

Dilemas sobre los profesores en educación especial

Francisco Salvador Mata*
José Luis Gallego Ortega
Universidad de Granada

*Correspondencia
Francisco Salvador Mata
Facultad de Ciencias de la Educación
Didáctica y Organización Escolar
Campus universitario de Cartuja, s/n
18071-Granada
Tel. +34 958 243 987
Fax +34 958 246 985
fsalvado@ugr.es

RESUMEN

Se analizan algunos dilemas que se plantean en la teoría y en la práctica de la educación especial, referidos a los profesionales y, en concreto, a los profesores: ¿Debe haber profesores especialistas, además de los generalistas?; ¿la actuación profesional de los especialistas debe ser individual o en colaboración?; ¿la formación de los profesores especialistas debe ser igual a la de los profesores generalistas o específica; en este último caso, ¿debe ser categorial o no? La solución a estos dilemas deriva de la filosofía de la Escuela Inclusiva: profesores especialistas y generalistas, aun desempeñando distintas funciones, deben actuar en colaboración; por tanto, su formación profesional debe ser común y diferenciada.

PALABRAS CLAVE: Educación especial, rol profesional, formación del profesor, intervención colaborativa.

Dilemmas about teachers in special education

ABSTRACT

Some dilemmas about teachers in Special Education are analyzed from both a theoretical and practical approach: Should there be both ordinary and special teachers? Should their professional intervention be isolated or collaborative? Should their initial education be general or specific, categorial or not? The solution to these dilemmas is derived from the theoretical framework of Inclusive Education: both ordinary and special teachers with their different roles must collaborate; so their education must be similar and diverse.

KEYWORDS: Special education, professional role, teacher education, collaborative intervention.

0. Introducción

En este artículo pretendemos analizar algunos dilemas que se plantean en la teoría y en la práctica de la educación especial, referidos a los profesionales y, en concreto, a los profesores. Tres cuestiones relacionadas pueden plantearse en torno a este tema. La primera cuestión es si debe existir un profesor de educación especial o si, por el contrario, la intervención en educación especial es competencia de todos los profesores (generalistas). La segunda cuestión atañe al tipo de intervención y al modo de organizarla: si la intervención debe ser individual (el profesor solo) o en colaboración (en equipo). En este sentido, la cuestión atañe a otros profesionales (orientador, trabajador social, logopeda...). De estos dos dilemas deriva el tercero, referido a la formación. En este dilema se plantean dos cuestiones: 1) ¿La formación debe ser general o específica?; 2) ¿La formación debe ser categorial o no?

La respuesta razonable a estos interrogantes es que la educación especial no constituye una profesión diferente a la educación general. Cuestión distinta es si en la profesión cabe una especialización. La respuesta, en cualquier caso, no debe darse a priori, ni caprichosamente, es decir, por intereses individualistas o gremialistas. Por el contrario, la respuesta debe argumentarse sólidamente.

Antes de iniciar el análisis de los dilemas planteados, vamos a delimitar el ámbito discursivo. El término «dilema» se ha empleado en la literatura pedagógica como sinónimo de «disyuntiva» o de «alternativa», cuyo significado es el de elección deliberativa entre dos opciones excluyentes, ambas razonables y operativamente viables, es decir, fundamentadas en argumentos racionales. En el dilema se plantean situaciones que pueden calificarse de dialécticas, en las que se presentan posiciones enfrentadas, cuya solución puede ser optar por una de las opciones o realizar una síntesis de ellas.

El análisis de los dilemas lo haremos integrando el discurso prescriptivo (lo que debería ser) con el discurso crítico de lo que actualmente existe (la práctica profesional). Este análisis se apoyará en la investigación sobre el conocimiento profesional, tanto el de la investigación sobre la educación especial (conocimiento formal) como el elaborado por los propios profesionales a partir de la reflexión sobre su práctica (conocimiento práctico).

1. Planteamiento del problema

El problema se ha planteado inicialmente como un dilema sobre la necesidad o conveniencia de una formación diferenciada para profesores generalistas y especialistas (Reynolds, 1990; García Pastor, 1991; Parrilla, 1992; Zabalza 1994). Pero es obvio que antes de hablar de formación habrá que dilucidar si debe existir un profesor especialista y cuáles son sus competencias profesionales. La cuestión se complica, al plantear el dilema de si la formación debe centrarse en programas categoriales (basados en los déficits) o en programas no categoriales; es decir, si debe haber una mayor especificación o diferenciación entre los que ya son especia-

listas (por ejemplo, profesor de niños ciegos, de niños sordos...). Otra cuestión distinta, que no obvia la necesidad de la especificidad, es si el profesor generalista debe tener alguna formación, relacionada con la educación especial.

Vamos a analizar estas cuestiones por separado. Pero hemos de advertir, ante todo, que los dilemas planteados, en el fondo, implican una concepción diferente de la Educación Especial. En términos radicales, si debe desaparecer la educación especial, al menos el léxico, y se debe hablar sólo de educación de calidad para todos los alumnos, no tiene sentido hablar de especialistas en educación especial. En sentido mitigado, el dilema es si la educación especial debe centrarse en la clasificación de los sujetos y en las categorías del déficit (incluso en el eufemismo «necesidades educativas», derivadas de deficiencias) o en las necesidades educativas del alumno, sin hacer referencia a la causa de la necesidad.

La cuestión debe abordarse en el contexto del movimiento pedagógico y social en pro de la «inclusión total». En este contexto, la filosofía de la Escuela Inclusiva plantea algunos interrogantes sobre los profesionales de esta nueva escuela y sobre su formación más adecuada. En efecto, si la Escuela Inclusiva, como opción política y social en una sociedad democrática y postindustrial, es una alternativa a la Educación Especial tradicional, la práctica profesional y la formación de los profesionales de esta nueva Escuela debe ser coherente con este nuevo enfoque cultural.

En síntesis, un enfoque holístico en la formación profesional que sea coherente con la filosofía de la Escuela Inclusiva tiene varias implicaciones: 1) Integrar profesores generalistas y especialistas; 2) Integrar modelos formativos; 3) Integrar contenidos formativos; 4) Integrar contextos de formación.

