

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Claudia Grau Rubio (Universidad de Valencia) 2001

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la formación del profesorado de educación especial no es una cuestión exenta de dificultad, debido no sólo a la diversidad de opciones adoptadas en los diferentes países, sino también a la de profesionales y titulaciones que inciden en la educación especial. La dificultad se incrementa cuando observamos los grandes cambios producidos a partir de los años 70 (el movimiento de integración escolar y el de la escuela inclusiva), lo que plantea la necesidad de renovar los planes de formación destinados al profesorado.

Las opciones desarrolladas para la formación del profesorado de educación especial hacen referencia a las siguientes cuestiones:

1. Formación polivalente o especializada.

La opción mayoritaria en los países de nuestro entorno cultural es la especializada, que propugna una formación específica en función de las diferentes deficiencias. Así, hay profesores especializados fundamentalmente en cuatro tipos de deficiencias: visuales, auditivas, deficiencia mental, y de carácter y personalidad.

Por el contrario, la formación polivalente es la opción elegida en España en los dos planes referentes a la formación inicial de profesores de educación especial. El primero, aprobado por Orden Ministerial de 13 de junio de 1977, es polivalente: solamente incorpora un número reducido de asignaturas referentes a la educación especial en general y no específicas para cada tipo de deficiencia, junto con las materias comunes a todas las titulaciones de profesores de E.G.B., que son las mayoritarias. El segundo, aprobado por el Real Decreto 1.440/1991, de 30 de agosto que adecúa esta formación a las reformas propuestas en la LOGSE, es también una propuesta polivalente, en el sentido de que el profesor de educación especial lo es de todas las deficiencias. Sin embargo, esta formación es mucho más especializada que la anterior, puesto que hay un núcleo importante de materias específicas de la especialidad que hace referencia a las deficiencias, aunque se mantiene un tronco común de materias y módulos a todas las titulaciones.

EE.UU. es un ejemplo de coexistencia de los dos enfoques (polivalente y especializado). La formación especializada, denominada también categórica, se oferta en cuarenta y dos Estados, aunque en muchos de ellos se compagina con titulaciones no categóricas o polivalentes. Asimismo, el desarrollo de las políticas educativas de integración escolar e inclusión provocaron la adopción de un nuevo enfoque polivalente, también denominado crosategorial o multicategorial. Siete Estados ofertan títulos que proporcionan formación a los profesores para trabajar con todas las deficiencias; cuatro mantienen una titulación genérica en educación especial pero limitada a la severidad del déficit (medios y moderados); diez ofertan una formación semigenérica que puede abarcar varias deficiencias y en algunos Estados se ofrece una opción mixta: un programa multicategorial para atender a los alumnos con deficiencias medias y otro categorial para atender a alumnos con deficiencias visuales y auditivas. El debate categorial versus no categorial en EE.UU permanecerá abierto durante el comienzo del próximo siglo (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

2. Formación específica de educación especial desde la formación inicial, como una modalidad propia, o formación sobreañadida, como una opción de especialización en los últimos años de carrera o como estudios de postgrado.

En nuestro país, antes de 1977, la formación de los profesores de educación especial se realizaba a través de estudios de postgrado: los maestros debían realizar, una vez conseguida su titulación, un curso de pedagogía terapéutica de 6 meses de duración. Posteriormente, en los planes de 1977 y de 1991, la formación del profesorado de E.G.B. y la del maestro de educación especial se realiza desde la formación inicial como una modalidad propia.

Lo mismo ocurre con la formación de logopedas: primero, es una titulación de postgrado de las Facultades de Medicina y, posteriormente, de Psicología; actualmente, hay dos opciones: maestros de audición y lenguaje, y logopeda, como titulaciones específicas de formación inicial.

La educación especial, en la titulación de pedagogía, constituía antes de la reforma de 1991 una especialidad de los dos últimos años de carrera; esta opción ha desaparecido en el nuevo plan de estudios, el cual incluye algunas materias de educación especial en la titulación de psicopedagogía.

3. Formación diferenciada en función de los niveles educativos.

En EE.UU., debido a la extensión y obligatoriedad de la e.secundaria para los alumnos con n.e.e. y su escolarización en los centros ordinarios, se empieza a debatir sobre la necesidad de ofertar una formación de los maestros de educación especial diferenciada en función del nivel educativo. Así, se proponen titulaciones de profesor de educación especial en infantil, en primaria y en secundaria-, propuesta recogida por “The National Board for Professional Teaching Standards” (1990), que plantea una formación diferente para los profesores de educación especial de edad temprana (3 a 8 años), de edad media (7 a 12 años) y de adolescentes (11 a 15 años). La Junta Nacional tiene como objetivo elaborar unos estándares de formación que reflejen los conocimientos y destrezas necesarios para que los profesores desempeñen sus funciones competentemente en las escuelas. Simpson, Whelan y Zabel (1993) proponen que éstos puedan cambiar de nivel con unos estudios complementarios.

En España, por el contrario, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, sobre la regulación de las condiciones para la atención educativa de los alumnos con n.e.e. establece que los maestros de educación especial puedan trabajar indistintamente en los tres niveles citados: infantil, primaria y secundaria.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS DIFERENTES PERIODOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

Las opciones de formación están ligadas a los modos o formas de escolarizar a los niños con necesidades educativas especiales: escuela específica, integración escolar y escuela inclusiva.

La primera modalidad de escolarización es la del centro específico (hasta 1970). A partir de los años 70 se producen dos grandes cambios en la educación especial: la integración escolar (1970) y el movimiento de la escuela inclusiva (1985).

1.1. La formación del profesorado en el periodo de los centros específicos.-

Este periodo se caracteriza por (Grau Rubio, 1998):

- Separación entre educación especial y educación ordinaria.- Constituyen dos sistemas de enseñanza diferentes y separados, de tal manera que el alumno estará escolarizado en uno u otro.
- Escuelas especializadas en función de las diversas categorías de deficiencias.- Existen escuelas para deficientes auditivos, visuales, motóricos, mentales, caracteriales, etc. Esta especialización se refiere a profesorado, metodologías, recursos, edificios, etc.
- El principio que rige en la creación de centros es la centralización.- Para que las escuelas sean rentables y tengan un número adecuado de alumnos, es necesario que su ámbito geográfico de actuación sea amplio; lo que conlleva que los alumnos se escolaricen en régimen de internado y sean separados de su ambiente familiar y social habitual.
- Agrupación homogénea de alumnos.- Se realiza en función del tipo de deficiencia, de la gravedad de la misma, y de la capacidad; y permite una mayor eficacia en la actuación pedagógica, que es el objetivo prioritario del sistema educativo especial.
- Organización burocrática de la escuela.- La organización es jerárquica, estandarizada, especializada y con funciones claramente delimitadas para cada uno de los miembros de la misma. Su objetivo fundamental es la eficacia en el trabajo (Skrtic, Sailor y Gee, 1996).
- La base epistemológica de la educación especial es el paradigma funcionalista.- Este paradigma se caracteriza por un planteamiento de investigación objetivo, por las teorías de la regulación y del consenso y por el predominio de las ciencias médico-psicológicas (Skrtic, 1.996).
- Enseñanza diagnóstico-prescriptiva.- Pretende diseñar programas de instrucción sobre la base de un rendimiento en las pruebas diagnósticas. Este tipo de enseñanza está basado fundamentalmente en el déficit y no en las potencialidades del alumno, dando, a su vez, gran importancia a la función terapéutica, rehabilitadora y compensadora de la enseñanza (Skrtic, 1996).
- Currículo específico para cada tipo de deficiencia.- El diseño del currículo se hace desde currículos específicos, diferentes en función del tipo de deficiencia, y sin ningún tipo de conexión con el general u ordinario.

El modelo formativo de los profesores desarrollado para este tipo de escuela es fundamentalmente el llamado “categórico”, cuyo objetivo es preparar al profesor para satisfacer las necesidades instructivas de los alumnos con un determinado déficit. Se basa en el supuesto de que existen características homogéneas en los alumnos de una misma categoría deficitaria y es un modelo que fomenta la especialización del profesorado en educación especial como una modalidad de enseñanza diferente a la general y, además, en cada tipo de déficit.

La formación del profesorado y de los profesionales implicados en la educación especial está encaminada al desarrollo de las funciones que se les asignan en una escuela cuya organización es burocrática y presupone funciones jerarquizadas y claramente delimitadas para cada profesional. Los contenidos formativos son médico-psicológicos y están encaminados al estudio del déficit (etiología, características psicológicas, sistemas de clasificación y diagnóstico) y al desarrollo de una enseñanza prescriptiva derivada del tipo de déficit y encaminada al desarrollo de un programa individualizado para cada niño.

