

La Formación del Maestro y la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela para Todos.

(Reflexiones en Torno a la Materia de Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial en el Currículum de Magisterio

MARÍA LÓPEZ GONZALEZ
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El nuevo modelo educativo, con la promulgación de la LOGSE, se ha definido como abierto a la diversidad, asumiendo plenamente los principios de normalización e integración escolar. En consecuencia, se hace precisa la preparación de los futuros maestros para asumir las demandas que supone la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar ordinario.

En este artículo se hace una síntesis de las principales necesidades formativas de los profesores, según lo aportado por distintos trabajos sobre el tema, y se revisa la legislación fundamental de nuestro país en torno a la preparación inicial del profesorado ordinario en materia de educación especial.

La trayectoria de tres años de docencia en la materia de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial nos permite extraer algunas reflexiones y propuestas, que exponemos con el propósito de ser compartidas y contrastadas con otras aportaciones sobre el tema.

ABSTRACT

The new educational model with the LOGSE promulgation has defined itself as open towards the University, assuming completely the normalization and school integration.

Therefore, it is necessary the teachers training to assume the demands required by students with special education in the ordinary school frame.

We have done a synthesis in this article about the main teachers training necessities according to some essays about the subject and we have revised the fundamental legislation about the initial ordinary teachers training regarding special education.

The three years teaching evolution on the subject of Psychopedagogic Principles of Special Education allows us to bring out mediations and proposals that we explain in order to be shared and verified with any other contributions about the subject,

1. EL NUEVO PAPEL DEL PROFESOR EN EL MARCO DE UNA ESCUELA INTEGRADORA

El tema de la preparación del profesorado de educación ordinaria en materia de educación especial, hasta época muy reciente, ha estado fuera del interés de profesionales e instituciones de formación del profesorado, por considerarse que la educación de niños con discapacidades caía fuera de las competencias del profesor ordinario, siendo un aspecto restringido a un limitado número de especialistas (en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje), que se ocuparían de administrar una enseñanza específica mediante un sistema educativo paralelo y al margen del ordinario.

Pero, la corriente internacional de normalización e integración se hace sentir en nuestro país a finales de los setenta (si bien la Ley General de Educación de 1970 habla por primera vez de la integración de niños deficientes leves en colegios ordinarios, es en el Plan Nacional de Educación Especial, de 1978, donde se recogen los mencionados principios), y en los ochenta comienza a experimentarse la integración escolar, hecho que pone de relieve la necesidad de preparación del profesorado de enseñanza ordinaria en materia de Educación Especial.

Además, en nuestro país, son de destacar dos hitos importantes: por una parte, la Reforma del Sistema Educativo y la promulgación de la L.O.G.S.E., que se pronuncia por una escuela abierta a la diversidad asumiendo plenamente los principios de normalización e integración, y, por otra, la Reforma de las enseñanzas universitarias (con la consiguiente modificación de los planes de formación de maestros). Estas referencias legales marcan las bases para la formación de unos profesionales de la educación capaces de dar una respuesta más satisfactoria a las nuevas demandas y desafíos que plantea la atención escolar de todos los niños.

Se puede entender que la integración representa tanto un proyecto de reforma, ya que tiende a modificar metas y aspectos generales de la educación,

como un proyecto de innovación, que implica cambios concretos en la organización y en la forma de proceder en el trabajo escolar. Así lo entienden, entre otros, Parrilla (1992), Hegarty y otros (1988), López Melero (1990, 1995), Balbás (1994, 1995), Puigdemívol (1993), Sánchez Asín (1993), Fortes (1994).

En efecto, como advierte Marchesi (1995):

Muchos de los cambios e innovaciones que se han producido en los distintos sistemas educativos proceden de la reflexión, ideas y modelos de aplicación nacidos en el ámbito de la educación especial ['.J La educación para niños con necesidades educativas especiales exige una mayor conciencia de las diferencias individuales y una mayor utilización de todas sus posibilidades. La educación ha de ser personalizada, acorde con los ritmos de cada alumno y basada en la cooperación entre los distintos profesionales interesados. Asimismo requiere un contacto regular con los padres. Estas son las condiciones idóneas para lograr una educación de calidad para todos los alumnos. Por consiguiente, es comprensible que cuando la escuela ordinaria trata de integrar a niños con necesidades especiales, tenga que plantearse al mismo tiempo un cambio en la prestación de educación a todos sus alumnos. Este cambio o reforma debe partir de los principios en que se fundamenta la educación especial (pp. 207, 208).