El término integración no supone eliminar un elemento por absorción del otro, ni tampoco yuxtaposición entre elementos, sino una nueva construcción, a partir de todos los elementos básicos, asumiendo lo más positivo de cada uno. La integración, así, es el modo opuesto a las decisiones dilemáticas del tipo «o esto o lo otro». El ejemplo quizá más ilustrativo, porque es el que ha suscitado más polémica, es el de la dicotomía profesor generalista/especialista. La solución integrada no es suprimir ninguno de los dos ni mantener su separación radical sino acercarlos, haciendo que el generalista adquiriera especialización y que el especialista tenga una visión más general de la educación. Esta es la solución adoptada por algunos autores canadienses (Ellis y otros, 1995; Iran-Nejad y otros 1995; Larkin y otros 1995).

1.1. ¿Especialistas o generalistas?

Esta dicotomía se ha referido a dos modelos u orientaciones en la educación especial. Así, se defiende que en el modelo médico (predominante en los centros específicos) se da mayor importancia a la atención basada en las carencias y de aquí deriva la necesidad de una alta especialización para dar respuesta educativa a los diversos sujetos deficientes que se puedan encontrar en dichos centros (ciegos, sordos...). Por el contrario, en el modelo pedagógico (predominante en centros de integración) se da prioridad a la «normalización del medio de vida» de los alum-

nos. Por tanto, los profesionales deben poseer un conocimiento básico de cómo trabajar con sujetos con necesidades educativas especiales (Zabalza, 1994).

Quizá esta visión del profesor Zabalza fuera cierta en otro tiempo. Hoy no se puede sostener que los profesores especialistas que trabajan en centros o en aulas especiales adopten una perspectiva médica o terapéutica, sino específicamente educativa. Lo cual no obvia, porque no se puede ni se debe, que se tengan que aplicar tratamientos médicos a los alumnos que lo necesiten; pero no es ésta una función del educador.

La cuestión se centra en la especificidad, en «lo especial»: ¿Es necesario un profesor especial? ¿Son necesarios los especialistas en educación especial? La cuestión básica sería si son necesarios los profesores especialistas para atender a las necesidades educativas especiales o basta con los profesores generalistas. En la posición radical de los partidarios de la «inclusión total», la respuesta sería negativa, puesto que, si la educación general y la educación especial deben integrarse en un sistema único, si deben abolirse las categorías de alumnos, lógicamente las categorías de profesores también deben desaparecer (Lipsky y Gartner, 1996).

Entre las críticas que se han hecho al movimiento de Escuela Inclusiva, una de ellas hace referencia a que disminuye y subordina el rol del profesor especialista al de otros profesionales (Gerber, 1995). Como han indicado algunos autores, la reforma no implica suprimir o cambiar estructuras organizativas establecidas, sino mejorar la forma de actuar (Kauffman, 1994; Murphy, 1996). Desde un enfoque ecológico, se ha criticado también como negativa la pluralidad de profesionales en la educación especial, desconectados y, a veces, enfrentados entre ellos (Bartoli y Botel, 1988).

Algunos autores argumentan que esta separación entre profesores generalistas y especialistas hunde sus raíces en una concepción atomista del aprendizaje y de la inteligencia (Iran-Nejad y otros, 1995). En esta concepción del aprendizaje se defiende que para aprender mejor es preciso simplificar el contenido, dividiéndolo en partes. Esta creencia se ha proyectado en la fragmentación del contenido en diversas disciplinas y en la separación entre disciplinas académicas y entre métodos de enseñanza. En cambio, el «enfoque constructivista de tema total», propuesto por estos autores, es una alternativa de tipo holístico al enfoque atomizado del aprendizaje.

Los dilemas planteados, en el fondo, implican una concepción de la Educación Especial, diferente a la defendida en el enfoque tradicional. En términos radicales, si debe desaparecer la educación especial y se debe hablar sólo de educación de calidad para todos los alumnos, no tiene sentido hablar de especialistas en educación especial. Pero puede objetarse que quizá la calidad deriva precisamente de la existencia de profesores especialistas, quienes atienden mejor que los generalistas las necesidades educativas especiales. Así se proclama en algunos documentos de la Administración Educativa. En la LOGSE, en efecto, se presenta como uno de los medios para hacer realidad la calidad en la educación la existencia de profesores especialistas (MEC, 1990).

Un problema relacionado con esta cuestión es el de diferenciar funciones entre distintos profesionales (profesor de aula, profesor de apoyo, orientador, logopeda...). En efecto, si todos los profesores deben atender a las necesidades educativas de sus alumnos y deben adaptar el currículo a ellas, ¿qué le queda por hacer al profesor de apoyo o al especialista en educación especial? (Paul y otros, 1996).

Algunos autores han planteado el problema desde la perspectiva marxista de la división del trabajo (Contreras, 1991), que implica que unos piensan y planifican la acción (teoría e ingeniería didáctica) y otros la aplican mecánicamente (obreros en la práctica). Los primeros serían los orientadores, los profesores especialistas o los miembros del equipo psicopedagógico. Los segundos serían los profesores ordinarios o profesores tutores. Esta situación produce los consiguientes efectos negativos: de una parte, se produce una falta de coordinación entre unos y otros profesionales; de otra, se crea una relación de dependencia entre profesionales.

Sobre este tema se plantean algunos interrogantes: ¿hay actuaciones educativas y otras que no lo son: sociales, políticas, sanitarias, laborales?; ¿debe actuar cada profesional en el ámbito de su competencia profesional, sin inmiscuirse en las competencias de otros profesionales y sin que otros interfieran en las suyas?; ¿es posible coordinar intervenciones y profesionales tan diversos, que actúan en contextos diferenciados (sanitario, laboral, escolar...)? La respuesta a estos interrogantes es especialmente acuciante en la Escuela Inclusiva (Simpson y Myles, 1996).

1.2. ¿Formación categorial o genérica?

De los dilemas analizados derivan otros que atañen a la formación de los profesionales. En efecto, tanto de las funciones asignadas a los profesionales como del modelo de intervención que define las relaciones entre ellos, derivarán implicaciones para el desarrollo profesional. Algunas cuestiones concretas pueden plantearse en este contexto: 1) Si todo profesor debe poseer un conocimiento didáctico del contenido y un conocimiento del aprendizaje y del alumno (Shulman, 1987), ¿qué otros conocimientos necesita el profesor de educación especial? (Blanton, 1992); 2) ¿La formación deberá capacitar a todos los profesores de la misma forma y en las mismas competencias o deberá diferenciar la formación para los profesores generalistas de la que se imparta a los profesores especialistas?