1. 2. La formación del profesorado en el periodo de la integración escolar

La primera revolución en la educación especial tradicional la constituye el movimiento de la integración escolar desarrollado a partir de finales de los años 60 y durante los 70. Se caracteriza por (Grau, 1998):

- Separación entre el sistema de educación especial y general, y coordinados en el marco de la escuela ordinaria.- La educación especial y la general son diferentes, mantienen su propia identidad, pero están coordinados en el marco de la escuela ordinaria, de tal manera que el alumno puede participar de uno u otro sistema según sus posibilidades (Stainback y Stainback, 1989).
- El niño es escolarizado, en la medida de lo posible, en la escuela ordinaria.- Los principios por los que se rige dicha escolarización son: sectorización de servicios o descentralización (proximidad de los servicios al domicilio familiar) y elección de los menos restrictivos posibles (aquellos que favorecen al máximo su normalización o integración social). Su objetivo es la integración social del niño.
- Desarrollo de una educación general en determinadas áreas del currículo, pero mantenimiento de una educación especial en otras.- El modelo organizativo es el de los servicios escalonados, que oferta numerosas modalidades de escolarización, de modo que el niño participa en mayor o menor medida de la enseñanza ordinaria o especial en función de sus características. No obstante, este modelo organizativo, a nivel práctico, potencia las aulas de apoyo en los centros ordinarios donde se continúa impartiendo una educación especial tradicional (Grau, 1998).
- Mantenimiento de una organización burocrática de la escuela.- Se basa en la especialización, la delimitación de funciones, la jerarquización y la estandarización del trabajo. El profesor general es el responsable del programa educativo desarrollado en el aula ordinaria, y el especial, del desarrollado en el aula de apoyo. Los equipos multiprofesionales realizan la evaluación multidisciplinar, proponen el programa de desarrollo individual y la modalidad de escolarización adecuada para cada alumno (Skrtic, Sailor y Gee, 1996).
- La base epistemológica de la educación especial continúa siendo el paradigma funcionalista.- Se caracteriza por una investigación objetiva, por las teorías de la regulación y consenso y por el predominio de las ciencias médico-psicológicas. El conocimiento de la educación especial se fundamenta en una teoría positivista que sigue el modelo jerárquico de conocimiento profesional caracterizado por una disciplina subyacente, o ciencia básica, una ciencia aplicada y un conjunto de habilidades y actitudes de los profesionales de educación especial (Skrtic, 1996).
- El diagnóstico y la intervención educativa se basan en las siguientes premisas: a) una enseñanza diagnóstico-prescriptiva, que pretende diseñar programas de instrucción sobre la base de un rendimiento en las pruebas de diagnóstico, y b) la teoría conductista, que pretende la adquisición de habilidades específicas y cuyos objetivos de instrucción son analizados en subcapacidades y enseñados mediante el uso de una jerarquía de procedimientos para adquirir dicha capacidad (Skrtic, 1996).
- Se mantienen dos tipos de currículos: el general y el específico.- El general para aquellas áreas en que el niño pueda integrarse en el aula ordinaria; y el específico para las áreas deficitarias en las que el niño tiene que permanecer en el aula ordinaria o en un centro específico (Stainback y Stainback, 1984).

Aunque la integración ha supuesto una revolución importante en cuanto que los niños con necesidades educativas especiales son educados en el ámbito de la escuela ordinaria, las bases epistemológicas de la educación especial y los principios organizativos por los que se rige la organización de la escuela son casi los mismos que los del periodo anterior. Se mantiene la dicotomía en la formación del profesorado: especial y general.

No obstante, esta nueva propuesta educativa para los niños con n.e.e. tuvo una serie de consecuencias importantes para la formación del profesorado, no sólo de educación especial, sino también de la educación general. Se incorporan contenidos de educación especial a los programas de formación de los profesores ordinarios, para prepararlos en las nuevas exigencias de la integración; asimismo, se desarrolla una preocupación creciente por los programas de formación permanente del profesorado en ejercicio, para que pueda integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria (Parrilla, 1992).

Poco a poco, y a medida que se va desarrollando la integración escolar, se va gestando un nuevo enfoque en la formación del profesorado de educación especial: el no categórico (también denominado cross-categórico, multicategórico o polivalente). Su objetivo es entrenar al profesorado en habilidades, destrezas y competencias específicas indispensables para la consecución de los programas de integración escolar. Las competencias propuestas hacen referencia a contenidos, habilidades o estrategias didácticas para el desarrollo del currículo, gestión de la clase y detección de necesidades (Parrilla, 1992).

Las investigaciones sobre la formación del profesorado durante los años 70 se ocupaban de las siguientes cuestiones: qué contenidos tradicionales deben incluirse en la formación de los profesores tutores y cómo incide el tipo de formación impartida a los profesores de educación especial en las actitudes que muestran hacia la integración. Posteriormente, a finales de los 70 y principio de los 80, la investigación se preocupó por la detección de las necesidades formativas de los profesores en ejercicio ante la integración (Parrilla, 1992).

Siguiendo esta tendencia, uno de los estudios pioneros y originales en cuanto a su metodología es el Redden y Blackhurts (1978). Su objetivo es identificar qué estrategias utilizan los profesores con alumnos integrados en sus aulas. La metodología utilizada era la del incidente crítico (incidentes en los que los profesores habían tenido éxito o habían fracasado en la integración de los alumnos). Los profesores debían describir tres incidentes con éxito y tres con fracaso y, para cada incidente, describir: los antecedentes del mismo, los comportamientos del profesor y las consecuencias de ese comportamiento, en función de las cuales calificaban el comportamiento de eficaz o ineficaz.

Como resultados de este estudio se delimitaron seis áreas de trabajo de los profesores, que hacen referencia, a su vez, a las funciones atribuidas a los mismos:

1. *Estrategias para facilitar el inicio de la integración.*- Los profesores deben ser capaces de:

- Participar en la planificación de las actividades integradoras de la escuela.
- Participar en programas de formación permanente sobre prácticas de enseñanza en contextos de integración y orientación a los padres y a la comunidad.
- Establecer relaciones de colaboración con otros profesionales.
- Preparar a los alumnos con necesidades educativas especiales para que puedan incorporarse al aula ordinaria, y preparar a los alumnos de escolarización ordinaria para recibir a los alumnos de integración en el aula.

2. *Evaluación de necesidades y objetivos contextuales.*- Los profesores deben ser capaces de:

- Recoger información, para determinar las necesidades educativas de cada alumno.
- Evaluar el nivel de funcionamiento actual de cada alumno.
- Determinar, para cada alumno, objetivos realistas, apropiados y evaluables.
- Determinar los objetivos del grupo clase, en su conjunto, y de los subgrupos, dentro de cada clase.
- Implicar a los padres en la consecución de estos objetivos.

3. *Estrategias de planificación.*- Los profesores deben ser capaces de :

- Diseñar procesos de enseñanza que den respuesta a las diferencias individuales de los alumnos.
- Preparar actividades variadas y flexibles en las que participen todos los alumnos - Diseñar estrategias alternativas de enseñanza.
- Diseñar el uso de recursos humanos y materiales.
- Establecer un horario flexible que responda a las necesidades de los alumnos.
- Planificar medidas apropiadas al ambiente físico de la clase.

4. *Implementación de estrategias de enseñanza y utilización de recursos.*- Los profesores deben ser capaces de:

- Seleccionar y utilizar métodos de enseñanza individualizada variados.
- Seleccionar y utilizar métodos de enseñanza en grupo y cooperativos.
- Utilizar recursos de educación especial.
- Adquirir, adaptar y confeccionar materiales para conseguir los objetivos de aprendizaje.
- Utilizar la ayuda de voluntarios en las actividades de aula.
- Aprovechar la ayuda que brindan los padres en las actividades escolares.

5. *Facilitación del aprendizaje.*- Los profesores deben ser capaces de :

- Usar técnicas de modificación de conducta individual y grupal.
- Utilizar técnicas para motivar al alumno.
- Realizar actividades que animen y potencien la interacción entre alumnos.
- Aplicar estrategias de valoración sistemática y mejora del clima psicológico del aula.

6. *Evaluación del aprendizaje.*- Los profesores deben ser capaces de :

- Recoger y registrar datos para evaluar el progreso de los alumnos.
- Desarrollar un sistema de feedback que suministre datos continuos a los alumnos, profesores y padres.
- Usar los datos para evaluar los logros e identificar nuevas metas.

En el trabajo realizado por Reynolds, Birch, Grohs, Howsan y Morsink (1980), basado en unos cuestionarios contestados por 1.000 profesores, se identificaron 10 grupos de competencias que se consideraban importantes para todos los profesores que trabajaban en integración y que hacen referencia al diseño, desarrollo y adaptación del currículo ; a la enseñanza de destrezas básicas ; a la organización y gestión de la clase ; a la comunicación y consulta profesional ; a las relaciones profesores-padres ; a las

relaciones entre los alumnos ; a las condiciones excepcionales ; al diagnóstico ; a la enseñanza individualizada, y a los valores profesionales.

El estudio de Byford (1979) tuvo como objetivo identificar qué competencias tradicionales, propias de los programas formativos de los profesores de educación especial, se habían incluido en los programas de formación inicial de los profesores ordinarios como consecuencia de la política de integración escolar en EE.UU. durante los años 70. El estudio recogió información de 154 universidades. Los resultados demostraron que había un incremento considerable de destrezas de diagnóstico, terapéuticas (enseñanza individualizada, selección de materiales, uso de servicios de apoyo, etc.) y de modificación de conducta.

En el Informe Warnock (Reino Unido,1981) se propone la inclusión de los siguientes contenidos de educación especial en los programas de formación inicial de cualquier profesor : conocimiento de las diferentes formas de provisión de servicios relacionados con la educación especial ; conocimientos y destrezas relacionadas con la observación del aprendizaje y comportamiento de los alumnos con n.e.e. ; factores que influyen en el desarrollo y progreso educativo ; identificación de necesidades educativas especiales ; organización de las aulas y de la escuela ; y currículo.

1.3. La formación del profesorado para una escuela inclusiva

1.3.1. Características generales

La escuela inclusiva tuvo su origen en el movimiento REI (Regular Education Initiative), surgido en los EE.UU., a mitad de los años 80, con ocasión de la polémica suscitada con la reforma de enseñanza que se propugnaba desde la Administración. Los objetivos del movimiento REI eran: unir el sistema de educación especial y el de educación general en un único sistema; educar al mayor número posible de alumnos con deficiencias en las aulas ordinarias compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje, y educar a los niños con deficiencia mental media y de alto riesgo en aula ordinarias. Se trataba de reformar la educación especial a través de la reforma de la educación en general. Para ello era imprescindible modificar la forma de trabajo de los profesores y desarrollar nuevos programas educativos potenciando los sistemas consultivos y de enseñanza cooperativa, es decir, profesores ordinarios apoyados por especialistas o actuación conjunta de profesores ordinarios y especializados en el aula ordinaria (Reynolds, 1989).

