

FORMACION DE DOCENTES DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

SAMUEL FERNANDEZ FERNANDEZ

Este informe ha sido realizado durante una estancia en el B.I.E. (Bureau International d'Education), Ginebra, gestionada por la Delegación Permanente de España en la U.N.E.S.C.O.

A ambas instituciones mi más sincero agradecimiento en especial a las personas cuyo apoyo ha sido más directo:

D. J.A. MENENDEZ-PIDAL, Secretario de la Delegación Permanente de España en la UNESCO. París.

Mr. G. THOME, Director del B.I.E., Ginebra.

Mr. P. CENTINETTA, Director del C.E.S.D.O.C., Ginebra.

Mde. E. SALEH, Especialista del Programa de Educación Especial de la UNESCO, París.

Prof. M. BÜCHEL, Facultad de CC. de la Educación, Ginebra.

Prof. M. VANEY, Facultad de CC. de la Educación, Ginebra.

RESUMEN

La relación entre el desarrollo económico, nacional y de la Educación Especial, establecida por Putnam, es valorada nuevamente. Ello nos permite introducir una estimación de los *sistemas formativos* nacionales europeos en materia de *profesorado de Necesidades Educativas Especiales* (NEE).

La descripción de los mecanismos formativos de una decena de países europeos y el listado de estándares y competencias profesionales que requieren los currícula de especialización del profesorado en formación, nos lleva a valorar y a apreciar los cambios de enfoque que actualmente tienen lugar.

La especialización del profesor de NEE, como consultor y coordinador de una enseñanza integrada, es hoy una realidad en varios países del entorno europeo que pueda servir de referencia para aquellos sistemas que pretenden adoptar cambios en la orientación de la formación del profesorado destinado a atender al alumno con NEE.

INFORME

Pretender analizar comparativamente sistemas educativos, planes de formación, o simplemente elementos cuantitativos, o tipos de servicios, es una tarea compleja dada la variabilidad existente inter e intrapaíses, incluso de una misma área geográfica.

La documentación existente y los datos y cifras disponibles, permiten establecer algunos aspectos problemáticos:

- Los estudios estadísticos relativos al ámbito de las NEE emitidos por los diversos países, o por los organismos supranacionales, son escasos y muy distantes en el tiempo.

- Revisar datos en un determinado momento y valorar los múltiples informes bajo una perspectiva común, requiere manejar variables y conceptos categóricos amplios, de tal forma que las divergencias resultan ser mucho más amplias que las coincidencias.

Las dificultades de estos análisis y valoraciones, así como el constante cambio de las concepciones y regulaciones educativas, hace que los estudios sean, normalmente, sincrónicos, puntuales, por lo que su periodo de vigencia es corto.

- La ausencia de comparaciones diacrónicas impide, a su vez, controlar el grado de convergencia o divergencia de las iniciativas nacionales.

Estas premisas hacen que un trabajo documental, e indirecto como éste, no puede estimar el estado de la cuestión más actual, al tener que tomar las referencias con un cierto margen temporal, lo que impide comparar las modificaciones que hoy adoptan los diferentes países como consecuencia de los cambios de la política internacional respecto a la Educación Especial.

EL ENFOQUE ECONOMICISTA DE PUTNAM

De las hipótesis planteadas y confirmadas por esta autora (Putnam, 1979), a partir de sus análisis sobre las "Estadísticas de Educación Especial", elaboradas por la UNESCO (1970), se deduce que la base de variación de los programas de formación y educación puede conceptualizarse bajo una perspectiva puramente económica. Así, el mejor predictor cuantitativo para el desarrollo de la Educación Especial en un país, es el nivel de su economía, medido por su renta per cápita, y más concretamente, el gasto educativo per cápita. Este factor explica él sólo, más de los 2/3 de la varianza total del desarrollo cuantitativo de la Educación Especial.

Con esta perspectiva, la ordenación de países, y la evolución dentro de un mismo país, en función de su atención al alumnado con NEE, puede situarse en cuatro fases:

1. Cuando la atención escolar es opcional. Las acciones especiales alcanzan únicamente a los niños con deficiencias sensoriales, debido a su más clara identificación.

2. Cuando la escolarización primaria es obligatoria. Se crean instituciones para disminuidos psíquicos. A estas siguen programas y servicios para disminuidos físicos y para niños con problemas emocionales o de conducta.

3. Cuando los niveles de escolarización se amplían. Esto coincide con la implantación de servicios especializados para la atención correctiva de dificultades escolares y de aprendizaje lento, con la creación de programas de apoyo, principalmente en el área de lenguaje y lectoescritura.

4. El cuarto estadio se basa en el conocimiento de las técnicas educativas de atención a alumnos con NEE en las fases anteriores. Ello da lugar a un período de "renovación pedagógica" en el que se produce la integración escolar de este alumnado.

Tipo de Educación (Deficiencias)	Nºde Países
Atención educativa a ciegos	82
Atención educativa a sordos	79
Atención educativa a deficientes mentales	72
Atención educativa a deficientes físicos	68
Atención educativa a deficientes emocionales/personalidad	49
Atención educativa a dificultades del habla	18
Atención educativa a dificultades de aprendizaje	3

Cuadro 1: Frecuencia de NEE en 110 países. (Tomado de Putnam, 1979, p. 89).

Esta teoría se adjunta a los datos valorados por Putnam y proyecta una gran claridad sobre el estado de la educación de alumnos con NEE en el mundo. Como puede apreciarse, la gran mayoría de países generan recursos educativos sólo para el alumno con problemas de visión, audición y retraso mental y físico, siendo pocos los que atienden al alumnado con trastornos emocionales, y menos aún los que proporcionan atención escolar a las dificultades instrumentales y de comunicación.

ANALISIS CONFIRMATORIO DEL MODELO SECUENCIAL

Aunque son varios los autores que aprecian intuitivamente el modelo de Putnam (Juul, 1981; Ysseldyke y Algozzine, 1982; Semmel, 1982), la validez del modelo resulta evidente al valorar los resultados de la encuesta sobre efectivos de Educación Especial realizada más recientemente por la UNESCO (1981).

