

Influencia de la formación del profesor en el aprendizaje de los Alumnos con Necesidades educativas especiales

The influence of teacher training on the learning of children with special educational needs.

Resumen

En el presente trabajo se hace un análisis de la práctica y construcción de las escuelas inclusivas, la formación inicial, formación continua y la formación de los profesores de educación especial.

En este trabajo tiene como objetivo conocer si la formación del profesor influye en el aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Los resultados demuestran que los profesores con formación en educación especial no obtienen mejores resultados que los profesores sin formación especializada. Los mejores resultados se vinculan con la variable Planificación anticipada.

Palabras-claves: formación, profesores, educación especial.

Summary

The present work analyses the practice and construction of inclusive schools, initial training, on-going training, and teacher training for special education.

The research sets out to establish whether teacher training influences the learning of the pupils with special educational needs.

The results show that teachers with special education training do not obtain better results than those teachers with no specialised training. The optimum results are linked to varied advanced planning.

Key words: training, teacher, special education

Introducción

Según Marchesi (1990) la práctica de la educación inclusiva supone cambios profundos en las escuelas y en las clases. Supone también ser consciente de los problemas que existen, evaluar los resultados que se obtienen, analizar la transición de los alumnos con necesidades educativas especiales desde la escuela hasta la vida adulta y cuestionar a los mismos alumnos por sus experiencias y por su vida.

Como ejemplo recordemos la definición de inclusión propuesta por Corbett: “Inclusión es permitir que cada persona tenga oportunidades de elección y decisión. En educación esto significa escuchar y reforzar lo que cada niño tenga que decir independientemente de la edad o de la etiqueta atribuida a cada niño” (Corbett, 2001).

El término de inclusión pasa a ser usado para designar la verdadera “integración” de los alumnos con NEE. En la inclusión efectiva los alumnos pertenecen y participan activamente en la clase y en el colegio. La diversidad de intereses, habilidades y dificultades son entendidas como enriquecedoras para el colegio (Farrel, 2001).

Si señalamos la idea de ofrecer todos los medios necesarios a los alumnos con necesidades educativas especiales, asistimos a movimientos que están conectados a la educación inclusiva cuyo objetivo consiste en reestructurar a las escuelas de modo que respondan a las necesidades de todos los niños.

Como profesores no debemos olvidar que las escuelas, así como otras instituciones de la sociedad, están influenciadas por las percepciones del status socio-económico de la raza, de la lengua y del sexo.

Los métodos actuales caracterizados por una visión restrictiva deben ser ampliados de forma que revelen lo importante que es la orientación basada en la discapacidad ya que influencia el modo en que nos enfrentamos a la diferencia. Como profesores debemos estar atentos y cuestionarnos de qué manera esta orientación nos lleva a considerar a los alumnos como especiales.

En general las escuelas consideran difícil la tarea de hacer frente a la innovación. Se encuentran con un doble problema: se pretende hacer frente a nuevos desafíos que no pueden permanecer tal y como están, pero a la vez necesitan mantener alguna continuidad entre sus prácticas pasadas y presentes.

Ainscow subraya la idea de integración junto con la concepción de que se deben introducir medidas adicionales para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Una educación inclusiva en un sistema educativo que se mantenga en sus líneas generales inalterado y cuyo objetivo es reestructurar las escuelas de modo que respondan a las necesidades de todos los niños (Ainscow, 1997).

Correia (2001, 2003), piensa que los beneficios de la integración son evidentes en el ámbito escolar. También los esfuerzos de los padres y otros recursos de la comunidad

deben converger para ayudar a los alumnos a conseguir niveles de satisfacción y de éxito educativo adecuados.

Maple (1985) focaliza su reflexión en la obtención de una titulación especializada en Educación Especial (en adelante E.E) y concluye que la titulación no es garantía de calidad de enseñanza.

Propone como medidas importantes desde el punto de vista de la Educación Especial: la identificación de un cuadro de competencias inherentes a los profesores de E.E., la implementación de planos de desarrollo profesional, un aumento de oferta de profesores y la elaboración de un código ético de la profesión.

La necesidad de respuestas urgentes debería movilizar el esfuerzo en el sentido de desarrollar varias propuestas en tiempo real. La formación por etapas puede mostrar: mayor eficacia, un feedback inmediato en aula, efecto de diseminación en la escuela (Gulliford, 1981). Menores costes y una mayor flexibilidad de contenidos en relación a las necesidades de los profesores (Hornby, 1990).

Debemos considerar también algunas desventajas: los formadores se muestran incapaces de tener atención después de un día de enseñanza (Dust, 1988). Falta de tiempo para leer y reflexionar (Bines, 1989).

