

# La Formación Actual de los Maestros/as en Educación Especial

SANTIAGO MaLINA GARCÍA  
Universidad de Zaragoza

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la situación actual de la formación inicial en Educación Especial del profesorado de Educación Primaria. Unicamente se estudian las materias obligatorias de Educación Especial para todo el país y posteriormente se hace una crítica de dicha situación desde el punto de vista del autor. Por último, se proponen unas reflexiones prospectivas.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial del profesorado. Educación Especial.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to analyse the initial training of the Primary Teacher in Special Education. Only the compulsory curriculum for all country in Special Education is studied. At the same time, a critical review of such situation is made. Finally, some prospectives remarks are made.

**KEY-WORDS:** Initial teacher training.- Special Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

La configuración actual de los planes de estudio relacionados con la formación inicial del magisterio en nuestro país es muy reciente (Real Decreto de 30 de agosto de 1991, B.O.E. del 11-10-91). A pesar de ello, creo que estamos en condiciones de llevar a cabo un análisis crítico de tales planes y como resultado de dicho análisis iniciar un proceso de reestructuración de los mismos, para subsanar los múltiples fallos que poseen, especialmente en un momento en que España pretende satisfacer las exigencias del tratado de Maastrich al mismo nivel que los países más avanzados.

Dado el escaso espacio de que dispongo, únicamente me limitaré a analizar las materias troncales relacionadas con la Educación Especial que son comunes a los planes de estudio de todas las Universidades.

## 2. DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

En la tabla que presento en la página siguiente puede contemplarse cuáles son las disciplinas troncales específicas para dicha especialidad.

En primer lugar, puede comprobarse que en la configuración de tales disciplinas existe una clara contradicción en relación con el espíritu de la L.O.G.S.E. y posteriores Decretos y Ordenes Ministeriales relativos a la educación de los alumnos discapacitados. En tales preceptos legales se tiende a enfatizar los rasgos comunes que poseen los niños discapacitados con los normales, dado que, por ejemplo, a todos ellos se les asigna la denominación genérica y poco científica de «niños con necesidades educativas especiales», y por si fuera poco se les obliga a cursar el mismo curriculum que a los alumnos normales, permitiendo únicamente ciertas adaptaciones curriculares, bien sean significativas o poco significativas. En cambio, en la configuración curricular de los vigentes planes de estudio todas las disciplinas hacen referencia específica a las clásicas taxonomías psicopatológicas.

Antes de continuar, considero honesto hacer saber a los lectores y lectoras que yo estoy mucho más de acuerdo con la configuración taxonómica de los vigentes planes de estudio en lo que respecta al estudio por parte de los futuros maestros y maestras de la problemática de los alumnos discapacitados, que con la etiquetación tan neutra y generalista con que son denominados tales alumnos en la L.O.G.S.E. y en la normativa legal posterior. Entre otras razones, porque a lo único que ha conducido ese afán neutralizante ha sido que, al enfatizar excesivamente los rasgos comunes que poseen con los restantes niños normales y olvidar los específicos, se haya producido en todos los países occidentales, durante los últimos años, una pérdida real de los recursos

## TRONCALIDAD ESPECÍFICA

Materias Troncales de especialidad	Créditos	
Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial	6	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Auditiva	6	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Mental	9	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica	6	
Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual	6	
Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales	4	
Expresión Plástica y Musical en alumnos con necesidades educativas especiales	6	
Trastornos de Conducta y de Personalidad	6	
Tratamientos Educativos de los Trastornos de la Lengua Escrita	9	
Prácticum	32	
TOTAL	90	

económicos destinados a apoyar las reeducaciones específicas que son necesarias, y a disminuir drásticamente los apoyos personales y psicopedagógicos que tales niños tenían asignados (para un mayor conocimiento de esa realidad, véase Molina, 1995 y O'Hanlon, 1995).