Mediante un sencillo agrupamiento de los 86 países que responden a la última encuesta, y de acuerdo con la categorización analizada por Putnam, hemos confeccionado el siguiente cuadro (La clasificación establecida por países como Israel, Noruega o España no se ajusta a la reseñada por la gran mayoría de países, por lo que la UNESCO no ha podido contabilizar sus datos). (Ver cuadro 2).

En él puede apreciarse cómo la distribución porcentual de alumnos por deficiencias se concentra sobre las deficiencias sensoriales en la región de Africa. En los países de Asia, Estados Arabes, Oceanía, América Latina y la zona del Caribe, la categoría deficitaria de

mayor número de alumnos es la deficiente mental, si bien en estas tres últimas zonas (América Latina, Caribe y Oceanía), la oferta educativa se diversifica, atendándose mayor número con dificultades de aprendizaje y comunicación, lo cual hace que el porcentaje relativo de atención a la sensorialidad sea menor.

Los datos de Europa y Norteamérica permiten apreciar tres agrupamientos diferentes:

REGIONES Y NUMERO DE PAISES DE CADA UNA DE ELLAS

TIPO DE EDUCACION (DEFICIENCIAS)	AFRICA 12 p.	ASIA 13p.	ESTADOS ARABES 10p.	AMERICA LATINA Y CARIBE 20p.	OCEANIA 7P.	EUROPA Y EE.UU.		
						I SUBG. 10p.	II SUBG. 30p.	III SUBG 4p.
Atención Educativa a:								
CIEGOS	31	10	27	3	2			
SORDOS	27	32	26	8	32	78	87	2
MENTALES	8	41	33	60	39	77.4	51.5	172
FISICOS	22	6	5	5	3	68	7	2
EMOCIONALES	11	9	1	15	4	49	25	4.7
DIFICULTADES DEL HABLA ...	1	1	3	1	12	17	30	70
DIFIC. APRD. ESCOLAR			4	3	7	01		
OTRAS DEFICIENCIAS		1	1	5	1	13	03	4

Cuadro 2: Distribución de Frecuencias (%) de Necesidades Educativas Especiales en 79 países.

- El primero de estos subgrupos está formado por Austria, Bélgica, Bulgaria, Francia, Hungría, Irlanda, Polonia, Rumanía, Checoslovaquia y Yugoslavia. En ellos la distribución media de porcentajes para la categoría de deficiencia mental es todavía la más alta, en tanto que la proporción de deficiencias auditivas, visuales y físicas decrece en relación a los estimados en las regiones precedentes.

- En el segundo subgrupo de países, Italia, Luxemburgo, Holanda, los deficientes mentales atendidos escolarmente son todavía mayoría, aunque puede apreciarse una gran atención especializada dirigida al alumnado con Dificultades de Aprendizaje.

- El tercer subgrupo, Estados Unidos, Alemania, Suecia, Finlandia, manifiesta una atención superior al resto de países, sobre los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (dificultades del habla, la lectura, la escritura y las matemáticas), de tal forma que 7 de cada 10 niños con NEE son atendidos educativamente por sus dificultades de aprendizaje. Esto, evidentemente, no supone una disminución del resto de alumnado con deficiencias. Únicamente confirma la secuenciación establecida por Putnam, así como la evidencia de que, a nivel de programas educativos nacionales, la atención educativa de *todos* los alumnos con NEE puede considerarse un lujo, o en términos económicos, un "bien superior".

El cuarto paso de la secuencia es la Normalización Educativa. Una vez alcanzado un nivel elevado de atención especializada, y como fruto del conocimiento de las técnicas correctivas y de apoyo que cada alumno requiere en función de sus necesidades, es cuando se establecen adecuadas iniciativas integradoras. Ese es el camino recorrido por países como Suecia, Inglaterra, y actualmente en discusión en Estados Unidos. No obstante, a la vista de iniciativas como la española, cabe preguntarse con Puntam (op. cit. p.96), si puede y/o debe un país pasar directamente de un planteamiento segregador de acciones diferenciadas con ciertos grupos (ciegos, sordos, deficientes mentales), a proporcionar una integración válida para el alumnado con deficiencias físicas, trastornos emocionales o dificultades de

aprendizaje, saltándose la secuencia de una atención escolar diferenciada para ellos. Nosotros creemos que sí, aunque el éxito de la iniciativa se condicione sobre todo a dos hechos:

- Primero, un incremento cuantitativo y cualitativo de investigaciones psicopedagógicas que permitan analizar experimentalmente iniciativas organizadas y didácticas, de tal forma que se disponga de los necesarios recursos materiales para una *Integración de Calidad*.

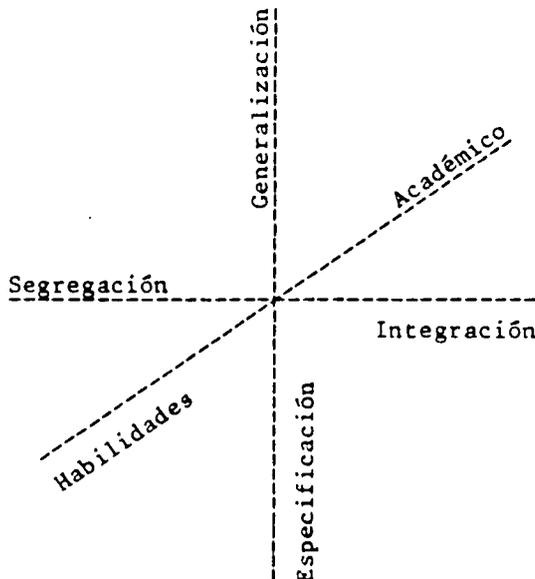
- Segundo, una formación del profesorado acorde con lo que la iniciativa integradora supone en la práctica, es decir, una preparación intensiva y por competencias que permita a los docentes afrontar acciones educativas diferenciadas en el marco del aula ordinaria o regular.

FORMACION DEL PROFESORADO DE N.E.E. EN EUROPA

Al igual que sucede con el grado de atención al alumnado, también puede esperarse que los programas de estudio para la formación-entrenamiento de los especialistas en NEE estén condicionados al nivel de desarrollo socioeconómico de los diferentes países.