Según Marchesi (2001), “los sistemas educativos que alargan la educación obligatoria, y establecen un curriculum común para todas las escuelas, organizando las clases en grupos heterogéneos de alumnos, apoyan el aspecto más común de la educación. Los otros que por el contrario abren vías alternativas antes de finalizar la educación obligatoria, que no tienen un *curriculum* común o permiten que los alumnos estén agrupados en clases homogéneas delimitan más claramente los aspectos diferenciales de los alumnos”.

Según Isabel Sanches (1995) se entiende por práctica educativa toda la actividad educativo-pedagógica desarrollada por los profesores de Educación Especial, teniendo en cuenta el progreso global del niño o grupos de niños en el contexto en que están integrados, que exige la intervención de todos los implicados para conseguir una respuesta adecuada a la situación.

Tener necesidades educativas especiales conlleva la necesidad de un complemento educativo adicional y/o diferente de lo que normalmente es practicado en las escuelas del enseñanza regular.

La preparación de los profesores y las condiciones de enseñanza están directamente relacionadas con la calidad de la enseñanza prestada (Pugach, 1987), hecho que la UNESCO también subraya:

“La calidad de los servicios educativos para las personas con discapacidad dependen de la calidad de la formación del profesorado. La formación de los mismos tendrá que ser una parte integrante de los planes de estudio de las universidades, y los requisitos de formación tienen que ser considerados dentro de los planes de estudio.”

Dentro de esta perspectiva añade algunas sugerencias:

- “La educación especial deberá ser incluida, obligatoriamente, en los programas de formación inicial y posterior de todos los profesores, en todos los niveles de la enseñanza” ;
- “Los recursos y estructuras existentes para la formación del profesorado deben ser usados en la formación de los profesionales de la Educación Especial. Las instituciones de enseñanza superior deben de ser incentivadas a participar y contribuir en la formación de los docentes en Educación Especial de todos los niveles de la enseñanza” ;
- La formación de profesores u otros profesionales que trabajan con personas con discapacidad debe, en la medida de lo posible, ser implementada en el país donde irán a trabajar o en países con un contexto sociocultural idéntico.
- La formación más avanzada deberá ser implementada a nivel local, regional o internacional y también debe desarrollar programas de formación de formadores;
- Cursos relacionados con la Educación Especial deben de ser implementados para voluntarios, padres, trabajadores de la comunidad, de la salud, etc.

En relación al profesor de Educación Especial y a su formación sugiere y recomienda que:

- La función de los profesores de Educación Especial se reconsidere;
- Los profesores de Educación Especial, que trabajan hoy como profesores de apoyo y desarrollan otras funciones, deben ser poseedores de las competencias apropiados;
- Sean planteados programas de formación que formen a los profesores para trabajar con todo tipo de dificultades y no únicamente con las discapacidades;
- Sean implementadas especializaciones en una discapacidad y en varias.

Metodología

Este trabajo tiene como objetivo general realizar una investigación para saber si la formación del profesor influye en el aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

1. determinar cuál es la formación inicial de los profesores de educación especial;

2. determinar si los profesores planifican las actividades en relación con la discapacidad del alumno;
3. constatar si los profesores utilizan estrategias diferentes para los alumnos con N.E.E. y sin ellas;
4. verificar si los profesores tienen consciencia de que su formación beneficia o perjudica el aprendizaje de los alumnos con N.E.E.;
5. determinar si los profesores dan respuesta a las necesidades de los alumnos con N.E.E.;
6. verificar si los profesores se preocupan por el buen desarrollo de la integración de los alumnos con N.E.E.

Las hipótesis formuladas son dos:

1. los profesores con formación en Educación Especial tienen mejores resultados curriculares que los profesores sin formación.
2. planificar anticipadamente ayuda a obtener mejores resultados curriculares.

El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario. El proceso de construcción ha sido el habitualmente utilizado en este tipo de instrumentos:

1. Determinación de la estructura teórica y del contenido del cuestionario.
2. Elaboración del borrador.
3. Validación externa de la estructura y contenido.
4. Modificación de la estructura y contenido en función de las sugerencias realizadas por los expertos.
5. Versión final del cuestionario que contenía cuatro dimensiones: formación, motivación, expectativas y estrategias. Contenía así mismo 23 preguntas organizadas en torno a una escala tipo Likert: 1 – Siempre, 2 – Casi siempre, 3 – A veces, 4 – Casi nunca e 5 – Nunca; o bien, dependiendo del contenido de la pregunta: a) Excelente, b) Bueno, c) Regular, d) Mal y e) Muy mal.

