

## **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA ESCUELA PARA TODOS. UN ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN EDUCACIÓN ESPECIAL DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.**

**María José León Guerrero**  
Universidad de Granada  
E-mail: mleon@ugr.es

### **Resumen**

Para conseguir una escuela para todos se necesita, entre otras medidas, una adecuada formación del profesorado, tanto inicial como en servicio, dirigida a un doble objetivo: conseguir la inclusión de todos los alumnos en las aulas regulares y promover la colaboración entre los profesores tutores y los de educación especial.

Con este artículo pretendemos profundizar, desde una revisión de las aportaciones hechas por los autores más relevantes del campo y, a partir de un análisis sobre los actuales planes de estudios de formación de ambos profesores, en la formación que están recibiendo para atender a la diversidad, cada vez mayor, con la que se encontraran en sus aulas.

A lo largo del artículo mostramos los principios básicos en los que debe sustentarse la formación inicial y el desarrollo profesional para atender a la diversidad

### **Abstract**

To reach a School for everybody it's necessary, between some others aspects, an adequate formation of the professors, both novel and with long experience. The formation may have a double objective: to reach the inclusion of all pupils in regular classroom and to promote the cooperation between tutor's professor and special education's teachers.

In this article we want to make a deep study, based in the critical revision of the most relevant publications, through an analysis of the actual curricula of both kind of teachers.

Through this article we try to show the basic principles in wich the professional improvement and initial formation must lead, to be able to understand and education of the diversity.

### **Introducción**

Cada vez en más países occidentales se ve la necesidad de adoptar medidas prácticas y políticas que favorezcan la inclusión. Sírvanos de ejemplo los resultados extraídos del análisis que sobre las prácticas educativas de Australia, Bélgica, Dinamarca, Inglaterra y Gales, Finlandia, Alemania, Grecia, Italia, Holanda, Noruega, Portugal, España y Suecia ha llevado cabo Meijer (1998): 1) existe una evidente transformación de las escuelas especiales en centros de recursos, 2) la mayoría de los países han llevado o llevarán a cabo medidas prácticas que posibiliten la integración, 3) el número de alumnos registrados como de educación especial varía considerablemente, y 4) en los países del noreste de Europa los niños son educados más frecuentemente en contextos especiales, frente al sudeste de Europa y países escandinavos.

Todos los cambios que están teniendo lugar en torno a la concepción y prácticas de la educación especial deben tener, necesariamente, implicaciones directas en la formación de los profesionales que atenderán o atienden a la diversidad de alumnos que en la actualidad encontramos en las aulas.

El hecho de que el punto de mira ya no sea el sujeto deficiente sino la forma en que el contexto educativo puede mejorar para mejorarse la calidad del aprendizaje de todos los alumnos en edad escolar (con o sin déficit), y la idea de que los cambios organizativos y metodológicos no sólo afectan o van encaminados al niño con deficiencias, sino que éstos, entendidos como un todo, inciden en el sistema educativo, deben producir cambios tanto en el contenido como en los métodos de la formación de los profesores "generalistas" y de los de educación especial.

Por otro lado, las investigaciones y la experiencia nos muestran la existencia de una serie de aspectos y/o condiciones responsables o determinantes de la inclusión. La revisión que sobre este aspecto hemos realizado en trabajos anteriores (León, 1998 y 1999) nos llevan a señalar como indicadores de calidad de una escuela inclusiva los siguientes:

1. Características de los profesores: respeto, actitudes positivas, expectativas realistas, esfuerzo profesional, redefinición de roles.
2. Características medio-ambientales del centro y aula: disposición física, clima positivo y de aceptación, dotación de personal especializado.
3. Dirección y gestión de clase: Planificación reglas de clase, reforzar frente a castigar, estrategias de dirección, seguimiento individual de progresos y dificultades, agrupamientos heterogéneos,
4. Diversidad metodológica: aprendizaje colaborativo, educación de iguales, instrucción individualizada, aprendizaje autónomo.
5. Colaboración tutor-apoyos: co-planificación, co-enseñanza (doble tutoría)
6. Formación inicial y Desarrollo Profesional Colaborativo: formación contextualizada, basada en las necesidades formativas de los profesores, basada en intercambio de experiencias y creación de grupos de trabajo, prioridad de las teorías de la práctica
7. Currículum: funcional, adaptado, común, basado en la comunidad o currículum para la vida, contenidos conceptuales, actitudinales y de procedimiento.
8. Relaciones con el entorno: padres, instituciones, asociaciones de la comunidad

Si queremos que todas estas condiciones se den en nuestras escuelas es necesario que los maestros se encuentren preparados para el cumplimiento de las mismas. Por tanto, para conseguir una escuela para todos se necesita, entre otras medidas, una adecuada formación del profesorado, tanto inicial como en servicio, dirigida a un doble objetivo: conseguir la inclusión de todos los alumnos en las aulas regulares y promover la colaboración entre los profesores tutores y los de educación especial.

De acuerdo con este último aspecto la inclusión requiere que los profesores adquieran nuevos roles, ya que éstos deberán formar parte de un equipo, deberán responsabilizarse de todos los estudiantes en la planificación e implementación del currículum y mantener relaciones de cooperación con los padres. El trabajo en equipo les permitirá generar un gran número de ideas y sentirse respaldados los unos con los otros.

Todos los cambios descritos nos llevan a plantearnos la formación que actualmente reciben los profesores de estos centros para la inclusión, así como la relación existente entre dicha formación y la recibida por los profesores de Educación Especial. Este debate podemos plantearlo en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué conocimiento deben recibir los profesionales que tendrán en sus aulas niños con necesidades educativas especiales?, ¿es este conocimiento exclusivo de los profesores de Educación Especial?, ¿deben ser distintos los cursos de formación, si ambos profesionales van a tener a su cargo los mismos niños?.

### **1. La situación actual de la formación de profesor “generalista” sobre la diversidad: su formación inicial y su desarrollo profesional.**

Ya poco puede discutirse sobre la importancia de la formación del profesor "generalista" en contenidos relacionados con la Educación Especial sino que sólo cabe plantearse la forma en la que ésta se va a llevar a cabo y los núcleos de contenido que van a formar parte de la misma. Así, Berra (1989) destaca dos tendencias en la formación del profesor “generalista” sobre Educación Especial:

1. Cursos de Educación Especial que son incluidos en los programas de formación del profesor tutor.
2. Cursos en los que el profesor tutor y el de Educación Especial están fusionados.

Brigham (1993), además de la primera modalidad, indica otra forma de enseñar la Educación Especial a los profesores en formación: se trata de la inclusión de tópicos sobre este ámbito dentro de las asignaturas de educación general. Esta última manera es la preferida por los estudiantes que fueron entrevistados en su estudio y pensamos que puede ser válida para formar a los futuros profesores de niños con necesidades educativas especiales.

La Universidad será la encargada de la formación inicial de los profesionales de la Escuela para Todos así como de la de los "formadores de profesores" o asesores, que más tarde orientarán a los profesores que están ejerciendo en estos centros (especialistas de educación especial de nivel intermedio según la calificación realizada por Zabalza en 1994). En este sentido, existe un gran número de proyectos de investigación que resaltan este aspecto (Rogan y Davern, 1992; Clarken y LeRoy, 1998; Howard y Norris, 1998) porque entienden que los estudiantes y profesores de ambas instituciones se benefician a través de la colaboración. Los equipos colaborativos pueden generar conocimiento que redunde en la mejora de la práctica actual como parte de los programas de preparación de los futuros profesiones.

De igual modo, la colaboración universidad-centro es básica para el desarrollo profesional de los profesores. En estos casos la colaboración con la Universidad se establece: a) mediante la participación de la Universidad en la organización e impartición de actividades de formación o b) favoreciendo la investigación y la innovación permanente en los centros mediante proyectos de investigación conjuntos de personas de los niveles universitarios y no universitarios.

Ejemplos de este tipo de relaciones podemos encontrarlos tanto a nivel nacional como internacional. Así, el "Inclusive Education Project" (Rogan y Davern, 1992) es un proyecto de investigación entre la División de Educación Especial de la Universidad de Siracusa y el Distrito Escolar de la Ciudad de Siracusa en Nueva York. El proyecto fue diseñado para estudiar los problemas de los alumnos con severas deficiencias en contextos de educación regular, incluyendo modelos, diseños y evaluaciones de educación inclusiva.

