

PROPUESTAS PARA EL DEBATE SOBRE FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL, INFANTIL Y PRIMARIA

EMILIO GARCIA GARCIA

RESUMEN

En este trabajo se analiza el nuevo marco teórico y legal (M.E.C. 1987; Consejo de Universidades, 1988) que condiciona los planes de formación del profesorado. Se critican determinados planteamientos y se presentan propuestas alternativas. Se hace especial referencia a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.

ABSTRACT

The new theoretical and legal frame (Ministry of Education and Science, 1987; Universities Council, 1988), conditioning Teacher Training curricula, is discussed in this work. Certain viewpoints are also criticized and alternative propositions posited. A special reference to Teacher Training Colleges is made.

1. INTRODUCCION

En una primera parte del trabajo analizaré los dos documentos que en este momento son claves, por cuanto condicionan el nuevo diseño de formación de profesorado. Me refiero al *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (M.E.C., 1987) y al *Informe técnico del Grupo de Trabajo número 15* (Consejo de Universidades, 1988). En segundo lugar, me arriesgaré a presentar unas propuestas alternativas, que juzgo justificadas y realistas pero que, en todo caso, pueden y deben ser objeto de debate.

2. EL PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza ha originado en el tiempo transcurrido desde su presentación, bastante material: Los seis Seminarios Monográficos organizados por el M.E.C., particularmente cara a nuestro tema, el primero sobre formación del profesorado, en enero de 1988, y el sexto sobre integración educativa, en abril pasado; los Seminarios organizados por el Consejo Escolar del Estado; Organizaciones sindicales; Asociaciones de Padres de Alumnos; Colegios profesionales, etc. Así como el debate en revistas y publicaciones varias (Dirección General de Renovación Pedagógica, 1988).

La propuesta del grupo de trabajo número 15, sobre nuevas titulaciones universitarias, es tan reciente que ni siquiera se ha producido la aceptación oficial y observaciones

correspondientes por parte del Consejo de Universidades. Y, por tanto, aún no estamos en el tiempo legal de cuatro meses, excluidos desde junio a septiembre, para el estudio y las propuestas al respecto.

En el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, se plantea el tema que nos ocupa en el apartado 15, sobre integración educativa, y en el 19, sobre formación del profesorado, especialmente. Se hace declaración expresa de la importancia principal del profesorado en todo proceso de mejora en la calidad del sistema educativo. Se valora la tarea del profesor como "compleja y delicada", por lo que necesita una preparación idónea. Un profesorado de calidad ha de ser, ante todo, experto y con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera. Esa cualificación que reclama planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos por los profesores de los distintos niveles, ha de equipararles para la actividad escolar en el aula, dotándoles de un rico repertorio de recursos profesionales, pero asimismo, debe capacitarles para un eficaz desempeño de otras funciones educativas, como la orientación de los estudiantes, la evaluación de los rendimientos escolares y su propio trabajo como docentes.

La calidad de la enseñanza necesita, además, un profesorado motivado, responsable y conocedor del proceso educativo en general de los niveles o áreas de su particular dedicación. Una política de cualificación y de incentivos para el profesorado, que vaya acompañada de una mayor valoración social de su trabajo constituye la mejor garantía de progreso en la calidad de la enseñanza. Cualificación y motivación son, pues, dos características esenciales de un profesorado que ha de sentirse profundamente responsable y comprometido en los procesos educativos (M.E.C. 1987, apdo. 4.4 y 4.5).

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

Es preciso resaltar la amplitud de funciones diversas que engloba el concepto de "competencia profesional". La formación del profesor ha de incluir un conjunto de conocimientos, de actitudes y de capacidades, requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. Así pues, el profesor será capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña; de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo; de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula; de formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación; de diseñar y de desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos; de organizar el espacio y el tiempo en el aula..., en definitiva, el docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica.