También López Melero (1995, p. 26) insiste en que es preciso superar el malentendido que existe en el pensamiento de los profesionales, al considerar el programa de integración escolar como una reforma de la educación especial, y no de la educación general, que es de lo que se trata.

En estos cambios la figura del profesor juega un papel de gran relevancia. Así los trabajos realizados durante la etapa de experimentación de la integración en nuestro país (y aún en la actualidad) ponían de relieve la necesidad de formación en Educación Especial por parte del profesorado, y en general de todo el personal escolar. Las actitudes de reticencia y oposición mostradas por los distintos miembros de la comunidad educativa (maestros, directivos, incluso padres, compañeros, etc., se justifican en relación con las insuficientes condiciones de los centros educativos y con la falta de preparación y de apoyo profesional (López González, 1989; Sáenz Barrio, 1990).

La simple ubicación del niño con necesidades educativas especiales en un aula ordinaria no es una respuesta a la integración. Se hace necesaria la reorientación en la preparación de los profesores para que puedan utilizar técnicas alternativas y, sobre todo, para ver la clase desde el enfoque de la diversidad y no desde la tradicional homogeneidad (Balbás, 1994)

Para ser profesionales cualificados no basta sólo una disposición favorable para aceptar la integración, significa, entre otras cosas: saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno

y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar las demandas del niño diferente y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales.

En consecuencia, la formación del profesorado tendrá que considerar las necesidades que plantea este nuevo modelo educativo, e introducir los consiguientes cambios en su currículum formativo.

2. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESOR EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

La formación inicial del profesor representa sólo el comienzo de un proceso formativo que ha de extenderse a lo largo de su vida profesional. Pero, en este continuum, la formación inicial cobra particular importancia por su primacía y sentar las bases necesarias para el ejercicio profesional posterior.

Teniendo en cuenta esta vinculación entre formación inicial y permanente y la conveniencia de una formación orientada a la reflexión en la práctica, nos referimos ahora a los contenidos que deben contemplarse en la formación de todo profesor cuando se asume un modelo de escuela abierta a la diversidad, que debe dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

Los trabajos de revisión y metaanálisis de investigaciones y estudios sobre formación del profesorado en el área de Educación Especial (entre los realizados en nuestro país, los de Parrilla, 1992; Monereo, 1985; León, 1991; Balbás, 1994) ponen de relieve que se sigue considerando imprescindible la formación específica del profesorado y personal especialista en Educación Especial (cambiando también el tipo y contenido de su formación, al variar sus funciones que comprenderán, además de la atención directa en determinados casos y programas, el asesoramiento, apoyo y colaboración con el personal no especialista de los centros educativos). Pero particularmente se destaca lo esencial de una formación inicial que prepare al profesorado «generalista» para dar respuesta satisfactoria a las demandas educativas que presentan los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias.

Sin desconsiderar la necesidad de formación del profesorado en ejercicio, ante las nuevas demandas que la integración plantea, se ve hoy como exigencia contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los planes conducentes a titulaciones de profesorado, y de todos los niveles educativos, no sólo de las etapas Infantil y Primaria.

En la literatura sobre el tema, derivada de la investigación realizada, desde finales de los años setenta y sobre todo en las décadas de los ochenta y noventa,

sobre necesidades formativas en relación con la integración se han presentado múltiples propuestas de contenidos a incluir en la formación del profesorado ordinario en relación al campo de las necesidades educativas especiales.