La muestra escogida está compuesta por dos colegios del 2º ciclo de la ciudad de Portalegre. Se seleccionó esta ciudad por ser una ciudad en desarrollo. Portalegre se encuentra en el interior norte alentejano y es capital de la región del Alentejo.

Las escuelas elegidas son la Escuela Básica Cristóvão Falcão y Escuela Básica José Régio. Han sido elegidas porque son escuelas inclusivas y cumplen los requisitos necesarios para ello.

La muestra se compone de 33 profesores de diferentes edades, entre los 25 y 60 años, de diferentes áreas de formación y con diferentes grados académicos siendo la licenciatura lo más frecuente.

Las variables estudiadas son:

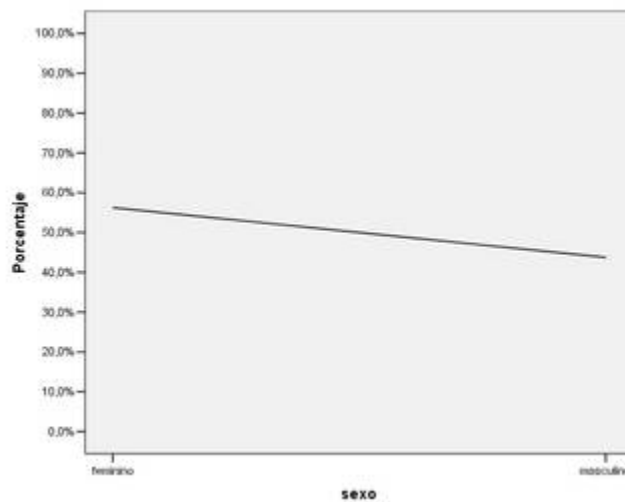
- Sexo;
- Edad;
- Formación académica inicial;
- Formación en Educación Especial;
- Asignatura que imparte;
- Tiempo de servicio
- Nivel académico que imparte;
- Tipo de discapacidad con la que trabajan;
- Tiempo de servicio en Educación Especial;
- P1- La formación que posee es adecuada a las exigencias de las discapacidades con que trabaja;
- P2- Considera que necesita formación específica para que los alumnos con N.E.E. aprendan adecuadamente;
- P3- Considera que no es capaz de alcanzar algún objetivo, debido a una falta de formación/ información en ese área;
- P4- Hace que los alumnos sigan su explicación/ exposición, o se adapta a las circunstancias de la clase;
- P5- Existe interés por parte del profesor para que los alumnos con N.E.E. aprendan;
- P6- Existe interés por planificar anticipadamente;
- P7- La planificación de las actividades es adaptada particularmente a cada discapacidad;
- P8- Prepara material didáctico;
- P9- El desarrollo de las actividades es pensado de acuerdo con las discapacidades de los alumnos;
- P10- En las áreas de estudio tiene dificultades en las explicaciones a los alumnos con N.E.E.;
- P11- Tiene dificultades en las otras áreas;
- P12- Tiene estrategias pensadas para alguna eventualidad;
- P13- Los diferentes contenidos traen dificultades en la adaptación de las clases;
- P14- Consigue dar respuesta a las dificultades de los alumnos.
- P15- El grado de exigencia de los alumnos está relacionado con la discapacidad de los mismos;

- P16- Mientras que el alumno con N.E.E. avanza de grado de escolaridad, aumentan las dificultades;
- P17- Encuentra dificultades en la adaptación de la materia;
- P18- Sigue la planificación punto por punto;
- P19- El currículo se puede adaptar a la discapacidad del alumno;
- P20- Los alumnos con N.E.E. entienden la materia en la primera explicación;
- P21- Los alumnos con N.E.E. consiguen resultados positivos fácilmente;
- P22- Consigue controlar interrupciones inesperadas en el desarrollo de una explicación;
- P23- Tiene los recursos materiales de apoyo necesarios en las clases.

Resultados

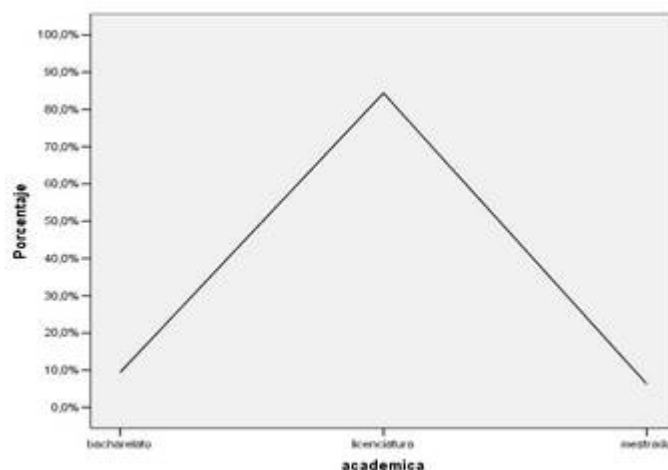
Los resultados obtenidos con el análisis de algunas de las variables fueron:

La mayoría de los profesores encuestados son del sexo femenino (60%) y, 40% del sexo masculino



Tienen edades comprendidas entre los 36 y los 45 años, seguidamente son los profesores con edades comprendidas entre los 46 y los 55 años.

