la falta de recursos docentes adecuados es un problema recurrente. Según Cardoso (2009), "los recursos didácticos son herramientas indispensables para implementar la educación inclusiva, ya que permiten adaptaciones curriculares que satisfagan las necesidades específicas de los estudiantes". En la Escola Amílcar Cabral, la ausencia de estos recursos limita las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva, lo que pone de relieve la necesidad urgente de una intervención específica.

Desde la perspectiva de Forlin y Chambers (2011). Para que haya una buena educación e integración de los estudiantes con discapacidad auditiva, es necesario capacitar a los docentes para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva, incluido el uso de Libras y la implementación de estrategias de enseñanza diferenciadas. La capacitación no debe ser puntual, sino continua, con oportunidades periódicas de actualización e intercambio de experiencias sobre prácticas

inclusivas. También destacan el uso de audífonos, implantes cocleares y otras tecnologías de asistencia para facilitar la comunicación y participación de estos estudiantes en las actividades escolares.

2. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación combina enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una visión integral de la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva.

Objetivo general: Diseño de una propuesta que capacite a docentes del colegio Amílcar Cabral para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad auditiva.

Con el desarrollo de esta propuesta esperamos contribuir significativamente a mejorar la calidad de la educación que se ofrece en la Escola Amílcar Cabral, promoviendo la inclusión efectiva y asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

La propuesta se basará en un análisis detallado de las necesidades de formación docente, alineada con las mejores prácticas internacionales y adaptada al contexto local. Como propugnan Oliveira et al (2021), "la formación docente debe ser contextualizada, teniendo en cuenta las especificidades culturales y sociales del entorno educativo". Darling-Hammond (2020) también destaca que "el desarrollo profesional continuo es crucial para garantizar que los docentes estén preparados para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes en un entorno inclusivo".

2.1 Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en Angola, en la provincia de Malanje, en la Escuela Amílcar Cabral. En el estudio participaron cincuenta estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto de educación secundaria, con edades comprendidas entre 12 y 30 años, de los cuales 22 eran mujeres y 28 hombres. Del 7º grado respondieron al cuestionario 14 estudiantes (28%), del 8º grado respondieron 16 estudiantes (32%), del 9º grado respondieron 19 estudiantes (38%) y un estudiante que no identificó a qué clase pertenecía. a (2%). En esta trayectoria, 15 docentes, 13 mujeres (86,67%) y 2 hombres (13,33%), respondieron satisfactoriamente al cuestionario de percepción docente. Es importante resaltar que participó y fue entrevistado 1 miembro de la junta escolar. En total participaron en la encuesta 66 personas, lo que corresponde al 100%. De ellos, 35 mujeres (53,03%) y 31 hombres (46,97%).

La Escuela Amílcar Cabral, ubicada en Malanje, es un ejemplo de estos desafíos. Con una población estudiantil diversa, la escuela ha trabajado para integrar a estudiantes con diferentes tipos de discapacidades, incluida la discapacidad auditiva. Sin embargo, la falta de recursos y la necesidad de formación especializada para los docentes complican la implementación de una educación inclusiva de calidad.

2.2 Técnicas de recopilación de datos

Para obtener una comprensión integral de las prácticas y desafíos de la educación inclusiva en la Escola Amílcar Cabral, se utilizaron varias técnicas de recolección de datos: entrevista semiestructurada en profundidad con el director pedagógico, cuestionario de evaluación para docentes, cuestionario de percepción para estudiantes y revisión de documentos.

En esta ocasión se hará referencia al cuestionario aplicado a los docentes.

Para investigar la preparación de los docentes para la educación inclusiva se aplicó un cuestionario en escala tipo Likert denominado: “Cuestionario de evaluación docente para la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad auditiva”, adaptado de Rodríguez-Macayo et al. (2020). El cuestionario consta de 14 ítems que miden actitudes, competencias y habilidades docentes en función de cuatro factores que se agrupan en tres dimensiones: Crear culturas inclusivas, Generar políticas inclusivas y Desarrollar políticas inclusivas. La dimensión Crear cultura inclusiva se organiza en dos factores: Concepto de diversidad y Participación comunitaria.

El primer factor recoge información sobre la valoración personal del concepto de “diversidad”, el lugar y la forma en que se considera la escolarización de los estudiantes, la política educativa en la que se basan estas decisiones y, en definitiva, la interpretación individual de la educación inclusiva. El segundo factor está dirigido a recoger información sobre el trabajo colaborativo entre el centro educativo y otros agentes comunitarios, así como el uso de los recursos que, además de las instalaciones escolares, nos ofrece el entorno.