En el «Informe Warnock» (1978) se proponen como contenidos básicos a incluir en los programas de formación inicial los siguientes: conocimientos sobre educación especial en general y para familiarizarse con las distintas formas de provisión de servicios de apoyo y orientación, especialmente saber cuándo y dónde dirigirse para pedir ayuda. Conocimientos específicos y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y la conducta de los niños; conciencia de las variables que afectan al desarrollo y progreso educativo; detección de necesidades de niños con dificultades físicas, sensoriales, de conducta y de aprendizaje; apreciación del papel de los padres; comprensión y conocimiento práctico de los pasos que pueden darse a través de la modificación de la organización de la escuela y la clase, el curriculum y los métodos de enseñanza.

En nuestro país el tema de la preparación de los docentes ha sido centro de atención de diversos congresos y reuniones de trabajo, ofreciendo también diversas propuestas acerca de la formación de todo maestro en Educación Especial. Entre otras, figuran las presentadas por García García (1986), Rosales (1987), Molina (1987b), López Melero (1990), Gómez Torres (1991), León (1991), Balbás (1994).

Considerando las aportaciones de estos trabajos, podemos extraer una síntesis de las categorías de competencias que recogen las necesidades expresadas por los profesores ordinarios y profesores universitarios formadores del profesorado. A grandes rasgos se identifican como fundamentales por parte de todo profesor, para responder a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, los siguientes conocimientos:

La naturaleza de la integración: filosofía, principios, legislación, modalidades, experiencias diversas.

Medios y sistemas de apoyo: su organización, funcionamiento y cómo acudir a ellos.

Detección y valoración de dificultades y necesidades que presentan los alumnos.

Características de los distintos déficits y situaciones que pueden provocar necesidades educativas especiales, limitaciones y posibilidades.

Adaptación curricular: aspectos legales y organizativos, así como orientaciones y estrategias para la práctica.

Formas de coordinación y trabajo cooperativo multiprofesional e interdisciplinar, con otros compañeros y con los profesionales de apoyo.

Comunicación y relaciones con los padres.

Queremos destacar, como advierten numerosos autores, que la preparación de los profesionales de la educación no consiste exclusivamente en la

adquisición de contenidos de tipo conceptual o procedimental (estrategias, técnicas), siendo fundamental el desarrollo de actitudes adecuadas para la aceptación y la atención educativa de la diversidad del alumnado en una escuela común. Además, muchas de las competencias que se señalan como fundamentales para atender adecuadamente a los niños con necesidades especiales benefician en general a todos los niños, cumpliendo así una función preventiva y de desarrollo, lo que sería de esperar por parte de todo buen profesional.

3. REFERENCIAS LEGALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ORDINARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

En el panorama internacional, la mayoría de los países avanzados y en desarrollo contemplan, en su legislación, la formación de los profesionales de educación general en materia de Educación Especial. Así, en la síntesis de un estudio emprendido por la UNESCO sobre ochenta países, se hace constar que en la normativa legal de más de la mitad de los países consultados se abordan los conocimientos básicos sobre Educación Especial en la fase inicial de la formación de los docentes (si bien en algunas naciones con carácter facultativo), además de ofrecerse una formación en el servicio del profesorado que está ya ejerciendo en las escuelas, y una formación especializada de postgrado (Saulle, 1995, pág. 204).

Igualmente podemos observar cómo la consideración prioritaria del papel del profesorado y de una formación de calidad son aspectos particularmente enfatizados en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada en nuestro país (UNESCO, 1995). Se recomienda:

Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyos locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres (p. 70).

Se considera también que las universidades deben asumir una responsabilidad fundamental en la investigación y la formación de los profesionales:

A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista (UNESCO, 1995, p. 71).

Nos remitimos ahora al marco de la legislación española actual, en relación con la atención de las necesidades especiales y la formación de los profesionales de la educación general respecto a dicho tema.

La primera referencia legal (aunque muy vaga) se sitúa en la *Ley de Integración Social del Minusválido* (1982), en cuyo artículo 63.1 dice: El Estado adoptará las medidas pertinentes para la formación de los diversos especialistas, en número y con las cualificaciones necesarias para atender adecuadamente los diversos servicios que los minusválidos requieren, tanto a nivel de detección y valoración, como educativo y de servicios sociales.