En este sentido, el desarrollo de sistemas de formación de profesores especialistas guarda una estrecha relación con las condiciones que cada país admite o identifica. Así, aquéllos que atienden sólo a los niños con impedimentos más graves, tienden a limitar sus objetivos de formación a la adquisición de un nivel mínimo de funcionamiento independiente. Cuando los países están en disposición de servir a un rango más amplio de niños (aprendizaje lento, dificultades de aprendizaje, etc.), entonces los programas, tanto escolares, como de formación del profesorado, se expanden y pueden incluir elementos remediales y correctivos para la adecuada adquisición de habilidades académicas básicas.

Los principios de formación de este profesorado pueden quedar reflejados en el siguiente gráfico:



A) La dicotomía *Integración vs. Segregación*, supone que los métodos que caracterizan los programas de formación estén orientados hacia las experiencias de educación de alumnos con NEE en un ámbito escolar regular. En este caso, los programas y la enseñanza de competencias son similares a los establecidos para el profesorado ordinario, incidiendo además en métodos y técnicas de enseñanza específica, así como en el entrenamiento para el desarrollo de habilidades de de "consulta" o trabajo coordinado con el profesorado regular.

En el caso de programas centrados en las necesidades instructivas de los alumnos con mayores deficiencias, la formación de docentes enfatiza, básicamente, competencias instructivas de entrenamiento sensoriomotor y rehabilitación social y vocacional.

B) La polarización de la formación para la enseñanza/entrenamiento de *Habilidades vs. formación en lo Académico*, puede ser analizada con enfoques ideológicos o determinada línea profesional. Así, p. ej., los psicólogos y pedagogos pueden en determinado momento optar por enfoques opuestos en función de su concepción de la enseñanza (terapéutica vs. correctiva; desarrollista y organicista vs. escolar y académica). Incluso los enfoques psicopedagógicos de línea cognitiva y conductual pueden ser asimilados a una actuación centrada en la correcta organización de habilidades, o bien en la intensificación de una enseñanza de tareas precisas.

La formación sobre programas de entrenamiento de habilidades tiene por objeto la corección de las deficiencias de los alumnos, subyacentes a los procesos psicológicos básicos (ej.: discriminación visual, atención, secuenciación, estrategias de organización verbal, etc.). Aunque estos programas (Frostig, Kephart, Feuerstein, Bush-Taylor), resultan limitados en términos de resultados académicos, pueden apreciarse como importantes en una primera fase correctiva o compensatoria de preaprendizajes inadecuados o insuficientes.

La aplicación de principios conductuales a la educación de alumnos con Necesidades Especiales ha generado importantes iniciativas y técnicas en las que el profesorado puede especializarse. Tales son, p. ej., la "enseñanza de precisión", el "análisis de tareas", o la "Instrucción Directa" (Un modelo o sistema de entrenamiento a profesores, basado en principios de conducta puede verse en Tawney, 1980).

C) El tercero de los ejes organizativos de la formación del docente de NEE, se establece en función del grado de entrenamiento especializado, necesario para una enseñanza eficaz de niños con diferentes hándicaps. Partidarios de una formación generalista como Blackhurst en USA, Becker en la RDA o Predmerry en Checoslovaquia, indican que un entrenamiento o preparación parcelada impide la identificación de muchos alumnos con dificultades, refuerza la tendencia al etiquetado y enfatiza los programas de enfoque psicológico en lugar de los de enfoque académico.

Este dilema es una cuestión clave en las reformas curriculares, puesto que si una ventaja del entrenamiento multispecífico es que permite una gran flexibilidad a la hora de atender a un mayor rango de alumnos con necesidades especiales, esta ventaja cuantitativa debe ser contrastada con las necesidades de una atención cualitativa.

La tendencia observada en países como EE.UU. (Birch y Reynolds, 1982), donde el enfoque predominante es la formación específica, con 11 áreas de preparación y 6 niveles de titulación (N.I.C.H., 1983), es la adopción de un núcleo común y una breve especialización

categoría posterior en áreas de visión, audición, lenguaje, motricidad y dificultades escolares. Esta es la línea también de Inglaterra, la cual será analizada más adelante.

SISTEMAS FORMATIVOS NACIONALES EUROPEOS

El análisis selectivo de los recursos bibliográficos que reseñamos al final de este informe nos ha permitido valorar algunas de las fórmulas que diferentes naciones europeas disponen para la formación de su profesorado de NEE.

La circunstancia de recurrir a informes de organismos internacionales y a estudios comparativos puntuales (CCE, 1980), sin profundizar en la consulta individualizada y actual de cada uno de los países, hace que la prospección sea incompleta en cuanto al número de países y a la mención de posibles reformas posteriores, si bien el objetivo tendencia de valorar las líneas genéricas de formación, creemos que se cumple con el siguiente resumen descriptivo.

Alemania Federal

Alemania cuenta con varias opciones de formación en Pedagogía Especial. Así, en Baviera, los estudios en las Escuelas Especiales de Docentes duran, en general, cinco años, exigiéndose para el ingreso el tener aprobado los estudios secundarios.

Al diploma de docencia le sigue un ciclo de formación complementaria de dos años y solamente serán admitidos a esta formación complementaria aquellos que hayan obtenido "buenos resultados" en la diplomatura.

Existe también la figura de personal auxiliar, entre los que se encuentran los pedagogos sociales (Erzieher), cuya misión es la asistencia, en las escuelas maternas, a las deficiencias auditivas, de lenguaje, motóricas e inadaptación, existiendo igualmente especialistas en psico y ergoterapia.

En Bremen, se forman docentes especializados en la enseñanza a alumnos inadaptados, con problemas de lenguaje y con dificultades de aprendizaje (geistitgbehinderte, sprachbehinderte, lernbehinderte), siendo la duración de los estudios de al menos cuatro años.

Hamburgo y el Land de Hesse disponen de diversas opciones, correspondiendo a tipos diferentes de deficiencias. Después de la formación inicial del docente, que dura tres años, y a la cual le sigue un tiempo de prácticas de año y medio, se puede optar por una formación complementaria y especializada de dos años, o por una formación especializada de cuatro años.