Otro buen ejemplo de este tipo de formación es la experiencia narrada por Gerda Hanko sobre el asesoramiento como un modo de trabajo con maestros y estudiantes de Magisterio en el aula *"para capacitarlos, con la ayuda de especialistas en necesidades educativas especiales, a encontrar sus propias soluciones al problema de enfrentarse en sus clases con dificultades de tipo emocional, de comportamiento y de aprendizaje y hacerlo a través de los contenidos curriculares, de las relaciones profesor-alumno y de clase y de la participación de los padres"* (Hanko, 1993, 11). Pequeños grupos de profesores de primaria y parvulario se reunían semanalmente con un apoyo externo para discutir las dificultades que presentaban algunos alumnos de sus aulas. El asesor, tomando en consideración la experiencia probable del niño y utilizando preguntas precisas acerca del niño y del contexto clase, ayudaba a los maestros a ver por sí solos cuáles podrían ser los posibles hechos que habían motivado la situación conflictiva y así, a partir de los recursos educativos, cómo podían mejorar esa situación y la de otros niños con problemas similares. Las discusiones de los profesores sobre los casos no eran meras descripciones sino que *"este análisis centrado en casos debe ayudar a un proceso de formación en el cual las ideas logradas a partir de un caso específico pueden ser conceptualizadas y pasar a formar parte de un arco que permita manejar problemas similares cuando aparezcan"* (Hanko, 1993, 30).

Howard y Norris (1998) nos muestran la experiencia que han llevado a cabo durante dos años entre la universidad y profesores de varias escuelas. El propósito de esta relación es la de a) apoyar a los profesores que empiezan, b) dotar de certificados a los profesores que se encuentra en ejercicio y c) responder a las necesidades de los profesores que están trabajando con alumnos con necesidades educativas especiales.

Nuestra propia experiencia en este aspecto (Salvador y grupo ACI, 1995) nos muestra la validez y necesidad de una relación Universidad y Centros Escolares como medio de enseñanza recíproca. En nuestro caso colaboramos con profesores tutores de dos centros de Granada en la realización de las adaptaciones curriculares individuales que ellos estimaban necesarias para los alumnos de su aula.

La importancia de la instrucción en educación especial al profesor "generalista" es destacada en países como Estados Unidos, donde - en el 75% de sus estados- es requisito para adquirir el certificado de profesores en Educación General haber realizado uno o dos cursos sobre Educación Especial (Reiff y otros, 1991)

Por lo que respecta a los contenidos de formación estamos de acuerdo en la necesidad de un cambio como consecuencia del incremento del número de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela y de la filosofía de la inclusión.

Nuestra experiencia con futuros maestros nos muestra que el principal problema para sentirse maestros de “todos” los alumnos se asienta en la errónea concepción de que la educación especial es una acción dirigida exclusivamente a los sujetos deficientes, junto con la idea de que se trata de acciones especiales llevadas a cabo exclusivamente por personal especializado. Esta concepción ha incidido de forma negativa en la actitud y en la percepción del profesor generalista con respecto a su capacidad y preparación para atender a la diversidad de necesidades que puedan presentar los alumnos. Por lo tanto, sólo estaremos ante una nueva manera de entender la educación especial cuando: 1) estos profesores apuesten por la búsqueda de la riqueza que surge de la diversidad de características de sus alumnos frente a la consecución de una homogeneización de los mismos, 2) cuando entiendan que la atención a la diversidad no significa atender exclusivamente, y de manera especial, a los niños que presentan deficiencias sino dar a cada uno de los alumnos de su aula aquello que necesitan y , 3) cuando se den cuenta de que la educación especial no consiste en conocer/aplicar técnicas específicas de acuerdo a categorías de sujetos sino llevar a cabo una valoración de las necesidades de todos los alumnos en las distintas áreas de desarrollo (cognitivo, de comunicación, de socialización...) y llevar a cabo acciones educativas encaminadas a potenciarlas al máximo las posibilidades de cada uno de ellos. De acuerdo con esto, no sólo se trata de formar a los maestros generalistas en contenidos relacionados con la educación especial, sino en llevar a cabo una nueva reformulación de los mismos de tal forma que se les prepare para incluir y dar respuesta a todos los alumnos, independientemente de sus características. En este sentido, el análisis de la literatura nos muestra una serie de núcleos básicos en la formación inicial de los profesores generalistas que favorecen la atención a la diversidad y que les prepararían para aceptar esta nueva concepción:

- . Estrategias de enseñanza interactiva (juego de rol, control de iguales, actividades en grupos cooperativos...) (Spinelli, 1998).
- . Estrategias para la dirección de clase y establecimiento de disciplina (Miranda (1997)
- . Conocimiento sobre los estudiantes (Miranda, 1997)
- . Habilidades que le permitan establecer relaciones de colaboración para comunicarse con padres, alumnos y compañeros de profesión.

Por otro lado, existen contenidos que pueden ser incorporados a los programas de formación inicial que han sido mostrados como adecuados por los propios profesores generalistas y de educación especial que se encuentra en la práctica (Vallés, 1998). De acuerdo con esta idea, en trabajos anteriores (León, 1994 ) destacábamos la necesidad de que los planes de formación inicial giraran en torno a:

- 1.- Diseño y adaptación del currículum
  - Formulación y/o adaptación de objetivos según las distintas necesidades educativas especiales.
  - Evaluación personalizada.
  - Elaboración y modificación del currículum en función de las necesidades educativas especiales.
- 2.- El contexto de enseñanza de las necesidades educativas especiales .
  - Servicios y personal necesarios para la puesta en marcha de la Integración Escolar.
  - Análisis de obstáculos y condiciones con las que encuentran los centros con la incorporación de la Integración Escolar.

### 3.- Las necesidades educativas especiales

- Tipos de necesidades educativas especiales.
- Características de los sujetos con n.e.e.

### 4.- Cultura profesional

- Disposiciones legales.
- La formación del profesor tutor.
- Naturaleza de la Integración Escolar.

### 5.- Conocimiento pedagógico general centrado en las necesidades educativas especiales

- Metodologías específicas: enseñanza individualizada, control de iguales...
- Nuevas tecnologías: programas de ordenador interactivos, audífonos...
- Técnicas de dirección y control.

### 6.- La investigación en el aula

- Instrumentos y técnicas de diagnóstico.
- Instrumentos y técnicas de análisis de la práctica.
- Modelos de investigación acción y de investigación

No obstante, queremos resaltar la idea de que, quizás, no se trate tanto de añadir contenidos nuevos o materias relacionadas con la Educación Especial cuanto de prestar mayor atención a las existentes, así como dar un nuevo giro a todas aquellas que se centran en el currículum y la organización, de tal forma que se dé respuesta adecuada a la diversidad desde las mismas. La necesidad de que la educación especial forme parte de la educación general debe tener implicaciones en la educación de los futuros maestros de tal forma que ésta se entienda como una educación transversal. Así ha sido entendida en la Universidad de Virginia donde se ha visto la necesidad de reestructurar los programas de formación con el propósito de incorporar la educación especial a 15 de los cursos que allí se ofertan para todos los estudiantes a profesores (Lombardi y otros, 1996).

¿En qué están siendo formados en la actualidad en nuestro país los futuros maestros "generalistas" para poder atender a la diversidad?. Para responder a esta pregunta hemos llevado a cabo un análisis de los planes de estudio de Maestro Especialista en Educación Primaria de 24 universidades de entre las 31 en las que se imparte esta titulación (cuadro nº 1).

Cuadro nº1. Asignaturas relacionadas con la educación especial en los planes de estudios del Especialista en Educación Primaria en las distintas Universidades Españolas.

MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
UNIVERSIDADES	ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
U. Autónoma de Barcelona	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	
U. Autónoma de Madrid	“Dificultades de aprendizaje y n.e.e.”	
U. Complutense de Madrid	“Bases psicológicas de la e.e.” “Bases Didácticas de la e.e.”	
U. de Alicante	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	
U. de la Coruña	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	“Didáctica de la educación multicultural”
U. de Alcalá de Henares	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	
U. de Almería	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	“Aspectos psico-evolutivos de las diferencias en el contexto escolar” “Educación y diversidad socio-cultural” “Educación física para alumnos con n.e.e.” “Intervención musical en alumnos con deficiencias de aprendizaje”
U. de Barcelona	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	
U. de Burgos	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	“Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de lectoescritura” “Orientaciones didácticas para la atención a los problemas de lectoescritura” “Adaptaciones curriculares en ACNESS” “Multiculturalismo y Ciencias Sociales”
U. de Cantabria	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.” “Tratamiento de las dificultades y orientación”	
U. de Castilla la Mancha	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	
U. de Extremadura	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	
U. de Girona	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	“Minorías étnicas”
U. de Granada	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	
U. de Huelva	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	“Evaluación y Tratamiento de los Trastornos de Conducta y personalidad”
U. de Jaén	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	
U. de las Islas Baleares	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	
U. de Murcia	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	“Psicología de la lectura y dificultades de aprendizaje” “Diagnóstico pedagógico y observación en el aula”
U. de Oviedo	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	“Intervención didáctica con alumnos con n.e.e.”
U. de Salamanca	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	“Desarrollo cognitivo del niño sordo” “Musicoterapia”
U. Rovira y Virgili	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	
U. de Vic	“Bases psicopedagógicas de la e.e.”	
U. de Vigo	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	“Intervención psicoeducativa en trastornos de la conducta”
U. de Jaume I	“Bases pedagógicas de la e.e.” “Bases psicológicas de la e.e.”	“Intervención psicoeducativa en problemas de aprendizaje” “Educación física en niños con problemas motores” “Intervención psicoeducativa en trastornos de la conducta” “Intervención temprana” “Introducción a la musicoterapia”

De acuerdo con este análisis podemos afirmar que, en la actualidad, los maestros "generalista" reciben una formación bastante escueta y básica sobre educación especial, concretada, en la mayoría de las universidades españolas, en una asignatura llamada "Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial" (salvo en la Universidad Autónoma de Madrid, en donde no existe esta asignatura, pero en la que los alumnos cursan una obligatoria llamada "Dificultades de Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales" o en la Universidad de Cantabria donde los alumnos, además de cursar la asignatura de "Bases", cursan como troncal "Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje y orientación". El conocimiento, por tanto, en el que son formados estos profesores está relacionando con las dificultades de aprendizaje y n.e.e, los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar, la escolarización de los alumnos con déficit sensorial, físico y psíquico, la integración educativa de los alumnos con dificultades y los recursos educativos para la integración escolar

En catorce universidades de las analizadas esta asignatura básica es la única instrucción que reciben estos profesores, no obstante, en otras diez este conocimiento se ve completado con la posibilidad de que los alumnos elijan optativas que le ayuden a comprender e intervenir a partir de la educación física, la música y otros procedimientos y técnicas más concretas los problemas que presentan los alumnos procedentes de distintos contextos socio-culturales, con determinados déficits o con problemas en áreas tales como la lectoescritura, el comportamiento...). Cabe destacar que esta formación tiene un marcado carácter pedagógico y que se trata de una con una orientación polivalente o "trans-categorial".

Por otro lado, es obvio considerar que una de las condiciones fundamentales para llevar a cabo la inclusión es la de suministrar al profesor tutor una formación en ejercicio relacionada con la Educación Especial. El análisis de la literatura sobre los cursos de postgrado o de desarrollo profesional de estos profesores "generalistas" nos ha permitido comprobar que cada vez son más los cursos o programas de formación dirigidos a la preparación de los profesionales en áreas de desarrollo y métodos de intervención tales como:

- a) La inclusión y la integración. (Cambone y otros, 1996)
- b) El diagnóstico y las adaptaciones del currículum (Mioduser, Waloman y Neventzal, 1998).
- c) La multiculturalidad. La nueva concepción de la educación especial que amplía sus límites ha hecho que la formación del profesorado para la multiculturalidad sea considerada dentro de este ámbito. En este sentido en los foros en los que se discute y reflexiona en torno a la e.e. cada vez más aparecen artículos que nos muestran este aspecto como contenido de formación (Kea y Utley, 1998; Sales, 1999).
- d) La co-enseñanza. A lo largo de nuestro análisis hemos encontrado un gran número de trabajos que muestran que este aspecto debe ser uno de los núcleos centrales de los cursos de formación. Los aspectos que suelen ser tratados en ellos están relacionados con: relaciones de co-enseñanza, implementación de una lección con dos profesores que trabajan juntos, identificación de beneficios, superación de barreras y evaluación de los progresos de los alumnos (Dieker, 1998), así mismo se destacan tanto los beneficios como las formas de llevarla a cabo.

- e) La tecnología se ha convertido en contenido y en medio de formación. Internet y WWW son integrados dentro de la formación del profesor en orden a explicar el uso de los medios en la educación especial. Los profesores deben adquirir conocimientos que les permitan incorporar la tecnología dentro del currículum para todos para adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos dentro de grupos heterogéneos de estudiantes (Barnes, 1997), pero al mismo tiempo, los CD, el video, los ordenadores ... son instrumentos utilizados por equipos de profesionales (tutor y especial, logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, padres...) para desarrollar programas de formación en servicio sobre como seleccionar, adquirir y usar tecnologías asistidas con alumnos con necesidades educativas especiales (Ludlow, Foshay y Duff, 1998). Destaca la posibilidad del ordenador como un instrumento que permite el diseño de módulos de autoformación. Este recurso está siendo bastante utilizado por un gran número de universidades en la preparación de profesionales en educación especial donde un equipo de profesionales diseña y supervisa los módulos de formación.
- f) Programas de formación para la transición (Lehmann y Sample, 1997; Jurado y Sanahuja, 1997; Pallisera y Albau, 1997; Jurado, 1998). Los aspectos relacionados con la inserción socio-laboral de alumnos con n.e.e son considerados cada vez más como un núcleo relevante de contenido. Los planteamientos en este sentido giran en torno a determinar el perfil profesional de los formadores de estos alumnos y los contenidos que forman parte de su formación. Dentro de este grupo de trabajos destaca una línea que se centra en el análisis de programas a nivel europeo cuyo objetivo es la promoción de la inserción socio-laboral de personas con discapacidad (HORIZON, HELIOS). Los propósitos de estos trabajos giran en torno a la detección de las necesidades formativas a fin de crear programas de formación que den respuesta a las mismas (González y Calvo, 1998).

No obstante, y a pesar de que existe un gran número de programas de carácter general, el análisis de la literatura nos muestra que siguen existiendo proyectos dirigidos a la preparación de los profesionales en ejercicio para trabajar con distintas categorías de sujetos<sup>1</sup>. Los contenidos de estos programas suelen cubrir las siguientes áreas: conocimiento base y conceptual a cerca de las distintas deficiencias, aspectos médicos, legislación, intervención educativa y otro tipo de intervenciones.

Queríamos conocer cómo se encuentra la formación de los profesores generalistas que están en ejercicio en nuestro país con respecto a la educación especial, pero la dificultad de realizar este análisis nos ha llevado, y sin pretender generalizar los datos, a aproximarnos por medio del estudio de las memorias del Centro de Formación Permanente del Profesorado de Granada desde el curso 1994-95 hasta el curso 1999-2000 (cuadro nº2).

En primer lugar hemos intentado delimitar el porcentaje de acciones educativas relacionadas con la educación especial con respecto al total de acciones que se han llevado a cabo a lo largo de los cursos académicos analizados. Por otro lado, y para profundizar un poco

---

<sup>1</sup> Sin pretender ser exhaustivos, mostramos a continuación algunos proyectos que poseen este enfoque: Cursos de formación para la educación a alumnos con hiperactividad y déficit en la atención (Wortham, 1997), alumnos con problemas de comportamiento y déficit emocional (Hibbard, 1998), alumnos con déficit de atención (Balck, 1996), alumnos sordo-mudos (Askvig y Zeller, 1995)

más en la naturaleza de estas acciones formativas, las hemos agrupado en torno a tres categorías: generales, categoriales y por áreas.

DESARROLLO PROFESIONAL SOBRE E.E. EN LA PROVINCIA DE GRANADA							
Curso	Total acciones formativas			Acciones formativas de e.e.			
	Cursos	Sem. Y G.T	Proyectos	% total	generales	categorias	Areas
1994-95	231	355	1	55 (9.36%)	22	16	17
1996-97	303	408		57 (8.01%)	25	16	12
1998-99		33		13 (39.39%)	6	3	4
1999-00		62		8 (12.90%)	6		2

Cuadro nº 2. Desarrollo Profesional relacionado con la educación especial en la provincia de Granada.