La escuela inclusiva, considerada como la segunda revolución en la educación especial, se caracteriza por (Grau, 1.998):

- Unificación del sistema de educación general y especial en un sistema único de enseñanza.- El sistema de educación general se adapta a las necesidades de todos los alumnos; no hay alumnos que no encajen en ella y tengan que ser transferidos a la educación especial (Stainback y Stainback, 1989).
- El niño debe ser escolarizado en el aula ordinaria.- Se intenta suprimir la escolarización compartida con las aulas de apoyo, potenciando las formas organizativas de intervención indirecta (sistemas consultivos) y de intervención directa en el aula ordinaria (enseñanza cooperativa) (Reynolds, 1989).
- Organización adhocrática de la escuela.- Esta organización rechaza los programas por categorías ; propugna la colaboración, el mútuo ajuste, el acoplamiento discursivo, formas interdisciplinares de profesionalismo y estructura postindustrial ; está orientada hacia el consumidor ; considera que el

conocimiento depende del contexto cultural, de su significación e interpretación ; se basa en la innovación y para ello necesita de la colaboración entre los miembros de la organización y de la colaboración de éstos con los consumidores ; tiene como objetivo la resolución de problemas complejos a través de una interdependencia de sus miembros dialogante y democrática ; y propugna que los servicios comunitarios estén coordinados, que haya un acceso libre a los mismos y no estén categorizados ; todos ellos forman parte de un sistema integrado (educación, salud, empleo, hogar, bienestar social, etc.), están ligados a proyectos de apoyo local y su objetivo es la prevención de riesgos (Skrtic, Sailor y Gee, 1996).

- La base epistemológica de la educación especial es multiparadigmática y multidisciplinar.- Se integran los conocimientos provenientes de los paradigmas objetivos y positivistas (predecir); de los paradigmas subjetivos interpretativos (comprender); y de los paradigmas constructivistas críticos en su versión neomarxista (emancipar) o postmodernista (deconstruir). Además, la base médico-psicológica de la educación especial se amplía a otras ciencias como la sociología. En EE.UU. la reforma de la enseñanza que supone la escuela inclusiva se ha fundamentado en el postmodernismo y el pragmatismo americano, propugnando una educación progresiva, que se centre en los problemas de los estudiantes, que utilice un discurso reflexivo, que resuelva los problemas colaborativamente, y que desarrolle los valores y destrezas necesarias para la democracia participativa (Skrtic, 1996).
- Currículo común.- El currículo para los alumnos con deficiencia mental debe ser el general, con las adaptaciones curriculares pertinentes. Se propugna la utilización de estrategias didácticas generales, siempre que sea posible; el aprendizaje cooperativo; y se relega la enseñanza de habilidades secuenciadas jerárquicamente por un aprendizaje más significativo y funcional. Se potencian los aspectos que tienen en común todos los alumnos y, al mismo tiempo, se respeta su diversidad. La educación de los niños con n.e.e. abandona el enfoque deficitario para centrarse en las potencialidades.
- El currículo tiene las siguientes características : se fundamenta en el constructivismo (teoría de Vygotsky y de las inteligencias múltiples de Gardner) y se acomoda el currículo a los estudiante, en el sentido de desarrollar métodos centrados en el alumno, orientados a procesos y basados en la comunidad ; agrupación de clase multi-edad ; enfoques curriculares basados en la educación multicultural, en el currículo temático e interdisciplinar, en el fomento de la responsabilidad social y mediadores sociales, y en prácticas instruccionales mediatizadas por iguales ; uso de nuevas tecnologías ; instrucción basada en la comunidad ; y evaluación auténtica de los alumnos (Udvari-Solner y Thousand, 1996 ; Thousand, Rosenberg, Bishop y Vila, 1997)
- Importancia del contexto.- La enseñanza se basa en la comunidad y actividad; es ecológica y holista; tiene en cuenta la opinión del alumno (aprendizaje autorregulado y autodeterminado); desarrollo de un aprendizaje colaborativo (la construcción del conocimiento es una aventura del conjunto de la clase y supone la participación de la familia) y todo esto sobre la base de la inclusión (Skrtic, Sailor y Gee, 1996).
- Indudablemente las propuestas de la escuela inclusiva suponen una verdadera revolución en los sistemas tradicionales de formación del profesorado de educación general y especial.

La propuesta de un sistema unificado de enseñanza nos obliga a abandonar la clásica separación entre la formación del profesor especial y del general, en el sentido de que tiene que haber una integración de los conocimientos provenientes de ambos sistemas. Esto supone que la formación del profesor de educación general tiene que ser más especializada para poder atender a la diversidad del alumnado y, a su vez, la formación del de especial debe ser más general, en el sentido de que éstos puedan trabajar en contextos de aula ordinaria con el conjunto de todos los alumnos (Zigmond y Baker, 1995).

En los programas de formación de los profesores generales se ha incluido una materia, cuyos contenidos tienen una visión clásica de la educación especial, es decir, en función de las características de cada deficiencia. Hay que rechazar esta opción y elaborar un programa que ofrezca experiencias con diversos grupos de alumnos y donde se favorezca el asesoramiento colaborativo, de tal manera que los profesores puedan satisfacer las necesidades de grupos de alumnos heterogéneos y con problemas de comportamiento (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

Por otra parte, la formación de maestros de educación especial debe modificarse en el sentido de evitar tanto una formación categórica como una excesivamente genérica, intentando establecer puentes entre las deficiencias. Aunque algunos profesores especiales deberán trabajar con alumnos con deficiencias graves en escuelas específicas, la mayoría trabajará en escuelas inclusivas y necesitará aprender y desarrollar destrezas que faciliten ese proceso. Se propone una formación consultiva basada en la escuela, donde los profesores especiales se coordinen con los maestros generales, administradores, profesionales y sirvan de enlace para con las familias y otros servicios no escolares. Deben tener pues una extensa formación en procesos de comunicación y grupales requeridos para hacer efectiva la colaboración (Simpson, Whelan y Zabel, 1993)

El desarrollo de estrategias organizativas, que potencian la inclusión del niño con n.e.e. en el aula ordinaria (sistemas consultivos y enseñanza cooperativa), obliga a adoptar nuevas funciones al profesorado de educación especial que se convierte en un consultor y comaestro del profesorado de educación general. Esto supone preparar al profesorado para poder desempeñar las nuevas funciones.

Se sustituye el modelo consultivo triádico clásico por otro de consulta colaborativa, que implica la creación de equipos centrados en la escuela y cuyos objetivos son planificar, cumplimentar y evaluar programas, para lo cual es imprescindible formar a los profesores de educación especial no sólo como expertos sino también para que sean capaces de buscar recursos y de resolver problemas en colaboración. Además, los profesionales que forman el equipo deben tener un conocimiento de los servicios disponibles en la comunidad, de cómo acceder a los mismos, y de cómo coordinarlos para atender lo mejor posible a todos los alumnos (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

La consecución de una organización escolar adhocrática implica que el maestro debe ser capaz de colaborar con los otros compañeros y profesionales de la enseñanza, ya que sus funciones no están delimitadas, y el proyecto docente es tarea compartida por todos los miembros de la comunidad educativa ; asimismo, al ser una organización cuyo objetivo es la innovación y no la eficacia, supone que el profesor para solucionar los problemas debe desarrollar nuevas destrezas y no aplicar las ya conocidas, y debe ser capaz de adaptarse al cambio. Esto implica una formación menos especializada y enfocada a la consecución de la innovación educativa, al mismo tiempo que basada en el desarrollo de una cultura de la colaboración (Skrtic, Sailor y Gee, 1996).

La formación del profesorado es más efectiva si existe una relación colaborativa entre el sistema educativo, la universidad, los servicios sociales, la administración educativa y el sector privado, y se capacita al profesorado para poder solicitar y utilizar los apoyos que le brinda esta relación colaborativa. La colaboración entre la universidad y el sistema educativo debe ser incorporada a los programas de formación del profesorado. Los maestros en ejercicio pueden identificar las destrezas y competencias necesarias para realizar con éxito su tarea docente y ayudar al desarrollo de programas de formación adecuados. El sistema educativo debe ser el marco donde los futuros maestros puedan desarrollar sus prácticas y la investigación en la acción (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

Para el próximo siglo hay que eliminar progresivamente los límites entre la formación de maestros de educación general y especial, y la distinción clásica entre formación inicial y permanente; lo que supone la colaboración entre los profesores universitarios dedicados a la formación de maestros generales y especiales, el sistema educativo y los profesionales que trabajan con alumnos de alto riesgo y con n.e.e. Se propone la renovación de la formación de profesores a través del establecimiento del desarrollo profesional en las escuelas, que supone la colaboración entre las escuelas públicas y los programas de formación universitaria con el objeto de reformar la enseñanza, preparar a los futuros profesores y renovar a los maestros y profesionales en ejercicio. Para conseguir el desarrollo profesional en las escuelas, los programas de formación de profesores deben (Simpson, Whelan y Zabel, 1993):

- Seleccionar y desarrollar experiencias de enseñanza locales que sean ejemplificadoras, y donde los futuros maestros se impliquen progresivamente adoptando responsabilidades como miembros de los equipos docentes de las escuelas a través de los programas de formación.
- Ser elaborados colaborativamente por la escuela, la universidad y la administración, e incluir los modelos curriculares e instruccionales más adecuados.
- Incluir las prácticas en las escuelas como parte de ese enfoque colaborativo escuela-universidad. Esta colaboración permite al futuro maestro adquirir la experiencia necesaria, proporcionándole una variedad de clases, escuelas y contextos comunitarios para el estudio y desarrollo de prácticas de enseñanza efectivas.