En Scheswing-Holstein, el ciclo de formación de los docentes de NEE es de cuatro años, de los cuales 27 semanas son de prácticas continuas y dos años de "pre-prácticas". Los especialistas en deficiencias auditivas pueden recibir una formación universitaria de dos años después de sus estudios de maestro de primaria o de pedagogo, debiendo tener al menos un año de experiencia profesional. Los maestros reciben una formación teórica de tres años en la Escuela Superior de Pedagogía y una formación práctica de 2 años. Para los docentes de

los niveles 8-12, la duración normal de la formación teórica es de 4 años. Existen ciclos de formación más breves para el personal auxiliar.

En Renania-Westfalia la formación dura 6 años para los docentes especializados en NEE, de los cuales 20 meses son de prácticas. Dado que su sistema de formación ha sido modificado hace relativamente poco tiempo, veamos algo más detenidamente el programa de especialización desarrollado en Colonia (Dönhoff, 1982).

La facultad de Ciencias de la Educación y Pedagogía Especial (Erziehungswissenschaft - Heilpädagogik), está dividida en departamentos:

- Pedagogía Especial General, Pedagogía Social y Sociología de la Deficiencia.
- Psicología y Psiquiatría en Pedagogía Especial.
- Pedagogía del Alumno Lento, del Deficiente Mental y de las Dificultades de Aprendizaje.
- Pedagogía de las Deficiencias del Habla y la Audición.
- Instrucción Musical en Pedagogía Especial.

En Dortmund existe el departamento de Pedagogía del Ciego y Vidente Parcial.

La formación de los profesores de Pedagogía Especial tiene dos fases. En la Universidad o en la Hochschule, el estudiante se familiariza con el conocimiento de la materia sobre la cual ejercerá su profesión, y aquí, la práctica escolar juega un papel subordinado. Estos estudios teóricos concluyen con el primer examen de estado. La segunda fase de formación es práctica, tiene lugar fuera de la Hochschule o Universidad y concluye con el segundo examen de estado. En esta fase el aspirante trabaja en una escuela y recibe seminarios y orientación de profesores tutores. La cualificación de Educación Especial y Rehabilitación puede obtenerse sobre:

- Alumnos con Dificultades de Aprendizaje.
- Deficiencia Mental.
- Deficiencia Física.
- Alumnos de Aprendizaje Lento.
- Sordos.
- Audición Parcial.
- Trastornos del Habla.

Los estudios duran ocho semestres, con más de 160 horas: 20 sesiones de una hora por semana, al semestre. 32 horas al semestre se dedican a Ciencias de la Educación y a tópicos de áreas de Biología, Filosofía, Sociología, etc.. 43 horas se dedican a materias de enseñanza primaria o secundaria, con aplicación a alumnos de NEE. Las restantes 85 horas son empleadas en estudios en la Facultad de Pedagogía Especial.

-El examen de acceso a la docencia consta de una parte oral, un trabajo supervisado, y una aplicación o estudio de campo, en el que el alumno debe mostrar un cierto nivel científico y en el que se requiere el empleo de técnicas empíricas.

Alemania democrática

La especialización del profesorado de la RDA se realiza mediante dos posibles fórmulas:

1. Dos cursos de un año para los graduados de Escuelas de Educación que tengan, al menos, un año de práctica en docencia especial. El contenido de estos cursos comprende seis especializaciones; pedagogía del retraso mental, del sordo, del deficiente físico; pedagogía del ciego, terapia del habla y pedagogía del alumno inadaptado. Además de estos dos cursos de formación superior, existen otros para educadores "senior" que trabajan con niños de retraso mental profundo.

2. El segundo tipo o modalidad de formación del profesorado especializado es mediante una situación combinada de estudio-trabajo, con una duración de cuatro años en los que se les entrena para la docencia en escuelas especiales.

Ambas formas de estudio son realizadas en la Universidad Humboldt, de Berlín, si bien en palabras de Baudisch (1980), "esto no es suficiente para atajar la escasez de educadores cualificados" (p. 197). Por ello, desde 1978 existe otro tipo de formación con el objetivo de proporcionar una educación pedagógica especial para aquéllos que no tienen una práctica previa.

Esta iniciativa tiene, a su vez, dos posibilidades:

1. Cuatro años de educación superior para los que finalizan la secundaria y que comprende diversas materias de educación especial y psicología. Esta fórmula se corresponde con la formación recibida por los profesores de NEE en la U.R.S.S., y se ofrece en la Universidad W. Pieck, de Rostock.

2. Otro modelo consiste en cinco años de estudio para profesores de escuelas especiales. En esta situación, los estudiantes cursan primero tres años de pedagogía general, y posteriormente, son formados en el campo de la educación del alumno con retraso mental durante los siguientes dos años. Estos estudios se llevan a cabo en la Escuela de Educación Weinert, de Magdeburgo.

Checoslovaquia

La educación del profesorado especial en esta República Socialista ha sufrido al menos 12 reformas en las cuatro últimas décadas. Fruto de ello ha sido la formación de los estudiantes en un rango amplio de especializaciones. Este enfoque ha sido revisado por el Sistema Educativo Checo en un Proyecto de Desarrollo Superior (Predmersky, 1980), que establece como objetivo del nuevo sistema, educar al graduado con un amplio perfil que le capacite para trabajar con éxito en más de un tipo de establecimiento educativo. Aún así, la formación de especialista en NEE continúa cubriendo 5-6 especializaciones: inadaptación social, retraso mental, trastornos del habla, deficiencia auditiva y deficiencias físicas, si bien se enfatiza en que la Educación Especial es una disciplina científica integrada, con una única historia, gnoseología y metodología.

El profesorado de NEE es formado para enseñar en escuelas e instituciones de niños con deficiencias y en clases especiales de niños con dislexia, disgrafía e inadaptaciones de

conducta. Estos graduados son también cualificados para trabajar en instituciones de terapia del habla.

Viliam Gano, personalidad checa en educación especial, establece las siguientes competencias para el profesor de NEE: 1.- detectar las habilidades encubiertas del alumno. 2.- desarrollar sus funciones residuales. 3.- sustituir (compensar) las habilidades perdidas. 4.- eliminar las consecuencias psíquicas de las deficiencias, y 5.- establecer y entrenar la conducta de las relaciones sociales socialistas.