Las cuestiones que se plantean en la formación de profesionales, en general, quizá podrían matizarse desde el enfoque cultural de la Escuela Inclusiva: continuidad entre formación inicial y permanente, relación teoría-práctica, contexto de la formación (Centro educativo/Universidad), estrategias de formación (reflexión crítica, indagación colaborativa...). Por ejemplo, el movimiento de Escuela Inclusiva asume entre sus propuestas de reforma, es decir, como condición de efectividad, el desarrollo profesional continuo (Vaughn y Shumm, 1995; Welch y otros, 1996).

Una profesión adquiere legitimidad social, es decir, se constituye como tal, si posee un conocimiento capaz de resolver los problemas que la sociedad plantea en los diversos campos de la actividad humana (salud, trabajo, derecho...). Por tanto, la formación profesional consiste fundamentalmente en adquirir conocimientos válidos, es decir, aplicables en la resolución de problemas (Skrtic, 1991). El siguiente paso es encontrar el modo más efectivo para adquirir este conocimiento (modelos y estrategias). Pero la adquisición del conocimiento y el conocimiento válido no es una cuestión monolítica: hay distintas teorías sobre el conocimiento. Especialmente conflictiva resulta la oposición de los enfoques interpretativo y crítico al enfoque positivista, que ha fundamentado las profesiones desde el origen de la modernidad (Ferguson y Ferguson, 1995; Kiel, 1995). Cada enfoque interpreta de forma diferente la actividad profesional y, por tanto, la formación para ejercerla. De ahí que formación y caracterización profesional son inseparables.

Algunos autores rechazan los programas de formación diferenciados, por entender que promueven una visión dicotómica: hay dos tipos de niños (ordinarios e integrados) y dos tipos de profesores (regulares y especiales) (Pugach, 1988; Sapon-Shevin, 1990; Ellis y otros, 1995; Iran-Nejad y otros, 1995; Larkin y otros 1995). Pugach (1988) argumenta que los programas de formación, diseñados exclusivamente para los profesores de Educación Especial, influyen en los de educación general, constriñéndolos artificialmente en la delimitación de la responsabilidad de estos profesionales y en los contenidos de su formación. Como han señalado algunos autores, la formación separada es el inicio de un proceso de distanciamiento entre profesores generalistas y especialistas (Ellis y otros, 1995). Algún autor ha calificado a esta dicotomía de inmoral, además de ser ineficiente (Miller, 1992). Pero obsérvese que la cuestión aquí no es si debe o no haber especialistas sino el modelo de formación, integrada o segregada.

La cuestión se complica, al plantear el dilema de si la formación debe centrarse en programas categoriales (basados en los déficits) o en programas no categoriales; es decir, si debe haber una mayor especificación o diferenciación entre los que ya son especialistas (por ejemplo, profesor de niños ciegos, de niños sordos...). Otra cuestión distinta, que no obvia la necesidad de la especialización, es si el profesor generalista debe tener alguna formación, relacionada con la educación especial. El dilema trata de discernir sobre la conveniencia de que el contenido de la formación que reciban los profesionales sea un contenido centrado en los déficits (programas categoriales) o, por el contrario, sea más general (programas no categoriales). Es decir, se trata de especificar aún más la actividad profesional, en función de los sujetos a quienes se dirige la acción. Por ejemplo, diferenciar la formación de quienes se van a dedicar a los alumnos deficientes mentales de la de aquellos que van a trabajar con alumnos sordos.

Los programas categoriales han sido rechazados por muchos autores, cuyos argumentos son análogos a los esgrimidos en contra de la figura del especialista (Schumm y otros, 1994; Ellis y otros, 1995; Sindelar, 1995; Paul y otros, 1996), lo cual resulta lógico, por cuanto la cuestión de los programas categoriales deriva de la cuestión de la especialidad. Los argumentos fundamentales para rechazar los

programas de formación centrados en las categorías han sido los siguientes: 1) Estos programas asumen un modelo de intervención técnica del profesor sobre los sujetos que presentan déficits. 2) Los programas establecen barreras dentro de la profesión, lo cual conduce a que se provoquen conflictos de competencias entre profesionales o a que se generen relaciones de dependencia entre unos profesionales y otros. Pero, en efecto, no se trata de dos profesiones diferentes, sino de una sola, con campos de trabajo diferenciados y competencias compartidas. 3) Los programas refuerzan la idea de que la Educación Especial tiene una metodología especializada, separada, que es efectiva sólo con categorías específicas de alumnos, cuyos déficits son claramente identificables. Obvian, en cambio, que existen metodologías en la educación general que pueden ser eficaces en cualquier situación especial. 4) La formación es redundante. En efecto, al comparar distintos programas de formación basados en categorías referidos a reiteraciones, sobre todo se detectan en los conocimientos relacionados con los procesos curriculares, la valoración y el diagnóstico, a las responsabilidades legales y a los equipos interdisciplinarios.

A estos argumentos se han sumado los esgrimidos en contra de la clasificación de alumnos según categorías de deficiencias. Los argumentos fundamentales han sido éstos: 1) Las categorías de clasificación de los niños con necesidades educativas especiales son poco precisas; 2) Los niños etiquetados son estigmatizados, por cuanto las categorías generan expectativas negativas; 3) Los sistemas de clasificación no son válidos para detectar los rápidos cambios que se producen en los niños.

2. Sugerencias para resolver los dilemas

La respuesta a estos dilemas puede venir de dos focos de argumentación: uno es la realidad de la organización de la educación especial; el otro es la reflexión pedagógica sobre lo que deseamos que sea. Desde el análisis de la realidad, la respuesta a la cuestión planteada es clara: en todos los sistemas educativos existen profesores generalistas y especialistas, además de otros profesionales especialistas, a quienes se les asignan funciones específicas y para los que se diseñan, en algún caso, programas específicos de formación.

2.1. Profesores especialistas y generalistas: competencias profesionales

En nuestro país, en el nuevo sistema educativo diseñado en la LOGSE (MEC-1990), se contempla la existencia de profesionales especialistas como una garantía de la calidad de la educación. En efecto, en el capítulo V, que trata de la Educación Especial, se hace referencia a varios profesionales, además de los profesores: «La identificación y valoración de la necesidad educativa especial se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán, en cada caso, planes de actuación en relación con las necesidades educativas especiales» (Art. 36.2). «Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema

educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados» (Art. 37.1).

En cuanto a los maestros, se contemplan dos especialidades (así se denominan) relacionadas con la educación especial. Para estos profesionales se han diseñado titulaciones específicas: títulos de Maestro especialista en «Educación Especial» y en «Audición y Lenguaje». Esta situación es análoga a la de otros países. Incluso en algunos, como Estados Unidos, hay distintos tipos de profesores especialistas según diversas categorías de alumnos: deficientes mentales, alumnos con trastornos emocionales, autistas, alumnos con discapacidades de aprendizaje, por citar sólo algunas categorías.