Posteriormente, ya concretamente en el ámbito educativo, el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial* (1985), la Disposición Adicional 4ª indica:

A efectos de que todo el profesorado de E.G.B. tenga conocimiento de las necesidades educativas específicas de los disminuidos e inadaptados, las autoridades educativas adoptarán las medidas oportunas para que en la formación básica y perfeccionamiento de aquél se incorporen los estudios necesarios sobre Educación Especial.

Por su parte, en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987), el apartado específico que dedica a la formación del profesorado, se afirma que sin un profesor debidamente formado no es posible una enseñanza de calidad (puntos 19.1 y 19.3):

Existe una conciencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado [...] Además, el logro de un complejo y delicado equilibrio entre comprensividad y atención particular a las diferencias individuales dentro del aula, eje de la educación común del ciudadano, reposa inevitablemente en la competencia y dedicación del profesor [...] (p. 165)

Pasando ya a la concreción de *planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de maestro*, modificados a raíz de la Ley de Reforma Universitaria (25 de agosto de 1983) y de la L.O.G.S.E. (1990), observamos cómo se contempla, en las directrices definitivas (Real Decreto 1.440/1991; BOE 11-10-91), la materia de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial como materia troncal de todas las especialidades, con una carga lectiva de ocho créditos.

Al respecto hemos de reconocer, en cierto modo, la escasa consideración otorgada a esta materia (aún siendo valorada como fundamental, como hemos visto en distintos textos legales) a juzgar por la limitada asignación de créditos. Malina (1991) expresa su desacuerdo con gran vehemencia:

Salta a la vista lo escasamente defendible y justificable que resulta (por supuesto partiendo de la base de que con la filosofía integradora de todos los niños discapacitados en la escuela ordinaria, todo profesor debe estar suficientemente capacitado para atender las necesidades educativas de esos alumnos) asignar a la formación específica en Educación Especial del profesorado de educación infantil y de enseñanza primaria un 6'67% del total de la troncalidad curricular, olvidándose, por ejemplo, del gran porcentaje de alumnos con dificultades de aprendizaje que existe en todas las aulas, que jamás puede ni debe ser atendido por los profesores de educación especial [L.] Esa cactería es aún más grave cuando se ha demostrado que en todas las investigaciones destinadas a medir las actitudes y el pensamiento de los profesores ordinarios con respecto a la integración escolar de los niños con discapacidades, una de las primeras exigencias que aparece es la necesidad de una mayor formación en educación especial (p. 161).

Se puede pensar que, quizás, esta desconsideración hacia la materia no sea tanto producto de un desconocimiento de la realidad educativa y de las necesidades formativas que plantea la integración, como evidencian numerosos trabajos, sino derivado de otras razones que confluyeron en una etapa de debate y toma de decisiones sobre planes y titulaciones universitarias. Así advierte Morgenstern (1994): «Bajo el disfraz de una discusión sobre el contenido curricular que resaltaba la necesidad de incluir una materia u otra, el interminable proceso puso de manifiesto las estrategias utilizadas por los diversos intereses corporativistas para lograr el control futuro de las instituciones responsables de la formación del profesorado» (p. 156).

No obstante, hemos de valorar la consideración de la materia Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial como troncal (común y obligatoria en el curriculum de todas las especialidades y para todas las universidades españolas), lo que supone reconocer su importancia en la preparación de todo maestro. Entre otras múltiples razones que justifican su presencia en el curri-

culum formativo de todo profesor, a las que ya nos hemos referido, nos parece acertada la reflexión que hace Lus (1995):

Históricamente, el maestro común sólo ha tenido contacto con este tema ante el hecho concreto de tener que atender algún niño integrado en la escuela común, o como información ad-hoc a su formación de base en el caso de realizar algún curso de perfeccionamiento afín. El hecho de que el tema sea parte de su formación de base tiene mayor trascendencia. Está oficialmente advertido de su importancia antes de comenzar el ejercicio profesional y por lo tanto, esta cuestión no compartirá el carácter de 'novedad opcional' que con frecuencia suelen tener las actualizaciones profesionales (p. 116).