Otro dato tan contradictorio como el anterior, que se desprende de la contemplación de la tabla anterior, es el hecho de que desde el Ministerio de Educación se haya obligado a las distintas Universidades a asignar esas disciplinas troncales específicas a unas determinadas áreas de conocimiento. Este dato, aparte de contradecir el espíritu de la Ley de Reforma Universitaria, ha cercenado en bastantes Universidades la posibilidad de que dichas disciplinas sean impartidas por el profesorado mejor formado y especializado. Con frecuencia ha ocurrido que en ciertas Universidades existían profesoras o profesores especializados, tanto de forma teórica como práctica, en determinadas patologías y, sin embargo, no pertenecían a las áreas de conocimiento a las que tales patologías habían sido asignadas en el Boletín Oficial del Estado. Lógicamente, al ser tan coercitiva la normativa legal, en esos casos ese profesorado especializado y bien preparado no ha tenido más remedio que aceptar que esas disciplinas sean impartidas por otros colegas menos o nada preparados, o bien se ha visto obligado a iniciar el tortuoso y largo camino legal para lograr que el Consejo de Universidades le acepte cambiarse de área de conocimiento.

En resumen, creo que queda meridianamente claro que esa coerción legal centralizada a lo único que ha contribuido, en bastantes casos, es a rebajar la calidad de la formación inicial de los futuros maestros y maestras, o a producir graves enfrentamientos entre el profesorado de las Escuelas de Magisterio pertenecientes a distintas áreas de conocimiento (podría citar el caso extremo de una Universidad donde este tema ha llegado hasta los tribunales de justicia), aparte de cercenar la autonomía universitaria. De ahí que parezca increíble que todavía no se haya modificado esa normativa legal, en el sentido de dejar total y absoluta autonomía a cada Universidad para que pueda decidir en cada caso y situación a qué área de conocimiento asigna cada materia de los vigentes planes de estudio, teniendo en cuenta la preparación de su profesorado.

Por otra parte, si se analizan profundamente los contenidos asignados a cada disciplina, bien sea basándose en los descriptores que aparecen en el B.O.E., bien estudiando los programas elaborados por el profesorado que imparte esas disciplinas en las distintas Universidades, no hay que ser muy inteligentes para poder comprobar que los límites epistemológicos de unas y otras disciplinas no pueden ser precisados con un mínimo de rigor científico. Es más, si algún lector o lectora compara los descriptores que aparecen en el B.O.E. para cada una de las disciplinas mencionadas en la tabla anterior y al mismo tiempo los compara con las áreas de conocimiento a que fueron

asignadas, podrá comprobar que existen contradicciones capaces de ser percibidas incluso por cualquier persona no especializada en Educación Especial.

No entro en el análisis de los créditos asignados a cada una de las disciplinas mencionadas en la tabla anterior, porque afortunadamente han podido ser modificados por las respectivas Universidades, pero creo que a simple vista se comprueba que tampoco en este tema fueron muy rigurosos los «expertos». Permítaseme citar sólo un ejemplo como botón de muestra: ¿Qué razones pueden aducirse para asignar nueve créditos al Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Escrita y únicamente seis a la práctica totalidad del resto de las materias? Por otra parte, éste es un ejemplo claro de la arbitrariedad de la asignación de las áreas de conocimiento.

### 3. DISCIPLINAS TRONCALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LAS RESTANTES ESPECIALIDADES

#### 3.1. Materias asignadas

Como es bien sabido, en el año 1985 (Real Decreto 334/1985, del 6 de marzo) se inició en nuestro país un proceso de integración de los niños discapacitados en los colegios ordinarios, que ha sido modificado ligeramente en abril de 1995 con la promulgación de un nuevo Real Decreto. Evidentemente, ese proceso conlleva la necesidad de que todos los maestros y maestras, independientemente de su especialidad y del nivel en el que impartan docencia, posean una sólida formación para poder atender debidamente a esos alumnos discapacitados. Por ello, parece lógico que en los planes de estudio de las siete especialidades vigentes hoy en día dentro de la carrera de Magisterio se incluyeran algunas disciplinas relacionadas con la Educación Especial, con el fin de formar mínimamente a todos los futuros maestros y maestras.

Coherentemente con tal planteamiento, el Real Decreto de 30 de agosto de 1991, que regula las directrices para la elaboración de los nuevos planes de estudio de la carrera de Magisterio, preceptúa la obligatoriedad de dicha formación básica. Lo que ocurre, no obstante, es que se pretende lograr esa formación con la inclusión de una única disciplina denominada BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, con un total de 8 créditos.

No creo que haya que ser un especialista en Educación Especial para comprender que con esa disciplina no puede lograrse una mínima formación básica que permita al profesorado atender debidamente a la amplia gama de patologías que están integradas en los colegios ordinarios, no sólo por el escaso número de créditos, sino también por la incongruencia epistemológica de la denominación de la mencionada disciplina.

