

# LA FORMACION DE LOS FUTUROS MAESTROS: ESPECIALIDAD "EDUCACION ESPECIAL"

SANTIAGO MOLINA GARCIA

## RESUMEN

En la primera parte se analiza el marco legal y el diseño elaborado por el Consejo de Universidades. Igualmente, se presentan unos comentarios críticos, diferenciando los aspectos positivos y negativos.

En la segunda parte se ofrece un modelo alternativo de formación específica en/y de Educación Especial. Dicho modelo trata de ser coherente con postulados defendidos por su autor en otras publicaciones anteriores, como asimismo con los propugnados por el P.S.O.E. en su programa electoral de 1982.

## ABSTRACT

In the first part, lawful frame and the design elaborated by Spanish University Council are analysed. Also some critical remarks are showed, differentiating between positive and negative aspects.

In the second part an alternative on specific training in Special Education is offered. This model attempt to be coherent with the views offered by its author in the earlier paper and by the electoral programme P.S.O.E., (1982).

## PALABRAS CLAVE

Formación Profesorado Educación Especial; Curriculum y modelo global.

## KEYWORDS

Training Teacher of Special Education; Curriculum and overall model.

## 1. INTRODUCCION

Con el fin de no sobrepasar el espacio acordado para los artículos de esta sección, voy a dejar de lado todo tipo de análisis y comentarios sobre los antecedentes que han motivado que el diseño de los planes de Estudio de formación del profesorado aprobado por el Consejo de Universidades en abril de 1991 haya salido como ha salido. En lugar de hacer aquí ese análisis, remito a los lectores interesados a estas referencias propias: Molina, 1981, 1982, 1984, 1985 y 1987; Arraiz y Molina, 1984; Molina, Arraiz, Hue, Gómez y San Román, 1987; Molina, Arraiz y Nuño 1987 y 1990.

Por tanto, la estructura de este artículo tendrá dos partes bien diferenciadas: en la primera, presentaremos en forma de tabla el diseño ofertado por el Consejo de Universidades, seguido de algunos comentarios; en la segunda, ofreceremos nuestra alternativa global, la cual, a pesar de haber sido escrita hace tres años (es parte de una ponencia presentada en las

séptimas Jornadas de Educación Especial de Escuelas de Magisterio, celebradas en Las Palmas de Gran Canaria), posee hoy total vigencia, dado que el diseño aprobado por el Consejo de Universidades no solo no añade nada nuevo a los proyectos anteriores, sino que todavía es más retrógrado e inefectivo.

## 2. DISEÑO APROBADO POR EL CONSEJO DE UNIVERSIDADES

### 2.1. Marco legal

Desde un punto de vista global, todo lo relativo a la formación del profesorado en/ de Educación, tiene que quedar encuadrado dentro de lo preceptuado en la Ley de Integración Social del Minusválido, de 7 de abril de 1982, y en la Ley de Reforma Universitaria, de 25 de agosto de 1983. No obstante, lo que se dice en tales preceptos legales sobre la formación del profesorado es tan vago que casi no merece la pena comentarlo.

En un plano mucho más específico (es decir, relacionado con el profesorado de y para la Educación Especial), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, del 6 de marzo de 1985 ("BOE" del 16-3-85), al propiciar la máxima integración posible del niño discapacitado en la escuela ordinaria, en su disposición adicional cuarta dice, al respecto, lo siguiente: "A efectos de que todo el profesorado de Educación General Básica 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". Como puede comprobarse, este Real Decreto tampoco dice gran cosa sobre el tema que aquí nos ocupa.

Por su parte, el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (1987), el apartado específico que dedica a la formación del profesorado (págs. 165-172), comienza afirmando que sin un profesor debidamente formado no es posible una enseñanza de calidad, sobre todo teniendo en cuenta los roles que se le asignan al profesorado en el marco de la reforma global del sistema, tal y como se desprende de la lectura de los puntos 19.1 y 19.3 (pág. 165) del referido documento:

"Existe una coincidencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo ello garantiza, además, una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el conjunto del centro educativo como en la propia aula.

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. Es preciso resaltar la amplitud de funciones diversas que engloba el concepto de competencia profesional. La formación del profesor ha de incluir un conjunto de conocimientos, de actitudes y de capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así, pues, el profesor será capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña, de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del

grupo, de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, de diseñar y de desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, de organizar el espacio y el tiempo en el aula,... en definitiva, el docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica".