La formación académica que predomina es la licenciatura.



De los profesores encuestados hay una minoría de alrededor del 8% que en relación a su formación en la Educación Especial posee un complemento, los restantes no tienen ninguna formación. El 50% de los profesores encuestados imparten las áreas de expresión artística, los restantes 50% se distribuyen en otras áreas académicas.

Más de 40% de los profesores encuestados tienen más de 20 años de servicio, el 2° porcentaje más alto es de alrededor del 30% que se sitúa entre los 11 y 15 años de servicio.

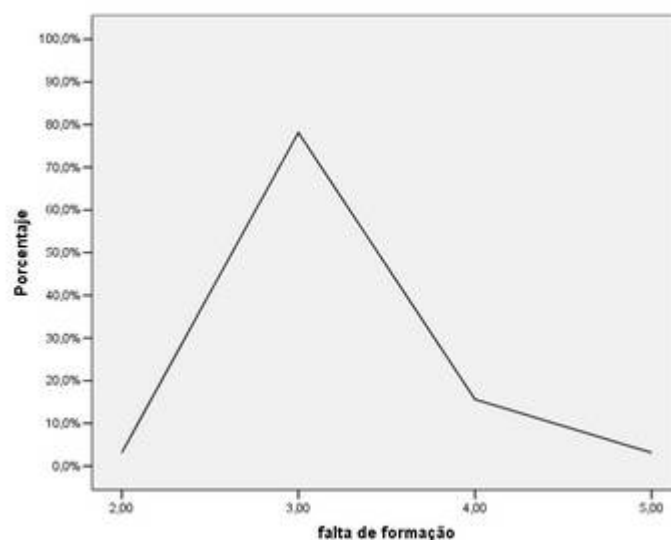
El 90% de los profesores encuestados imparte clases en el 5° año de escolaridad. Alrededor del 70% de los profesores también imparte clases en el 6° año de escolaridad.

La mayoría de los profesores imparte clases con alumnos que no tienen discapacidad física. La mayoría de los profesores encuestados imparte clases con alumnos con discapacidad mental. Mayoritariamente los profesores encuestados no imparten clases con otro tipo de discapacidad.

Más de la mitad de los profesores encuestados tienen entre 0 y 5 años de servicio en Educación Especial.

La mayor parte de los profesores encuestados entre el 50% y el 60%, piensan que la formación que poseen es adecuada a las exigencias de las discapacidades con que se deparan, el 25% restante dice que su formación es buena, el resto dice lo contrario.

El 60% de los profesores encuestados piensan que en ciertas situaciones necesitan una formación específica para que los alumnos con N.E.E. aprendan adecuadamente. El 12% piensan que su formación es buena y alrededor del 5% de los profesores dicen que nunca necesitan formación específica.