Es, pues, necesario plantearse la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarios de la reforma educativa organizándola de forma que exista una continuidad entre la formación inicial y la permanente... En cualquier caso, la formación del

docente ha de orientarse en función de un análisis de las cuestiones científico-metodológicas que se plantean en cada nivel educativo y cada área del curriculum. Por tanto, el plan de estudios correspondiente debe contemplar una rigurosa formación didáctica. En ella, las prácticas docentes serán un componente esencial para contrastar el aprendizaje teórico, adquirir conocimientos y ensayar la propia actuación profesional.

La estructura básica de la formación inicial docente debe ajustarse a la del sistema educativo. De acuerdo con la opción planteada por el Ministerio de Educación y Ciencia, debe contemplarse la figura de un maestro de carácter más generalista, especializado en Educación Infantil o bien en Educación Primaria. Otras posibilidades de especialización como la *Educación Especial* y el *tratamiento educativo de los trastornos de audición y lenguaje* deberán cursarse una vez obtenida la diplomatura de maestro (M.E.C., 1987, 19.1-19.6).

El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, al establecer el carácter de "post" diplomatura que deberán tener la especialización en Educación Especial y en tratamiento educativo de los trastornos de audición y lenguaje, es coherente con otros documentos anteriores sobre esta temática, como el *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado* (M.E.C., 1984). En este proyecto se decía: El título de especialistas en Educación Especial así como otros títulos no oficiales que no tengan el nivel de licenciatura y que pueden impartirse de acuerdo con el art. 28.3 de la L.R.U., requerirán cursar un curriculum especializado *una vez obtenida la diplomatura en educación*. La integración de la Educación Especial en el marco escolar exige distintos niveles de competencia profesional. Estos profesores habrán de poseer la formación mínima imprescindible para todo el profesorado de E.G.B. dentro del tronco formativo común. Pero, a la vez, una adecuada capacitación de profesores especialistas en educación especial aconseja cursar dicha especialidad una vez obtenida la diplomatura.

Los documentos del M.E.C. (1984 y 1987) establecen la Especialización en Educación Especial como una formación posterior a la diplomatura, si bien no se especifica con claridad el carácter de licenciado, que le correspondería, dejando esta cuestión en calculada ambigüedad. En el documento de 1984 se hacen mención al art. 28.3 de la L.R.U. sobre titulaciones específicas de cada Universidad y no necesariamente homologadas por el M.E.C. Como veremos posteriormente, esta idea vuelve a aparecer en la propuesta del Grupo 15 sobre titulaciones universitarias.

Puede resultar oportuno transcribir el mencionado art. de la L.R.U.: "Las Universidades en uso de su autonomía, podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros diplomas y títulos".

El carácter "post" diplomatura de la formación en Educación Especial es un tema tratado en numerosas publicaciones. Se puede consultar las sucesivas Actas de las Jornadas de E.E. (9185, 1986). Se trata de una cuestión muy debatida, mayoritariamente asumida, y sobre la que existen bastantes publicaciones: Molina (1985, 1987), García García (1986a), Castillo (1986), Fortes (1987), Garanto y Amorós (1987), entre otros.

En este aspecto nos parece coherente el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (M.E.C., 1987) con el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado (M.E.C.,

1984). En cambio, no es nada consecuente toda la declaración teórica sobre la importancia de la formación del profesor para un sistema educativo de calidad, la profesionalización, el status y consideración social, etc... según hemos transcrito del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, decimos que no es nada consecuente con la propuesta de diplomatura para el profesor de Educación Infantil y Primaria, frente a la licenciatura para el profesor de Enseñanza Secundaria. Nos parece la ocasión propicia para, con voluntad política y coherencia lógica, establecer el nivel de licenciado para todo el profesorado: el de Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria obligatoria y post-obligatoria, claro está con las correspondientes diferenciaciones en el curriculum.

2. INFORME TECNICO DEL GRUPO DE TRABAJO NUMERO 15

Pasaremos seguidamente a la propuesta del Grupo 15 sobre nuevas titulaciones. En la justificación general de la propuesta se vuelve a hacer una defensa de una formación *profesionalizadora*. La formación de profesores, afirma, es un instrumento privilegiado para el logro de la calidad de la enseñanza, si bien sus efectos se producen a medio y largo plazo.