Posteriormente, dentro de ese gran apartado dedicado a la formación del profesorado, el MEC va refiriéndose explícitamente a cómo debe quedar configurada la formación del profesorado de los distintos niveles del sistema educativo. Y cuando llega a la formación del profesorado de Educación Especial dice lo siguiente (pág. 167): "Otras posibilidades de especialización, como la Educación Especial y el tratamiento educativo de la audición y del lenguaje, deberán cursarse una vez obtenida la diplomatura de maestro".

Finalmente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en su disposición adicional duodécima, tímidamente deja abiertas las puertas para una posible formación del profesorado de rango universitario superior, tal y como puede comprobarse (punto 3 de dicha disposición adicional): "Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsará la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear".

**2.2. Estructura troncal del plan de estudios del profesorado especializado en Educación Especial aprobado por el Consejo de Ministros**

<i>Materias troncales</i>	<i>Nº de créditos</i>	<i>% en relación con el total</i>
Bases Psico-Pedagógicas de la Educación Especial	8	6.67
Didáctica General	8	6.67
Organización del Centro Escolar	4	3.33
Psicología de la Educación y del Desarrollo	8	6.67
Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	4	3.33
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4	3.33
Sociología de la Educación	4	3.33
Didáctica y Organización de la Educación Especial	6	5.00
Psicología evolutiva y de la educación de la deficiencia auditiva	6	5.00
Psicología evol. y de la educación de la def. mental	9	7.50
Psicología evol. y de la educación de la def. motórica	6	5.00
Psicología evol. y de la educación de la def. visual	6	5.00
Trastornos de conducta y de personalidad	6	5.00
Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita	9	7.50
Practicum	32	26.67
<i>Nº total de créditos</i>	<i>120</i>	<i>100.00</i>

Evidentemente, a esa serie de disciplinas y de créditos hay que añadirle otro 50%, aproximadamente, que cada Universidad deberá incluir en virtud de las potestades que le confiere la Ley de Reforma Universitaria.

### **2.3. Formación en Educación Especial del profesorado de Educación Infantil y de Enseñanza Primaria**

La única formación prevista gira en torno a la disciplina denominada *Bases Psico-Pedagógicas de la Educación Especial*, integrada por ocho créditos.

### **2.4. Comentarios**

En primer lugar, trataré de hacer una crítica global al modelo aprobado por el Consejo de Universidades, para pasar posteriormente a comentar algunos aspectos parciales del plan de estudios.

La crítica global hace referencia al nivel de la titulación asignado (diplomatura). Ese nivel se entendería y hasta se justificaría si también le hubieran asignado dicho nivel al resto del profesorado no universitario. Sin embargo, tanto el profesorado de la enseñanza secundaria obligatoria como al de la enseñanza secundaria postobligatoria le han asignado un nivel de licenciatura. Resulta claro que, a pesar de la evidencia empírica de las propuestas hechas por multitud de prestigiosos profesionales internacionales, los expertos que han diseñado la futura formación inicial de los profesores españoles siguen pensando que un maestro necesita menor formación que un profesor de secundaria.

Bien es cierto que es posible obtener una formación profesional científica con menos años que la lograda en más años por otros profesionales, siempre y cuando ese proceso es lleve a cabo de forma seria y rigurosa. Pero también es cierto que en una sociedad como la nuestra, en la que los salarios en la Administración Pública se fijan en relación al nivel de las titulaciones y en la que el prestigio y el reconocimiento socio-profesional depende del nivel de las rentas personales, la única forma de dignificar la profesión de maestro pasa por la necesidad de homologar las condiciones de acceso y el nivel de la titulación de los profesores de enseñanza primaria con el resto del profesorado no universitario.

Se supone que los integrantes del Consejo de Universidades habrán tenido que acomodar su propuesta a la actual división social, laboral y económica que se da en nuestro país entre los profesores de enseñanza primaria y los de secundaria. Si no es así, resulta muy difícil conjugar la propuesta que han efectuado, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, con la que efectuó una destacada componente del grupo de expertos que, en su día, nombró esa misma institución (Benejam, 1986), quien concluye dicha propuesta con las siguientes palabras (pág. 225):

"El docente profesional necesita, para llevar a cabo adecuadamente la importante función que la sociedad le encomienda, conquistar cotas de prestigio personal y profesional más altas y en ningún caso inferior a la de otros profesionales como médicos, ingenieros, abogados, etc. Ello exige una seria formación académica y un nivel de formación profesional notablemente superior al habitual. Todo esto implica profundos cambios en la concepción de la formación inicial de los futuros maestros".