Dinamarca

La formación del maestro ordinario supone dos años de práctica en una escuela maternal, los cuales dan acceso a la formación especializada en NEE. Los candidatos a esta formación suplementaria, deberán haber escogido durante su formación de base la rama de niños con deficiencias (alrededor de 230 horas en el programa de estudios), como material especial, o haber seguido un curso apropiado de formación.

Los estudios se realizan en la Escuela Normal (Danmarks Laererhjskols), y tienen una duración de año y medio. El estudiante elige dos categorías de deficiencias de las nueve existentes.

El sistema de formación global de pedagogía especial queda reflejado en el siguiente esquema (Jorgensen, 1980):

Orientación hacia la deficiencia básica Duración: 150 lecciones	Introducción a la enseñanza y tratamiento pedagógico del deficiente	Paso I
Formación de profesores especialistas en NEE Duración: 3 períodos	Educación conjunta Especialidad I Especialidad II Especialidad I Especialidad II	Paso IIa Paso IIb

IIa

Educación conjunta
Duración: 240-300 lecciones
A. Formas de Manifestación
B. Causas
C. Desarrollo Perceptivo-motor
D. Lenguaje
E. Tratamiento
F. Consecuencias Eficaces

IIb

Formación especial
Duración de las especialidades:
240-300 lecciones con no menos
de 2 por opción = 12 meses
A. Dificultades del Habla
B. Impedimento Auditivo
C. Deficiencias Visuales
D. Deficiencias Lectoras
E. Trastornos Motores/Neurológicos
F. Retraso Mental
G. Trastornos Socioemocionales
H. Trastornos Físicos
I. Dificultades Específicas del Aprendizaje

España

Respecto a la formación del profesorado especializado en nuestro país, estimamos conveniente transcribir la descripción dada por el Ministerio de Educación y Ciencia (Riviere, 1988), en el informe que sobre el Sistema Educativo Español ha presentado en la 41 Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 1989).

"Los profesores de Educación Especial son Maestros diplomados en Educación General Básica. Existe una especialidad de Educación Especial en la que se estudian materias específicas de este campo.

En los centros específicos de Educación Especial el profesorado y el personal interdisciplinar debe poseer la titulación requerida a su respectiva función.

La formación del profesorado de Educación Especial debe tener una doble vertiente:

- capacitarle para la atención y la intervención con el niño deficiente, y
- desarrollar sus actitudes de aceptación y su concepción de la integración del niño con NEE?.

El perfeccionamiento va dirigido tanto a los maestros de aula y de apoyo a la integración como a los demás profesionales implicados (Equipos Multiprofesionales, logopedas, fisioterapeutas, educadores, cuidadores, etc...)..." (p. 97).

Francia

En este se país distingue entre la formación de docentes especializados que es competencia del Ministerio de Educación, y la formación ofertada por las Universidades e instituciones privadas. La primera es accesible a los profesores que tengan algunos años de experiencia. Aquéllos que hayan recibido después del bachillerato una formación de dos años para la enseñanza ordinaria, pueden seguir un programa de estudios de otros dos años, el primero esencialmente teórico y el segundo, práctico. El estudiante puede elegir entre 8 opciones, y percibe un salario durante sus estudios.

Los docentes que se preparan para la educación especial secundaria, la cual supone una enseñanza profesional, reciben una formación modular en el ámbito de la enseñanza especial. Los periodos de formación son de duración variable (dos semanas a un año), en función de las deficiencias estudiadas. Las materias cursadas son tanto teóricas como prácticas.

El Ministerio de Educación proporciona una formación complementaria de dos años para los profesores que se especializan en deficiencias múltiples (motricidad). Los orientadores escolares reciben, a su vez, una formación universitaria de dos años, después de haber obtenido el diploma de docencia y después de 5 años de práctica en la enseñanza.

El Ministerio de Salud Pública proporciona formación especializada para cubrir las necesidades de sus instituciones: una escuela para ciegos y cuatro para niños sordos. Esta formación teórico-práctica es dispensada a lo largo de tres años.

Holanda

La duración de la formación general de los docentes en los Países Bajos es igual que la española, de tres años.

Un tercio de los profesores que prestan servicio en escuelas especiales deben completar su formación de bases para una enseñanza especializada, aunque, en cualquier caso, se tiene en cuenta la experiencia profesional.

En absoluta correspondencia con España, el personal especializado en orientación pedagógica de niños con NEE recibe una formación de nivel universitario, siendo los asistentes sociales formados en escuelas de grado medio de carácter privado. Ambos países (Holanda y España), están empezando a integrar los equipos y especialistas en apoyo escolar y orientación en sus respectivos sistemas de enseñanza.

Hungría

La formación de profesores especializados en enseñanza correctiva en la República Popular de Hungría requiere cursar cuatro años de nivel universitario en Educación Remedial (Escuela de Educación Remedial de Budapest).

Los estudios de estos profesores comienzan con un currículum común o general de dos años, a los que le siguen otros dos años de cursos parcialmente especializados. El currículum general comprende las siguientes disciplinas: educación general, anatomía y fisiología, psicopatología general y disciplinas políticas.

En el tercer año de estudio, todos los futuros profesores de NEE se especializan en la educación de alumnos con deficiencia mental. A esta especialización obligatoria cada uno añade una opcional, a elegir entre: educación del deficiente visual; educación del niño sordo; educación del deficiente físico; educación del niño inadaptado y terapia del habla.

Inglaterra

Ya en 1972 el informe James sobre "Educación y Formación del Profesor" planteó la necesidad de establecer un programa permanente (in-service), más amplio y coordinado, al objeto de fortalecer y desarrollar la profesión docente. Esta es hoy día la principal característica de especialización en NEE del profesorado británico.

En 1984, el Advisory Committee for the Supply and Education of Teachers (ACSET), publicó dos documentos que insistían nuevamente en la importancia de la "Formación en Servicio" (INSET). Uno de esos documentos (Teacher Training and Special Education Needs. ACSET, 1984), indica que los profesores especialistas en NEE están preparados más adecuadamente mediante una cualificación post-inicial, la cual deberá aplicarse en el contexto de sus conocimientos y experiencias, con el rango completo de alumnos.