En cuanto al plano del deber ser, este debate se encuentra en su fase de iniciación y hay muy pocos trabajos de investigación que respondan a estos interrogantes de forma contundente.

No se debe ocultar que en el debate sobre la especialización hay posiciones diferentes, que responden a intereses y a concepciones diferentes. Los especialistas ven amenazada su profesionalidad e incluso su futuro laboral. En este sentido, Lous Heshusius (1992) relata un hecho curioso: cuando se inició la crítica a los tests diagnósticos y se abogó como alternativa por la «evaluación basada en el currículo», los psicólogos escolares, temiendo por su situación laboral, se hicieron fervorosos defensores de la nueva propuesta, que negaba validez a lo que habían estado practicando durante toda su vida. De otro lado, los generalistas perciben la superioridad de los especialistas como amenazante y acusadora, y se sienten dependientes de sus orientaciones y evaluaciones.

Pero hay un argumento «ad hominem». Muchos de los que niegan la necesidad de la especificidad luego desarrollan un largo discurso sobre las funciones que deben desempeñar distintos profesionales especializados.

Nuestra propia experiencia, avalada por la opinión de muchos profesionales de la educación especial, nos permite defender que es mucho más efectivo que en cada centro haya, al menos, un profesor especialista que no la atención que prestan los profesionales externos (de los equipos de apoyo o equipos multiprofesionales), quienes, en muchos casos, no pueden atender adecuadamente la necesidad, por falta de tiempo para conocer la situación real. Por tanto, nuestra opinión es favorable a la existencia de profesores especialistas, con los matices que luego señalaremos.

En síntesis, pensamos que hay una cierta ambigüedad en el lenguaje y no se diferencia con claridad entre necesidades educativas, que tienen todos los alumnos, y necesidades educativas «especiales», que sólo las tienen algunos, sin que ello suponga necesariamente ninguna valoración negativa de su persona ni de sus expectativas de desarrollo. Por tanto, hay necesidades educativas generales y especiales. Así, pues, también puede haber profesionales generalistas y especialistas. Como argumentan algunos autores, las necesidades o dificultades graves demandan habilidades específicas (Sindelar, 1995).

En lugar de plantear la situación como un conflicto o un dilema, sería más beneficioso integrar posiciones. Un enfoque holístico, coherente con la filosofía de

la Escuela Inclusiva, tiene, entre otras implicaciones, la de integrar la actuación de profesores generalistas y especialistas. En efecto, la Escuela Inclusiva supone la superación de la dicotomía profesor generalista/profesor especialista. Como alternativa, es necesario un profesor que sea capaz de intervenir en contextos generales y específicos (Ellis y otros, 1995).

La posición de equilibrio (holística) en el debate sobre la Escuela Inclusiva es que ésta implica una reforma que se proyecta en el ámbito organizativo, en el ámbito de la intervención didáctica y en el contexto de la comunidad social (Skrtic y otros, 1996). Pero ello no implica necesariamente la supresión de profesionales sino su reprofesionalización (Villa y Thousand, 1995; Murphy, 1996). En efecto, reivindicar el papel activo del alumno, su colaboración y su participación en el proceso didáctico, frente al enfoque basado en el déficit, supone que las funciones del profesor y las de otros profesionales deben redefinirse en el marco de la orientación y la colaboración en el aprendizaje (Sindelar, 1995; Lieber y otros, 1997).

La solución, desde una posición integradora, al dilema entre profesor generalista y especialista es no suprimir ninguno de los dos ni mantener su separación radical, sino acercarlos, haciendo que el generalista adquiera especialización y que el especialista tenga una visión más general de la educación. Esta es la solución adoptada por algunos autores canadienses (Ellis y otros, 1995; Iran-Nejad y otros 1995; Larkin y otros 1995).

En un enfoque de Escuela Inclusiva es compatible la división del trabajo (concebida como distribución de tareas) con la colaboración entre profesionales (Voltz y otros 1995). La colaboración, en efecto, implica que el diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso de intervención se aborde entre todos los profesionales de forma reflexiva y crítica (Latz y Dogon, 1995; Walther-Thomas y otros 1996). Es más, en este enfoque hay quien defiende la participación y colaboración de los propios sujetos destinatarios de la actividad profesional (Skrtic, 1995).

Nuestra opinión es que se deben mantener los especialistas y, por tanto, los programas de formación específica. La razón es que las necesidades de los alumnos son específicas. En primer lugar, por la dificultad que implica el aprendizaje de ciertas materias, especialmente el desarrollo de las habilidades básicas: lenguaje, lectura y escritura. En segundo lugar, porque algunos alumnos tienen dificultades especiales, derivadas de su deficiencia (audición, visión, motricidad, cognición...) que afectan definitivamente al aprendizaje.

Querer ocultar la realidad silenciando su nombre no resuelve el problema. Otra cuestión distinta es que la deficiencia tenga que ser valorada negativamente como una imposibilidad o un obstáculo insalvable para aprender o que los alumnos no clasificados tengan también otro tipo de dificultades en el aprendizaje. Pero que el niño ciego tiene unas dificultades específicas, para la lectura, por ejemplo, diferentes a las que tienen los niños que no son ciegos, es algo de sentido común.

De todos modos, hay que tener en cuenta que la inclusión es una opción, que deben decidir tanto los padres como los profesionales (Vaughn y Schumm, 1995). La inclusión en el aula ordinaria de todos los alumnos discapacitados es hoy por

hoy una meta deseable, no una realidad. ¿Lo será en el futuro? Esperemos que sí. Además, la inclusión supone una graduación o niveles, de los cuales el más elevado es la integración del alumno en el aula ordinaria. Mientras tanto, deberán seguir existiendo los centros específicos y las aulas de apoyo a la integración en los centros ordinarios (Kauffman, 1994).

Aunque es cierto, como señalan Pugach y Lilly (1984), que los métodos de educación general son aplicables en la educación especial, no hay que negar que existen métodos específicos. Es más, habría que señalar también la inversa: los métodos diseñados en la educación especial pueden ser aplicables a la educación general. De hecho, algunos métodos clásicos, como los diseñados por Montessori y Decroly, aplicados hoy en la educación infantil, tuvieron su origen en la educación especial.