Considera el Grupo 15 que un sistema educativo integrado y de calidad requiere como condición un *profesorado lo más homogéneo posible* en cuanto a los niveles académicos exigidos para la entrada al sistema de formación, y en cuanto a la preparación impartida en el transcurso de la misma. Niveles del sistema educativo atendidos por profesores de diferente titulación suponen valoraciones sociales e intelectuales de esos mismos niveles educativos. Este principio lleva a recomendar la toma de todas las medidas posibles dentro de una estrategia que mire a la aproximación de cuerpos dentro de la enseñanza, para que se *reduzcan y acorten diferencias entre las titulaciones de todos los profesores que imparten enseñanza no universitaria*.

Por otro lado, continúa la justificación de la propuesta del Grupo 15, es impensable que un sistema de formación como el nuestro, que establece una diplomatura universitaria de tres cursos para formar a profesores que pueden impartir la enseñanza hasta los 14 años, sea capaz de nutrir al sistema educativo de profesores adecuadamente formados para ser profesores generalistas de educación infantil y de educación primaria, especializando al mismo tiempo al profesorado para diversas áreas del curriculum de la segunda etapa de E.G.B. y para la Educación Especial... Respetar las exigencias de calidad y nivel para ciclos educativos, con especialidades de profesores tan distintas, dentro de una titulación corta como es la de los profesores actuales de E.G.B., es una aspiración imposible.

La calidad de la formación de profesores está relacionada con cuatro variables según diversos estudios:

- a) La calidad de los candidatos que acuden a ella.
- b) El nivel de la titulación académica exigida para ser profesor de un determinado nivel educativo.

- c) La calidad de los recursos personales, institucionales y materiales para impartirla.
- d) El grado de integración que alcance la formación y la práctica profesional.

En función de todo ello se constata, a nivel mundial, una tendencia a aumentar los niveles de titulación para el profesorado de educación infantil y primaria, a seleccionar adecuadamente a los candidatos a profesor y a revisar las condiciones en las que se imparte la formación de profesores. Son estas preocupaciones básicas de los sistemas que procuran mejorar la calidad de la educación, exigida por la evolución social, económica y cultural (Consejo de Universidades, 1988, apdo. 3 y 4).

Suscribimos en su totalidad, hasta aquí, la argumentación del Grupo 15. Y nos parece consecuente con ella el marco que propone (licenciatura) para la titulación de profesor de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria. Lo que *no* nos resulta lógico a partir de tales presupuestos (aunque sí se pueda explicar políticamente) es la propuesta de diplomado para el profesor de educación infantil y primaria, opción de educación infantil y opción de educación primaria. Nos parece llegado el momento de plantear el nivel de licenciado para todo el profesorado no universitario: de educación infantil, primaria y secundaria.

En cuanto a la especialización de Educación Especial, el Grupo 15 propone, en la especialidad de educación infantil y en la de educación primaria, 9 créditos con el objetivo de "sensibilizar" hacia la Educación Especial: 4,5 créditos con la denominación de "Bases psicológicas de la Educación Especial", adscritos al Area de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación; y 4,5 créditos con la denominación de Educación Especial, adscritos al Area de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar.

La sensibilización hacia la Educación Especial consideramos -escribe el Grupo 15- que debe formar parte de la formación de todos los profesores de Educación Infantil y Primaria, ya que en la medida en que los niños con dificultades y carencias puedan integrarse en el sistema escolar normal, debe llevarse a cabo esa integración. No nos parece adecuado que la Educación Especial sea una especialidad dentro del curriculum de los profesores de educación infantil o de enseñanza primaria como opción curricular diferenciada. Más bien a un nivel de iniciación, esa formación la tienen que tener todos los profesores, dejando la especialización para cuando, al menos, se posea la diplomatura que capacita para ser profesor de Educación Infantil o Primaria.