De acuerdo con los datos que presentamos en la tabla podemos afirmar que el contenido relacionado con la educación especial de las acciones formativas del profesorado no es muy elevado, aunque ha aumentado a lo largo de los cinco últimos años (de 9.36% en el curso 1994-95 a 39.39% y 12.90% en los dos últimos años). De igual modo, observamos que dicho contenido cada vez más se centra en aspectos generales de la educación especial o en aspectos concretos relacionados con la intervención de los problemas que presentan los alumnos en las distintas áreas del desarrollo y no en las categorías de sujetos.

Dentro de las acciones formativas que hemos agrupado en la categoría de "generales" encontramos que la mayoría de los cursos, grupos de trabajo o seminarios van dirigidos a la formación del diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas o diversificaciones curriculares y otros que tratan sobre la educación en aspectos relacionados con estrategias generales para atender a la diversidad.

Por lo que respecta a los cursos centrados en la actuación en función de las distintas categorías de sujetos existentes (que hemos incluido en la columna de categoriales), existen tres categorías de sujetos (deficientes motores, auditivos y alumnos con Síndrome de Down) en los que se centran las acciones de formación. Algunas de las denominaciones que reciben estos cursos son: "lectura precoz para niños con Síndrome de Down", "Estrategias de evaluación e intervención logopédica para niños autistas", "la evaluación en la educación secundaria para niños sordos"...

Por último, la formación para atender a los posibles problemas/dificultades que pueden encontrar los alumnos en las distintas áreas del desarrollo o situaciones de aprendizaje, independientemente de la categoría o déficit orgánico que presenten, va dirigida a preparar al profesor en instrumentos y estrategias para la prevención de intervención en problemas en el desarrollo cognitivo, psicomotor, del lenguaje oral, lecto-escritura, inserción laboral etc.,

## **2. La formación del especialista en educación especial de nivel intermedio: el profesor de apoyo.**

Ya hemos visto que la clave de la atención de la diversidad en las escuelas está en el profesor y en su preparación. La formación del profesorado "especialista" ha estado inserta en un enfoque categorial y alejada de la capacitación para atender situaciones problemáticas o problemas presentados por los alumnos en las distintas áreas del desarrollo. Los contextos

segregadores han potenciado la “super” especialización de los profesionales en función de la minusvalía que debían atender.

Este modelo de formación, que asume una tecnificación del profesor en torno a las distintas características de déficits que presentan los sujetos (homogeneizados según las mismas), cae en la redundancia y produce barreras dentro de la profesión. La comparación de distintos programas de formación basados en categorías muestra que existen repeticiones, sobre todo en los conocimientos relacionados con los procesos curriculares, la valoración y el diagnóstico, las responsabilidades legales y los equipos interdisciplinarios.

Como ya señaláramos en trabajos anteriores (León, 1995, basándonos en Pugach y Lily (1984), existen tres motivos por los que se deben rechazar los programas de formación centrados en las categorías:

1. Refuerzan la idea de que la Educación Especial tiene una metodología especializada, separada, que es efectiva sólo con categorías específicas de alumnos portadores de déficits claramente identificables.
2. Sugieren, al llamar especial a lo que los profesores hacen, que las técnicas de la Educación Especial han sido efectivas para remediar los problemas "especiales".
3. Obvian que existen metodologías que ya existen en la educación general que pueden ser eficaces en cualquier situación especial.

A continuación vamos a llevar a cabo una aproximación al estado de la formación en diferentes países europeos en relación a los especialistas en educación especial. Para ello, presentamos algunos datos y descripciones realizadas por distintos autores sobre los programas de formación en necesidades educativas especiales extraídos, la mayoría de ellos, de las revisiones elaboradas por Fernández Fernández, 1989; Kropveld, 1987; Balbás, 1994.

El análisis de los programas de formación ofertados en los distintos países, así como de los certificados concedidos a la culminación de estos estudios no muestran la coexistencia de ambos modelos (categorial o no).

En este sentido, el estudio llevado a cabo por Berkeley (1990) sobre el certificado ofrecido para los profesores de Educación Especial en 41 estados de USA nos muestra una tendencia hacia la formación centrada en las deficiencias ya que sólo 4 estados de los 41 estudiados ofrecen certificados no categoriales, 20 consideraban sus certificados no categoriales pero estaban hechos en alguna área específica y, por último, 17 certificados podían considerarse plenamente categoriales.

En Suecia también la formación de los profesionales de la Educación Especial es categorial ya que los profesores al culminar sus estudios, quedan especializados en:

1. Situaciones de aprendizaje complicadas
2. Educación de deficientes visuales
3. Educación de deficientes auditivos
4. Educación de deficientes mentales.

No obstante, para ser profesor de Educación Especial se considera necesario que haya sido previamente profesor de educación general durante cinco años.

Esta tendencia a la formación categorial también se observa en Gales donde en el University College of Swansea Wales, el Departamento de Educación ofrece formación inicial de Educación Especial cuya titulación se corresponde con diplomado de la Universidad de Gales en Necesidades Educativas Especiales, en Deficiencias Auditivas, Deficiencias Visuales y en Dificultades Severas de Aprendizaje. Los cursos tienen una duración de dos años y tras su culminación los alumnos son reconocidos por el Departamento de Educación como cualificados para trabajar con alumnos que presenten estas deficiencias.

En Bélgica, desde 1980 la formación de los profesionales que intervienen en la Educación Especial es de la siguiente forma (Detraux, 1991; Mertens, 1992): todos los alumnos de las Escuelas de Magisterio tienen una formación inicial común consistente en la realización de un curso de tres semanas. Existe una preparación complementaria en donde se lleva a cabo una especialización mediante un curso de dos años organizado por las provincias con carácter no obligatorio. También existe una formación modular compuesta por tres partes: información general sobre legislación y estructuras para ayudar a las personas con déficits, aproximación teórica y práctica de bases, módulos que permiten profundizar en metodologías específicas. Los profesores que realizan estos cursos modulares son propuestos por las escuelas. Después existe una formación permanente en la que el profesor dispone de 10 días al año para elegir cursos entre los ofertados oficialmente.

Según la revisión llevada a cabo por Balbás (1994) la formación de los profesores en Alemania está estructurada en dos períodos: la formación inicial, dirigida a alumnos sin ninguna experiencia en enseñanza y que consta de 4 o 5 años, y la formación permanente en la que, a tiempo parcial, los profesores en ejercicio en escuelas ordinarias llevan a cabo un curso de año y medio.

En la formación inicial ya se le presta atención a la educación de los niños con necesidades educativas especiales aunque a esta formación se le ha criticado por ser excesivamente teórica y por su escasísima práctica. La causa podría ser, como ocurre en otros países, que los profesores de la universidad tienen ninguna o poca experiencia en Educación Especial

En Francia, las administraciones educativas son centralistas, aunque su control sobre los currícula universitarios no es muy efectivo. En este país, según la revisión de Fernández Fernández (1989), se distingue la formación de docentes especializados que es competencia del Ministerio de Educación y la formación ofertada por la Universidades e instituciones privadas. Con respecto al primer tipo, podrán acceder aquellos profesores que tengan algunos años de experiencia y aquellos que hayan recibido después del bachillerato una formación de dos años para la enseñanza ordinaria, pueden seguir un programa de estudio de otros dos, el primero esencialmente teórico y el segundo práctico, el estudiante puede elegir entre ocho opciones y percibe un salario durante sus estudios.

Los docentes que se preparan para la educación especial secundaria, la cual supone una enseñanza profesional, reciben una formación modular en el ámbito de la enseñanza especial.

Los períodos de formación son de duración variable (dos semanas a un año), en función de las deficiencias estudiadas.

En Dinamarca, la formación del maestro ordinario supone dos años de práctica en una escuela maternal, los cuales dan acceso a la formación especializada en necesidades educativas especiales. Los candidatos a esta formación suplementaria, deberán haber escogido durante su formación de base la rama de niños con deficiencias (alrededor de 230 horas en el programa de estudios), como material especial, o haber seguido un curso apropiado de formación. Los estudios se realizan en la escuela normal y tienen una duración de año y medio. El estudiante elige dos categorías de deficiencias de las nueve existentes.