Por otra parte, 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 deber ser atendido por los profesores de educación especial. Esperemos que, para el bien de esos niños y del de todos los demás, los claustros universitarios no sean tan cicateros como lo ha sido el Consejo de Universidades y que, por tanto, por la vía de las disciplinas específicas de cada Universidades se incluya en todos los planes de estudio del profesorado de enseñanza primaria una disciplina específica de *Dificultades de Aprendizaje*.

Esa cicatería 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 discapacitados, una de las primeras exigencias que aparece es la necesidad de una mayor formación en educación especial.

También parece incomprensible que, por una parte, exista una legislación y una fuerte corriente integradora promovida desde todas las administraciones educativas, habiéndose llegado incluso al extremo de promulgar un único currículum integrado para todos los alumnos de primaria y, sin embargo, se siga admitiendo una formación diferenciada de base para los profesores de Educación Especial. Lo lógico hubiera sido diseñar un único modelo de formación inicial para todos los profesores de enseñanza primaria (por supuesto, con una amplia diversificación curricular a través de un rico abanico de disciplinas optativas), dejando las especialidades para la formación permanente, la cual, a su vez, debería ser concebida como un complemento necesario de la formación inicial y, por consiguiente, no desgajada de la Universidad, aunque promovida desde las bases (es decir, desde las necesidades reales sentidas por el profesorado y la administración) e implementada con una participación fundamental del profesorado más dinámico e innovador.

Por lo que se refiere a la estructura concreta del plan de estudios, la considero bastante aceptable, sobre todo por esta razón: porque se ha admitido que cada discapacidad posee una entidad propia y que, por tanto, necesita ser estudiada de forma diferenciada. Soy consciente de que esto que acabo de afirmar choca con la funesta moda de meter a todos los niños discapacitados en un mismo paquete, llamándoles "niños con necesidades educativas especiales". Cualquier persona que haya tenido un mínimo contacto con esos niños, como asimismo toda persona que siga un poco de cerca las líneas de investigación más potentes a escala mundial, sabe que no poseen las mismas necesidades educativas un niño con síndrome de Down, por ejemplo, que otro que sea sordo, autista o parálítico cerebral.

En todo caso, mi crítica iría en la línea de considerar muy escasos los créditos asignados al estudio de las discapacidades auditivas y, sobre todo, al estudio de los trastornos de la personalidad. En cambio, me parece que queda fuera de lugar esa disciplina de *Bases Psico-Pedagógicas de la Educación Especial*, por su excesiva generalización y ambigüedad, siendo precisamente esa generalidad lo que justifica su inclusión en la formación básica de todo profesor de enseñanza no universitaria (incluida, por supuesto, la enseñanza secundaria). Desde mi punto de vista, hubiera sido más coherente, dentro de ese modelo global de formación inicial diseñado por el Consejo de Universidades (con el que no estoy de acuerdo), haber sustituido esa disciplina por otra específica que permitiera conocer a esos futuros profesores de Educación Especial la vasta y compleja problemática de las dificultades del

lenguaje oral, evitándose, al mismo tiempo, con este planteamiento la creación de esa especialidad monstruo y sin sentido de *Profesorado especialista en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje*, siendo que, por fin, va a existir una titulación específica de "Logopedia". Asimismo, se echa en falta una disciplina troncal destinada a formar a estos futuros profesores en la problemática de la orientación familiar y del trabajo social, formación que, aun necesaria para todo profesor, resulta imprescindible para este profesorado de Educación Especial.

Por último, entiendo que es demasiado raquítrico el "Practicum". Si se observa la tabla que he presentado antes, aparentemente puede parecer que es algo más de un 25%. Sin embargo, si se tiene en cuenta que a esos 120 créditos hay que añadir otros tantos que corresponden a cada Universidad, entonces resulta que, en realidad, no sobrepasa el 12'5%. Esta cicatería en la consideración de las prácticas resulta chocante, no solo porque probablemente va a ser el período más corto de todos los planes de estudio de formación del profesorado de Europa, sino también porque ha existido unanimidad absoluta por parte de profesores y de estudiantes de magisterio en la demanda de haber incluido un año entero de prácticas tutorizadas.