La colaboración entre los diferentes servicios comunitarios implica que en los programas de formación de los profesionales de la educación se incorpore información acerca de los servicios disponibles y de sus funciones y se desarrollen destrezas para establecer lazos de colaboración con los servicios externos a la escuela. Estos equipos, de carácter local y basados en la escuela, a menudo están coordinados por profesores de educación especial que deben ser capaces de determinar los servicios necesarios para sus estudiantes, identificar los recursos disponibles y procurar que todos los profesionales de servicios no escolares se impliquen en los programas de colaboración (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

La consecución de una base epistemológica multiparadigmática y multidisciplinar de la educación especial supone cuestionar muchos de los principios sobre los que se basaba la educación especial tradicional. La incorporación de los paradigmas subjetivos comporta: una nueva concepción de la deficiencia, interactiva y dinámica y construida socialmente; la utilización de métodos de investigación cualitativos e interpretativos; una nueva relación entre la teoría y la práctica (investigación en la acción) y nuevas relaciones entre los profesionales en el sentido de que los conocimientos se construyen socialmente. Hay que añadir las aportaciones del

pensamiento postmodernista a la educación (currículo flexible, abierto y adaptado a la diversidad de los alumnos ; descentralización de las políticas educativas ; el desarrollo de sistemas de comunicación relacionadas con las nuevas tecnologías ; el respecto a las culturas regionales y a los estilos de vida propios ; importancia de la construcción social del conocimiento, de lo subjetivo, de los significados, de la expresión individual, de la cultura del ocio y de los sentimientos frente a la razón ; aprendizaje autorregulado y autoorganizado ; control social ejercido por los propios miembros de la comunidad e importancia de la micropolítica). Estas propuestas implican una modificación de los fines y contenidos de los programas formativos de los profesores.

Por otra parte, el nuevo concepto de currículo, propuesto por la escuela inclusiva, supone : romper con la dicotomía entre currículo general y especial ; el establecimiento de un currículo común flexible, que permite realizar las adaptaciones curriculares pertinentes para adaptarse a la diversidad del alumnado ; abandonar una educación especial : a) basada en el déficit (terapéutica, rehabilitadora y compensadora) por otra , atenta a las potencialidades del sujeto, y b) basada en categorías diagnósticas según deficiencias, por otra, centrada en la detección de necesidades educativas especiales, otorgando un papel importante a la escuela como factor destacado en el desarrollo de los alumnos ; utilizar métodos de aprendizaje cooperativo, en lugar de técnicas individualizadas, secuenciadas, jerarquizadas, que favorezcan la adquisición de procesos cognitivos complejos ; y favorecer la utilización de las mejores prácticas, es decir, las más efectivas tanto de la educación especial y general para todos los alumnos. Esto supone modificar los contenidos tradicionales sobre los que se basaba la formación del profesorado de educación especial.

Una enseñanza efectiva debe unir las estrategias instruccionales de la educación general con la especial y aplicar estrategias que vayan más allá de los límites entre las deficiencias, como el análisis conductual, la tutoría por compañeros y el aprendizaje cooperativo. Todos estos aspectos deben ser incluidos en los programas de formación a nivel teórico y práctico (Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

La Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las n.e.e., aprobada por la Conferencia Mundial sobre n.e.e. (1994), establece, en materia de contratación y formación del personal docente, directrices similares a las expuestas anteriormente (UNESCO, MEC, 1994) :

- Uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia la escuela integradora es la formación adecuada de todos los profesionales de la educación.
- Los programas de formación inicial del profesorado de primaria y secundaria deben desarrollar actitudes positivas hacia la discapacidad, e incluir conocimientos y aptitudes relacionados con una buena pedagogía que capacite al profesor para evaluar las necesidades especiales, para adaptar el contenido del programa de estudios, para utilizar la ayuda tecnológica y para individualizar la enseñanza.
- Con el objeto de ofrecer modelos de personas con discapacidad que han tenido éxito, se favorecerá la contratación de profesores con discapacidad y la participación de personas adultas con discapacidad en las escuelas.
- Es importante preparar guías y organizar seminarios para administradores, inspectores, directores y profesores, con el objeto de que sean capaces de prestar ayuda a otros profesores.
- La formación permanente del profesorado se desarrollará en la escuela a través de formadores, enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.
- La formación especializada deberá realizarse paralela y complementaria a la formación ordinaria, y ha de incluir un núcleo común de contenidos que abarque

todos los tipos de discapacidades, más que especializarse en una o varias de ellas.

- Las universidades deben desempeñar un papel consultivo en cuanto a la investigación, evaluación, preparación de formadores de profesores y elaboración de materiales. Asimismo, han de establecerse relaciones estrechas entre universidades de países desarrollados y en desarrollo, y las personas con discapacidades participarán activamente en la investigación y formación para que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

Llevar a cabo las reformas propuestas por la escuela inclusiva es difícil. Las causas del fracaso en su implantación radican fundamentalmente en: la formación inadecuada del profesorado; el desarrollo de estructuras organizativas, de políticas y de procedimientos inadecuados; la falta de atención a los aspectos culturales de la escuela; y la ausencia de iniciativas. La formación del profesorado basada en un modelo categórico provoca hondas barreras en los profesores para reconceptualizar la educación especial y cambiar sus formas de pensamiento y acción. A continuación vamos a exponer estas barreras y los conceptos emergentes en constraposición a las mismas (Thousand, J.S. y Villa, R.A., 1995).

Barreras	Nuevos conceptos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se valora las agrupaciones homogéneas según nivel. ✓ Algunas categorías de alumnos no se incluyen. ✓ La lectura es imprescindible para realizar aprendizajes posteriores. ✓ Las relaciones entre los profesionales, estudiantes y familias son jerárquicas. ✓ La formación del profesorado se basa en formas de trabajo estandarizadas. ✓ Algunos estudiantes fracasan 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se valora la diversidad. ✓ Se incluyen a todos los alumnos. ✓ El aprendizaje es un proceso que no precisa ninguna preparación. ✓ Todos los miembros de la comunidad escolar son importantes. ✓ La formación del profesorado debe favorecer el desarrollo de destrezas para crear y personalizar la educación de cada estudiante. ✓ Los fracasos implican que los métodos que se utilizan no son válidos y deben ser cambiados.

Además, los profesionales, para poder cumplimentar estos cambios propuestos por la escuela inclusiva, deben adquirir nuevas responsabilidades, en función del cambio de roles que tienen que desempeñar. Vamos a exponer la propuesta de cambio de Thousand, J.S. y Villa, R.A., (1995):

Cambios en las responsabilidades de los miembros de la comunidad escolar antes y después de la redefinición de roles que implica la escuela inclusiva

Miembros comunidad escolar	Responsabilidades tradicionales	Redefinición de responsabilidades
Administrador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Administra los programas educativos generales. ✓ Cede la responsabilidad de los programas de educación especial a los administradores especializados en educación especial, aunque estos programas se realicen en centros ordinarios 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Administra los programas educativos para todos los alumnos. ✓ Da apoyo emocional a los profesionales en los procesos de cambio. ✓ Participa como miembro en los equipos colaborativos de resolución de problemas, que inventan soluciones a las barreras que impiden el desarrollo de la inclusión y educación del niño. ✓ Proporciona recursos para que los profesionales sean capaces de satisfacer las necesidades de los niños.
Maestro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Envía a los niños que no se adaptan a los programas tradicionales a servicios de educación especial. ✓ Enseña a los niños que se adaptan a un currículo estándar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparte la responsabilidad con los profesores especiales y otros profesionales de apoyo en la enseñanza de todos los niños. ✓ Recibe el apoyo de los educadores especiales y de otros profesionales para solucionar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. ✓ Confeccionan planes en colaboración con los maestros , otros profesionales y miembros de la comunidad para satisfacer las necesidades de sus alumnos. ✓ Prepara a los alumnos para que sean tutores y apoyo social de otros compañeros.
Maestro de educación especial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrolla los programas de los alumnos elegidos en aulas de apoyo, unidades de educación especial y centros específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colabora con los maestros ordinarios y otros profesionales de apoyo para satisfacer las necesidades de los alumnos. ✓ Enseña en equipo con los profesores ordinarios en las aulas generales. ✓ Prepara a los alumnos para que sean tutores o apoyo social de otros compañeros.
Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diagnostica, pasa tests, establece niveles y determina que alumnos son los admitidos en los programas de educación especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colabora con los maestros en la definición de los problemas. ✓ Diseña creativamente las intervenciones. ✓ Es miembro de los equipos docentes. ✓ Proporciona entrenamiento en habilidades sociales dentro del aula. ✓ Facilita una auténtica evaluación. ✓ Entrena a los estudiantes para ser mediadores en conflictos, tutores de compañeros, y apoyo social.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orienta a los alumnos.
Personal de apoyo (trabajador social, fisioterapeuta y logopeda)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diagnostica y proporciona servicios de intervención directa a los estudiantes fuera del aula ordinaria. ✓ Proporciona apoyo solamente a los estudiantes elegidos para los programas de educación especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa y proporciona servicios de intervención directa a los estudiantes en las aulas ordinarias y en entornos comunitarios. ✓ Apoya a los estudiantes no seleccionados para programas de educación especial. ✓ Entrena a los profesores del aula ordinaria, a los ayudantes, a los voluntarios y a los estudiantes para recurrir a los servicios de apoyo. ✓ Comparte la responsabilidad de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.
Paraprofesional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabaja en programas segregados. ✓ Si trabaja en aulas ordinarias, lo hace con alumnos de educación especial exclusivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporciona servicios a una amplia variedad de alumnos en entornos de aula ordinaria. ✓ Facilita los apoyos naturales de compañeros en las aulas ordinarias.
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabaja independientemente y compite con otros estudiantes. ✓ Actúa como un receptor pasivo del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A menudo trabaja con otros estudiantes a través de técnicas de aprendizaje cooperativo. ✓ Es un aprendiz activo, que toma decisiones sobre sí mismo y sobre los otros.