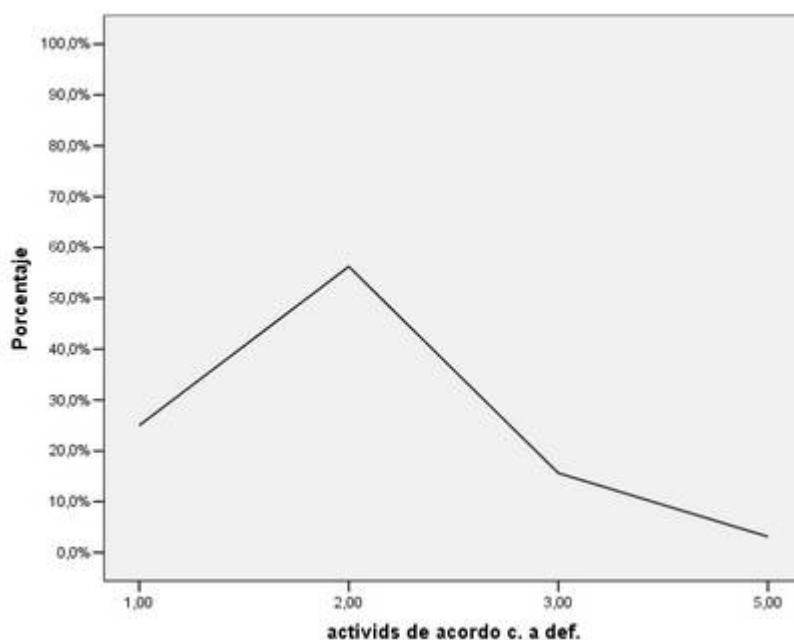


En relación a la cuestión de si consideran que no son capaces de alcanzar algún objetivo debido a una falta de formación/ información en el área de Educación Especial; la mayoría de los profesores encuestados (80%), contestó que a veces tiene falta de formación/ información, a contrastar con el 2% que contestó que tiene una buena formación, el 15% contestó que frecuentemente no consiguen algunos objetivos por la carencia de formación que poseen.

En relación a la preocupación de planificar anticipadamente el 60% de los profesores encuestados contestó que a veces tiene esa preocupación, cerca del 20% contestó que la tiene siempre.

Más de la mitad de los profesores encuestados contestó que la planificación de las actividades se adapta particularmente a cada discapacidad. El 10% de los encuestados se preocupan por adaptar siempre la planificación. Los restantes nunca tienen esa preocupación.

La mayor parte de los profesores encuestados desarrolla actividades adaptadas a las discapacidades de los alumnos, cerca del 20% no tiene esa preocupación.



En relación a las estrategias pensadas para alguna eventualidad el 60% de los profesores encuestados contestó que a veces tiene estrategias pensadas, solo una minoría que corresponde al 10% no tiene esa preocupación.

El mayor porcentaje entre el 50% y el 60% de los profesores encuestados contestaron que consiguen dar respuesta a las dificultades, el 5% consigue siempre dar respuesta, y el resto tiene más dificultades y casi nunca consigue dar respuesta.

Un gran porcentaje de los profesores encuestados (80%) contestaron que a veces cuando el alumno de N.E.E. avanza de grado de escolaridad, aumentan las dificultades.

Más de la mitad de los profesores encuestados, entre el 60% y 70%, sigue la planificación punto por punto; los restante a veces, o casi nunca o nunca.

Los profesores encuestados consiguen controlar las interrupciones inesperadas, el 50% lo consigue sólo a veces.

La media de formación de los profesores encuestados es de 2,77.

La media de motivación en casi la mitad de los profesores encuestados es de 2,42.

La media de expectativas en la mayoría de los profesores encuestados es 3,04.

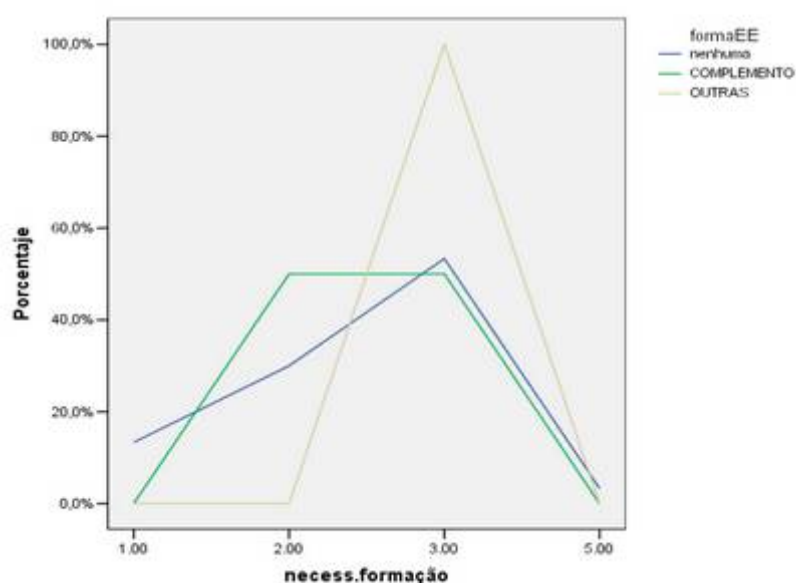
La media de estrategias en la mayoría de los profesores es de 2,48.

Los profesores encuestados que tienen edades comprendidas entre 36 y 45 años son los que más siguen la planificación punto por punto, las respuestas de este grupo se dividen entre a veces y siempre siguen la planificación.

Los profesores con edades comprendidas entre los 36 y 55 años son los que controlan siempre o a veces las interrupciones inesperadas en las aulas. Los profesores

que tienen más dificultad en controlar las interrupciones son aquellos que tienen menos experiencia y aquellos que tienen más experiencia.

Más de la mitad de los profesores encuestados que posee como formación académica una licenciatura que piensa que a veces tienen formación adecuada en Educación Especial.