Estamos de acuerdo en líneas generales con el análisis anterior, si bien el número de créditos que se propone para esa "sensibilización" o "iniciación" es manifiestamente insuficiente. Pero no es esa la cuestión principal, a nuestro juicio.

Sigamos con la justificación del Grupo 15 (Consejo de Universidades, 1988, apdo. 16): Con tres años de formación universitaria, límite ya establecido para las diplomaturas, es imposible atender una necesidad como ésta. Establecer un título de diplomatura específico para la Educación Especial no es una solución, ya que se debería exigir la diplomatura de maestro para poder acceder a ella, lo que nos pone en una situación atípica dentro de la estructura universitaria. Parece evidente que los profesores especialistas en

Educación Especial deben poseer, además, la formación de los profesores del nivel correspondiente. Por lo que en todo caso, si se opta por títulos de tipo universitario, el profesorado de Educación Especial tendría que formarse dentro de licenciaturas de segundo ciclo.

¿Qué decir a esta argumentación? Los tres años de formación universitaria es el límite establecido para las diplomaturas, de acuerdo. Pero lo que no se puede dar por establecido es que la formación del profesor de educación infantil y primaria tenga que ser necesariamente de nivel de diplomado. No nos parece coherente con los supuestos teóricos que se defienden, y tampoco con la tendencia general a ampliar los planes de formación del profesorado, a fin de lograr mayor profesionalidad. Tampoco entendemos el significado de la condicional: "si se opta por títulos de tipo universitario". Nos parece incontestable que el profesorado de Educación Especial ha de tener una titulación universitaria, a nivel de licenciatura.

El siguiente párrafo de la justificación del Grupo 15 también merece algunos comentarios. Dice así: Por otro lado, la multiplicidad de especialidades que debe corresponder a los diferentes tipos de dificultades y deficiencias hace bastante difícil prever una titulación única con una troncalidad que responda a todas ellas. Siendo un título profesional debería responder a la peculiaridad de cada especialidad posible, lo que lo hace inabordable. Prever tanto títulos diferentes de carácter estatal como especialidades posibles tampoco parece necesario para cubrir las necesidades existentes, sea cual sea el nivel de titulación por el que optásemos, diplomatura o licenciatura.

No es éste un párrafo muy afortunado. El mismo Grupo 15 ha propuesto un Título de *profesor especialista en trastornos de audición y lenguaje*, a nivel de licenciado y cuyo perfil profesional lo describe como profesor de apoyo que atiende a los alumnos de Educación Infantil y Primaria con necesidades educativas especiales relacionadas con trastornos de audición y lenguaje.

Nos parece igualmente justificado una titulación con homologación estatal de *profesor especialista en Educación Especial* que podría tener dos opciones: a) Deficiencias físicas y sensoriales; b) Deficiencias psíquicas.

Ante la "supuesta" dificultad de estructurar estos títulos de validez estatal a nivel de diplomatura o licenciatura, el Grupo 15 propone como "respuesta más adecuada abordar las necesidades de formación de estos especialistas con programas específicos relativos a cada especialidad dentro de la Educación Especial, a cursar como programas de postdiplomatura, a los que se accede teniendo la titulación necesaria para ser profesor de Educación Infantil y/o Primaria. Dado que el Grupo no es competente en esta opción, simplemente recomendamos la fórmula sin proponer contenido de la misma".

Esta fórmula nos parece interesante, la posibilita la L.R.U. en su art. 28.3 y la recogía también el proyecto para la *Reforma de la Formación del Profesorado* (M.E.C., 1984), según hemos visto anteriormente. Sólo que el requisito previo lo estableceríamos nosotros en el nivel de licenciado. Serían titulaciones específicas de determinada Universidad, posterior a la licenciatura, en todo caso.

Sobre este punto estimamos que puede resultar de interés recoger el marco propuesto por la Universidad Complutense para los títulos propios. Establece cuatro niveles jerárquicos.