Además de existir la posibilidad de introducir en el futuro cambios en la estructura de los planes de formación del profesorado de las etapas Infantil y Primaria, y también en la regulación de la formación del profesorado de Secundaria, donde cobre más valor la materia que nos ocupa, contamos con otras alternativas a nivel interno, en cada centro de formación del profesorado. En cada universidad y centro se concretan las directrices generales sobre los planes formativos, y se articulan los recursos disponibles, tratando de adaptarse a las condiciones y necesidades de su situación.

4. LA MATERIA DE BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL EN EL CURRÍCULUM FORMATIVO DEL MAESTRO. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

En la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba los planes de estudios conducentes a las nuevas titulaciones de maestro se introdujeron en el curso 1992-93, en la mayor parte de las seis especialidades impartidas en este centro. La asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial corresponde al segundo año de carrera, por lo que se cuenta con una experiencia de tres años en su desarrollo, en base a la cual exponemos ahora algunas reflexiones.

Con respecto a la estructura de los planes, marcada por la legislación general y por las decisiones de cada universidad, podemos hacer varias apreciaciones.

Es de destacar la insuficiencia de una carga lectiva de ocho créditos para abordar convenientemente los contenidos a que hacen referencia las necesidades normativas anteriormente mencionadas (si bien los indicadores que la legislación marca sobre los contenidos de la materia son tan amplios y genéricos que admiten tanto programas extensos como reducidos).

Indudablemente desde otras asignaturas se puede (y debería de algún modo) abordar la atención de la diversidad y, en los planteamientos y orientaciones referidas a la enseñanza escolar, ofrecer alternativas organizativo-didácticas que den cabida a las necesidades de todos los niños. Esto, que nos parece un objetivo a perseguir para paliar la aludida insuficiencia, es aún, en nuestra opinión, una utopía difícil de alcanzar y de articular en la práctica por varias razones.

Cada programa depende de cada Departamento universitario y de cada profesor en particular, con intereses y visiones muy diversas acerca del enfoque del mismo y sobre la profundización en otros temas, también importantes desde el punto de vista de la investigación y de la formación del futuro maestro, por lo que a menudo parece obviarse la cuestión de la diversidad y de las necesidades especiales, en función de otros intereses y preocupaciones.

En el caso de incidir en el tema, y abordarse las diferencias y necesidades especiales desde otras materias, se plantean también dificultades, ya que pueden producirse solapamientos, repeticiones, lagunas, e incluso contradicciones, cuyo resultado es provocar un mosaico de visiones fragmentarias y un panorama confuso del tema, poco apropiado para la formación del profesor.

Tampoco es infrecuente, en ciertos sectores, una visión «patologizadora» de las diferencias y las dificultades de aprendizaje, y un enfoque «clínico» del tratamiento de las mismas, que contrasta con la nueva perspectiva de las necesidades educativas especiales.

Con relación a la distribución temporal de las asignaturas en los tres años de carrera de Magisterio, nos parece recomendable ubicar la de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial en el segundo, o mejor en el tercer curso, habiendo cursado anteriormente materias fundamentales como Psicología evolutiva y del desarrollo en edad escolar, Sociología de la educación, Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Didáctica general y Organización del centro escolar, etc., y habiendo realizado parte del Practicum en centros escolares. Podemos así apoyarnos en las bases teóricas y prácticas que proporcionan estas materias acerca de la educación en general, y enlazar sobre ellas los conocimientos específicos de nuestra materia. De lo contrario estaremos tratando de construir conocimientos y competencias sobre unos cimientos muy precarios, y desconsiderando los factores epistemológicos y psicológicos fundamentales para todo aprendizaje.

También depende de cada universidad y centro de formación del profesorado la composición numérica de los grupos de alumnos y la división de estas clases en grupos más reducidos para las actividades prácticas (aplicar criterios de experimentalidad). Si los grupos son numerosos (en nuestro centro de 70 a 120 alumnos por aula en estos años) y, en las decisiones de dotación de profesorado y recursos se desconsidera la vertiente práctica de

materias fundamentales del curriculum de Magisterio a efectos de división de los grupos, fácilmente se deduce su repercusión en la calidad de formación del alumnado.