2.2. La intervención profesional: el modelo colaborativo

Aceptada la necesidad de los especialistas en Educación Especial, procede concretar sus características y su actividad profesional, es decir, su perfil profesional.

Es cierto que el profesor generalista podría atender a las necesidades especiales y que, en algunos casos, lo hace. Pero, para ello, se necesitaría modificar la estructura organizativa del aula y del centro escolar (ratio alumnos/profesor, horarios y agrupamientos flexibles...). Además, el profesor debería adquirir conocimientos y técnicas especiales para poder abordar satisfactoriamente estas necesidades (Kauffman, 1994).

Que la respuesta venga del profesor generalista o del especialista es una cuestión secundaria. En todo caso, que el profesor generalista adquiriera estas competencias específicas supondría hacerlo especialista además de generalista, lo cual sería posible incrementando su currículo formativo. Pero ello conllevaría algunos problemas de tipo curricular, organizativo y económico.

Aunque los especialistas en la Educación Especial no van a desaparecer, algunos autores consideran que el perfil de estos profesionales ha de cambiar, a partir de la integración de los alumnos discapacitados en las aulas ordinarias (Villa y Thousand, 1995).

Dada la variedad y complejidad de los problemas, la atención adecuada a los sujetos discapacitados requiere el concurso de varios profesionales. En efecto, son múltiples los factores que inciden en una deficiencia y, por tanto, es muy variada la gama de actuaciones pertinentes. De otra parte, se requiere una coordinación de estas diversas actuaciones. Esta actuación se ha denominado «apoyo externo a la escuela» (Parrilla, 1996).

La solución, por tanto, más adecuada es que, manteniendo la diferencia entre profesor generalista y especialista, se establezca un modelo de intervención basado en la colaboración entre ellos, no en la competición ni en la dependencia (Murphy, 1996). Su actuación centrada en el niño, de forma directa, debe dar paso a una

acción colaborativa, de asesoramiento y apoyo a la labor del profesor tutor en relación con estos niños. Esta propuesta metodológica se ha denominado «modelo de asesoramiento colaborativo» (Idol y otros 1995; Jonhson y Pugach, 1996; White y White, 1996). De igual modo, la acción de estos profesionales amplía su foco de acción a todos los alumnos del aula, que lo necesiten (Sigmon, 1990). En este sentido, se ha considerado la intervención del profesor de apoyo como la de un «catalizador» de las prácticas en la Escuela Inclusiva (Kauffman y Chick, 1996).

El modelo colaborativo implica que la intervención del profesor especialista no sea individual y al margen de la realizada por los profesores tutores o por otros profesionales e, incluso, por los padres. Como ilustración de las funciones atribuidas al profesor especialista, presentamos las establecidas en el Sistema Educativo de Escocia (Morris y otros, 1995): 1) Asesoramiento a otros miembros del equipo educativo sobre los siguientes temas: alumnos, programas de enseñanza individualizada, diversificación curricular y organización del aula. 2) Enseñanza en equipo (o cooperativa) con los profesores de aula. 3) Tutoría de alumnos y enseñanza a grupos que tienen problemas específicos, en el aula ordinaria o en el aula de apoyo. 4) Coordinación de las actividades de otros profesionales especialistas (psicólogos, terapeutas, profesores itinerantes). 5) Formación de los miembros del equipo educativo, organizando encuentros para reflexionar sobre temas como la diferenciación del currículo, la igualdad de oportunidades y la adaptación del aprendizaje.

El profesor especialista debe estar capacitado para desempeñar dos funciones básicas: 1) Conocer en profundidad las situaciones diferentes, singulares y cambiantes de los alumnos; 2) Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos educativos, adaptados a las características singulares del alumno, en el contexto del aula, del centro y del contexto social (individualización y atención a la diversidad).

Desde un enfoque ecológico, con el que nos identificamos, se han planteado algunas estrategias de actuación del profesor especialista (Bartoli y Botel, 1988): 1) Ayudar al profesor a desarrollar las actividades globales de aula y las de los grupos de trabajo y observar, al mismo tiempo, a cada uno de los alumnos; 2) Mejorar el aprendizaje del alumno individual, en el contexto mismo del aula, sin sacarlo fuera; 3) Conectar con los padres.

De todas las funciones de este profesional, posiblemente la más novedosa e importante es la de asesor o consultor (Gersten y otros, 1991; Goldberg, 1995). La figura del profesor especialista como consultor está ampliamente aceptada en países que marcan la pauta en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales (Inglaterra, Estados Unidos, Suecia ...). Mostraremos algunos ejemplos representativos de esta tendencia. En Suecia, se concibe al profesor de Educación Especial como un asistente de los diferentes grupos de enseñanza de la escuela. En este sentido, sus funciones son: «1) Sugerir medidas para el tratamiento de aquellos individuos que necesitan apoyo especial; 2) Algunas veces ayudan al profesor ordinario en su tarea de enseñanza en el aula; 3) Algunos alumnos son enviados al aula en la que los profesores de Educación Especial trabajan individualmente con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales» (Helldin, 1992).

Según la legislación vigente en nuestro país, el profesor especialista debe estar preparado para trabajar indistintamente en varias situaciones profesionales: a) Como profesor de apoyo a la Escuela (integrado en un centro de Educación Primaria). En los Centros de Educación Secundaria se integra en el Departamento de Orientación; b) Como profesor en el aula de Educación Especial. En este caso actúa también como profesor tutor de los alumnos; c) Como profesor en un centro específico; d) Como miembro de un equipo psicopedagógico (fijo o itinerante). Las funciones de este profesional son las siguientes: a) Elaboración y seguimiento de programas generales adaptados o de desarrollo individual, para los alumnos que los necesiten; b) Realización de los aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada o en pequeño grupo, dentro o fuera del aula; c) Orientación a los profesores-tutores de los alumnos sobre tratamiento educativo concreto y orientaciones de carácter preventivo; d) Elaboración de material didáctico; e) Colaboración con el profesor tutor en la orientación a los padres de los alumnos a los que atienden; f) Coordinación entre los equipos de apoyo del sector y el centro escolar; g) Orientación a los padres para que colaboren en el desarrollo del currículo.

Además, hay unas actividades o tareas, que, por su especialización y peculiaridad, es necesario que el profesor de apoyo las desarrolle fuera del aula ordinaria, en un aula de Educación Especial: a) actividades relacionadas con el tratamiento logopédico; b) rehabilitación física; c) determinados programas de atención y de estimulación.