Pero esa incongruencia epistemológica se ha elevado a la enésima potencia, cuando se comprueba que en la mayor parte de las Universidades se ha decidido «repartir el pastel» entre los psicólogos y los pedagogos, reconvirtiendo dicha disciplina en dos materias troncales con cuatro créditos cada una (de 50 planes de estudio analizados, en 39 se ha llevado a cabo esa división): una materia denominada BASES PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL y otra denominada BASES PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

La mejor manera para comprobar hasta donde ha llegado esa incoherencia epistemológica es consultar los contenidos que los distintos profesores o profesoras que están impartiendo las dos materias han asignado a cada una de ellas. Lo más habitual ha sido covertir la primera de dichas materias en una especie de Psicopatología General, con lo cual el profesorado que la imparte se las ve y se las desea para concluir ese vasto programa en cuatro créditos, y por lo que respecta al alumnado el resultado es que terminan conociendo todas las patologías de forma absolutamente superficial y no conociendo ninguna seriamente. Ni que decir tiene que, entendida así la primera de dichas materias, cuando en el segundo cuatrimestre el profesorado respectivo inicia la enseñanza de la segunda materia no le queda otro remedio que repetir buena parte del contenido de la primera, o bien reconvertir el contenido en una especie de Didáctica aplicada a la Educación Especial sin ninguna base científica, añadiéndole un ligero estudio de la legislación vigente relacionada con la Educación Especial.

Evidentemente, con un planteamiento tan poco serio los futuros maestros y maestras terminan su carrera sin saber cómo tratar en el aula al amplio espectro de alumnos discapacitados con que necesariamente se van a encontrar. Sin embargo, hay que reconocer que con tal planteamiento se ha logrado «salvar los muebles en el incendio»; es decir, se ha conseguido equilibrar el «reparto del pastel» entre los psicólogos y los pedagogos, que es, en el fondo, el objetivo que se pretendía.

Mortunadamente, en algunas Universidades no se ha consumado esa división (que yo sepa, sólo en 11) y la famosa disciplina se mantiene unida. Pero en estos casos, el problema ha sido dilucidar qué área de conocimiento se quedaba con el «botín». Según los datos que yo poseo, en la mayoría de estas Universidades, después de muchas horas de discusión, el codiciado botín se ha quedado a cargo del área de conocimiento denominada «Psicología Evolutiva y de la Educación».

Pero si esperpéntica ha sido la división epistemológica de esta nueva disciplina en los actuales planes de estudio de Magisterio en las especialidades diferentes a la de Educación Especial, en esta especialidad la incoherencia de su inclusión llega a grados de auténtica esquizofrenia, pues sea cual sea la solución que se adopte y sean cuáles sean los contenidos que se le asignen,

jamás pueden ser diferentes a los de las disciplinas troncales específicas de la especialidad que fueron presentadas en la tabla anterior. Por ello, cabe preguntarse: ¿cuál fue la intención del legislador al incluir esta disciplina en la especialidad de Educación Especial? Yo, después de haber reflexionado mucho sobre el particular, a la única conclusión razonable a que he llegado es que fue un simple descuido del legislador, porque no creo que ninguno de los «expertos» que elaboraron estos planes de estudio fuera tan ignorante como para haber incluido dicha disciplina troncal en esta especialidad, a la vista de la configuración del referido plan de estudios con respecto a la gama de materias troncales específicas que fueron incluidas en el mismo.

En cualquier caso, es decir sean cuales fueren las razones de haber incluido la asignatura denominada BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL en la especialidad del mismo nombre, ésta es otra razón poderosa para intentar arreglar el desaguisado, modificando cuanto antes el plan de estudios de la especialidad de Educación Especial.

### **3.2. Materias que faltan**

La política de integración de alumnos discapacitados en los colegios ordinarios ha traído consigo el que en las aulas ordinarias haya un número creciente de niños gravemente discapacitados, pero precisamente por las características de voluntariedad implícita en la normativa legal vigente son muchos los colegios que no admiten a tales alumnos. Sin embargo, hay un tipo de alumnos que están y que han estado siempre en dichas aulas: los niños catalogados en la literatura científica como «Alumnos con Dificultades de Aprendizaje». Como es sabido, son muchas las contradicciones existentes en la taxonomización de este tipo de alumnos, pero hay dos criterios en los que todos los especialistas están de acuerdo. En primer lugar, que poseen una inteligencia normal, a pesar de que cuando son evaluados con los clásicos tests psicométricos de inteligencia (por ejemplo, con el test de Wes-chler) suelen obtener un C.I. verbal comprendido entre los 70 a 90 puntos. En segundo lugar, que su rendimiento escolar suele ser muy inferior al que cabría esperar a tenor de sus capacidades intelectuales, lo cual ha motivado el que bastantes autores defiendan que el mejor criterio para catalogar a estos alumnos sea el análisis de sus coeficientes de discrepancia.