Otro elemento a considerar se refiere al hecho de estar dos áreas de conocimiento vinculadas a la docencia de la materia de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial (Psicología Evolutiva y de la Educación, y Didáctica y Organización Escolar), trasladándose a cada universidad las decisiones sobre el «reparto» de la misma. Al respecto, en evitación de algunos conflictos, se puede optar por una decisión «salomónica» y dividir por dos el número de créditos, formando dos asignaturas independientes, o bien «adjudicar» la asignatura a una de las dos áreas. También se puede continuar conservando la unidad de la asignatura (como se ha hecho en nuestro centro), considerando que esto contribuye, formal y funcionalmente, a facilitar la deseable interdisciplinariedad. Esta opción conlleva la necesidad de establecer periódicamente acuerdos sobre la carga docente de cada área y demás elementos curriculares: coordinación en el programa, temporalización, algunas líneas metodológicas y criterios de evaluación.

Aunque podría considerarse ésta como una solución idónea, no está exenta de dificultades en la práctica. Por ejemplo, en cuanto a la distribución temporal de la docencia entre las áreas implicadas, si ocurre, como en nuestro caso, que una sola persona del área de Didáctica y Organización Escolar debe encargarse de cinco o seis cursos cada año, no es posible seguir el planteamiento, que parece más adecuado, de tratar primero los aspectos psicológicos sobre las diferencias y necesidades especiales y, en relación a los mismos, abordar la intervención educativa y las orientaciones didácticas y organizativas para la práctica escolar. Resulta también complejo tener que compartir y llegar a acuerdos con diversas personas que, en ocasiones, parten de presupuestos muy distantes del nuevo modelo de Educación Especial.

Las anteriores observaciones de ningún modo significan un lamento derrotista, interpretando la situación como inmodificable. Por el contrario, suponen una-reflexión crítica sobre aspectos mejorables, ante los cuales se trata de buscar y ensayar distintas soluciones.

Entre ellas, la propuesta de una mayor coordinación con el resto del profesorado que imparte docencia en una especialidad de Magisterio (particularmente con el profesorado del propio Departamento de Educación), con relación a la temporalización y enfoque de determinados contenidos, que son abordados primero desde una visión educativa general y, en conexión con ésta, desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales.

También se ha contemplado el establecimiento de otros acuerdos con el profesorado del área de Psicología Evolutiva y de la Educación con respecto a la docencia en la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, como es el de asumir la mayor responsabilidad de la misma por parte de

un área en determinados cursos y especialidades, contando con la colaboración del otro área en algunos temas y aspectos. Lo cual, sin desconsiderar el enfoque interdisciplinar, puede beneficiar la unidad del programa y la continuidad del desarrollo del mismo, disponiendo del tiempo con mayor flexibilidad (lo que beneficia la dinámica de las clases, el conocimiento de los alumnos, etc.).

Se insiste también en la necesidad de contemplar la vertiente práctica de la asignatura, solicitando que se reconozca, de hecho, la «experimentalidad» de la misma (en el sentido de «desdoblar» los cursos en grupos más reducidos para desarrollar los créditos prácticos). Esto supone una dotación de profesorado suficiente para cubrir la carga docente, espacios (aulas) y recursos (materiales, acuerdos con otros organismos, etc.), aspectos en los que existe gran interés y compromiso de trabajo por parte del Departamento de Educación y la Facultad de Ciencias de la Educación.

Igualmente, cuando se cuenta ya con un periodo de experimentación de los nuevos planes de formación de maestros, se considera interesante trabajar en la coordinación horizontal y vertical de los programas de las asignaturas (en cada curso y en los tres años de cada especialidad), con el fin de solventar los problemas de solapamiento y lagunas y, en la medida de lo posible, buscar perspectivas convergentes en algunos temas. Indudablemente es una labor compleja y difícil que implica tratar de llegar a acuerdos entre decenas de personas, con enfoques y líneas de trabajo muy diversificadas, que pertenecen a distintos departamentos, y que pueden trabajar también en otros centros y asuntos muy diversos. Pero no se trata de una cuestión a resolver instantáneamente, significa una propuesta a plantear de forma progresiva, a partir del trabajo inicial de cada área y departamento.