Cierto que el responsable último de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en los centros ordinarios o específicos, es el profesor tutor. Ahora bien, a diferencia de los centros específicos, en los que el tutor es un especialista, en los centros ordinarios no lo es. Sin duda, la actuación más específica del profesor tutor, relacionada con la educación especial, es la denominada «adaptación curricular» (Fuchs y otros, 1995; Nervin, 1995). Quizá ésta sea la única función específica, relacionada con la educación especial, si bien la adaptación curricular se refiere también a todos los alumnos.

2.3. Formación profesional

En cuanto al dilema de si los programas de formación deben ser categoriales o no, el análisis de los programas de formación, desarrollados en distintos países, y el de las titulaciones concedidas al finalizar estos estudios demuestra la coexistencia de ambos modelos (categoriales y no categoriales). En un estudio sobre los programas de formación de los profesores de Educación Especial, en 41 estados de USA, se detectó una tendencia hacia la formación centrada en las deficiencias, ya que de los 41 estados estudiados, sólo en 4 se desarrollaban programas no categoriales; 20 estados consideraban sus programas como no categoriales pero, en realidad, estaban orientados a algún área específica; por último, en 17 estados los programas podían considerarse totalmente categoriales (Berkeley, 1990).

También en Suecia la formación de los profesionales de la Educación Especial es categorial. Es más, para ser profesor de Educación Especial es necesario haber sido previamente profesor de educación general durante cinco años. Los profesores pueden cursar las siguientes especialidades: 1) Situaciones de aprendizaje complejas; 2) Educación de deficientes visuales; 3) Educación de deficientes auditivos; 4) Educación de deficientes mentales. Igualmente en Gales, la formación es categorial. Aquí, el Departamento de Educación del University College of Swansea Wales ofrece formación inicial en Educación Especial, cuya titulación se corresponde con un diploma de la Universidad de Wales en Necesidades Educativas Especiales. Las especialidades que se pueden cursar son: «Deficiencias Auditivas», «Deficiencias Visuales» y «Dificultades Severas de Aprendizaje».

En España, la solución adoptada es ecléctica y un tanto ambigua. En efecto, de una parte, se diferencian dos tipos de especialistas: uno más genérico (el de «Educación Especial») y otro más específico (el de «Audición y Lenguaje»). Pero en el currículo formativo del primero se incluyen varias materias troncales, referidas a distintos grupos de deficiencias: auditivas, visuales, motóricas, mentales, trastornos emocionales y del desarrollo. Se concibe así la formación de un especialista general o un generalista especializado.

Otra cuestión es si el profesor generalista (profesor tutor o profesor ordinario) debe adquirir alguna formación específica. Como ya hemos dicho, esta cuestión es posterior a la decisión de si debe haber profesores especialistas. Es decir, aceptado que debe haber profesores especialistas, cabe plantearse: ¿el profesor generalista no necesita también alguna formación específica, relacionada con las necesidades educativas especiales?

Este debate se puede plantear en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué conocimiento deben recibir los profesionales que tendrán en sus aulas niños con necesidades educativas especiales?; ¿es este conocimiento exclusivo de los profesores de Educación Especial?; ¿deben ser distintos los cursos de formación, si ambos profesionales van a tener a su cargo niños de similares características?

La solución a esta cuestión podría plantearse en los siguientes términos: si los programas de formación deben estar orientados hacia la educación de alumnos con necesidades educativas especiales en un contexto escolar normalizado, los programas y la enseñanza de los profesionales de la Educación Especial (sean tutores o profesores especialistas) deben ser similares.

De acuerdo con las disposiciones legales que regulan la Educación Especial en España, desde 1982, los niños con necesidades educativas especiales se integran en las aulas de los centros ordinarios, en la medida de lo posible. Este hecho implica la necesidad de replantear la formación que actualmente reciben los profesores de estos centros, así como la relación entre dicha formación y la recibida por los profesores especialistas en Educación Especial. Parece, sin duda, razonable que si los profesores generalistas deben intervenir con los alumnos «integrados», aunque en colaboración con los profesores especialistas, deban tener alguna formación específica. El problema es determinar qué tipo de formación y cómo se adquiere.

En la revisión bibliográfica sobre este tema, tanto en el ámbito nacional como internacional (Balbás, 1994; Larkin y otros, 1995; Paul y otros, 1996), se detecta que la mayor parte de la información se centra en la descripción de la naturaleza, contenidos y métodos utilizados en los programas de formación, para los profesores de Educación Especial. Por el contrario, es bastante escasa la investigación sobre la formación de los profesores ordinarios.

Las dos modalidades más frecuentes en la formación del profesor tutor sobre Educación Especial son: 1) Cursos de Educación Especial, incluidos en los programas generales de formación del profesor tutor. 2) Cursos comunes para el profesor tutor y el de Educación Especial. Pero también se puede dar otra modalidad: la inclusión de tópicos sobre Educación Especial dentro de las asignaturas de educación general. Esta última forma es la preferida por los estudiantes que fueron entrevistados en un estudio de Brigham (1993).

En este mismo sentido, se argumenta que, si el profesor generalista y el especialista deben trabajar colaborativamente, sería necesario que lo hicieran también en el período de formación (Sindelar, 1995). Esta propuesta integradora es la que ha hecho un equipo de profesionales canadienses, en el programa denominado «Formación en Habilidades Múltiples», cuyo objetivo es dotar a todos los profesores de las habilidades requeridas para enseñar en contextos educativos generales y específicos (Ellis y otros, 1995; Iran-Nejad y otros, 1995; Larkin y otros 1995). Las razones que justifican esta propuesta son varias: 1) La investigación ha demostrado que la variable que mejor predice la efectividad del aprendizaje en el aula es la calidad de la interacción entre profesor y alumno, independientemente de la etiqueta que se les asigne (profesor generalista/especialista; alumno discapacitado para el aprendizaje/alumno de rendimiento normal). 2) No hay una definición verificable de lo «normal». Por el contrario, cada alumno es único y excepcional, de algún modo. 3) La filosofía de la Escuela Inclusiva exige que el profesor generalista adquiera habilidades, tradicionalmente asociadas al profesor especialista. 4) Al mismo tiempo, la filosofía atribuida de la Escuela Inclusiva ha provocado un cambio en la función del profesor especialista: debe trabajar colaborativamente con los profesores generalistas en el aula ordinaria y debe conocer, por tanto, el currículo general o común. 5) Todos los profesores, por tanto, sean especialistas o no, deben tener conocimiento básico y habilidades para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. 6) La Escuela Inclusiva requiere que todos los profesores trabajen colaborativamente en la solución de problemas, con sus compañeros de profesión y con los padres.