### 3. BASES PARA UNA PROPUESTA CONGRUENTE CON LOS POSTULADOS EUROPEOS

En las líneas que siguen no pienso ofrecer un diseño curricular para la formación inicial de los profesionales relacionados con la Educación Especial, ni mucho menos arrogarme competencias que no poseo, ni sustituir a los grupos de expertos que, en su día, nombre el Consejo de Universidades. El propósito es mucho más modesto: únicamente tratar de esbozar, tal y como indica el título de este apartado, unas bases mínimas que permitan poner en práctica a nivel institucional y curricular un proyecto de formación inicial acorde con las tendencias de los países más avanzados.

Dado que definiendo la existencia de una única titulación (licenciatura) de maestro con diversas especialidades a posteriori (nivel de máster), carecería de sentido la existencia de una especialidad de profesorado de Educación Especial, tal y como ocurre en la actualidad (por otra parte, su existencia estaría en contradicción con la integración máxima posible del subsistema que representa la Educación Especial dentro del sistema educativo ordinario). Por el contrario, en el curriculum formativo de todo el profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria tendrían que existir unos módulos o créditos suficientes, susceptibles de permitir que todos los profesores de dichos ciclos escolares salieran mínimamente preparados para afrontar con éxito la educación de cualquier niño discapacitado integrado en un colegio ordinario. Ahora bien, como siempre van a existir niños discapacitados que, bien por su propia deficiencia o bien por las tendencias personales que poseen todos los sistemas escolares, no van a poder ser integrados en el sistema escolar ordinario (el propio MEC reconoce explícitamente que siempre existirán estos centros específicos de Educación Especial, en el punto 15, 8, pág. 139 del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, 1987), será preciso que, además de esta formación básica en Educación Especial de todo el profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria propugnada, exista una formación suplementaria que permita capacitar a todos aquellos profesores que así lo deseen para la educación de ciertos niños discapacitados que necesariamente van a tener que efectuar su escolarización en circuitos paralelos a los de tipo ordinario, o bien para poder atender en régimen de ambulatorio (aunque, por supuesto, en conexión con el centro donde esté

escolarizado el niño) la rehabilitación psicopedagógica y/o la estimulación de ciertos procesos de desarrollo personal en determinados momentos críticos de la vida del niño, del joven, o del adulto (por ejemplo: la estimulación precoz globalizada, la estimulación sensorio-perceptiva, cognitiva, motriz y social; o bien la rehabilitación psicopedagógica sensorial, motórica, del lenguaje y del comportamiento). Justamente ése sería el objetivo de la especialización de postgrado que he propugnado (nivel de Magister), la cual, partiendo de la formación básica en Educación Especial que todo profesor de escuelas infantiles y de enseñanza primaria tendría, podría ser alcanzada perfectamente en un año de duración, siempre que se hiciera a tiempo completo, lo cual exigiría al mismo tiempo que los profesores en ejercicio que voluntariamente solicitaran matricularse en alguno de estos cursos de especialización a nivel de postgrado fueran liberados de sus obligaciones laborales ordinarias durante ese año (es decir, que pudieran obtener un "año sabático").

Este planteamiento global, por otra parte, está en total sintonía con lo que se hace en otros países de nuestra área socio-geográfica y cultural y también con el modelo de formación y perfeccionamiento del profesorado que propugna el partido político que hoy gobierna en España (PSOE), según se desprende, sobre todo, de su programa electoral de 1982.

Por consiguiente, cabe hablar de dos niveles de profundización y de diversas modalidades formativas del profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria en Educación Especial.

### **3.1. Atención regular de los niños discapacitados, integrados en colegios ordinarios**

Obviamente, esta atención debe ser prestada por el profesorado ordinario de los colegios donde estén esos niños, aunque para ello será absolutamente necesario llevar a cabo serias innovaciones y/o renovaciones didáctico-curriculares y organizativas en los colegios, aparte de dar por sentado que el profesorado debe estar suficientemente motivado, incentivado y formado para llevar a buen puerto esa tarea innovadora.