1. Título de *magister universitario*. Para obtenerlo se requerirán, al menos, las siguientes condiciones:

- a) Estar en posesión del título de licenciado o doctor.
- b) Obtener como mínimo 100 créditos, equivalente a enseñanzas correspondientes a *dos* cursos académicos.
- c) Escolaridad obligatoria.

Este título podría suponer una convalidación parcial con programas de tercer ciclo.

2. Título de *especialista*. Requeriría las siguientes condiciones:

- a) Estar en posesión del título de licenciado o doctor.
- b) Estudios correspondientes a *un* curso académico o 50 créditos.
- c) Escolaridad obligatoria.

3. Título de *experto*. Deberían cumplirse las siguientes condiciones:

- a) Estar en posesión del título de diplomado o haber terminado los estudios correspondientes al primer ciclo.
- b) Enseñanzas correspondientes a *un* curso académico, equivalente a 50 créditos.
- c) Escolaridad obligatoria.

4. *Certificado*. Correspondería a cursos de duración variable para los que, en principio, no se exigiría titulación universitaria previa. Los certificados serían de dos tipos:

- a) Suficiencia, previo examen sobre las materias del curso.
- b) Asistencia, para el cual se exigiría únicamente la escolaridad.

3. PROPUESTAS PARA DEBATE

3.1. A nuestro juicio, es prioritario plantear el marco general de licenciatura para *todo* el profesorado no universitario, antes de entrar en análisis pormenorizado del currículum correspondiente a cada nivel, las áreas de conocimientos implicadas, los créditos correspondientes, etc...

Nos parece ocasión histórica para plantear decidida y definitivamente el nivel de licenciatura también para el profesor de Educación Infantil y Primaria. Y ello por "normalización", integración y calidad del sistema educativo; por profesionalización; por valoración social de la profesión; por no discriminación entre profesores; por coherencia entre los discursos teóricos y las realizaciones prácticas; por ser la tendencia generalizada en los países desarrollados (Blat y Marín, 1980; Revista de Educación, 1982; Benejam, 1986; Blackburn y Moissan, 1987).

3.2. Consideramos positiva una "iniciación" o "sensibilización" a la Educación Especial, en el curriculum del profesor de Educación Primaria y Secundaria, aunque no nos parece adecuados los nueve créditos propuestos en el marco de una diplomatura.

3.3. En el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se reconoce el carácter post diplomatura -lo que equivale al nivel de licenciatura para la Educación Especial y la especialización en tratamientos de los trastornos del lenguaje y audición.

La propuesta del Grupo 15 considera un título de *profesor especialista en trastornos de audición y lenguaje*, a nivel de licenciatura. Nos parece razonable tal propuesta, sin entrar ahora en análisis de áreas y créditos. Se constata una incongruencia con la propuesta del Grupo de trabajo 11 que considera un título de *diplomado en terapia del lenguaje y audición*, prácticamente con el mismo perfil profesional que la titulación del Grupo 15.

3.4. Estimamos conveniente una titulación con validez estatal de Profesor de Educación Especial. A nivel de licenciatura y al menos con dos opciones:

- a) Deficientes físicos y sensoriales
- b) Deficientes psíquicos

3.5. Valoramos positivamente que las Universidades incorporen en el catálogo de títulos específicos, especializaciones en este campo. El marco que ofrece la Universidad Complutense puede resultar operativo al respecto. Estamos por una variedad de alternativas, pero dentro de un marco coherente, y que tales alternativas sean objeto de evaluación. En determinadas circunstancias ciertas titulaciones específicas de Universidades pueden adquirir el carácter de "homologadas" y con validez en todo el Estado español. Si no se lleva a cabo evaluación de los programas de formación, por ser un proceso largo, costoso, poco considerado académicamente... parece más prudente seguir las directrices de otros países avanzados.