Más de la mitad de los profesores con más de 20 años de servicio piensan que a veces las dificultades aumentan a la vez que el grado de escolaridad aumenta. Los restantes son de la misma opinión, apareciendo algunos que contactan el hecho de que mientras que el grado de escolaridad aumenta, crecen las dificultades.

Los profesores licenciados son los que predominan y son los que en mayor porcentaje no posee ninguna formación en Educación Especial.

Los profesores que tienen entre 6 y 10 años de servicio son los que tienen más experiencia en Educación Especial, a pesar de oscilar entre los 0 y los 5 años en Educación Especial.

Los profesores con menos experiencia en Educación Especial son los que tienen más preocupación en planificar.

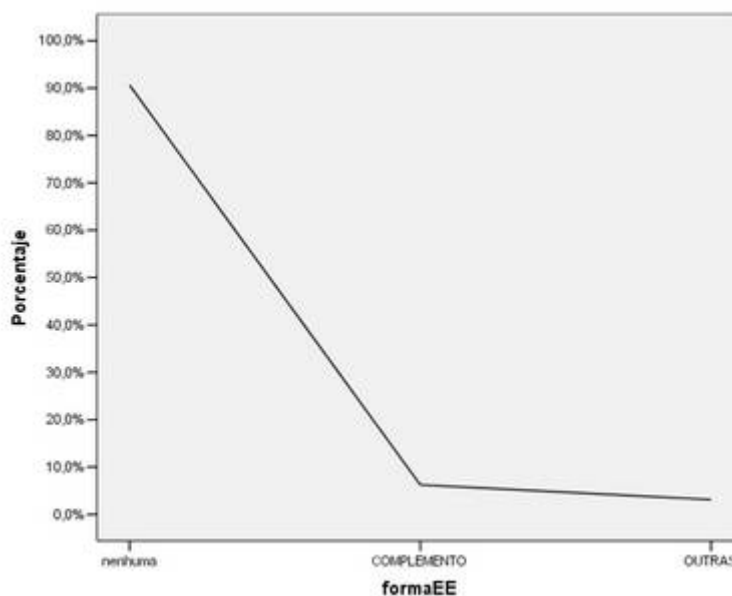
Son una minoría los profesores que posee un complemento en Educación Especial y pertenecen a las áreas de lenguas, matemática, ciencias e historia. Los profesores del área de expresión artística son los que presentan los valores más elevados en la falta de formación en Educación Especial

En relación a las hipótesis los resultados fueran los siguientes:

Hipótesis 1

Los profesores con formación en Educación Especial tienen mejores resultados curriculares que los profesores sin formación.

1-Gráfico que muestra la formación en E.E. y la formación académica.



2- Tabla para determinar aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas

	Rachas	k-s	Levene	Modelo
Ninguna	1,000	0,000		K-W
Complemento	1,000	0,000		
Otras	No á casos	No á casos		

La prueba de Levene no ha sido aplicada, visto que el número de casos es pequeño.

Los datos indican que debe ser aplicada la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis que describimos a continuación.

Rangos

	formaEE	N	Rango promedio
falta de formación	ninguna	29	16,24
	COMPLEMENTO	2	21,50
	OTRAS	1	14,00
	Total	32	

Estadísticos de contraste(a,b)

	falta de formación
Chi-cuadrado	1,272
gl	2
Sig. asintót.	,529
a Prueba de Kruskal-Wallis	
b Variable de agrupación: formaEE	

Se rechaza la hipótesis trabajo, los resultados evidencian que los profesores con formación en Educación Especial no tienen mejores resultados curriculares que los profesores sin formación.

Hipótesis 2

Planificar anticipadamente ayuda adquirir mejores resultados curriculares.

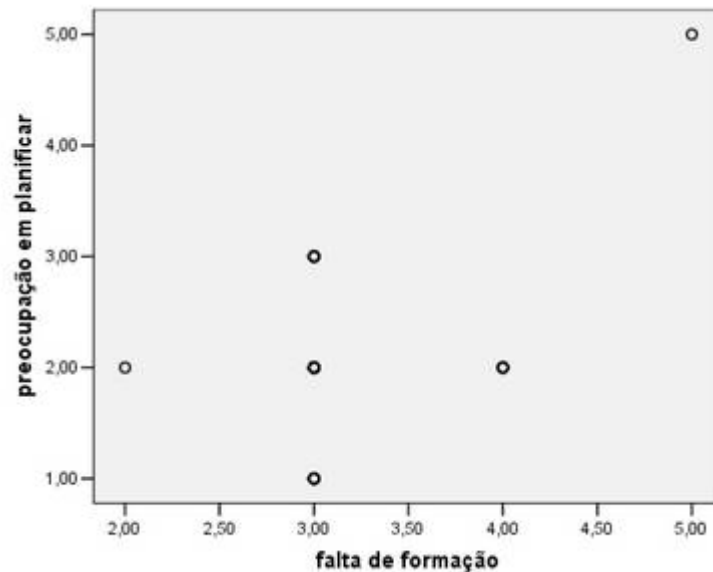
1- Datos descriptivos

Correlaciones

		preocupación en planificar	falta de formación
preocupación en planificar	Correlación de Pearson	1	,404(*)
	Sig. (bilateral)		,022
	N	32	32
falta de formación	Correlación de Pearson	,404(*)	1