En Noruega, La formación inicial del profesorado de preescolar y escuela primaria es de tres años y este tiempo puede incluir 6 meses de formación en Educación Especial, si bien, la opción más generalizada es la de especialización posterior. El curso de Educación Especial se realiza en la Facultad Noruega de Educación Especial, como postgrado.

Las disposiciones que sobre formación de profesores en necesidades educativas especiales hemos analizado nos muestran que las diplomaturas de estudios superiores de Educación Especial en Portugal son ofrecidos por los Institutos Politécnicos a través de las Escuelas Superiores de Educación. Así, los Institutos Politécnicos de Lisboa (Portariao nº 1072/91, del 23 de octubre de 1991), Porto (Portaria nº 1074/91) Coimbra (Portaria nº 962/92) ofrecen la posibilidad de especializarse en Educación Especial a profesores de educación primaria (1 ciclo) y primaria (2 y 3 ciclo) así como a los de secundaria. De forma general, en los tres institutos, para poder optar a estos estudios es requisito:

1. Ser profesor de infancia, enseñanza básica (1º, 2º o 3 ciclo) o de enseñanza secundaria.
2. Tener dos años lectivos completos de servicio como profesor en los niveles anteriores.
3. Tener el título de bachiller o de licenciado.

En el Instituto Politécnico de Lisboa (Portaria de 23 de octubre de 1991), confieren distintos diplomas de estudios superiores especializados en Educación Especial según se traten de profesores de infantil y primer ciclo de enseñanza básica (necesidades educativas ligeras, problemas graves cognitivos, problemas graves de comunicación, problemas motores profundos y mutideficiencias) o de profesores de 2º y 3 ciclo de enseñanza básico y de secundaria (problemas auditivos y del lenguaje y problemas visuales y motores).

En el instituto de Porto también existe esta distinción según el nivel en el que se encuentra el profesorado, pero la especialización varía, así para los profesores de primer ciclo y preescolar las opciones son de: deficiencia auditiva y problemas de lenguaje, deficiencia visual y multideficiencia y deficiencias motoras y mentales, mientras que para los profesores de segundo, tercer ciclo y secundaria es en Educación Especial.

Según la revisión del Balbás (1994) la formación del profesorado para la atención de necesidades educativas especiales no tiene una larga tradición en Italia. Hasta hace poco tiempo la formación que se ofrecía en las Escuelas Normales era criticada por su carácter segregacionista por lo que se intentó cambiar esta óptica por medio de la formación permanente. En este sentido, hubo dos iniciativas: formación de formadores (expertos que se encargan de

formar a los demás) y formación permanente durante 20 horas al mes dedicadas a la programación e innovación.

Como hemos visto, la formación de los profesionales de la Educación Especial en los distintos países se muestra muy diversa aunque podemos intentar llevar a cabo una clasificación de los mismos así como extraer una serie de conclusiones según los programas formativos de estos países de mayor o menor prioridad a los siguientes aspectos: programas categoriales/no categoriales; formación inicial común/no común (figura nº1).

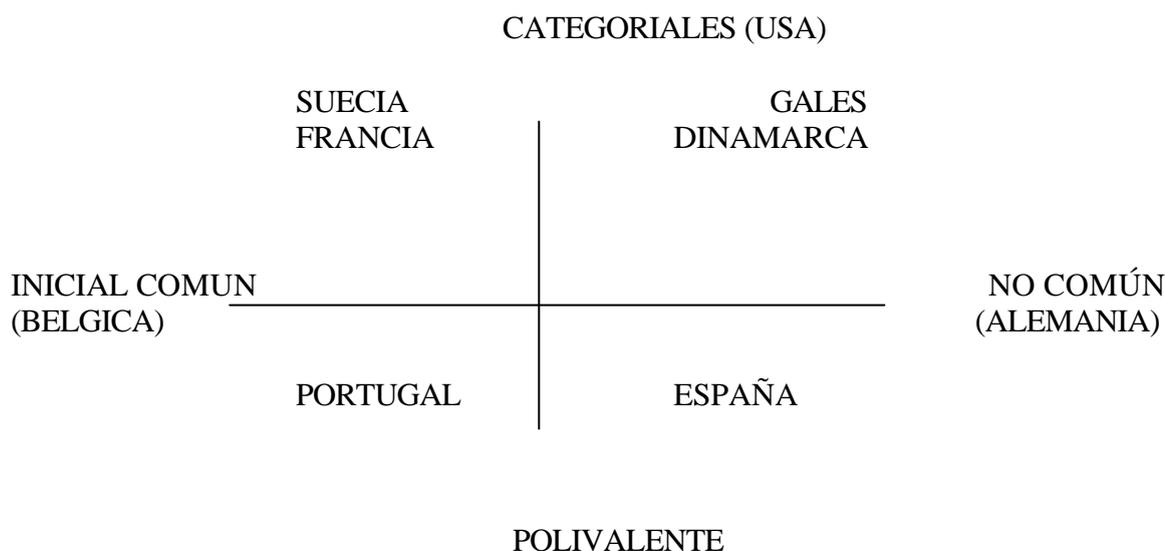


Figura Nº 1. Agrupación de los países en función de las características de sus programas de formación para profesores de educación especial.

En este sentido, podemos concluir que:

- a) Existe un predominio de países en los que la formación del profesional de educación especial está centrada en las distintas categorías (Gales, Suecia, Dinamarca, USA, Francia) frente a los que la formación no les dota de un certificado centrado en las categorías de sujetos sino que este es más general (España) o centrado en áreas como es el caso de Portugal.
- b) En la mayoría de los países es necesario que el profesor se haya formado como profesor “generalista” (con algunas nociones de educación especial) y, posteriormente, se pasa a la especialización del docente en Educación Especial (Suecia, Francia, Bélgica) cuando esté se encuentra ejerciendo como profesores de en centros de educación ordinaria.
- c) La duración de la formación general suele ser de tres años, mientras que la formación especializada en Educación Especial oscila entre uno y dos años.
- d) Son las universidades las que suelen tener encomendada esta formación especializada (Bélgica, Holanda, Gales, Irlanda, Inglaterra e Italia).

En España, el análisis de los planes de estudio de las universidades donde se imparte la Titulación de Maestro Especialista en Educación Especial (tabla nº1) nos puede dar una visión de la concepción que se tiene en nuestro país sobre la formación para la diversidad de los profesores especialistas. De 33 Universidades Españolas que hemos analizado, sólo en 21 se

imparte esta titulación, aunque, en este caso, sólo hemos valorado los planes de 15 por no poder acceder, vía internet, al resto.

MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN ESPECIAL					
CARACTER DE LAS ASIGNATURAS					
UNIVERSIDADES	Total Asignaturas tronc. Y oblig.	% de asignaturas de Educ. Espec.	Generales	Categoriales	Areas
U. Alfonso X el Sabio	No existe la titulación				
U. Antonio de Nebrija	No existe la titulación				
U. Autónoma de Barcelona	28	39.2	3	3	5
U. Autónoma de Madrid	27	62.9	7	6	4
U. Carlos III de Madrid	No existe la titulación				
U. Complutense de Madrid	25	56.0	5	4	5
U. de Barcelona	Si titulación. No acceso a planes de estudio				
U. de la Coruña	No existe la titulación				
U. de Alcalá de Henares	21	57.1	4	4	4
U. de Alicante	No existe la titulación				
U. de Almería	No existe la titulación				
U. de Burgos	14	72.7	8	5	3
U. de Cantabria	No existe la titulación				
U. de Castilla la Mancha	12	43.4	3	4	3
U. de Deusto	No existe titulación				
U. de Extremadura	16	39.1	2	4	3
U. de Granada	24	54.16	3	4	6
U. de Huelva	10	71.4	4	4	2
U. de las Islas Baleares	No existe la titulación				
U. de Jaume I	No existe titulación				
U. de la Laguna	No existe titulación				
U. de la Rioja	No existe titulación				
U. de las Palmas de Gran Canaria	Si titulación. No acceso a planes de estudio				
U. de León	Si titulación. No acceso a planes de estudio				
U. de Lleida	Si titulación. No acceso a planes de estudio				
U. de Málaga	Si titulación. No acceso a planes de estudio				
U. de Murcia	10	69.5	6	5	6
U. de Oviedo	24	41.6	3	4	3
U. de Salamanca	25	48.0	3	6	3
U. de Santiago de Compostela	No existe titulación				
U. de Valladolid	Si titulación. No acceso a planes de estudio				
U. Rovira y Virgili	38	50.0	3	12	4
U. de Vigo	31	51.6	2	5	9
U. de Zaragoza	No existe titulación				
U. Mondragon	30	36.6	3	4-5	3-4

De los datos ofrecidos en la tabla podemos destacar los siguientes aspectos:

En la preparación de los futuros especialistas de primer nivel existe un contenido general, no relacionado con el ámbito de la educación especial, que les va a permitir comunicarse y establecer relaciones de análisis y reflexión de la práctica educativa de forma colaborativa con el profesor generalista. No obstante, de las 35 universidades en nueve el contenido específico de educación especiales es igual o mayor al 50% del total de asignaturas troncales y obligatorias. En cinco universidades el futuro profesor de apoyo va a adquirir una formación más “generalista” ya que el porcentaje de asignaturas generales sobrepasa el 60% de su formación.