Como decía antes, este tipo de alumnos están en todos los colegios, constituyendo un grave problema tanto para el profesorado como para ellos mismos, especialmente por los comportamientos tan erráticos que son característicos en tales alumnos, como igualmente por los efectos tan perturbadores que para ellos tienen las prescripciones curriculares fijadas desde instancias externas a la propia escuela, y los modelos curriculares y organizativos homogenei-

zantes tan típicos de la escuela graduada. De ahí la necesidad de que todos los profesores y profesoras, tanto los de la enseñanza primaria como los de la secundaria, conozcan a fondo la problemática de estos alumnos para, de esa forma, poder ayudarles a que obtengan el rendimiento escolar máximo posible, no sólo llevando a cabo las adaptaciones curriculares que sean necesarias en función de las características de cada niño, sino sobre todo relacionándose con ellos adecuadamente para lograr motivarlos y elevar su autoconcepto, o lo que es lo mismo, para que puedan someterlos a una verdadera psicoterapia de apoyo.

Evidentemente, si en los planes de estudio de todos los futuros profesores y profesoras, tanto de enseñanza primaria como secundaria, no existe ninguna materia específica relacionada con la problemática de las Dificultades en el Aprendizaje, difícilmente podrán ayudar a tales alumnos. Pero como legalmente es imposible relegar a estos alumnos a los colegios específicos de Educación Especial (ni en nuestro país ni en ningún otro), el problema se convierte en uno de los más graves de todos los que suceden en el interior de las aulas.

Probablemente, algunas personas pensarán que la intervención educativa con estos niños no debe corresponder al profesorado ordinario, sino al profesorado especializado de Educación Especial, o a los equipos psicopedagógicos. Sin embargo, esta creencia se desvanece rápidamente, por simple lógica matemática, cuando se sabe que el número de estos alumnos supera al de los alumnos sin Dificultades de Aprendizaje, sobre todo en la enseñanza secundaria y en los últimos años de la primaria. Son esas alarmantes cifras, entre otras variables más técnicas que no voy a desmenuzar aquí por razones obvias, las que impiden que la responsabilidad del tratamiento educativo de estos niños recaiga en el profesorado especialista de Educación Especial, o que el lugar idóneo para su escolarización sea el de las aulas especiales o el de los colegios específicos de Educación Especial, pues en tal caso habría más aulas de Educación Especial que de educación ordinaria.

En resumen, parece claro que en los planes de estudio de todos los futuros profesores, tanto de enseñanza primaria como de secundaria, debe existir alguna materia troncal específica cuyo contenido incida directamente en el Tratamiento Educativo de las Dificultades en el Aprendizaje, situada en el último año de la carrera, con un mínimo de 9 créditos, de los que la mitad deberían ser prácticos, y con un contenido situado a caballo entre la Psicología de la Educación y la Pedagogía Terapéutica (Didáctica y Orientación Psicopedagógica). He aquí, pues, otra poderosa razón para la modificación urgente de los actuales planes de estudio de todos los futuros profesores y profesoras de enseñanza primaria y secundaria.

Estoy seguro que algún experto podrá argumentar que ese olvido del legislador que configuró los actuales planes de estudio (y van...) puede ser



paliado por cada Universidad, introduciendo dicha materia como obligatoria específica de la Universidad, o simplemente como optativa. Eso es cierto, pero entonces yo pregunto: ¿qué razones ha habido para no haber obligado a las Universidades a introducir como materias troncales sólo unas pocas disciplinas básicas y dejar el resto para que cada Universidad las incluya o no como obligatorias específicas o como optativas según les venga en gana? Para demostrar la arbitrariedad que este planteamiento acarrería, me voy a permitir narrar brevemente la situación de la Universidad en que imparte docencia el autor de este artículo.