En la misma línea, la Dimensión Generar políticas inclusivas contiene el Factor de Apoyo, que recopila información sobre el concepto de “Apoyo”, el rol que debe desempeñar el docente de apoyo, los potenciales destinatarios de este apoyo y el lugar donde se brinda y, de ahí el trabajo colaborativo entre este profesional y el resto de docentes. Finalmente, la Dimensión de desarrollo de prácticas inclusivas alberga el Factor Metodología, que contempla la perspectiva desde la cual se define cada uno de los elementos que forman parte del currículo, como estrategias metodológicas, recursos, materiales, técnicas de comunicación, evaluación, entre otros.

Como forma de evaluación de las preguntas se utilizó una escala Likert que va del 1 al 4: completamente en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, completamente de acuerdo.

3. RESULTADOS

Se realizó análisis factorial para medir la estructura del constructo, una vez rotados los resultados se convirtieron en tres factores; El grado de confiabilidad se determinó a través de la consistencia interna, Alfa de Cronbach, cuyo resultado es 0.700. Siguiendo esta lógica, el primer paso consistió en verificar la significancia del conjunto de ítems para realizar el análisis factorial mediante la prueba de Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Los resultados del análisis factorial confirmaron la estructura multidimensional de los 11 ítems distribuidos en tres dimensiones teóricamente definidas, tal y como consta en el cuestionario en el que éste se adapta. La prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) presentó un valor de 0,622, lo que indica una idoneidad moderada para el análisis factorial. Este hallazgo fue complementado con la prueba de Bartlett, que reveló una chi-cuadrado significativa ($\chi^2 = 80,417$, gl = 25, $p < 0,0001$), corroborando la existencia de correlaciones significativas entre los ítems. Como resultado, se identificaron tres factores principales que explican la variabilidad observada en los ítems, brindando una estructura subyacente coherente al constructo investigado por lo que estos valores se consideran adecuados para proceder con el análisis factorial.

La estructura factorial del cuestionario se evaluó mediante el método de componentes principales y rotación varimax, y su extracción mediante el método de Máxima Verosimilitud, estableciéndose un puntaje de corte de 0,50. Para esta etapa se introdujeron los 11 ítems distribuidos en 4 factores del cuestionario original, resultando una carga factorial de ($< 0,50$), como se muestra agrupados en la Tabla 1.

Tabla 1.

Matriz de componentes rotados

	Dimensión	1	Dimensión 2	Generar	Dimensión	3
	Crear	cultura	políticas	inclusivas	Desarrollar	practicar
	inclusiva				inclusivas	
P3	0,745					
P4	0,903					
P5	0,907					
P6	0,909					
P11		0,753				
P12		0,832				

P13	0,468
P7	0,711
P8	0,808
P19	0,710
P10	0,836

Adaptado de Macayo et al. (2020)

Las cargas factoriales en las tres dimensiones variaron entre $< 0,50$ y $0,989$, y el resultado de la prueba de consistencia interna del cuestionario con 14 ítems.

La matriz de carga factorial rotada mostró que los ítems P3, P4, P5 y P6 cargaron fuertemente en el Factor 1, representando así la dimensión "Crear cultura inclusiva". Los ítems P7, P8, P9 y P10 están fuertemente cargados en el Factor 2, estos incluyen la dimensión "Generar políticas inclusivas". Los ítems P11, P12 y P13 cargados en el Factor 3 representan la dimensión "Desarrollar prácticas inclusivas".

A continuación, en la Tabla 2 se presenta el análisis por dimensiones de los ítems que componen el instrumento, a partir de los ítems que el análisis factorial aportó con mayor significancia (11 de 14).