Por lo que respecta a los contenidos relacionados con la educación especial, encontramos que, si bien aún existen asignaturas dirigidas a la formación en función a las categorías de los sujetos (en cinco universidades el número de asignaturas que tratan este aspecto es mayor que las centradas en el área), la formación va atendiendo cada vez más a la necesidad de dar respuesta a las situaciones o problemas que puedan presentar los alumnos surgidos en torno a las áreas de desarrollo, independientemente de si tienen o no una determinada deficiencia.

En los planes de estudio del futuro maestro de educación especial existen una serie de contenidos que le dan una visión general de los distintos aspectos relacionados con este campo. Es decir, les permiten aprender un conocimiento sobre diagnóstico, orientación, aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la educación especial, aspectos didácticos y organizativos,

Por otro lado, las asignaturas que hemos denominado categoriales (aquellas que prepararan al futuro maestro para la intervención de alumnos que están clasificados de acuerdo a la deficiencia que poseen) en la mayoría de las Universidades se ofertan con la denominación genérica de "Aspectos evolutivos y educativos de... deficiencia visual, auditiva, motora".

Al contrario que las asignaturas anteriores, hemos encontrado en los actuales planes de estudio un conjunto de asignaturas que preparan a este profesional para intervenir en las áreas en las que un sujeto puede encontrar problemas, independientemente de la categoría a la que pertenece. Para su clasificación hemos tenido en cuenta que en la denominación de la asignatura aparezcan problemas o trastornos relacionados con las siguientes áreas de desarrollo: desarrollo de la comunicación, cognitivo, de la motricidad, de habilidades lectoras, de habilidades de la escritura, sociales, socio-profesionales, sensoriales. Este es el caso de asignaturas como: "Tratamiento educativo de los trastornos del lenguaje oral", "Trastornos de conducta y personalidad", "Trastornos educativos de la lengua escrita"...

### **3. La necesidad de una formación para la atención a la diversidad en una escuela para todos. Buscando un punto en común: la cooperación (co-planificación y co-enseñanza) de generalistas y especialistas**

A lo largo del artículo hemos profundizado en la idea de la necesidad de una formación polivalente y común de aquellos profesionales (generalistas y especiales) que van a trabajar en la diversidad. Stainback y Stainback (1989) afirman a este respecto que se debe llevar a cabo un análisis de los contenidos que están recibiendo los maestros (especiales y ordinarios) e identificar aquellos contenidos, valores y habilidades que deben adquirir para originar una escuela inclusiva.

Uno de los problemas fundamentales con el que se ha encontrado la formación inicial de los profesores es el de la distancia que existe entre las destrezas y/o capacidades en las que se les forman y aquellas que verdaderamente necesitan para enfrentarse a las situaciones cambiantes que se les puedan presentar. Este problema se ve agravado, básicamente, cuando se trata de educar a niños con necesidades educativas especiales. De acuerdo con esto, pensamos que la unión entre teoría y práctica se producirá cuando exista el reconocimiento de que el conocimiento de los prácticos es tan válido para aprender a enseñar como el conocimiento

extraído de la investigación científica. Por ello creemos necesario que los programas de formación incluyan experiencias de trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, compartidas y discutidas con maestros y profesores de universidad.

Por otro lado, pensamos que la formación de los profesores de educación especial debe tener lugar después de una formación inicial, en la cual los profesores sean formados tanto como generalistas como especialistas, rompiéndose así la división entre profesores generales y especiales, ya que partimos de las siguientes premisas:

- a) Los programas de formación separados promueven una visión dicotómica: hay dos tipos de niños (ordinarios e integrados) y dos tipos de profesores (regulares y especiales) (Sapon-Shevin, 1990; Pugach, 1988)
- b) Una formación que potencie conocimientos distintos en relación a la educación especial para profesores ordinarios y de educación especial impiden una estrecha colaboración y cooperación en la planificación, enseñanza y evaluación.
- c) Es necesario una formación común, porque no sólo los profesores “generalistas” necesitan una formación en Educación Especial sino que para poder llevar a cabo adecuadamente la función de asesoramiento, también los profesores de Educación Especial necesitan tener un conocimiento sobre el currículum de educación en general y técnicas instructivas. La solución a esta dicotomía podríamos plantearla en los siguientes términos: si los programas de formación deben estar orientados hacia las experiencias de educación de alumnos con necesidades educativas especiales en un ámbito escolar regular, los programas y la enseñanza de los profesionales de la Educación Especial (tutores/especiales) deben ser iguales en sus inicios y, será posteriormente, en cursos de postgrado, cuando el profesor de educación especial adquiera una formación especializada centrada en áreas de intervención y no en categorías de sujetos.

El estudio llevado a cabo por Landers y Weaver (1991) nos confirma la idea de que el contenido de los programas de formación de los profesores tutores y el de los profesores de Educación Especial tiene que poseer un tronco común. En este sentido, los autores señalan que los profesores tutores consideran que de las 65 competencias que habían sido identificadas como esenciales para el profesor de Educación Especial también lo eran para ellos y que 32 de ellas deberían formar parte de los programas de desarrollo profesional.

En nuestro país el colectivo de profesores universitarios que trabajan el tema de la diversidad se muestran de acuerdo en destacar la necesidad de una formación “polivalente” en la formación básica de los profesionales de Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial que giraría en torno a tres ejes fundamentales: fundamentación teórica, estrategias de trabajo entre profesionales y estrategias de intervención. Dentro de este marco deberían abordarse los siguientes núcleos conceptuales: 1) diversidad educativa, 2) análisis situacional-conceptual, 3) instrumentos de evaluación y detección de necesidades, 4) diseño y planificación de un currículum diversificado, 5) estrategias organizativas, centro y grupo de interacción profesor-alumnos de comunicación interpersonal y trabajo cooperativo de planteamientos metodológicos y evaluativos y de desarrollo y evaluación profesional” (Salvador, León y Miñan, 1995, 521)

De acuerdo con esto, los programas de formación inicial para alcanzar la inclusión deben ser comunes y centrarse en los siguientes contenidos:

- a) Planificación e implementación de la escuela inclusiva (Ryan, 1997; Campbell y Campbell, 1995).
- b) Aprendizaje cooperativo e inclusión. Mostrar al aprendizaje cooperativo como la estrategia que incrementa el acceso al currículum de todos los estudiantes, centrándose en: revisión de las investigaciones, habilidades para implicar a los iguales no deficientes en el contexto de la escuela inclusiva equipos colaborativos, habilidades para comunicarse en pequeños grupos, interdependencia positiva, enseñanza de habilidades de cooperación, diversidad cultural y enseñanza cooperativa, y equipos colaborativos de estudiantes.
- c) "Co-planificación y co-enseñanza". Teoría, práctica y experiencias en planificación y enseñanza cooperativa y en procesos de solución de problemas (Villa, Thousand y Chapple, 1996), habilidades para desarrollar la instrucción en equipos instructivos 4) habilidades para planificar la instrucción en equipos instructivos Campbell y Campbell (1995) colaborar y participar en la solución de problemas en equipo así como para trabajar de forma efectiva con los padres de todos los alumnos (Zigmond y Baker, 1996; Ryan, 1997; Culverhouse, 1998). Beneficios de la co-enseñanza (mayor refuerzo y retroalimentación al alumno, mayor atención individual a las necesidades de los alumnos, incremento de la colegialidad, aumento de la reflexión por parte de los profesores que cooperan sobre sus métodos y estilos de enseñanza) y análisis de los aspectos negativos (problemas a la hora de planificar la cooperación y con el control de la clase)
- d) Modificación y Adaptación del Currículum en las Escuelas Inclusivas". Naturaleza del currículum, modificación racional del currículum, principales modificaciones curriculares, y modificaciones específicas del currículum con el propósito de acomodar la enseñanza a las necesidades de los distintos aprendices que pueden encontrarse en su aula (Zigmond y Baker; 1996; Ryan, 1997)
- e) Técnicas de enseñanza individualizada (Riplay, 1997)