Al ser yo consciente de la necesidad de esta disciplina en la formación de todos los futuros maestros y maestras, luché para que se incluyera como obligatoria específica de la Universidad de Zaragoza en los planes de estudio de las siete especialidades de la carrera de Magisterio. Sin embargo, al no haber sido yo suficientemente hábil como para aliarme con los grupos de colegas que poseían más fuerza, perdí la votación y mi propuesta fue desestimada, aunque tengo que reconocer que tales grupos de presión me hicieron el favor de introducirla como optativa en las seis especialidades distintas a la de Educación Especial (en esta especialidad los «expertos» del Consejo de Universidades incluyeron como troncal una disciplina semejante cuyo ámbito específico disparatadamente hace referencia exclusiva a las Dificultades del Lenguaje Escrito).

Pues bien, en el año escolar 1995-96 comenzó a impartirse la mencionada disciplina optativa con el nombre de «Tratamiento Educativo de las Dificultades del Aprendizaje», y de un total de 600 estudiantes la eligieron 90 (es decir, un 85% del alumnado de esa promoción en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zaragoza terminarán su carrera sin saber nada de nada de dichos niños). Curiosamente, la misma disciplina ha sido elegida en este año escolar 1996-97 sólo por 5 estudiantes. Evidentemente, la razón de ese descenso puede ser debida a que el profesor que la impartió el año anterior (es decir, el autor de este artículo) lo hizo muy mal. Sin embargo, no creo que ésa sea la razón fundamental, ya que la evaluación que llevaron a cabo los propios estudiantes del profesor que la impartió (obligatoria en la Universidad de Zaragoza) fue bastante buena. Por ello, creo que hay otras razones que pueden explicar esa falta de interés del alumnado y que, en mi opinión, son demostrativas de que es un craso error dejar como optativas disciplinas que son básicas para la formación de todo el profesorado. Veamos a continuación alguna de esas razones.

En mi opinión, la principal se explica por la imposibilidad del alumnado para poder realizar con un mínimo de rigor trabajos prácticos de cierta duración, interviniendo con niños en las aulas ordinarias donde están ubicados y en los horarios habituales de clase, ya que no existe una relación adecuada entre las Escuelas de Magisterio y los colegios de primaria, y dado que el

número de horas semanales de docencia en las Universidades españolas está excesivamente sobrecargado. En mi caso, me fue imposible conseguir que la mitad de los estudiantes que habían elegido dicha materia pudieran realizar un trabajo práctico de intervención educativa con algún niño que padeciera Dificultades de Aprendizaje, durante un período real comprendido entre 20 y 30 horas. Como resulta que sin ese trabajo práctico no podían aprobar la asignatura, a la mitad de tales estudiantes les quedó pendiente para este año escolar. ¿Y qué han hecho esos estudiantes en este nuevo año escolar? Pues lo que hubiera hecho cualquiera de nosotros: cambiarse de asignatura optativa y elegir otra que sea más fácil de superar. Como, por otra parte, ese descalabro se ha ido corriendo de boca en boca, ello explica, desde mi punto de vista, que únicamente se hayan atrevido a elegirla este nuevo año cinco estudiantes.

#### 4. REFLEXIONES PROSPECTIVAS

Cuando está a punto de iniciarse la convergencia de los países que integran la Unión Europea en torno a una serie de parámetros sociológicos, políticos y económicos, que deberán culminar con la aceptación de una moneda única para toda Europa y con el libre intercambio de profesionales, parece necesario la adecuación de los modelos de formación del profesorado de todos los países integrantes de dicha Unión Europea sobre la base de una serie de pilares nucleares comunes y de un conjunto de especificidades para cada país o para cada Universidad. Ahora bien, soy consciente de que ello será una tarea ardua y muy costosa, que va a exigir profundas reflexiones en común y valientes decisiones políticas.

En nuestro caso, y por lo que se refiere a la formación del profesorado no universitario en Educación Especial, quiero contribuir modestamente a ese importante debate, aportando algunos lineamientos que considero básicos y que, desde mi punto de vista, podrían ser aceptados por todos los países integrantes de la Unión Europea sin grandes pérdidas de su idiosincrasia cultural.

En primer lugar, me parece absolutamente claro que la formación básica de todo el profesorado no universitario debe tener el mismo rango administrativo: el de licenciados universitarios. Por ello, resulta evidente que esa formación inicial debe ser responsabilidad de la Universidad, como igualmente que las vetustas Escuelas de Magisterio deben ser transformadas urgentemente en Facultades de Educación (así se ha hecho ya en la práctica totalidad de los países con carácter obligatorio, y no como en nuestro país donde esa transformación se está llevando a cabo de forma absolutamente caótica), lo cual no quiere decir que todas las actuales Escuelas de Magisterio deban llevar

a cabo dicha transformación total, pudiendo quedarse muchas de ellas como extensiones de otra Facultad de Educación próxima, bien sea dentro de la misma comunidad autónoma, o fuera de ella.