Tabla 2. Análisis por dimensión de la escala

	Mín	Máx	X	D.E	C.F
Participación de la comunidad					
P3. Cada miembro del establecimiento educativo (docentes, padres, estudiantes, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo	1	4	2,4	1,18	0,74
P4. El establecimiento educativo debe fomentar la participación de los padres y apoderados de la comunidad	1	4	2,2	1,08	0,9
P5. El establecimiento debe trabajar de forma conjunta con los recursos del contexto comunitario (biblioteca, servicios sociales, servicio de salud, ONG)	1	3	1,8	0,68	0,91
P6. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre los docentes y el resto de los agentes educativos (Asistentes de la educación, centro general de padres y apoderados, consejo escolar, juntas vecinales)	1	3	2,2	0,68	0,91

Apoyos					
12. Considero que el lugar del profesional de apoyo está dentro del aula común con cada uno de los docentes de las asignaturas	2	4	3,7	0,62	0,83
P11. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyos a los estudiantes es que el profesional de apoyo se incorpore también al aula, en lugar de hacerlo solamente en el aula de recursos	1	4	3,6	0,83	0,75
Metodologías					
P7. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis estudiantes	3	4	3,3	0,98	0,71
P10. Soy capaz de adaptar mis instrucciones para asegurarme que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula	1	4	3,7	0,46	0,84
P8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis estudiantes	2	4	3,5	0,83	0,81
P9. Sé cómo planificar las unidades didácticas teniendo presente la diversidad de los estudiantes	2	4	3,5	0,74	0,71
<i>Adaptado de Rodríguez Macayo (2020). Legenda: Mín.=Mínimo, Máx.=Máximo, X=Media, D.E=Desviación estandar, C.F=Carga factorial</i>					

4. DISCUSIÓN

El análisis factorial realizado en este estudio proporcionó información significativa sobre la estructura multidimensional del cuestionario utilizado para evaluar la formación docente en educación inclusiva. El análisis reveló que el constructo investigado se entiende mejor a través de tres dimensiones distintas: "Crear una cultura inclusiva", "Generar políticas inclusivas" y "Desarrollar prácticas inclusivas".

La medida de adecuación de muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor de 0.622, lo que indica una idoneidad moderada para el análisis factorial. Este resultado sugiere que el conjunto de datos es razonablemente adecuado para extraer factores significativos, aunque también implica algunas limitaciones en la capacidad de los datos para representar completamente el constructo. Complementando esto, la prueba de esfericidad de Bartlett mostró un valor chi-cuadrado significativo

($\chi^2 = 80.417$, $gl = 25$, $p < 0.0001$), lo que confirma que hay correlaciones significativas entre los ítems, respaldando la validez de los resultados del análisis factorial.

La aplicación del análisis de componentes principales y la rotación varimax produjo tres factores principales con cargas sustanciales, apoyando así la estructura factorial del constructo. Específicamente, los ítems P3, P4, P5 y P6 cargaron fuertemente en el Factor 1, que se alinea con la dimensión de "Crear una cultura inclusiva". Esta dimensión enfatiza la importancia de fomentar un entorno educativo participativo y colaborativo que incluya a todos los interesados, incluidos educadores, padres, estudiantes y recursos comunitarios. Las altas cargas de estos ítems reflejan el papel crítico que juega una cultura inclusiva y de apoyo en la implementación exitosa de la educación inclusiva.

El Factor 2, "Generar políticas inclusivas", estuvo representado fuertemente por los ítems P7, P8, P9 y P10. Esta dimensión destaca la necesidad de políticas bien desarrolladas que aseguren que las prácticas inclusivas se incorporen sistemáticamente en los entornos educativos. Los ítems en este factor enfatizan la importancia de adaptar los materiales de enseñanza, las instrucciones y las evaluaciones para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes, subrayando el papel de la formulación de políticas efectivas en la facilitación de la inclusividad.

El Factor 3, "Desarrollar prácticas inclusivas", incluyó los ítems P11, P12 y P13. Esta dimensión se centra en las estrategias y apoyos prácticos necesarios para implementar la educación inclusiva en el aula. Los ítems bajo este factor reflejan la importancia de tener profesionales de apoyo integrados en las aulas regulares y trabajando en colaboración con los docentes para proporcionar apoyo dirigido a los estudiantes.

Las cargas factoriales variaron entre < 0.50 y 0.989 , demostrando un rango de contribuciones de los ítems a sus respectivos factores. La consistencia interna del cuestionario, con un Alfa de Cronbach de 0.700 , indica una fiabilidad aceptable. Sin embargo, la variabilidad en las cargas factoriales, especialmente con algunos factores mostrando cargas más bajas (por ejemplo, la inclusión de P13 en el Factor 3), sugiere que puede ser necesario realizar una mayor refinación del cuestionario para mejorar la precisión y coherencia en la medición de cada dimensión del constructo.