Para que se produzca un cambio real hacia una escuela inclusiva es necesario : cambiar los puntos de vista (todos los niños son capaces de aprender, pueden ser educados juntos en una comunidad de estudiantes y el sistema escolar es el responsable de las necesidades de todos los alumnos) ; desarrollar destrezas y confianza en los profesores ; crear incentivos para que se arriesguen a desarrollar programas inclusivos ; proporcionar recursos y reorganizar los existentes para enseñar para la diversidad ; y confeccionar un plan de acción .

Si no se cambian los puntos de vista, se crea confusión; si no se desarrollan destrezas, se crea ansiedad; si no existen incentivos, se produce resistencia; si no se proporcionan recursos, frustración; y si no hay un plan de acción, monotonía (Thousand, J.S. y Villa, R.A., 1995). El desarrollo de nuevas destrezas en los profesores a través de cambios en los planes de formación es un requisito necesario, aunque no suficiente para lograr una escuela inclusiva.

1.3.2. Modelos y experiencias en la formación del profesorado de educación especial

A continuación vamos a describir algunas propuestas y experiencias relacionadas con la escuela inclusiva : un modelo de formación de maestros de educación especial OBTE (Simpson, Whelan y Zabel, 1993), la reforma de la universidad de South Florida, en cuanto al funcionamiento de la misma y a los programas de formación (Paul, Epanchin, Rosseli y Duchnowski, 1996)) y dos programas inclusivos ,de atención a la diversidad, que han incorporado para su puesta en marcha programas de formación permanente del profesorado -Proyecto “necesidades especiales en el aula” (Ainscow, 1.995) y Proyecto ALEM (Wang, 1995).

- Modelo de formación de profesores de educación especial “OBTE Outcomes based teacher education” (Simpson, Whelan y Zabel, 1993)

Este modelo se deriva de las siguientes directrices elaboradas en EE.UU. por la “National Board for Professional Teaching Standards” (1990,1992): los maestros deben adaptarse al aprendizaje del alumno; conocer a los alumnos a los que enseñan y cómo enseñarles; ser responsables de la dirección y seguimiento del aprendizaje del alumno ; reflexionar sistemáticamente sobre su práctica ; y deben aprender de su experiencia y formar parte de la comunidad de aprendizaje. Sigue el siguiente diseño:

Recursos	Actividades	Resultados
1. Facultad. 2. Estudiantes. 3. Colegas. 4. Consumidores. 5. Presupuesto : ✓ Estatal. ✓ Privado. ✓ Federal. ✓ Fundación. 6. Desarrollo profesional en las escuelas. 7. Requisitos para la acreditación : ✓ Estatales. ✓ NCTA. ✓ Organización profesional.	1. Educación general : ✓ Artes y ciencias. 2. Estudios especializados : contenidos de enseñanza 3. Estudios profesionales : ✓ Cursos. ✓ Práctica. ✓ Colaboración. ✓ Enseñanza clínica. ✓ Investigación/resolución de problemas. 4. Seguimiento y programas graduados.	Los maestros como profesionales (programa unificado). Determinar qué destrezas y conocimientos poseen los maestros.

Evaluación del Plan Dirección del Plan

Resultados	Posibilidades de consideración multicategorial (M) o categorial (C)
1.Fundamentos de educación especial	M
2.Características de los alumnos	M o C
3.Evaluación inicial	M o C para los trastornos sensoriales
4.Contenido instruccional	M o C
7.Métodos de presentación instruccional	M o C
8.Planificación de los entornos de aprendizaje	M
9. Desarrollo de la relación maestro/alumno.	M
10. Procedimientos de manejo del comportamiento.	M
11. Procedimientos de evaluación del programa	M
12. Destrezas de consulta/colaboración.	M
13. Implicación de las familias en la	

programación. 14.Dirección de programas generales y requisitos legales	M
---	---

La columna de resultados muestra las áreas generales en que los estándares (criterios) pueden desarrollarse.

Estandares para la evaluación inicial : resultados y criterios	Importancia del nivel (M, S, I, UI)	Nivel de destrezas (SK y US)
3. Adquirir la habilidad de aplicar procedimientos de evaluación inicial e informar de los resultados de la misma. El curso ha de tener como objetivo que los futuros maestros adquieran la habilidad de: <ul style="list-style-type: none"> a) Seleccionar y usar los instrumentos de medida formales e informales aplicables al nivel de desarrollo de los alumnos. b) Puntuaciones e interpretación de los tests referidos a normas y criterios. c) Modificar o construir mecanismos de medida cuando otros instrumentos no son aplicables. d) Coleccionar y analizar información a través de la observación sistemática y registro de comportamientos sociales y académicos. e) Usar el análisis de tareas o procedimientos similares para determinar la efectividad de las estrategias de resolución de problemas que presentan los alumnos. f) Elaboración de una informe de resultados de medición. 		

Nota: M (en general); S (de poca importancia); I (Importante); UI (no importante); SK (destrezas); y US (no destrezas).

-Reforma de la Universidad de South Florida (Paul, Epanchin, Rosselli y Duchnowski, 1996)

La Univesidad de South Florida ha pretendido adecuarse a los cambios que comporta la puesta en marcha de la reforma educativa en EE.UU. con el desarrollo de una escuela inclusiva, modificando el funcionamiento y organización de sus Departamentos y actualizando los programas de formación de maestros. El objetivo fundamental de tales cambios es la preparación de los maestros para que puedan trabajar en entornos dinámicos y cambiantes, lo cual supone modificar la filosofía y el currículo de los programas de formación de profesores, las relaciones entre profesionales de la educación, las escuelas, los servicios comunitarios y la percepción que tienen las escuelas y la comunidad de la importancia de la colaboración.

Las reformas propuestas se fundamentan en el pensamiento postmodernista:

- Pérdida de la hegemonía de los paradigmas de investigación objetivos e incorporación de los subjetivos, elaborando conocimientos multiparadigmáticos y holísticos.
- La enseñanza no es una ciencia basada en el estudio sistemático y acumulativo de métodos, sino que es un conocimiento artístico, local, contextualizado y

acumulado por la experiencia. Los programas de formación del profesorado deben definir la enseñanza y las bases del conocimiento desde la práctica.

- Los profesores universitarios están redefiniendo su trabajo, a partir de las incertidumbres sobre cuestiones fundamentales: qué necesitan aprender los maestros; cómo deben aprender; cómo utilizar el conocimiento existente que no está de acuerdo con las prácticas educativas; y cómo estudiar y enseñar la realidad dependiendo del contexto, cuando el contexto (escuela) es disonante con lo que se enseña en la universidad.

Este programa de cambio en el funcionamiento de esta universidad y de los departamentos implicados en la formación de profesores de educación especial pretende:

1. Desarrollar la comunidad.-

Hay que fomentar una ética comunitaria que tenga implicaciones epistemológicas y morales que dé claves para entender el trabajo y cómo se debe actuar. Esta ética comunitaria está basada en:

- a) Las aportaciones de la psicología ecológica, que define la naturaleza de las interacciones sociales.
- b) La investigación antropológica, que ha resaltado el poder de los contextos sociales.
- c) El feminismo, que ha ayudado a clarificar la ética de la atención y del valor del trabajo cooperativo.
- d) La psicología social, que ha descrito la calidad y productividad de las comunidades de aprendizaje.
- e) Las teorías organizacionales, que dan importancia al desarrollo de las escuela.
- f) El cambio del positivismo a la integración de paradigmas.

Los profesores de esta universidad piensan que no es suficiente cambiar el contenido y la organización de los cursos, sino que es necesario realizar cambios más profundos en el sentido de modificar la forma de trabajo. Se construye una nueva cultura a través de la creación de grupos de trabajo; se valora la diversidad, la cultura colegial, la colaboración con las escuelas para desarrollar la investigación y la docencia, la pluralidad de conocimientos y el compromiso ético con el trabajo.

El respeto a la diversidad es un valor que se ha incorporado a la organización de la universidad y de los departamentos. Así:

- a) Seis de las ocho facultades de la universidad tienen alumnos de minorías étnicas.
- b) Se ha añadido al currículo un curso sobre la educación de los estudiantes afroamericanos.
- c) Se ha potenciado la investigación colaborativa acerca de la educación de los estudiantes afroamericanos.
- d) Se han evaluado los programas de formación del profesorado en función de si la incorporación de contenidos sobre la diversidad son los adecuados.
- e) Se han reclutado alumnos de minorías étnicas en la universidad.
- f) Se han obtenido subvenciones para preparar a personas afro-americanas para enseñar a alumnos con graves trastornos emocionales.
- g) Hay una preocupación por incluir los intereses de los hispanos y asiáticos en el programa.
- h) Hay un programa para inmigrantes que atiende básicamente a alumnos hispanos.

El enfoque colaborativo se refleja en los proyectos de investigación, así como en el trabajo realizado en las escuelas.

Los equipos de investigación colaborativa son de carácter interdisciplinar e interdepartamental y están formados por personal universitario, estudiantes y miembros de los servicios comunitarios dedicados a la integración de alumnos con n.e.e. La participación en estos equipos de los estudiantes universitarios es voluntaria, mientras que para los de doctorado es obligatoria. La creación de los equipos favorece el desarrollo de una cultura colegial y éstos son un laboratorio para aplicar la colaboración y el desarrollo de una cultura de investigación epistemológicamente pluralista. Cada equipo de investigación colaborativa se constituye en una comunidad de aprendizaje.