En segundo lugar, entiendo que todo el profesorado no universitario debe cursar un primer ciclo universitario, como mínimo, en alguna de las tradicionales Facultades de Letras y/o de Humanidades, de Sociales o de Ciencias, o bien en los Conservatorios Superiores de Música, o en los Institutos Superiores de Educación Física. Posteriormente, deberían cursar un segundo ciclo, a nivel de licenciatura, en una Facultad de Educación, donde recibirían la formación psicopedagógica profesional necesaria para comenzar a impartir docencia en algún colegio de Enseñanza Primaria o Secundaria. Dicha formación básica y profesional a nivel del primer ciclo, en el caso del profesorado de Educación Especial (y quizás también de Preescolar o de Escuelas Infantiles), debería ser cursada toda ella en las respectivas Facultades de Educación. Asimismo, para poder acceder a este segundo ciclo en las Facultades de Educación debería exigirse, a quienes opten por el título de Licenciado en Profesorado de Primaria, haber cursado una serie de materias de libre elección en varias Facultades diferentes. para lograr la formación generalista e interdisciplinar que este profesorado debe tener. Al finalizar esa formación básica y profesional recibirían el título de Licenciado en Profesorado, junto con la especialidad correspondiente a tenor de las peculiaridades del primer ciclo cursado y de los complementos de formación curriculares opcionales realizados en el segundo ciclo: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial (en esta especialidad se incluiría la actual especialidad de Trastornos de la Audición y del Lenguaje), Educación Musical, Educación en Lenguas Extranjeras y Educación Secundaria (en el título otorgado a quienes optaran por esta especialidad debería figurar el área curricular en la que cada profesor o profesora es especialista a tenor de la formación cursada en el primer ciclo en las respectivas Facultades Universitarias).

En mi opinión, la formación específica en Rehabilitación Física, Psicomotriz, Ocupacional y Logopédica debería ser cursada en una Facultad Universitaria diferente a la de Educación, como asimismo distinta a la de Psicología y a la de Medicina, que muy bien podría denominarse «Escuela Superior de Rehabilitación». Lógicamente, al no existir en nuestro país esta Facultad Universitaria, habría que crearla. Por otra parte, dado que el curriculum formativo de este tipo de profesionales tiene que ser bastante interdisciplinar, habría que procurar un importante equilibrio entre los distintos campos científicos que se insertarían en su seno.

En tercer lugar, entiendo que en los currículos correspondientes al segundo ciclo universitario de todos los candidatos a la Licenciatura en Profesorado, deberán existir unos complementos de formación en Educación Especial,

independientemente de la especialidad elegida, con una particular incidencia, aunque no exclusiva, en Dificultades del Aprendizaje.

En cuarto lugar, me parece imprescindible que en los currículos correspondientes al segundo ciclo de la Licenciatura en Profesorado existan unas disciplinas troncales semejantes para todos los países de la Unión Europea (nunca superiores al 33 por ciento de todo el currículum), junto con otras disciplinas obligatorias y opcionales diferenciadas para cada Universidad y país.

Por último, me parece obvio que se debería exigir un período de prácticas escolares, tutorizadas conjuntamente por el profesorado no universitario y el de las Universidades respectivas, de un año escolar de duración, como mínimo, realizadas al terminar la licenciatura y sin cuya aprobación sería imposible poder ejercer la docencia. Estas prácticas deberían ser planificadas teniendo muy en cuenta las prácticas específicas de las distintas disciplinas curriculares de la carrera, realizadas durante el segundo ciclo de formación universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Malina, S. (1995). Panorama General Europeo de la Integración en la Escuela Ordinaria de los Niños Discapacitados. *Quinesia* (21), 5-35.
- O'Hanlon, Ch. (1995). *Inclusive Education in Europe*. London, D. Fulton Publisher.

## Legislación

- Ley Orgánica de Reforma Universitaria, de 25 de agosto de 1983.
- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo de 1985.
- Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990.
- Real Decreto de 30 de agosto de 1991, por el que se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudio universitarios.
- Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 28 de abril de 1995.