Aunque el Comité agradece la sustancial contribución de los cursos inicialmente especializados en la elevación de los estándares de expertos, apunta que el modelo no debe

continuar. De hecho, recomendaba que el número de profesores especialistas en formación inicial debía decrecer, para que este tipo de formación finalizara con la década.

Lo que ACSET venía a proponer, es que la multiplicidad de cursos de formación en servicio debía ser racionalizada y extendida; que esos cursos fueran impartidos por Facultades de Educación y que, bajo la forma de un año a tiempo completo, o dos años a tiempo parcial, condujeran a la consecución de una diplomatura.

Esta iniciativa está hoy día totalmente implantada, y tanto de los 74 cursos analizados por Dust y Moses (1985), como de los 109 revisados por nosotros para este informe, entre cursos largos (1 ó 2 años a tiempo total o parcial), y cortos (DES, trimestrales, a tiempo parcial o total), puede deducirse que:

1. La mayoría de los cursos preparan en más de un área de NEE (55%). Esta caracterización multispecializada viene determinada en títulos como "Diploma en Necesidades Educativas Especiales". o "Diploma en Educación Especial". Según Jones (1985), son los indicados para la formación del profesorado de integración.

2. Aproximadamente, un 10% de los cursos cubren la gama total de NEE: dificultades emocionales y de conducta; dificultades de aprendizaje ligeras, moderadas y severas; impedimentos de visión/audición; deficiencias físicas y dificultades específicas del aprendizaje.

3. Un 31% de cursos proporciona formación en todas las opciones excepto en dificultades específicas del aprendizaje.

4. Otro 30% se sitúa entre las dos últimas categorías, cubriendo dos o tres áreas de NEE con cierta profundidad, aunque sin especializar en ninguna de ellas.

5. El 73% de los diplomas especializado en Dificultades del Aprendizaje, ligeras y moderadas.

6. El 75% especializada en dificultades emocionales y de conducta.

Noruega

La formación inicial del profesorado de preescolar y escuela primaria es de tres años, una vez finalizada la enseñanza secundaria. (UNESCO, 1988). Este tiempo puede incluir 6 meses de formación en Educación Especial, si bien la opción más generalizada es la de la especialización posterior.

Existe una formación en Educación Especial, a tiempo completo o parcial, para profesores de preescolar y de escuelas ordinarias y otros profesores de enfermería, terapia, etc.

El curso de Educación Especial se realiza en la Facultad Noruega de Educación Especial, como postgrado.

El profesorado de escuelas profesionales puede, también, especializarse en esta modalidad educativa. Esta formación cualifica al profesorado como "adjunkt o lektor", grado equivalente a un Máster.

La primera parte del curso, anual, proporciona una introducción a la Educación Especial, con materias sobre organización, servicios pedagógicos y psicológicos e iniciaciones a los factores contribuyentes a las dificultades y trastornos del aprendizaje, incapacidades socioemocionales, físicas y mentales, psicología del desarrollo, observación y evaluación, métodos en educación especial, y otras materias relacionadas con actividades manuales y musicales.

La segunda parte consiste en un curso anual orientado profesionalmente, con énfasis sobre aquellos aspectos prácticos, problemas y métodos implicados en la educación de un área concreta de Educación Especial. Las áreas son: dificultades del aprendizaje, inadaptación, deficiencias visuales, auditivas, deficiencias múltiples y trastornos del habla y de la comunicación.

A partir de 1981, existe un curso adicional para los que hayan realizado los dos anteriores, y dedicado a preparar al profesorado para educación preventiva, anticipación y compensación de problemas potenciales y para realizar funciones de cooperación y coordinación con otros grupos de profesores y padres, dirigir reuniones y dinamizar la información sobre NEE.

El estudiante que ha completado con éxito la Segunda Parte, o su equivalente, puede buscar ser admitido a un Tercer Nivel de formación, en el que se ofrece un curso o dos años a tiempo completo sobre Investigación Científica en Educación Especial. El primer semestre trata sobre la metodología de investigación, estrategias interdisciplinarias y agentes de cambio e innovación en educación. El segundo y tercer trimestres, se dedican principalmente a la organización de proyectos de investigación, y el semestre final a la preparación y desarrollo de los trabajos.

Además de esta formación en Educación Especial que ofrece la Facultad, se ofertan algunos cursos de carácter local. Incluso la Facultad ha establecido "extensiones" regionales en el oeste y norte del país que funcionan como centros de apoyo y como bases de formación permanente.

ESTANDARES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACION DE ESPECIALISTAS EN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Independientemente de cual de las ocho posibles opciones del modelo triaxial de formación sea la estimada, hoy día resulta incuestionable la necesidad de una reflexión previa con el fin de elaborar currículas que expresen listados claros de competencias. En este sentido, son los EE.UU. quienes han dado a conocer el mayor número de declaraciones de las competencias asociadas con el rol de educador especializado en NEE.

Aunque la selección de estas competencias, como cualquier otro aspecto de la preparación profesional, esté ampliamente determinada por el enfoque teórico o pragmático de la educación del alumno excepcional, parece indudable que, bien de forma explícita, o

bien de forma implícita, en cualquier programa de formación de docentes deberían verse reflejadas las competencias estimadas como más adecuadas.

Analizadas varias contribuciones en este terreno (NJCLD, 1987; Kells, 1982; CEC, 1987), enumeramos, a modo orientativo, un listado que, estimamos, refleja las competencias más importantes que se espera posea un profesor de NEE, al término de su formación, en dos áreas poco desarrolladas en los currícula profesionales y de frecuente conflicto: la labor consultiva y la relación con los padres.

COMUNICACION CON PROFESORES ORDINARIOS (CONSULTA)

A. Mecanismos Integradores

1. Describir los diferentes procesos de comunicación relevantes con el rol de consultor en un centro escolar de integración.

2. Utilizar modelos de comunicación formal para intensificar una interacción eficaz con el personal escolar sobre los problemas relativos a la enseñanza integrada.

3. Transmitir, de manera eficaz, información sobre integración al personal escolar (tutores, inspectores, coordinadores), por diferentes vías, verbal, escrita, etc.