Desde mi punto de vista y dando por supuesto que se cumplieran los requisitos socio-didácticos y organizativos citados en las líneas anteriores, el porcentaje mínimo que deberían representar las disciplinas troncales específicas para la atención educativa de los alumnos discapacitados en el curriculum formativo de todo profesor de escuelas infantiles y de enseñanza primaria no debería ser inferior al 10 por 100, siendo al mismo tiempo obligatoria la necesidad de cursar un módulo relativo a la Educación Especial de entre los optativos propuestos por la Universidad.

Sin embargo, soy consciente de que el problema no es principalmente cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo. Por ello, a continuación me referiré a la estructura curricular de esa formación específica.

Entiendo que en las disciplinas cuyo objetivo sea estudiar los hechos educativos históricamente considerados, sería imprescindible que hubiera un mínimo de dos créditos (20 horas) destinados a estudiar el desarrollo de la Educación Especial. Asimismo, parece importante que en las disciplinas que tengan como objetivo realizar un estudio comparado en los sistemas educativos, se debería incluir el análisis del subsistema de la Educación Especial con un crédito como mínimo (10 horas).

Al mismo tiempo deberían incluirse las siguientes disciplinas troncales: Psicopatología infantil (9 créditos = 90 horas), Diseño y Desarrollo Curricular en Educación Especial (9 créditos = 90 horas) y Psico-Pedagogía correctiva de las Dificultades de Aprendizaje (6 créditos = 60 horas). Esos son los créditos que tienen asignados actualmente tales disciplinas en la sección de Educación Especial de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Zaragoza y no resultan excesivos.

Por último, el módulo obligatorio a elegir de entre los optativos debería ir encaminado a lograr una formación básica en psicopedagogía rehabilitadora del lenguaje y de la psicomotricidad, con un peso total de 9 créditos (90 horas). Este módulo, que está contenido en el actual plan de estudios de la especialidad de Educación Especial de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Zaragoza, tiene una carga lectiva de 18 créditos (180 horas). Dicho módulo también podría orientarse a conseguir una formación básica en algún tipo de deficiencia (Def. mentales, Psicosis infantiles, Patologías motóricas, Def. sensoriales y Marginación social), constituyéndose como un *Complemento de Formación* obligatorio para acceder al Magister correspondiente, según el planteamiento que aparece en el Real Decreto del 27-11-87, art. 2º, p. 5.

A primera vista puede parecer excesivo el peso porcentual relativo que le he asignado a la formación específica en Educación Especial de todo el profesorado de escuelas infantiles y de enseñanza primaria. Sin embargo, en el conjunto global (no se olvide que estoy partiendo de la base de una formación a nivel de licenciatura con cuatro años de duración) ese peso equivale a un 12,0 por 100 de la carga lectiva total y a un 16,0 por 100 de la carga lectiva de las disciplinas teórico prácticas (es decir, sin contar la carga lectiva que presenta el año de prácticas escolares).

La anterior propuesta, expresada en términos numéricos, quedaría configurada así:

	Nº de créditos	% en relación con el total
Formación obligatoria en Psico-Pedagogía General	26	13
Formación obligatoria en Educación Especial	24	12
Formación obligatoria en Didácticas Especiales	50	25
Formación optativa en Educación Especial	9	4,5
Otra formación optativa	41	20,5
Prácticas escolares obligatorias	50	25
Número de créditos troncales	150	(equivalentes al 75% del total)
Número de créditos previstos	200	

### 3.2. Atención educativa regular de los niños discapacitados, escolarizados en colegios específicos de Educación Especial

Tal y como ya fue expuesto en su momento, para poder acceder a una plaza de profesor de este tipo de centros se exigiría idéntica titulación (y, por consiguiente, idéntico currículum formativo) que para ser profesor de un colegio ordinario de enseñanza primaria.



No obstante, podría considerarse un mérito preferente el hecho de poseer unos estudios suplementarios de especialización a nivel de Magister. Por ello, a continuación me referiré a este nuevo nivel de especialización.