El programa elaborado por estos autores pone en práctica la idea de la integración en todas las dimensiones del programa: 1) En su construcción y desarrollo: El programa se construyó y desarrolló en un trabajo colaborativo entre profesores de universidad, profesores generalistas y profesores especialistas e, incluso, en la fase de desarrollo, con la participación de los padres. 2) En las habilidades que desarrolla: Las habilidades profesionales se agruparon en cuatro categorías, que sintetizan el conocimiento y la habilidad profesional del nuevo profesor en una Escuela Inclusiva: a) Profesionalidad; b) El sujeto que aprende; c) Facilitación del

aprendizaje; d) Comunicación-Colaboración. 3) En el método o estrategias de desarrollo. En el programa se adoptó como enfoque de aprendizaje el constructivismo, que integra el conocimiento previo, el aprendizaje individualizado y el aprendizaje cooperativo, la interacción entre sujeto aprendiz y contexto. El programa se fundamenta en la teoría del aprendizaje holístico-constructivista del tema total, cuya tesis fundamental es que el aprendizaje efectivo es el que se facilita mediante la simplificación a través de la integración. 4) Los temas de contenido. En el modelo se adoptó el enfoque de «tema global» (Iran-Nejad y otros, 1995). En este enfoque se defiende que las partes dependen del todo, no a la inversa. Los temas globales incluidos en el programa son: a) Comprender el desarrollo del niño y la *diversidad*; b) Facilitar la *capacitación*; c) *Autenticidad* en la enseñanza y en la evaluación. 5) Enfoque integrado en los contenidos del programa. Por ejemplo, en el conocimiento del alumno como aprendiz se incluyen las dimensiones de la personalidad (física, cognitiva, emocional, social, moral) y la interacción con el contexto. 6) Integración de teoría y práctica. En el modelo se combina la investigación, la colaboración y la resolución de problemas con el trabajo en las escuelas, es decir, con experiencias de campo. El programa busca el equilibrio entre el aprendizaje de contenidos y su aplicación. Una estrategia en este sentido es el estudio de casos, en la que el futuro profesor debe obtener informaciones de los padres, de los alumnos y de los otros profesores que trabajan en el aula, a partir de las cuales debe aportar su propia solución al problema planteado. 7) Integración de perspectivas y fuentes de conocimiento. De acuerdo con los resultados de la investigación, cuando el aprendizaje se construye con la aportación de diversas fuentes, desde diversas perspectivas, en un contexto (aprendizaje contextualizado) e inserto en la experiencias fundamentales de la persona, el conocimiento se comprende más profundamente, se aprende, se recuerda y se aplica en otros contextos. Para el maestro, el contexto de aprendizaje de múltiples fuentes de conocimiento es el aula. Pero estas fuentes se completan con otras (literatura profesional). La convergencia/divergencia entre fuentes genera en el aprendiz la reflexión crítica. 8) El aprendizaje y el desarrollo profesional. El programa con el aprendiz de maestro se desarrolla de la misma manera en que el profesor debe actuar con los alumnos: desde la evaluación inicial de competencias hasta la evaluación formativa, basada en la observación y en los trabajos realizados, pasando por el diálogo constructivo y el aprendizaje contextualizado.

Otros autores, que han realizado un programa de formación similar en esta perspectiva integradora, han señalado las dificultades a las que debe enfrentarse una innovación de este tipo, derivadas de la actitud y el peso de la tradición (Paul y otros, 1996), especialmente en lo que atañe a la colaboración entre Universidad y Escuelas (Holmes Group, 1990). Los autores plantean estas dificultades en forma de confrontación dialéctica: 1) Compañerismo en la práctica/Acuerdo formal: El conflicto puede surgir cuando los centros que cooperan con la Universidad tienen puntos de vista y valores diferentes a los que se pretenden en el programa de formación. Se hace necesaria una cultura colaborativa en la que se analizan ideas que inducen al cambio de ambas instituciones (Escuela y Universidad). 2) Colaboración/Aislamiento: El movimiento de Escuela Inclusiva exige que el profesor

especialista funcione en nuevos contextos, en los que se le pide colaboración con los profesores generalistas. Esta situación implica que el profesor especialista va a trabajar en contextos de enseñanza en equipo, en los que el tiempo dedicado a la enseñanza individualizada es menor. Por tanto, de esta situación derivan implicaciones para la formación. 3) Enseñanza holística/fragmentada: El tipo de enseñanza propugnado por la Escuela Inclusiva y por los enfoques más recientes sobre el aprendizaje (sociocognitivismo) demandan un tipo diferente de formación profesional. Pero el estudiante de magisterio tiene ya unos modelos asimilados en su paso por la escuela como alumno, donde ha vivido un modelo de aprendizaje fragmentado y controlado por el profesor. 4) Ética humanitaria/control. El nuevo profesor debe asumir que su función es procurar la calidad de vida del alumno, no controlar su aprendizaje y su vida. 5) Conocimiento disciplinar/ profesional: En la construcción de un programa de formación debe tenerse en cuenta el conocimiento profesional. En este sentido, no sólo debe incluirse el conocimiento sobre la materia sino el conocimiento pedagógico general y el conocimiento didáctico del contenido (Wilson y otros, 1987).

Referencias bibliográficas

- Balbás, M. J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- Bartoli, J. & Botel, M. (1988). *Reading/Learning Disability (An ecological approach)*. New York: Teacher College Press.
- Berkeley, T. (1990). *Special education certification. Survey of the states*. Information Bulletin.
- Blanton, L.B. (1992). «Preservice Education: Essential Knowledge for the Effective Special Education Teacher». *Teacher Education and Special Education*, 15(2), 87-96.
- Bringham, F. (1993). *Cross-Training: Faculty-Sharing between General and Special Teacher Education Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Indiana Federation, Council for Exceptional Children. Indianapolis, Febrero.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado. (Introducción crítica a la Didáctica)*. Madrid: Akal.
- Ellis, E.S. y otros (1995). «The Multiple Abilities Paradigm: Integrated General and Special Education Teacher Preparation». *Canadian Journal of Special Education*, 10, 1-2, 4-31.
- Ferguson, P.M. & Ferguson, D.L. (1995). «The interpretivist View of Special Education and Disability: The Value of Telling Stories». En T.M. SKRTIC (Ed.), *Disability and Democracy* (pp. 104-121). Nueva York: Teachers College Press.
- Fuchs, L.S. y otros (1995). «General Educators' Specialized Adaptation for Students with Learning Disabilities». *Exceptional Children*, 61(5), 440-59.
- García Pastor, C. (1991). «Dilemas en la Formación del Profesorado para la Integración». En M.A. Zabalza y J.R. Alberte (Coords.), *Educación Especial y Formación del Profesorado* (pp. 253-267). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Gerber, M.M. (1995). «Inclusion at the High-Water Mark? Some Thoughts on