4. Identificar los objetivos requeridos por una situación de integración dada (informar, indicar, persuadir, etc.), y utilizar las técnicas más correctas.

5. Identificar y organizar situaciones interpersonales (ej.: conferencias, pequeños y grandes grupos), que mejoren la comunicación.

6. Diseñar procedimientos de comunicación aplicables al rol de consultor en un centro escolar de integración.

7. Analizar las situaciones de los profesores tutores.

8. Ayudar al profesorado a desarrollar habilidades para la solución de problemas relativos a la integración.

9. Situarse como fuente permanente de ayuda consultiva y no en el rol de solucionador de problemas.

B. Enseñanza individualizada

10. Evaluar los niveles actuales de rendimiento educativo de los alumnos, mediante valoraciones comprensivas.

11. Determinar fines y objetivos adecuados, basados en las características de los alumnos.

12. Determinar criterios y procedimientos de evaluación objetivos, así como la toma de datos necesarios para una valoración del progreso del alumno.

13. Determinar la educación específica y los servicios requeridos en función de los fines y objetivos de aprendizaje.

14. Aplicar diferentes métodos identificando técnicas eficaces de instrucción (ej.: técnicas de observación, escalas de autoevaluación, nivel de mejora del rendimiento atribuible a la técnica instructiva).

15. Apoyar a los equipos psicopedagógicos y a otros profesionales especialistas en sus respectivas funciones, relativas al programa de enseñanza-aprendizaje.

C. Organización del medio de aprendizaje.

16. Analizar y valorar críticamente el potencial de diferentes modelos de organización de aula de integración: especial, integrada a tiempo parcial, total.

17. Demostrar la educación y utilidad de determinados agrupamientos instructivos requeridos por las diferentes situaciones académicas, tanto en un medio específico como en la clase ordinaria.

18. Valorar las adecuadas secuencias temporales de enseñanza (ej.: número y duración de los periodos instructivos diarios, semanales), para una intervención centrada en las necesidades del alumno.

19. Anticipar y prever posibles problemas instructivos.

20. Estructurar actividades con la utilización de equipamiento y materiales.

D. Desarrollo de enseñanzas

21. Conocer la literatura actual sobre el desarrollo de las enseñanzas para alumnos con NEE integrados.

22. Fomentar el desarrollo de programas de enseñanza para alumnos con NEE integrados.

23. Fomentar el desarrollo de técnicas didácticas para alumnos con NEE integrados.

24. Fomentar la identificación y adaptación de métodos de innovación y/o materiales para programas de alumnos con NEE integrados.

E. Formación Permanente de Tutores

25. Planificar un programa de formación para tutores sobre aspectos del proceso de elaboración y aplicación de un PEI (Programa de Enseñanza Individualizada).

26. Diseñar y organizar actividades de enseñanza para otros educadores y especialistas, con el objetivo de desarrollar habilidades requeridas en varios roles educativos.

27. Planificar un programa de formación relativo a la organización de medios de aprendizaje en función, tanto de las necesidades individuales de aprendizaje, como del grupo de aula de integración.

28. Planificar un programa de formación referente a la selección y utilización de metodologías de enseñanza y técnicas didácticas con alumnos de NEE.

IMPLICACION DE PADRES

A. Comunicación

29. Demostrar capacidad para proporcionar a los padres la información relativa a la legislación que afecta a la educación del alumno con NEE.

30. Comunicar con los padres por medios verbales y escritos.

31. Establecer lazos de confianza con los padres.

32. Comunicar consideraciones y pareceres a los padres.

33. Resolver problemas y conflictos con padres.

34. Atender a lo que los padres comunican, observan y aprecian.

35. Pedir opinión a los padres.

36. Demostrar capacidad para identificar y organizar situaciones interpersonales que mejoren la comunicación en las siguientes situaciones:

- Reuniones de gran grupo
- Reuniones de grupos pequeños
- Entrevistas individuales

B. Necesidades de los padres

37. Demostrar conocimiento y comprensión sobre las actitudes y reacciones parentales hacia el niño con NEE.

38. Demostrar conocimientos y comprensión sobre la importancia de implicar a los padres en el aprendizaje y en el trabajo escolar del alumno con NEE.

C. Proceso de elaboración y aplicación del P.E.I.

39. Implicar a los padres en el proceso evaluador a través de procedimientos de evaluación comprensivos.

40. Implicar a los padres en la fijación de metas y objetivos de conducta y aprendizaje.

41. Implicar a los padres en la toma de decisiones relativas al principio de "Integración lo menos restrictiva posible".

42. Implicar a los padres en la determinación o toma de decisiones respecto al servicio de apoyo adecuado.

43. Implicar a los padres en la ejecución y desarrollo del programa de enseñanza.

44. Implicar a los padres en el proceso evaluador del programa.

D. Recursos disponibles

45. Mostrar la localización de los recursos comunitarios disponibles.

46. Indicarles la utilidad y funcionamiento de esos recursos.

47. Ayudarles en la valoración y elección de los diferentes recursos disponibles.

E. Informaciones periódicas

48. Establecer un sistema de informaciones frecuentes.

49. Comunicar con eficiencia las necesidades educativas del alumnado y el programa que se estima necesario.

50. Establecer fórmulas para que los padres valoren permanentemente la educación del programa de enseñanza.

51. Desarrollar con los padres métodos para que ellos mismos puedan estimar el progreso del alumno.

Por último, incluimos en este informe los estándares que la NCETE (National Commission for Excellence in Teacher Education, 1985), y el CEC (Council for Exceptional Children, 1987), establecen para la valoración de currícula destinados a la formación de profesores de NEE:

Estándar G-2.1. Los currícula de cursos avanzados estarán basados en objetivos explícitos que reflejen la concepción que las instituciones poseen de los roles profesionales para los que diseñan los programas. Deberá existir una relación directa entre esos objetivos y los componentes de los respectivos currícula.

Estándar G-2.2. El currículum de cada programa de estudio deberá incluir: a) contenidos de la especialidad; b) teorías relevantes de la especialidad, con experiencias directas y simuladas en la práctica profesional, apropiadas a los roles profesionales para los cuales los estudiantes son formados, y diferenciados por grado o nivel. Además, todo ello deberá poseer un enfoque multicultural.