En España, si bien existen titulaciones distintas para preparar a los profesores "generalistas" de aquellos que se especializan en educación especial o en audición y lenguaje, de acuerdo con el análisis (cuadros nº 3y 4) que hemos llevado cabo sobre los planes de estudio de 14 Universidades Españolas, destacamos que ambos profesionales reciben contenidos comunes que les permitirá una reflexión sobre la educación compartida de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para nuestro análisis hemos elegido las titulaciones de Maestro Especialista en Educación Especial y la titulación de Maestro de Educación Primaria para comprobar que tronco común poseen los futuros maestros "generalistas" y los "especialistas" de nivel intermedio de educación especial.

En primer lugar hemos determinado el número de asignaturas troncales y obligatorias de universidad que existen en los distintos planes de estudios y hemos hallado la media de asignaturas que componen ambos planes en cada una de las universidades. Posteriormente hemos extraído el número de asignaturas comunes en ambos planes (frecuencia) y hemos hallado el porcentaje de asignaturas comunes en relación a la media de asignaturas que componen los planes.

	Nº ASIGNATURAS M.E.E	Nº DE ASIGNATURAS M.E.P	X	ASIGNATURAS COMUNES	
				F	%
U. A.Barcelona	28	28	28	9	32.1
U. A. Madrid	30	27	28.5	3	10.7
U. Complutense de Madrid	26	25	25.5	10	39.2
U. de Alcalá de Henares	36	21	28.5	4	14.03
U. de Burgos	22	14	18	8	44.4
U. de Castilla la Mancha	24	12	18	10	55.5
U. de Extremadura	22	16	19	8	42.1
U. de Granada	24	22	23	8	34.7
U. de Huelva (sólo 2º y 3º)	15	10	12.5	4	32.0
U. de Murcia	24	10	17	7	41.1
U. de Oviedo	18	24	21	9	42.8
U. de Vic	24	31	27.5	10	36.6
U. de Vigo	31	31	31	10	32.2
U. Rovira y Virgili	32	38	35	3	8.5

Cuadro nº 3. Composición del número de asignaturas de los planes de estudio del Maestro de Educación Especial y del Maestro de Primaria

De acuerdo con este análisis podemos afirmar que los profesores "generalistas" y aquellos que son especialistas en educación especial reciben contenidos comunes a lo largo de su formación inicial. Como podemos observar en el cuadro Nº 3 la cantidad de asignaturas comunes que ambos profesionales cursan en su formación no es superior al 50% de la formación (salvo en el caso de la U. de Castilla la Mancha) y estas varían de una universidad a otra, siendo las universidades de Castilla la Mancha (55.5%), de Burgos (44.4%), de Oviedo (42.8) y de Extremadura (42.1%) en las que ambos profesionales tienen un mayor número de asignaturas comunes, mientras que en la universidad Rovira y Virgili (8.5%), la Autónoma de Madrid (10.7%) y la de Alcalá de Henares (10.035) el número de asignaturas comunes cursadas no supera las cinco.

Los contenidos que ambos profesionales reciben (cuadro nº 4) les dotan de un conocimiento didáctico y psicológico del alumno que les permitirán diseñar proyectos curriculares, desarrollar estrategias de enseñanza y organizar los procesos de enseñanza y evaluación de acuerdo a las características de los alumnos. Para ello, se les ofrecen contenidos sobre el desarrollo cognitivo, social, motor y afectivo del alumno y de los procesos básicos del aprendizaje escolar, al mismo tiempo que adquieren conocimientos sobre las estructuras organizativas del centro y de los determinantes sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje. También, aunque como podemos observar en el cuadro, no en todas las universidades ambos profesionales reciben contenidos sobre recursos y materiales para la educación plástica, musical y corporal. Uniéndose a la formación psicopedagógica contenidos de las didácticas específicas.

Las asignaturas que son cursadas por ambos profesores en la mayoría de las universidades son: "Teoría e historia de las instituciones contemporáneas", "Sociología de la

educación", "Organización del centro escolar", "Didáctica general", "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación", "Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar" y "Bases psicopedagógicas" (si tenemos en cuenta tanto las universidades en las que esta asignatura es una sola o se divide en dos).

Por lo que respecta al desarrollo profesional, en trabajos anteriores (León, 1994; León, 1997) ya hemos expuesto de forma más detallada las claves que, a nuestro juicio, deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación para atender a la diversidad. Se trataría de un programa que potencie el principio de profesionalización, que entienda que el profesor es un constructor de conocimiento dándose especial énfasis al conocimiento surgido de la reflexión de la práctica. De igual modo, dicho programa debe estar basado en las necesidades formativas identificadas por los propios profesores en sus propios centros (formación centra en la escuela) de forma colaborativa por medio de la creación de equipos de trabajo. Nuestra propuesta de formación, por tanto, se basa en los siguientes principios:

- a) Necesidad de una formación contextualizada, es decir, basada en las necesidades y demandas de aquellos a los que va dirigida.
- b) Basada en el intercambio de experiencias y en la creación de grupos de trabajo
- c) Prioridad de las teorías de la práctica, es decir la principal fuente del contenido de dicho programa es la propia práctica

La creación de grupos colaborativos permite el intercambio de conocimiento profesional, perspectivas y habilidades entre los profesores generalistas y de educación especial. La necesidad y eficacia de la creación de grupos de apoyo en los centros demostrada por Parrilla y colaboradores (Parrilla, 1998; Gallego, 1998) está haciendo eco en numerosos contextos. Originariamente en Sevilla, en donde la autora introdujo esta innovación en varios centros y, posteriormente en las Islas Baleares (Carreras, 1999), la creación de grupos de apoyo compuestos por el profesor de apoyo y dos profesores elegidos democráticamente y cuya meta es la de *“dar a poyo o ayuda a colegas del mismo centro en la resolución de problemas relacionados con la atención a la diversidad”* (Parrilla, 1998) se han constituido en una de las estrategias más contextualizadas de formación y asesoramiento para la diversidad.

Por otro lado, la coordinación entre el profesor tutor y el profesor de apoyo es extremadamente necesaria para que el apoyo dentro del aula ordinaria (co-enseñanza) tenga éxito, pero para ello debe existir cierta armonía y coordinación sobre el contenido o currículum a trabajar. Pero en la actualidad, la inclusión progresiva y la reubicación de alumnos procedentes de clases y escuelas de educación especial en aulas ordinarias no se ha traducido automáticamente en una educación adecuada ni en un trabajo en equipo eficaz. La colaboración ineficaz y la carencia de una programación conjunta de los profesionales se debe, en gran parte a: 1) diferentes valores, orientaciones y experiencias de las diversas disciplinas 2) falta de preparación inicial con respecto al conocimiento de otras disciplinas y al trabajo cooperativo en equipo 3) confusión a cerca de los tipos de personal de apoyo disponible en las clases inclusivas y de sus conocimientos para brindar ese apoyo, y 4) obstáculos logísticos y pragmáticos (Stainback y Satinback, 1999).

Así, entre las barreras que pueden encontrarse para la implantación de la escuela inclusiva destacamos la ausencia de una estructura colaborativa entre los profesores de clase y el personal de apoyo. Para superar estos obstáculos pensamos que se deben fomentar estrategias de colaboración así como un replanteamiento de los roles de estos profesionales. El profesor tutor debe pasar de ser un “vigilante solitario” a un “socio con apoyo” y el profesor de especial debe ser un co-profesor más que una fuente única de instrucción y servicios. En el estudio llevado a cabo por O’Connor y otros (1992) se destacan las características que debe tener la relación entre ambos profesionales para que ésta perdure y sea valorada positivamente, entre las condiciones que deben darse destacamos: el que los profesores tutores tengan responsabilidades en la intervención, que hayan intervenido en la definición de los problemas de aprendizaje de aprendizaje de sus alumnos y que la ayuda recibida del profesor de apoyo tienda a mantener un equilibrio entre las necesidades individuales y las de toda la clase.