Finalmente, como síntesis de las reflexiones sobre los distintos aspectos que hemos analizado en relación con la formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales, exponemos las siguientes **conclusiones**:

* Las investigaciones sobre formación del profesorado ante la integración coinciden en señalar la necesidad de una preparación específica para afrontar las nuevas funciones que se requieren en el marco de una escuela abierta a la diversidad e integradora.

* La mayoría de estudios que han tratado de determinar las necesidades concretas de formación por parte de los profesores tutores con relación a las necesidades especiales lo hacen en términos de conocimientos y categorías de competencias. Se advierte también que, en buena parte, esta base de conocimientos y competencias no difiere esencialmente de las requeridas para dar respuesta adecuada a las necesidades educativas de cualquier alumno, lo que no supone desconsiderar la preparación especial para comprender y atender determinadas demandas y situaciones particulares, y para trabajar de forma coordinada con otros profesionales y especialistas.

* La revisión de la normativa legal nos informa del compromiso que deben asumir las instituciones universitarias en la preparación de los futuros maestros ante el nuevo modelo educativo y funciones docentes que implica la atención de las necesidades educativas especiales en el marco escolar ordinario. En la práctica, los ajustes de los nuevos planes, en sus directrices generales, se han limitado a la inclusión de una materia de ocho créditos: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.

* Una reflexión sobre la formación del profesorado ordinario en materia de educación especial, según la experiencia personal de docencia en la asignatura Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, en los tres últimos años, permite poner de relieve algunas deficiencias y dificultades estructurales y funcionales, y conduce a considerar éstas como necesidades ante las cuales es preciso articular estrategias que traten de solventarlas en la práctica.

Todo lo anterior conlleva un importante compromiso profesional para todos los implicados. Los formadores de profesores tenemos ante nosotros un gran reto que afrontar si deseamos contribuir a la preparación de los futuros maestros, la cual aún no significando más que el comienzo de una carrera formativa que dura toda la vida, supone una intervención fundamental para conformar ciertas actitudes y modos de enfocar el trabajo práctico en la escuela, de gran trascendencia para mejorar cualitativamente la atención educativa de *todo* el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbás, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- Balbás, M.J. (1995). Contrastes en el rol docente y dominancia de modelos de formación del profesorado ante la reforma y la integración escolar». En L.M. Villar Angulo, L.M. y J. Cabero Almenara (Coord.). *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Universidad de Sevilla.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar*. Málaga: Aljibe.
- García García, E. (1986): Integración escolar y formación del profesorado. *Siglo Cero* (105), 58-61.
- Gómez Torres, M. J. (1991). Problemas y necesidades de los profesores principiantes en educación especial. En M. A. Zabalza, y J. R. Albarte (Coord.). *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo
- Hegarty, S.; Hodgson, A., y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata
- León, M. J. (1991): El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y de su formación. En M.A. Zabalza y J.R. Albarte (Coord.): *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo

- López González, M. (1989): ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de EGB acerca de la integración escolar del deficiente mental? *Revista de Educación Especial* (5), 23-32.
- López Melero, M. (1990): *La integración escolar: otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía. Delegación Provincial
- López Melero, M. (1995): Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki* (38), 26-38.
- Lus, M. A. (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós
- Marchesi, A. (1995): Necesidades educativas especiales y reforma de la educación. *Perspectivas*, 25 (2), 207-218.
- Molina, S. (1987): Formación básica en Educación Especial del profesorado de EGB. 11 *Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma de Mallorca.
- Molina, S. (1991): La formación de los futuros maestros. Especialidad: Educación Especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (12), 157-166.
- Monereo, C. (1985). *Sistemas modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- Morgenstern, S. (1994). Formación del profesorado en España: una reforma aplazada. En T.S. Popkewitz (Comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor
- Parrilla, M.A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel
- Puigdemívol, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (1987). El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación y preparación. *Enseñanza* (4,5), 81-91.
- Sáenz Barrio, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (8), 135-150.
- Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Saulle, M.R. (1995). Cuestiones de legislación. *Perspectivas*, 25 (2), 199-206.
- UNESCO (1995). *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, junio 1994. Madrid: UNESCO-MEC.
- Warnock-, M. (1978). *Special Education Needs*. Londres: HMSO.