- Zigmond and Baker's Case Studies of Inclusive Educational Programs». *Journal of Special Education*, 29(2), 181-91.
- Gersten, R. y otros (1991). «Apprenticeship and intensive training of consulting teachers: A naturalistic study». *Exceptional Children*, 57, 226-236.
- Goldberg, I. (1995). «Implementing the consultant teacher model: Interfacing multiple linking relationships and roles with systemic conditions». *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(2), 175-190.
- Hellidin, R. (1992). «The special teacher's competence». *Teaching and teacher education*, 8, 5-6, 451-463.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools. Principles for the design of professional development schools*. Michigan: East Lansing.
- Idol, L. y otros (1995). «The collaborative consultation model». *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(4), 347-361.
- Iran-Nejad, A. y otros (1995). «Educating Multiple Abilities through Wholetheme Constructivism». *Canadian Journal of Special Education*, 10, 1-2, 87-103.
- Johnson, L.J. & Pugach, M.C. (1996). «Role of Collaborative Dialogue in Teachers Conceptions of Appropriate Practice for Students at Risk». *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7(1), 9-24.
- Kauffman, J.M. (1994). «Places of Change: Special Education's Power and Identity in an Era of Educational Reform». *Journal of Learning Disabilities*, 27(10), 610-18.
- Kaufman, C.C. & Chick, K. (1996). «Instructional support as a catalyst to Inclusive classroom practices». *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 171-179.
- Kiel, D.C. (1995). «The Radical Humanist View of Special Education and Disability: Consciousness, Freedom, and Ideology». En T.M. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy* (pp. 135-149). Nueva York: Teachers College Press.
- Larkin, M.J. y otros (1995). «Applying Wholetheme Constructivism in the Multiple Abilities Program (MAP): An Integrated General and Special Education Teacher Preparation Program». *Canadian Journal of Special Education*, 10, 1-2, 67-86.
- Latz, S. & Dogon, A. (1995). «Co-teaching as an Instructional Strategy for Effective Inclusionary Practices». *Teaching and Change*, 2(4), 330-51.
- Lieber, J. y otros (1997). «The Impact of Changing Roles on Relationships between Professionals in Inclusive Programs for Young Children». *Early Education and Development*, 8(1), 67-82.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1996). «Inclusion, School Restructuring and the Remaking of American Society». *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Servicio de Publicaciones, Madrid.
- Miller, P.S. (1992). «Segregated Programs of Teacher Education in Early Childhood: Immoral and Inefficient Practice». *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(4), 39-52.
- Morris, L. y otros (1995). «Pupils with Special Needs. A Scottish Perspective». *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 386-390.

- Murphy, D.M. (1996). «Implications of Inclusion for General and Special Education». *Elementary School Journal*, 96(5), 469-493.
- Nervin, A. (1995). «Curricular and instructional adaptations for including students with disabilities in cooperative groups». En J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes (2ª ed.).
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Madrid: Cincel.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Paul, J. y otros (1996). «The Transformation of Teacher Education and Special Education. Work in Progress». *Remedial and Especial Education*, 17(5), 310-322.
- Pugach, M. (1988). «Special education as a constraint on teacher education». *Journal of Teacher Education*, 35(5), 48-55.
- Pugach, M. & Lilly, M.S. (1984). «Reconceptualizing Support Services for Classroom Teachers: Implications for Teacher Educations». *Journal of Teacher Education*, 35(5), 48-55.
- Reynolds, M.C. (1990). «Educating teachers for Special Education students». En W.R. HOUSTON (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 423-436). Nueva York: McMillan.
- Sapon-Shevin, M. (1990). «Special Education and the Holmes Agenda for Teacher Education Reform». *Theory Into Practice*, 29(1), 55-60.
- Schumm, J.S. y otros (1994). «General Education Teachers' Beliefs, Skills, and Practices in Planning for Mainstreamed Students with Learning Disabilities». *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22-37.
- Shulman, L.S. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sigmon, S.B. (1990). *Critical voices on special education (Problems and progress concerning the mildly handicapped)*. Albany: State University of New York Press.
- Simpson, R.L. & Myles, B.S. (1996). «The general education collaboration model: A model for succesful mainstreaming». En E.L. Meyen y otros (Eds.), *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver: Love Publishing.
- Sindelar, P.T. (1995). «Full Inclusion of Students with Learning Disabilities and Its Implications for Teacher Education». *Journal of Special Education*, 29(2), 234-44.
- Skrtic, T.M. (1991). «The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence». *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Skrtic, T.M. (Ed.) (1995). *Disability and Democracy*. Nueva York: Teachers College Press.
- Skrtic, T.M. y otros (1996). *Voice, Collaboration, and Inclusion. Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives*. *Remedial and Especial Education*, 17(3), 142-157.
- Vaughn, S. & Schumm, J.S. (1995). «Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-70.

- Villa, R.A. & Thousand, J.S. (1995). «Redefining the role of the special educator and other support personnel». En J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes (2ª ed.).
- Voltz, D.L. y otros (1995). «Promising Practices in Facilitating Collaboration between Resource Room Teachers and General Education Teachers». *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(2), 129-36.
- Walther-Thomas, T.C. y otros (1996). «Planning for Effective Co-teaching: The Key to Successful Inclusion». *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-64.
- Welch, M. y otros (1996). «Site based transdisciplinary educational partnerships: Development, implementation, and outcomes of a collaborative professional preparation program». *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7(3), 223-249.
- White, A.E. & White, L.L. (1996). «A collaborative model for students with mild disabilities in middle schools». En E.L. Meyen y otros (Eds.), *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver: Love Publishing Company.
- Wilson, S. y otros (1987). «150 Different Ways of knowing: Representations of Knowledge in Teaching». En L. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 104-124). England: Eastbourne
- Zabalza, M.A. (1994). «A formación dos profesionais para a educación especial». En J.R. Alberte (Ed.), *Los centros específicos de educación especial: una realidad cuestionada* (pp. 51-84). Santiago de Compostela: ACK.