Otra dimensión de la colaboración es el trabajo con las escuelas. Se pretende favorecer el desarrollo profesional en las mismas y el trabajo de los profesores universitarios con los maestros de las escuelas en el desarrollo de servicios integrados para alumnos con trastornos de aprendizaje y comportamentales. El desarrollo profesional y las escuelas colaborativas dan importancia al maestro/investigador, a la formación del profesorado basado en la escuela y al desarrollo de un programa experimental.

La pluralidad de conocimientos se refleja en las investigaciones, que son, a la vez, experimentales (objetivas) y contextuales (subjetivas). La investigación cualitativa y cuantitativa es compatible, y es necesario aplicar ambas metodologías en los proyectos de investigación.

En el curso de doctorado se incluye un curso de ética, requisito obligatorio para todos los alumnos; asimismo, en los equipos de trabajo se tiene en cuenta los aspectos éticos de la toma de decisiones.

2. Colaboración dentro de la universidad.-

Hay una colaboración estrecha entre los Departamentos de antropología, sociología, salud comunitaria, comunicaciones, estudios religiosos, trabajo social, medicina, educación especial, e instituto de salud mental. Hay un programa de doctorado conjunto y programas de investigación en curso.

3. Desarrollo de un programa local relacionado con los servicios de atención al niño y adolescente.

El estado de Florida ha recibido subvenciones federales para desarrollar proyectos locales que favorezcan la cooperación entre determinados servicios destinados a niños y adolescentes relacionados con la salud, asistencia social, servicios juveniles y educación.

La universidad de Florida ha participado en proyectos de este tipo, donde se mejoran las relaciones cooperativas entre la universidad, escuela y comunidad. Estos proyectos han sido valiosos para los programas de formación del profesorado ya que los estudiantes de doctorado han participado en ellos y han sido motivo de discusión para otros estudiantes, lo que ha permitido que los alumnos participen en este modelo de intervención.

4. Desarrollo de un programa niño/familia.-

En el programa de doctorado de educación especial se ha incluido una especialidad dedicada al niño y a la familia. Se organiza un currículo central con seminarios y trabajo de campo. Este programa se realiza en colaboración con familias, escuelas y servicios de atención al niño.

5. Desarrollo profesional en las escuelas.-

Mediante el programa de colaboración universidad/escuela, la universidad contribuye a la reestructuración de la escuela, superando las lagunas existentes entre los teóricos y los prácticos. Esta colaboración está comprometida en tres áreas : formación básica, permanente e investigación, y en temas como comunicación, recursos y práctica reflexiva. Se adoptan los objetivos del Grupo Holmes para conseguir un desarrollo profesional en la delimitación del papel de la educación superior en la reestructuración de la escuela:

- Favorecer un punto de vista enriquecedor de la enseñanza y aprendizaje de los futuros maestros.
- La documentación, los informes y reflexiones del maestro son importantes fuentes de conocimiento sobre el aprendizaje y los entornos que influyen en él. Las escuelas y las universidades deben crear conjuntamente el conocimiento que conforma la práctica.
- Apoyar una investigación relevante y responsable.
- Incorporar a los maestros con experiencia en el programa de formación de maestros.

6. Formación de maestros.-

Existe un grupo de profesores universitarios que, además de favorecer el desarrollo profesional en la escuela, pretende reestructurar el programa de formación de maestros de educación especial. Estos grupos están compuestos por profesores universitarios y profesionales de las escuelas locales. Las características de una buena práctica son:

- Creación de equipos de formación estables, de tal manera que los estudiantes progresen en su programa de estudios con el mismo grupo de compañeros.
- Los grupos deben estar compuestos por alumnos diversos (etnia, género), de tal manera que el aprendizaje refleje diversas perspectivas.
- Aplicar amplias oportunidades para probar las destrezas y conocimientos en entornos adecuados.
- Prácticas guiadas para solucionar los dilemas complejos de la enseñanza.
- Favorecer las reflexiones sobre una buena práctica y creación de un foro para compartir estas reflexiones cuando se deseen.

Todas estas ideas se ponen en práctica en un programa piloto STEP (School-based teacher education partnership) a nivel de master para maestros en ejercicio. Este programa combina actividades de grupo con trabajo individualizado y proporciona múltiples oportunidades para construir el conocimiento y permitiendo a los alumnos determinar la dirección del programa educativo.

- Proyecto “necesidades especiales en el aula” (Ainscow, 1995)

Este proyecto ha sido desarrollado por la UNESCO con el objeto de alentar a los países miembros a desarrollar estrategias para atender a las necesidades especiales de los niños en las aulas regulares (escuela inclusiva).

El programa se basa en un *enfoque curricular de las necesidades educativas especiales*. Las dificultades se definen según las tareas, las actividades y las conductas reinantes en las aulas. Los individuos son considerados en un contexto determinado y su progreso sólo puede entenderse en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones. La respuesta educativa ofrecida por esta visión tiene como

objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por ellos en sus clases. Se evalúan las realizaciones de los alumnos como base para la evaluación de los programas educativos.

Este tratamiento de las necesidades educativas especiales permite mejorar la escuela y conseguir:

- Aprendizajes eficaces para todos los alumnos.
- El perfeccionamiento de los profesionales en cuanto a la innovación y desarrollo institucional, de tal modo que se alcance una auténtica colaboración que permita a los maestros dar una respuesta a la diversidad del alumnado.
- El desarrollo de la escuela como organización de solución de problemas; en ella, maestros y alumnos practican actividades que les permitirán entender mejor los problemas con los que tropiezan y tratar de resolverlos.
- El desarrollo de prácticas reflexivas.- La colaboración en la solución de problemas anima a los maestros a reflexionar sobre su propia práctica, a aprender de la experiencia y a experimentar con nuevos métodos de trabajo.
- Para que esto sea posible y tenga éxito es necesario:
- Evaluar y registrar las interacciones entre los niños y los maestros en el entorno normal del aula.
- Recopilar continuamente información.
- Otorgar un papel muy importante a los alumnos que han de reflexionar sobre su aprendizaje.
- Apoyar el aprendizaje de todos los alumnos.
- Favorecer la participación de todos los maestros en la escuela y mejorar la calidad de la enseñanza.

La formación del profesorado se realiza con recursos como: materiales de estudio, vídeos y guía para los directores de los cursos, que desarrollan dos estrategias fundamentales (la indagación reflexiva y la colaboración), a través de cinco procedimientos (aprendizaje activo, negociación de objetivos, demostración práctica y retroalimentación, evaluación continua, y apoyo).

Aprendizaje activo	Negociación de objetivos	Demostración, práctica y retroalimentación	Evaluación continua	Apoyo
1. Formación de grupos de trabajo. 2. Fermento de ideas. 3. Técnicas de grupos. 4. Solución estructurada de problemas. 5. Toma de posiciones. 6. Utilización de textos escritos. 7. Variedad de métodos. 8. Indagación. 9. El sistema de lanzadera	1. Aclaración de los objetivos. 2. Elección del foco. 3. Diarios. 4. Programa negociado. 5. Parejas y cuartetos. 6. Muros de piedra. 7. Adopción de decisiones.	1. Modelación. 2. Aplicación en el aula. 3. Enseñanza asociada. 4. Contratos. 5. Visitas. 6. Vídeos y diapositivas.	1. Tiempo de reflexión. 2. Atención activa. 3. Turnos. 4. Retroalimentación de grupo. 5. Portavoz. 6. Informes escritos. 7. Informes finales. 8. Formularios de evaluación. 9. Conferencias.	1. Visitas de clase. 2. Romper el hielo. 3. Reglamentos. 4. Interdependencia. 5. Retroalimentación positiva. 6. Relaciones informales. 7. Disposición de los asientos. 8. Utilización de los nombres propios.

Los materiales se desarrollaron y se evaluaron por los profesores participantes en los cursos de los siguientes países: Canadá, Chile, India Jordania, Kenya, Malta, España y Zimbawe, por los siguientes procedimientos: diario del curso, informe de grupo, cuestionarios de los participantes y observaciones.

Estos materiales están distribuidos en cuatro módulos:

- Módulo 1.- Introducción a las necesidades educativas especiales en el aula (6 unidades).
- Módulo 2.- Necesidades especiales: definiciones y respuestas (9 unidades).
- Módulo 3.- Escuelas eficaces para todos (10 unidades).
- Módulo 4.- Ayuda y apoyo (11 unidades).

Módulo 1 : Introducción a las necesidades educativas especiales	Módulo 2 : Necesidades educativas especiales ; definiciones y respuestas	Módulo 3 : Hacia Escuelas eficaces para todos.	Módulo 4 : Ayuda y apoyo
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son sus expectativas? 2. Una política de evaluación. 3. Lecciones sobre el aprendizaje. 4. Observación en el aula. 5. El aprendizaje de los niños. 6. Recogida de información 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de las necesidades especiales. 2. ¿Qué pueden hacer las escuelas respecto a las necesidades? 3. Escuelas integradoras. 4. Afrontar las discapacidades. 5. Actitudes hacia la discapacidad. 6. Perspectivas sobre la discapacidad. 7. La integración en la acción. 8. Observar la integración. 9. Las necesidades de los profesores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación y registro de los progresos. 2. Hacer el aprendizaje más significativo. 3. Cambiar las prácticas. 4. Factores inherentes al aula. 5. Análisis de la práctica en el aula. 6. El aprendizaje cooperativo. 7. Estructuración de actividades grupales. 8. Leer para aprender. 9. Resolución de problemas. 10. Trabajo de síntesis. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clima social del aula. 2. Problemas de conducta. 3. Niño a niño. 4. Tutoría entre compañeros. 5. Enseñanza colaborativa. 6. Aulas compartidas. 7. Los padres como colaboradores. 8. Reunión de padres. 9. Participación en la comunidad. 10. Servicios externos de apoyo. 11. Práctica y retroalimentación.