Sig. (bilateral)	,022	
N	32	32
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		

2- Gráfico de dispersión



Aceptamos la hipótesis de trabajo, los resultados evidencian que planificar anticipadamente ayuda a adquirir mejores resultados.

Conclusiones

La elección de los objetivos para este trabajo incidió esencialmente en la preparación/ formación de los profesores encuestados.

La mayoría de los profesores encuestados es del sexo femenino y tienen edades comprendidas entre los 36 y 65 años, mayoritariamente tienen como formación académica la licenciatura en las siguientes áreas: lenguas, matemática, ciencias, historia y expresión artística. Predominan los profesores de expresión artística.

Una minoría (8%) posee una formación en Educación Especial.

Casi la mitad de los profesores encuestados tiene más de 20 años de servicio, la mayor parte de los profesores que imparten clases en el 5º año también lo hacen en el 6º año de escolaridad.

Los profesores imparten clases con alumnos con discapacidad mental.

Algunos de los profesores que imparten clases en Educación Especial posee como máximo 10 años de servicio en el mismo, pero la mayoría tiene 5 años.

Mayoritariamente los profesores encuestados piensan que la formación que poseen es adecuada a las exigencias de las discapacidades con que se deparan, pero necesitan de formación para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales aprendan adecuadamente. Los profesores en su mayoría tienen falta de formación / información en el área de Educación Especial, a veces se preocupan por planificar anticipadamente y esa planificación es adaptada particularmente a cada discapacidad.

La mayoría de los profesores encuestados piensa que sus actividades son pensadas de acuerdo con las discapacidades de los alumnos, la mayoría de los profesores tienen estrategias pensadas para alguna eventualidad y consiguen dar respuesta a las dificultades de los alumnos. Cuando el grado de escolaridad aumenta, crecen las dificultades es una opinión que predomina en la mayoría de los profesores, así como que la planificación es seguida punto por punto.

La mitad de los profesores encuestados consigue controlar las interrupciones inesperadas en las clases, los restantes a veces.

Los profesores encuestados con edades comprendidas entre los 36 y 45 años son los que más siguen la planificación punto por punto y son los mismos que controlan las interrupciones inesperadas de los alumnos.

Más de la mitad de los profesores licenciados encuestados piensan que a veces tienen la formación adecuada en Educación Especial, pero tienen consciencia de que a veces les falta formación para hacer frente a ciertas dificultades.

Más de la mitad de los profesores encuestados con más de 20 años de servicio piensan que a veces las dificultades aumentan mientras que el grado de escolaridad aumenta.

Se verifica que cuanto menos tiempo de servicio poseen los profesores más fácilmente responden a las dificultades de los alumnos.

Una gran mayoría de los profesores encuestados no tiene ninguna formación en Educación Especial, los restantes que poseen formación en Educación Especial tienen entre 6 y 10 años de experiencia en enseñanza regular y tienen formación académica en las siguientes áreas: lenguas, matemática, ciencias e historia.

Los que poseen menos experiencia en Educación Especial son los que tienen más preocupación en planificar.

La mayoría de los profesores planifica las actividades adaptadas a las discapacidades que el alumno posee, a veces utilizan estrategias diferentes para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los profesores, dependiendo de su situación, asumen que tienen la consciencia de que su formación puede influir en el aprendizaje de los alumnos con necesidades

educativas especiales y a veces tienen respuesta para posibles eventualidades. Hacen lo posible para una mejor integración.

Los profesores con edades comprendidas entre los 36 y 55 años se preocupan por los alumnos con necesidades educativas especiales.

El análisis del contraste de las hipótesis ha puesto de manifiesto lo siguiente:

Hipótesis	Modelo	Resultado	Conclusión
Los profesores con formación en Educación Especial tienen mejores resultados curriculares que los profesores sin formación.	Prueba de Kruskal-Wallis	$p > 0.05$	Se rechaza la hipótesis de trabajo. No existen diferencias en resultados curriculares en relación con la formación específica de los profesores.
Planificar anticipadamente ayuda a adquirir mejores resultados curriculares.	Correlación de Pearson	$r_{xy} = 0.404$ $p < 0.05$	Aceptamos la hipótesis de trabajo. Planificación anticipada y resultado curricular están directamente relacionados.