Estándar G-2.1.2. No podrán compartirse entre los dos niveles de titulación, media y superior, más de la tercera parte de los requerimientos curriculares en forma de cursos, experiencias o seminarios. Los cursos que proporcionen créditos para la consecución del grado de doctor deberán ofertar un nivel de post-graduación.

Estándar G-2.3. Cada currículum incluirá el estudio de métodos y resultados de investigaciones. Cada currículum de doctorado deberá contener estudios para el diseño y elaboración de investigaciones.

Estándar G-2.4. Al planificar y desarrollar currícula de formación de profesores, las instituciones deberán valorar las recomendaciones de asociaciones profesionales y adoptar un criterio para la selección y adopción de determinadas recomendaciones.

Estándar G-2.5. Las instituciones deberán incluir una participación representativa del alumnado en las fases de toma de decisiones relacionadas con el diseño, la valoración y la aprobación de sus programas.

Estándar G-2.6. Cada currícula deberá proporcionar programas de estudio individualizados.

Estándar G-2.7.1. Los programas institucionales excluirán la concesión de créditos de graduación para aquellos estudios sobre corrección de deficiencias que se encuentren entre los requerimientos para la admisión en programas superiores.

Estándar G-2.7.3. Para el grado de doctor se requerirá un trabajo de campo de al menos dos semestres o tres cuatrimestres continuos a tiempo total, o modelo alternativo definido por la institución.

CONCLUSION

Los programas de formación de especialistas en Necesidades Educativas Especiales deben, necesariamente, dirigirse al cambio apuntado por las diversas instituciones y profesionales que atienden a estos alumnos.

La expansión de los servicios de educación especializada, hacia un mayor rango de individuos, parece caminar hacia la reconceptualización del rol de especialista en NEE, cambiando la orientación de profesor de aula por la de profesor "consultor", que trabaja como profesor itinerante o como especialista educativo en un determinado centro. Esta es al menos la línea de los países que hoy marcan la pauta en el ámbito de la educación de alumnos con NEE y de la formación de profesores especialistas en este tipo de educación (Inglaterra, Estados Unidos, Suecia...)

De acuerdo con Semmel (1987), el profesor consultor de NEE proporciona un servicio directo al alumnado y además, una formación continua, permanente o en servicio, al resto del profesorado, a través de la consulta sobre problemas específicos del aula.

En muchos casos, el educador especialista deberá también situarse como abogado del alumno con NEE. Implícito en su rol, está el compromiso con los derechos humanos y el bienestar del alumno "diferente", así como oponerse personal y profesionalmente a los prejuicios contra el alumno discapacitado.

Este papel de abogado del educador especializado requiere el dominio de un buen número de tareas, y en particular, de aquéllas que evitan al alumno con NEE las tradicionales estructuras burocráticas.

Estos alumnos pueden necesitar atención médica, social o rehabilitadora de forma complementaria a su programa pedagógico específico. El papel del especialista en este aspecto es claramente diferente al del tutor de educación regular.

La provisión de esta competencia de coordinación se perfila como el cambio más importante en los programas de formación.

BIBLIOGRAFIA

- A.C.S.E.T. (1984): *Teacher Training and Special Educational Needs*, London, DES.
- BAUDISCH, W. (1980): *On some basic problem of the development of special school and the new forms of the training of special teacher in the G.D.R.*. Praga, International Symposium.
- BIRCH, J.W. y REYNOLDS, M.C. (1982): Special education as a profession *Exceptional Education Quarterly*, 2 (4), 1-13.
- C.E.C. (1987): *Standars and Guidelines for Curriculum Excellence in Personal Preparation Programs in Special Education*. ERIC, ED 291227.
- C.C.E. (1980): *L'Enseignement Spécial dans la Commnaute Européene*. Commission des Communautés Européenes.
- DUST, K. y MOSES, D. (1987): In-service education for specialist teacher of children with special educational needs: a survey of the diploma courses 1984-85. *Research Papers in Education*, 1 (3), 194-215.
- DÖNHOFF, K. (1982): The study of special education in Köln. *European Journal of Teacher Education*, 5 (1-2), 95-99.
- JONES, N. (1985): The Silent Agende of Special Education. En J. SAYER y N. JONES (Eds.): *Teacher Training and Special Educational Needs*. London, Croom Helm.
- JORGENSEN, S.I. (1980): *Special Teacher Training in Denmarck*. Praga International Symposium.
- JUUL, K.D. (1981): Special Education In Europe. En J.M. KAUFFMAN, y D.P. HALLAHAN (Eds.): *Handbook of Special Education*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- KEELS, P.P. et alt. (1982): *Kansas Survey Attrition of Special Education Personnel*. ERIC, ED 232331.
- N.I.C.H.C.Y. (1983): *National Directory of Special Education Teacher Preparation Programs*. Washington, National Information Center for Handicapped Children an Youth.
- N.J.C.L.D. (1987): Learning Disabilities: Issues in the preparation of professional personnel. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (4), 229-235.
- PREDMERSKY, V. (1980): *Notes of the Further Education of Special Teachers*. Praga. International Symposium.
- PUTNAM, R.W. (1979): Special education -some cross-national comparison *Comparative Education* 15, (1), 83-98.
- RIVIERE, A. et alt. (1988): *El Sistema Educativo Español*. Madrid, CIDE.
- SEMMELE, D.S. (1987): Teacher Education for Special Education. En M.J. DUNKIN (Ed.): *The International Encyclopedie of Teaching and Teacher Education*. Pergamon, Oxford.
- TAWNEY, J. (1980): Explorations in teacher competence. *Teach. Educ. Spec. Educ.*, 3 (3).

- U.N.E.S.C.O. (1974): *Special Education Statistics*. Division of Statistics on Education. Paris, UNESCO.
- U.N.E.S.C.O. (1981): *Statistiques de L'Education Speciales*. Office des Statistiques. Paris. UNESCO.
- U.N.E.S.C.O. (1988): *A Case Study on Special Education in Norway*. Paris, UNESCO.
- YSSELDYKE, J.E. y LAGOZZINE, B. (1982): *Critical Issues in Special and Remedial Education*. Houghton Mifflin, Boston.