En España, cada vez están surgiendo más experiencias que demuestran la efectividad de la llamada “doble tutoría” (intervención en el aula de dos maestros de forma simultánea) que la consideran como un elemento clave para alcanzar una escuela efectiva para todos. Las ventajas señaladas por los profesores que han intervenido en este tipo de experiencias son las siguientes: la planificación por parejas ayuda a mejorar el currículo, dentro del aula la cooperación de dos compañeros les enriquece y es un buen modelo para los alumnos, aumenta la participación. No obstante, cabe destacar que es necesario mejorar los aspectos organizativos para facilitar el trabajo cooperativo entre los profesores (AA.VV, 1998).

### Referencias bibliográficas.

- AA.VV. (1998). Una escuela efectiva para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 6468
- Askvig, B. y Zeller, M. (1995). Services for Children with Deaf-Blindness. Final Performance Report. Minot State Univ., ND.; North Dakota State Dept. of Public Instruction, Bismarck.
- Balbás, M.J. (1995). Percepciones de los profesionales implicados en el desarrollo del proceso de integración escolar sobre la formación de los profesores tutores: un estudio comparativo, en : Salvador, León y Miñan (eds). *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Ahhara, 395-410.
- Balbás, M.J. (1994). *La Formación Permanente del Profesorado ante la Integración*, Barcelona: PPU.
- Barnes, S. (1997). Integrating Technology and Media into Regular Classrooms To Facilitate Inclusion: Preservice/Inservice Training of Rural Educators, in: Promoting Progress in Times of Change: Rural Communities Leading the Way
- Berkeley, T. (1990). Special Education Certification Survey of the States. Information Bulletin.
- Berra, M. (1989). Integration and its Implications for Teacher Preparation, *Journal of Special Education*, 13(1), 55-65.
- Black, J. (1996). SEA-IHE Collaborative Inservice, Preservice and Mini-Team Personnel Preparation Project for Serving Students with Attention Deficit Disorder: Evaluation Report, Year 3. October 1, 1994-December 31, 1995. Kansas State Dept. of Education: Topeka.
- Clarcken, R y LeRoy, B. (1998) An Upper Peninsula Collaborative Site of Practice and Inquiry. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, April 13-17.

- Cambone, J. Y otros (1996). Are They Learning as We Expected Them To Learn? An Evaluation of the Preparation of Special Education Teachers Using a Professional Development School Model, paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).
- Detrax, J.J. (1991). Cómo formar hoy día a los profesores de educación especial, en: Zabalza, M. y Alberte, J.R. (Coords.), *Educación Especial y Formación de Profesores*, Santiago: Tórculo, 53-68.
- Dieker, L. (1998). Rationale for Co-Teaching. *Social Studies Review*; 37(2), 62-65.
- Fernández Fernández, S. (1989). Formación de docentes de necesidades educativas especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 627-647.
- Gallego, C. (1998). Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad, en: Pérez, R., Pascual, A. y Alvarez, C. (Coords). *Educación y Diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo: Universidad de Oviedo, 513- 526.
- Giné, C (1998). ¿Hacia dónde va la integración?. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 4045.
- Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Profesores de apoyo, Barcelona: Paidós.
- Hibbard, K. (1998). How Changing Views about Collaborative Service Delivery Models for Children and Their Families Affect Preservice Teacher Education Programs: The GIFTTS Project, paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans, LA, February 25-28.
- Howard, N. y Norris, M. (1997). PULSE: A Collaborative Partnership between University and Local Special Educators., paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children Salt Lake City, UT, April 9-13.
- Kea, C. y Utley, Ch. (1998). To Teach Me Is To Know Me. *Journal of Special Education*, 32(1), 4-47.
- Kropveld, P. (1987). Preparación de profesores de educación especial en la comunidad europea, en: *Evaluación de los Modelos de Formación de Profesorado de Educación Especial y Práctica Docente*. VI Jornadas de E.E. de Escuelas Universitarias de Magisterio. Córdoba. (111- 123).
- Landers, M. y Weaver, R. (1991). *Teaching Competences Identified by Mainstream Teachers: Implications for Teacher Training*, Paper presented at the Annual Conference of the Council for Exceptional Children. Atlanta, Abril.
- Lehmann, J. y Sample, P. (1997) Partners in Transition: Preparing Transition Specialists. Final Report. (Colorado State Univ., Ft. Collins.)
- León, M.J. (1994). El Desarrollo Profesional del profesor tutor de alumno con necesidades educativas especiales como factor de calidad educativa. *Cuadernos de Educación y Futuro*. Siglo XXI, 5, 49-56.
- León, M.J. (1997). El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad, en: Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords). *Educación Especial I* Madrid: Pirámide, 407-430.
- León, M.J. (1999). La cultura de la calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales. El modelo de la escuela inclusiva, en: Gómez-Caminero, R y Durán, R. (Coords.). *Hacia una sociedad plural*. Jornadas de necesidades educativas especiales y atención a la infancia de riesgo social. Granada: Grupo Editorial Universitario- FETE-UGT, 51-65.

- Lombardi, T. y otros. (1996). Expanding and Enriching a Teacher Training Program To Better Meet Special Education Needs: A Strand Approach, paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children. Orlando, April 1-5.
- Ludlow, B.; Foshay, J. y Duff, M. (1998). Developing Interactive Multimedia Modules To Train Rural Special Education Personnel, in: Coming Together: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education.
- Meijer, J.W (De). (1998). Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Education Needs. Trends in 14 European Countries. (European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart (Denmark).
- Mertens, C. (1992). *Formation du personnel de l'enseignement special en Belgique*, ponencia presentada al Seminaire sur la formation pour l'enseignement special. Tesalónica, octubre.
- Mioduser, D.; Waldman, S. y Neventzal, Y. (1998). Development and Evaluation of the Expertise Module of a System for Training Teachers in Adapting Alternative Communication to Disabled Children. *Innovations in Education and Training International*, 35 (1), 36-48.
- Miranda, M (1997). General Education Teacher - Special Education Class. EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
- Parrilla, A. (1998). Creación de estructuras de colaboración en 125-144. la escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores, en: Pérez, R., Pascual, A. y Alvarez, C. (Coords). *Educación y Diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo: Universidad de Oviedo, 125-144.
- Pugach, M. y Lily, S. (1984). Reconceptualizing Support Services for Classroom Teachers: Implications for Teacher Education, *Journal of Teacher education*, 35 (5), 48-55
- Pugach, M. (1988). Special Education as a Constraint on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52-59.
- Reiff, H. y otros. (1991). Special Education Requirements for General Education Certification: A National Survey of Current Practice
- Rogan, P. y Davern, L. (1992). *Inclusive Education Project: A Building-Based Approach to Developing Classroom and School Models That Include Students with Severe Handicaps*. Final Report.
- Salvador, P. y grupo ACI (1995). Un proyecto de investigación colaborativa para el desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración escolar, en: Salvador, León y Miñan (eds). *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Ahhara, 269-277.
- Salvador, León y Miñan (eds) (1995). *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Ahhara, 519-522.
- Sapon-Shevin, M. (1990). Special Education y the Holmes Agenda for Teacher Education Reform. *Theory Into Practice*, 29(1), 55-60
- Spinelli, C. (1998). Teacher Education Reform: Promoting Interactive Teaching Strategies and Authentic Assessment for Instructing an Increasing Diverse Population of Students. EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
- Stainback, S y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Valles, E. (1998). The Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education: Responding to the Problem. *Journal of Special Education*, 32(1), 52-54.
- Wortham, J. (1997). ADD Special Projects Grant. Final Report. Alabama Univ., Tuscaloosa.

Zabalza, M.A. (1994). A formación dos profesionais para a educació especial, en: Alberte, J.R. (De.). *Los centros específicos de educación especial: una realidad cuestionada*. Santiago: ACK, 51-84.