Obviamente, no voy a intentar configurar la estructura de su currículum, ya que sale fuera del marco de este artículo. Únicamente me limitaré a defender que, según mi punto de vista, este nivel de especialización voluntaria debería configurarse en torno a las siguientes tipologías de discapacidades: deficiencia mental, psicosis infantiles (incluyendo dentro de las mismas el autismo), patologías motóricas de origen central, deficiencias sensoriales (sobre todo, sorderas) y marginación social (con especial atención a los problemas de delincuencia juvenil y de la drogadicción).

Dado que estos estudios tenderían a formar especialistas muy puestos en el dominio de ciertas técnicas y modelos psico-didáctico-terapéuticos adecuados para ciertas discapacidades, deberían ser realizados a tiempo completo (un año de duración), alternando los alumnos de dichos estudios la práctica diaria en colegios específicos de Educación Especial (media jornada) con la formación teórica correspondiente. De ahí la necesidad de que de los 90 créditos que tendrían estos estudios de Magister (900 horas anuales), un 50 por 100 debería estar destinado a prácticas escolares y el otro 50 por 100 a la formación teórico-práctica disciplinar.

Esta propuesta, expresada en términos numéricos, queda reflejada de la siguiente manera;

	Nº de créditos	% en relación con el total
Formación teórico-práctica obligatoria	22,5	25
Formación teórico-práctica optativa	22,5	25
Prácticas escolares obligatorias	45	50
Número de créditos troncales	22,5 (equivalente al 25% del total)	
Número total de créditos previstos	90	

*Nota:* Tanto la formación teórico-práctica obligatoria como la optativa sería distinta según la especialidad elegida: deficiencia mental, psicosis infantiles, patologías motóricas de origen central, deficiencias sensoriales, marginación social.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Laia, Barcelona.  
 Consejo de Redacción Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1988): *¿Hasta cuando?*. Número 1, 3-6.  
 Jefatura del Estado (1982): *Ley de Integración Social del Minusválido*. BOE, 30-4-82.  
 Jefatura del Estado (1983): *Ley de Reforma Universitaria*. BOE, 1-9-83.  
 Jefatura del Estado (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE, 4-10-90.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1984): *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado*. Edición propia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985): *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial*. BOE, 16-3-85.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: propuesta para debate*. Edición propia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987): *Real Decreto sobre directrices generales comunes para los planes de estudio universitarios*. BOE, 14-12-87.
- MOLINA, S. (1981): *Apuntes para una utopía posible: el principio de normalización en la Educación Especial y en la formación del profesorado*. Rev. Siglo Cero, 77, 26-30.
- MOLINA, S. (1982): *La formación del profesorado de Educación Especial*. Rev. Española de Pedagogía, 155, 109-115.
- MOLINA, S. (1984): *La formación inicial del profesorado en Psicopedagogía*. Actas de las III Jornadas de Formación del profesor de Educación Especial, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Málaga, 71-100.
- MOLINA, S. (1985): *La formación del profesor de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria*. Rev. Bordón, 257, 273-289.
- MOLINA, S. (1987): *Formación básica en Educación Especial del profesorado de E.G.B.* En VEGA y otros: *Pedagogía terapéutica: Universidades y Educación Especial*. Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco, 33-36.
- MOLINA, S. y ARRAIZ, A. (1984): *Estudio comparativo de los distintos planes de estudio de formación de profesores de Educación Especial vigente hoy en España*. En varios: III Jornadas de Formación del Profesor de Educación Especial. Ed. Escuela Universitaria de E.G.B., Málaga.
- MOLINA, S., ARRAIZ, A. y NUÑO, J. (1987): *Evaluación del currículum de la Escuela Universitaria de Zaragoza*. VI Jornadas de Educación Especial de E.U.M. de Córdoba.
- MOLINA, S., ARRAIZ, A. y NUÑO, J. (1990): *Evaluación del modelo diseñado por los grupos de expertos nombrados por el Consejo de Universidades. Bases para una propuesta alternativa*. En GARRIDO, J. (dir.): *El profesor de EGB ante el alumno con dificultades*. VII Jornadas Nacionales de Educación Especial, Las Palmas.
- MOLINA, S., ARRAIZ, A., HUE, C., GOMEZ TOLON, SAN ROMAN (1987): *Formación Básica en Educación Especial del profesorado de EGB*. En varios: *Modelos de formación y perfeccionamiento del profesorado para la integración escolar del niño con deficiencias*. Jornadas de Educación Especial de Escuelas de Magisterio, Palma de Mallorca.