5. CONCLUSIONES

La participación de docentes, estudiantes y el director de la Escola Amílcar Cabral fue fundamental para la investigación sobre la formación docente para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad auditiva. Las perspectivas y experiencias compartidas por estos grupos, combinadas con las técnicas de recopilación de datos utilizadas, proporcionaron una comprensión integral de los desafíos y necesidades

en el contexto angoleño. Sus contribuciones no sólo enriquecieron la investigación, sino que también resaltaron la importancia de un esfuerzo conjunto para mejorar la formación docente y promover una educación verdaderamente inclusiva.

Los resultados de la investigación revelaron que, aunque existe un fuerte compromiso por parte de los docentes y la administración escolar con la educación inclusiva, todavía existen lagunas importantes que deben colmarse. La falta de formación específica y continua del profesorado es uno de los principales obstáculos para la inclusión efectiva del alumnado con discapacidad auditiva. Asimismo, la escasez de recursos. Las técnicas didácticas y tecnológicas adecuadas dificultan la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

La investigación realizada en la Escola Secundaria Amílcar Cabral ofrece valiosos descubrimientos que pueden orientar futuras acciones y políticas educativas en Malange y en toda Angola. Una formación adecuada de los docentes es un paso crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan alcanzar su máximo potencial. Construir un sistema educativo inclusivo es una responsabilidad compartida que requiere el compromiso de todos los actores involucrados, desde el gobierno hasta la comunidad escolar.

6. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). *Promovendo a Inclusão Escolar: Teorias e Práticas*. São Paulo: Editora Educação Inclusiva.

Alfredo, F. C. H., y Tortella, J. C. B. (2014). Formação de professores em Angola: O perfil do professor do ensino básico. *Eccos–Revista Científica*, 33, 125-142. <https://doi.org/10.5585/eccos.n33.3511>.

Cardoso, E. M. S. (2009). A formação inicial de professores em angola: problemas e desafios. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN-978-972-8746-71.

Darling-Hammond, L. (2020). *Formação Contínua de Professores: Novas Perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica.

Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Florian, L. (2013). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (2nd ed., pp. 9-22). SAGE Publications Ltd. <http://www.uk.sagepub.com/books/Book237524?bookType=%22Reference%20Books%22&subject=C00&sortBy=defaultPubDate%20desc&fs=1#tabview=title>

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Jequê, L. C. (2018). A influência do perfil do professor na formação integral dos alunos da 9ª classe da escola nº 1348, do município de Benguela. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação. Universidade Portuguesa. <http://hdl.handle.net/11328/3991>

Lima, R., & Rocha, A. (2022). *Desafios e Estratégias na Formação de Professores para a Educação Inclusiva*. Educação e Sociedade, 45(3), 123-145.

Oliveira, S. & Fernandes, M. (2021). *Comunicação e Inclusão: Formação de Professores para Alunos com Deficiência Auditiva*. Revista Brasileira de Educação Especial, 27(2), 89-110.

Pegalajar Palomino, M. del C., Colmenero Ruiz, M. de J., Pegalajar Palomino, M. del C., & Colmenero Ruiz, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L., Carrillo Minchalo, M. J., Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L., & Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14, 194-200. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Rodríguez Macayo, E., Gil, G. F., Pastor, E., y Espinoza, V. R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, vol. 35, 63-86. 10.29344/07180772.35.2650

Rojas, S. B. (2015). Perfil profesional del profesor de formación laboral para la atención de los alumnos con discapacidad intelectual. Propuesta de formación docente. Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada Programa de Doctorado en Educación. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/310431/sbr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silva, E. (2018). Ministério do ensino superior, ciência, tecnologia e inovação seminário nacional sobre a harmonização curricular. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/546697894>

Silva, E. (2018). Ministério do ensino superior, ciência, tecnologia e inovação seminário nacional sobre a harmonização curricular. <https://pt.scribd.com/document/546697894>

Silva, J. & Souza, T. (2023). *Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos com Deficiência Auditiva: Um Estudo de Caso*. Educação Especial em Revista, 35 (1), 55-70. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6029>

Smith, D. D., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2011). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings. Allyn & Bacon. Canadian ed.—Toronto: Pearson Canada.

<https://www.pearsoncanada.ca/media/highered-showcase/multi-product-showcase/smith-preface.pdf>.

Tavares, M. (2014). Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (37): 1-24. <https://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/95958Br%E1s>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs.

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe ningún conflicto de interés

FINANCIAMIENTO

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Autor 1: Conceptualización y sistematización de ideas; formulación de objetivos y fundamentos teóricos y metodológicos del tema expuesto. Redacción del manuscrito original; preparación, creación y presentación del trabajo.