Cada módulo contiene una serie de materiales de estudio: guías, puntos a comentar y resúmenes. Los módulos están formados por unidades, que siguen el siguiente formato: hojas de instrucciones y materiales de discusión.

Hay tres programas de vídeos relacionados con los módulos: introducción a las necesidades especiales en el aula, escuelas integradas y programa de demostración.

Estos materiales se pueden utilizar para la formación del profesorado en: cursos para alumnos de las escuelas de magisterio, cursos para maestros en activo y perfeccionamiento del personal en la escuela.

- El Proyecto ALEM (Adaptative Learning Environments Model) (Wang, 1995)

Surgió como un proyecto de escuela comprensiva para la educación infantil y primaria, dentro del National Follow Through Program de EE.UU. Este modelo se ha puesto en marcha en centros ordinarios de educación infantil y primaria, y se ha extendido a la educación secundaria. Su objetivo es asegurar el éxito del alumno a

través de una enseñanza adaptada y un sistema de servicios que respondan a las necesidades de los alumnos.

Los principios que subyacen en este programa son:

- Los alumnos aprenden de forma diferente y requieren ritmos y tiempos de aprendizaje diferentes; así:
- El éxito del aprendizaje de un alumno se maximiza cuando se le proporciona experiencias de aprendizaje que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a sus necesidades.
- El sistema educativo tiene que ser flexible para apoyar el desarrollo de opciones alternativas de aprendizaje y permitir distintos tiempos de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos.
- Los proyectos curriculares basados en la diversidad consideran que existe una gran variedad en las formas de progresar en los aprendizajes; que no se debe recurrir a las etiquetas para proporcionar enseñanzas distintas a los diferentes alumnos, y que los problemas de aprendizaje no se conciben como fracasos sino como una ocasión para lograr una enseñanza más adecuada. Para ello, los profesores especializados deben trabajar coordinados con los profesores del aula.
- Las diferencias individuales, gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva, se identifican y describen en términos de cómo se procesa la información, las estrategias de resolución de problemas, los mecanismos de memoria inmediata y diferida, las reglas que los alumnos marcan al ambiente de aprendizaje y la competencia individual, más que en términos de una capacidad general y de aptitudes.
- Las diferencias individuales no son estáticas, sino dinámicas y susceptibles de ser modificadas. El éxito se interpreta más como una respuesta del sujeto al ambiente de aprendizaje que como el resultado de las diferencias en las capacidades básicas de los sujetos. La tarea de los centros escolares será proporcionar un ambiente de aprendizaje que capacite a todos los alumnos para tener éxito a pesar de las diferencias iniciales.
- Los proyectos curriculares eficaces se acomodan y construyen a partir de las diferencias en los aprendizajes de los alumnos y contemplan una variedad de métodos de enseñanza, secuencias alternativas de aprendizaje y opciones adecuadas a las necesidades de cada uno. Se diseñan intervenciones específicas a fin de ampliar la capacidad de cada alumno para adquirir los contenidos conceptuales y procedimentales básicos y desarrollar la competencia social, así como la autoestima. También se enseña a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, al participar en la planificación y en la elaboración de su tarea educativa. Todos los alumnos reciben una enseñanza adecuada en las clases ordinarias, sin experimentar los efectos negativos de la segregación o de la clasificación por categorías.

La educación para la diversidad del alumnado se facilita a través de planes individualizados y una evaluación relacionada con el tratamiento y el seguimiento de horario propio, de tal manera que el alumno se responsabiliza de su comportamiento. Se complementa, a su vez, con un sistema de apoyos al aula y al centro, con el perfeccionamiento sistemático del profesorado y la colaboración con la familia.

A nivel de centro, el modelo requiere un equipo que promueva la coordinación y colaboración entre el personal escolar. Así, el personal especializado trabaja con el profesor ordinario para planificar y proporcionar asistencia técnica, apoyo a la enseñanza y asesoramiento.

A nivel de aula, este modelo utiliza agrupaciones heterogéneas de alumnos y de edades diferentes, así como horarios flexibles y un plan de progreso continuo.

También se oferta un plan sistemático para conseguir la colaboración de la familia con el objeto de mejorar la comunicación y la cooperación entre el hogar y el centro educativo, incluyendo el apoyo de la familia y de la comunidad al centro educativo.

Este programa lleva asociado un plan de formación del profesorado inicial a la puesta en práctica del programa y un plan de formación permanente durante el desarrollo del programa.

La finalidad del plan de formación inicial es : proporcionar a los profesores información continuada y asistencia técnica para iniciar y desarrollar un programa educativo de atención a la diversidad, así como conducir al profesorado hacia la innovación. Las actividades propuestas en ese plan tienen su base en la actividad diaria de cada profesor y se apoya en datos concretos. Abarca las siguientes fases :

- a) Sensibilización.- Se pretende que el profesor conozca el programa.
- b) Profundización.- Se pretende que el profesor adquiera objetivos procedimentales: “cómo desarrollar el programa”. Esta etapa se divide, a su vez, en: formación según roles (lo que una persona con un rol específico necesita saber para ser capaz de actuar) y formación individualizada (adaptada a las características individuales de los sujetos que participan en el programa).
- c) Realización de planes para la puesta en práctica del programa en el aula.- Este programa es individualizado y adaptado a las características de los alumnos y al estilo docente del profesor que lo pone en marcha. Esta etapa corresponde a la formación permanente del profesorado.

Este segundo programa de formación permanente del profesorado pretende la realización y mantenimiento del programa educativo en las aulas. Se ayuda a los profesores en la identificación y solución de problemas concretos que se plantean al poner en práctica la innovación. Se realiza a través de la observación y evaluación de necesidades y las actividades planteadas se adecuan a las características de cada profesor y de cada centro. En este plan de formación permanente se contemplan los siguientes aspectos : a) crear las condiciones adecuadas para dicha formación, apoyando al personal docente de los centros, al equipo directivo y su puesta en marcha en las primeras semanas del curso, y b) evaluación del proyecto para determinar las necesidades de formación permanente.

Se evalúan las siguientes dimensiones : organización del espacio, mobiliario y equipamiento ; establecer, comunicar y perfeccionar las normas y procedimientos ; crear y mantener los materiales didácticos ; coordinar y gestionar los servicios de apoyo y los recursos extra del personal ; tests de evaluación inicial ; propuesta de tareas y actividades ; mantener al día los registros ; enseñanza ; seguimiento y evaluación ; motivación ; desarrollar la auto-responsabilidad del alumno, y enseñanza interactiva.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA

2.1. La formación del profesorado de educación especial antes de la LOGSE

La titulación de profesor de E.G.B. en educación especial se crea en el año 1977, coincidiendo con la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial, que planteaba el inicio de las políticas de integración escolar. Se necesitaba profesorado especializado para realizar la integración.

Antes de 1977, los profesores de educación especial tenían la titulación de profesores de E.G.B. y debían realizar un curso de Pedagogía Terapéutica, de seis meses de duración. Cuando superaban este curso obtenían el título de profesor de Pedagogía Terapéutica.

El Plan de estudios de profesor de E.G.B. en educación especial (1977) supone la incorporación de estos estudios a la formación inicial del profesorado, mediante la incorporación de un número reducido de asignaturas de educación especial, de carácter general, en cada curso, sin perjuicio del mantenimiento de asignaturas comunes a otras especialidades. El resultado es una formación polivalente y no especializada.

Con el Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la educación especial, se establece la integración escolar en España, y se inicia la implantación experimental de la reforma educativa prevista. Al mismo tiempo surge en las universidades un debate sobre el modelo de formación de profesorado de educación especial que se adapte a los principios de la reforma y que permita llevarla a cabo. Así, la formación del profesorado de educación especial es el tema monográfico de numerosos congresos y jornadas, que se celebran en estos años, organizados por las Facultades de Educación y por las Escuelas de Formación del Profesorado (País Vasco, 1985 ; Palma de Mallorca, 1986 ; Sevilla, 1987 ; Canarias, 1988 ; Santiago de Compostela, 1991). En éstos se debate sobre el tipo de formación que se imparte en las E. U. de Formación de Profesorado, los contenidos y la organización de los nuevos planes de formación de profesorado de educación especial, las actitudes y opiniones de los profesores frente a la integración y las competencias necesarias para que los profesores la puedan desarrollar con éxito. Asimismo, es un periodo en que se realizan y publican numeros trabajos y artículos al respecto.

2.2. La formación del profesorado de educación escolar derivada de la LOGSE

La reforma de la enseñanza de la LOGSE (1990) plantea una escuela comprensiva y atenta a la diversidad, un modelo curricular, una nueva actividad al profesor de “aplicador de diseños elaborados por otros” a agente de cambio de decisiones curriculares, y un nuevo concepto, “necesidades educativas especiales”, que cambia el rol del profesor y requiere un trabajo en grupo, lo que implica un cambio en la formación del mismo.

Los cambios cualitativos más relevantes de la LOGSE, que por primera vez suponen una orientación de la educación especial coherente y avanzada, son:

- La escuela debe responder a la diversidad, entendida ésta como situación enriquecedora del proceso educativo y presente tanto en los grupos de alumnos como en cualquier grupo humano.
- El referente curricular es idéntico para todo el alumnado, con independencia de las necesidades educativas que presenten. Los objetivos de la educación son los mismos para todos los alumnos.
- Cuando la respuesta a estas dificultades exija medidas especiales o diferentes a las usuales, estaremos hablando de necesidades educativas especiales.
- El carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje supone una manera diferente de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, y un concepto diferente de educación.
- Los recursos humanos y materiales se entienden dentro del entramado de la respuesta educativa a la diversidad; por tanto, su dotación, organización y funcionamiento están legitimados en función de la propuesta curricular.