Relacionando estos resultados con el marco teórico podemos afirmar que en relación con la afirmación de Marchesi (1990) los profesores tienen que tener consciencia de los problemas que existen en el aula y evaluar los resultados que se obtienen. Con esto hay que decir que antes el profesor tenía que ser informado de lo que le rodeaba y de cómo se desenvolvía, para obtener formación de lo que era o no necesario para llevar a cabo una buena inclusión, evaluar los resultados que de ese proceso provienen y mejorar la inclusión en el aula.

El criterio de éxito no son los cambios que se producen en los alumnos, si no la formación de los profesores, o desarrollo del currículo y el esfuerzo que se hace en el aula para hacer posible la integración. Los resultados obtenidos en el análisis de la hipótesis de trabajo 1: “los profesores con formación en Educación Especial tienen mejores resultados curriculares que los profesores sin formación”, se relaciona con lo citado anteriormente, es decir, los profesores con formación en Educación Especial tienen mejores resultados curriculares que los profesores sin formación. La hipótesis queda rechazada en este estudio, pero es necesario tener en cuenta lo limitado de la muestra utilizada en un estudio exploratorio de esta naturaleza.

Segundo Skrtic (1991) las escuelas para ser integradoras tienen que cambiar su cultura, su organización y, la forma de trabajo de los profesores. Como podemos ver en el análisis de los datos los profesores adaptan la planificación y las actividades a la discapacidad de los alumnos, tienen estrategias pensadas para alguna eventualidad, consiguen dar respuesta a las dificultades de los alumnos, siguen la planificación punto por punto y, controlan las interrupciones inesperadas en las clases, existe pues esa preocupación por el cambio.

Segundo Yola y Wad (1987) las actividades de los profesores dependen de su competencia y de su seguridad profesional de donde proviene la preocupación en planificar anticipadamente, esto ayuda a adquirir mejores resultados curriculares como podemos ver en el resultado del análisis de la hipótesis de trabajo 2 - planificar anticipadamente ayuda a adquirir mejores resultados curriculares.

Segundo Pugach (1987) la calidad de los servicios educativos para las personas con discapacidad depende de la calidad de la formación.

Se sugiere que sea implantada una especialización en una o más áreas y discapacidades diferentes, se propone que sean creados programas de formación, no específicos para una determinada discapacidad, sino que preparen a los profesores para trabajar con todo tipo de discapacidades.

Bibliografía

- AINSCOW, M. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1997.
- BINES, H. "Developing a special professionalism: perspectives and practices in teacher training". En C. Roaf & H. Bines, *Needs Rights and Opportunities*. 1989. Developing Approaches to Special Education, Lewes: Falmer Press.
- CORREIA, L.M. *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobre vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora. 2003.
- CORREIA, L.M. *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?*. En David Rodrigues. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. 2001.
- COBERTT, J. *Teaching approaches support inclusive education: a connective pedagogy*. London: British Journal of Special Education. 2001.
- DUST, K. "The diploma courses" .En S. Hegarty & D. Moses, *Developing Expertise: INSET for Special Education Needs*. 1988. Windsor: Nfer- Nelson.
- FARREL, P. *Special education in the last twenty years: have things really got better?*. London: British Journal of Special Education. 2001.

- GULLIFORD, R. *“Teacher training and warnock”, special education: forward trends*. Bines, Needs Rights and Opportunities; Developing Approaches to Special Education. 1981. Lewes: Falmer Press.
- HORNBY, G. *A Modular Approach to Training*. London: British Journal of Special Education. 1990.
- MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación: 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. 1990. (2ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. *A prática das escolas inclusivas*. En David Rodrigues. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. 2001. Porto: Porto Editora.
- MAPLE, C. *Is Special Education Certification a Guarantee of Teaching Excellence?*. *Exceptional Children*. 1985.
- PUGACH, M. The National Education Reports and Special Education: implications for teachers preparation. *Exceptional Children*, 1987, Vol.53, n 4.
- SKRTIC, T. M. *Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum*. En M. Ainscow (ed.). *Effective schools for all*. 1991. Londres: David Fulton Publishers.
- SANCHES, I. R. *Professores de Educação Especial*. Porto: Porto Editora. 1995.
- WARNOOCK, M. *Special education needs, report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's stationery office. 1979.
- YOLA, C. & J. WARD. *Teachers attitudes towards the integration of disabled children in regular schools*. *The Exceptional Child*. 1987.