La *normalización de servicios* obliga a reconceptualizar la educación especial y entenderla como un continuo que discurre en paralelo al propio continuo de necesidades educativas, especiales o no, temporales o permanentes, que puedan presentar los alumnos a los largo de su periodo de escolarización.

Esto supone introducir unos *contenidos básicos de formación* hasta entonces relativamente ausentes en el currículo formativo tanto inicial como permanente de los maestros:

- a) Concepto de necesidades educativas especiales y sus implicaciones para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Proceso de elaboración de adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades detectadas, y criterios para determinar los tipos de adaptaciones más ajustadas.
- c) Sistemas de recogida de información y análisis, para determinar las necesidades educativas.
- d) Conocimiento de estrategias para trabajar cooperativamente con otros profesores en la misma clase y cooperar en el diseño y proceso de enseñanza/aprendizaje.
- e) Conocimiento específico de las implicaciones educativas del déficit auditivo, motriz, visual, etc.
- f) Formación específica en algunos programas alternativos o complementarios (signos, Bliss) y en algunos materiales y recursos didácticos específicos.

El propio Ministerio recomendaba, en la formación permanente del profesorado, de cara a la implantación de programas de integración:

- a) Conocimiento de los aspectos generales sobre el alumnado con dificultades de aprendizaje y sus consecuencias en lo educativo. El carácter interactivo de dichas dificultades y sus repercusiones para la evaluación y para el diseño de las adaptaciones curriculares.
- b) Formación en la identificación y valoración de motivaciones, intereses, capacidades de aprendizaje y estilos cognitivos. La respuesta educativa se ajustará proporcionalmente al conocimiento que se tenga de la situación de partida de los alumnos.
- c) Formación en la evaluación cualitativa, en estrategias y técnicas para el seguimiento y evaluación del proceso educativo en general y del progreso de algún alumno en particular.
- d) Formación del conocimiento de alternativas organizativas y propuestas metodológicas que permiten un tratamiento simultáneo de varios grupos. Formación en técnicas de trabajo con grupos heterogéneos.
- e) Formación en el conocimiento y utilización de recursos didácticos más comunes, y estrategias para generar otros nuevos.
- f) Formación en habilidades para trabajar, de manera cooperativa, en grupos interdisciplinares.

El nuevo plan de estudios de formación de maestros lo regula el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, que establece el título oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales de los planes de estudios conducentes a su obtención. En dicho plan se establece:

- a) Los títulos de maestro especialista en: educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial y audición y lenguaje.
- b) Las materias troncales comunes del título de maestro en todas sus especialidades (bases psicopedagógicas de la educación especial, didáctica general, organización del centro escolar, psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar, sociología de la educación, teoría e instituciones contemporáneas de educación y nuevas tecnologías aplicadas a la educación).
- c) Las materias troncales de la especialidad. El título de maestro especialista en *educación especial* se incluyen: aspectos didácticos y organizativos de la educación especial; aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva, de la deficiencia mental, de la deficiencia motórica y de la deficiencia visual; educación física en alumnos con necesidades educativas especiales; expresión plástica y musical; trastornos de conducta y de personalidad; tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita y practicum. Asimismo, para el título de maestro especialista en *audición y lenguaje* las materias troncales de la especialidad son : anatomía, fisiología y neurología del lenguaje ; aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje ; desarrollo de habilidades lingüísticas ; lingüística ; psicopatología de la audición y lenguaje ; sistemas alternativos de comunicación ; tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje ; tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita y practicum.

Así pues, los maestros de todas las especialidades tienen una materia troncal referida a la educación especial: bases psicopedagógicas de la educación especial, de 8 créditos de duración cuyo descriptor es: dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales; los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar; la escolarización de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos e integración educativa de alumnos con dificultades. Con esta materia, claramente insuficiente, se pretende que el maestro, no especialista en educación especial, obtenga conocimientos y destrezas para abordar el trabajo de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

En el artículo 8 del Real Decreto 696/ 1995, de 28 de abril, sobre la regulación de las condiciones para la atención educativa de los alumnos con n.e.e., se establecen los siguientes medios personales para dicha atención:

- En la educación primaria: maestros de pedagogía terapéutica o educación especial, maestros de audición y lenguaje, y equipos de orientación educativa.
- En la educación secundaria: maestros de educación especial o de audición y lenguaje, que se integrarán en los departamentos de orientación de los centros de secundaria con escolarización de alumnos con n.e.e. permanentes. Accederán por el cuerpo de maestros.
- Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, que realizarán la evaluación, seguimiento y apoyo. Pueden ser de atención temprana (detección precoz y orientación a padres), equipos generales (detección temprana, orientación a padres, evaluación psicopedagógica, asesoramiento y apoyo técnico a centros de educación infantil y primaria), y equipos especializados (apoyo a los equipos generales, equipos de atención temprana y departamentos de orientación de los centros de secundaria).

En el artículo 5 del mismo Decreto, para garantizar la calidad de la enseñanza, se establece que la Administración adoptará medidas para la cualificación y formación del

profesorado, a través de planes provinciales de formación y actualización del mismo. Asimismo, la Administración favorecerá la innovación y la investigación, promocionando experiencias de innovación e investigación educativa y de elaboración de materiales curriculares.

En la Disposición adicional 12.3 de la LOGSE se establece que las Administraciones Educativas, en el marco de lo establecido en la Ley de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de centros superiores de formación de profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación a las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen.

La formación permanente del profesorado en nuestro país se realiza fundamentalmente a través de los CPRs Centros de profesores y recursos, antiguos CEPS, que son las Instituciones básicas de formación permanente del profesorado en el desarrollo, programación y seguimiento de las actividades que se articulan en los planes anuales de formación del profesorado.

También, pueden obtener la habilitación de profesores de educación especial, los maestros de otras especialidades, mediante la realización de un curso de dos años de duración, organizado por las Administraciones educativas en colaboración con las Universidades. Este curso incluye las materias troncales de la especialidad del título de maestro de educación especial.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.
- Balbás Ortega, M^a J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.
- Byfod (1979): Mainstreaming: The effect on Regular Teacher Training Programs. *Journal of Teacher Education*, 30 (6), 23-25.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD (Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994) (1995). *Informe final*. UNESCO Y MEC.
- Grau, C. (1998): *Educación de la deficiencia mental*. Valencia: Promolibro.
- Grau, C. (1998): *Educación Especial (de la integración escolar a la escuela inclusiva)*. Valencia: Promolibro.
- National Association for State Boards of Education (1992). *Winners all: A call for inclusive schools*. Alexandria: DC: Author.
- National Board for Professional Teaching Standards (1990). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Washington, DC: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1995). *Standards, procedures and policies for the accreditation of professional education units*. Washington: D.C : Author.
- Parrilla, A. (1992): *El profesorado ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid, Cincel.
- Paul, J; Epanchin, B.; Rosseli; H. and Duchnowski, A. (1996): The transformation of Teacher Education and Special Education. *Remedial and Special Education*, 17, 5, 310-322.
- Redden, M. y Blackurst, A. (1978): Mainstreaming competency specifications por elementary teachers. *Exceptional children*, 44, 615-617.

- Reynolds, M.C. (1989): An historical perspective: the delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *RASE (Remedial and special education)*, 10 (6). Pp. 7-11.
- Reynolds, M.; Birch, J.; Grohs, D.; Howsan, R. and Morsink, C. (1980). *A common body of practice for teacher: The challenge of Public Law 94-142 to teacher education*. Washington, D.C: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Simpson, R.L.; Whelan, R.J. and Zabel, R.H. (1993): Special Personnel preparation in the 21st century: issues and strategies. *RASE (Remedial and Special Education)*, 14 (2), 7-22.
- Stainback and Stainback (1989): Un solo sistema una única finalidad: la integración de la educación especial y la educación ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Stainback, W. and Stainback, S. (1989): Un solo sistema una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Stainback, W. and Stainback, S. (1990): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul Brookes.
- Stainback, W. and Stainback, S. (1996): *Inclusion: A guide for education*. Baltimore. Brookes.
- Skrtic, T.M. (1996): La crisis del conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En Franklin, B.M.: *Interpretación de la discapacidad. Teoría e Historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Skrtic, TH. S.; Sailor, W. and Gee, K. (1996): Voice, collaboration and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17 (3), 142-147.
- Skrtic, TH. S. and Sailor, W. (1996): School-linked services integration: crisis and opportunity in the transition to postmodern society. *Remedial and Special Education*, 17; 5; pp. 271-283.
- Skrtic, TH. S. and Sailor, W. (1996): School/Community partnerships and educational reform: introduction to the topical issue. *Remedial and Special Education*, 17 ; 5 ; pp.267-270. 283.
- Thousand, J., Rosenberg, R. and Bishop, K. (1997): The evolution of secondary inclusion. *Remedial and Special Education*, 18 (5), 270, 284-306.
- Tousand, J.S. and Villa, R.A. (1995): *Creating an inclusive school*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
- Toledo González, M. (1981): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillan. Aula XXI.
- UNESCO y MEC (1994): Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las n.e.e. *Siglo Cero*. 25 (6), 156.
- Udvari-Solner, A. and Thousand, J. S. (1996): Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 17(3), 182-192.
- Wang, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.
- Webb-Jhonson, Artilés, Trent, Jackson and Velox (1998): The status of research on multicultural education in teacher education and special education. *Remedial and Special Education*. 19 (1). 7-15.
- Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (coords). (1991): *Educación especial y formación de profesores*. Santiago: Tórculo.