3.6. El nuevo marco de formación tiene, es evidente, importantes consecuencias para alumnos y profesores de las Escuelas de Magisterio actuales. Con respecto a los alumnos: cuántos estudian Magisterio, a quién y por qué atrae esta profesión, cuántos trabajan como maestros... Existen interesantes estudios sobre sociología de la profesión que no podemos recoger aquí (Lerena, 1982; Varela y Ortega, 1984; García García, 1986 b).

El sistema de enseñanza primaria -al que sirven las Normales- aparece en España, y en el resto de Europa, como un sistema distinto y separado del sistema de enseñanza

que lleva a la Universidad. Los objetivos y composición social de cada sistema son muy diferentes. La enseñanza primaria se dirige, en teoría a toda la población, una población que en el siglo XIX es mayoritariamente pobre y campesina. La enseñanza que conduce a la Universidad va destinada a clases sociales que sin ser las más altas -la nobleza y los terratenientes no frecuentan la Universidad- pueden considerarse privilegiadas. Las necesidades culturales del niño campesino y, posteriormente, de los suburbios urbanos industriales se consideran muy reducidas, y durante bastante tiempo el rango de las Normales era inferior a los institutos de bachillerato. La Ley General de Educación de 1970, al unificar el sistema educativo hasta los 14 años de edad, extendió a toda la población lo que antes era el bachillerato elemental, e introdujo las Normales en la Universidad. A la base estaba un cambio económico social y cultural de la sociedad española. El paso siguiente debiera ser que la formación de todo el profesorado se haga en la Universidad y se eleve el prestigio y status de la profesión.

En la justificación de su propuesta, el Grupo 15 afirma: "Concebir la formación de profesores como un título más, abierto, sin limitaciones a la demanda del alumnado supone agravar las condiciones de la formación. La introducción de una regularización de entrada a la formación inicial como principio general puede ser de conflictiva aplicación para el caso de la formación de profesores de enseñanza primaria, considerando las funciones sociales que en ciertos lugares a veces cumple este sistema ante la falta de otra oferta de puestos escolares universitarios en otros estudios" (Consejo de Universidades, 1988, apdo. 7). Es evidente, existen 88 Escuelas Universitarias de Magisterio en la actualidad, 56 estatales y 32 privadas. Al menos una en cada capital de provincia y en bastantes pueblos.

La evolución de la matrícula en E.U.M. en los últimos años es como sigue:

Curso	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75
Número	47.551	59.250	45.531	44.560	59.058
Curso	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80
Número	70.534	84.186	97.028	93.860	91.328
Curso	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
Número	86.551	84.866	77.970	75.695	73.933

En cuanto a la situación laboral el 30% de los titulados universitarios en paro son titulados en profesorado de E.G.B. Entre los titulados en Profesorado de E.G.B. el 23% están en paro.

3.7. En cuanto al profesorado conviene dejar claro, en primer lugar, que la Reforma de un sistema educativo está orientada a toda la sociedad y no solamente a un sector del profesorado. Es obligado poner entre paréntesis intereses corporativos. Por otra parte, la gran mayoría del profesorado de las E.U.M. somos funcionarios. Los funcionarios sobreviven bastante bien a los procesos de "reconversión" que son mucho más traumáticos en otros sectores sociales.

Pero existe otro planteamiento. La estructura de la Universidad se asienta sobre los Departamentos. Los Departamentos pueden ser, y de hecho son en muchos casos, intercentros. Los profesores de la E.U.M. deberíamos integrarnos cada vez más en los Departamentos generales intercentros.

Legalmente el profesorado de Escuelas Universitarias puede impartir docencia en el primer ciclo de los estudios universitarios, y si es doctor tiene plena capacidad docente e investigadora, en todos los ciclos.

Nos parece que con condiciones apropiadas, de tiempo y recursos, el camino a recorrer va en esa dirección.

BIBLIOGRAFIA

- ACTAS IV JORNADAS DE EDUCACION ESPECIAL (1985), Madrid. CEPE.
- ACTAS V JORNADAS DE EDUCACION ESPECIAL (1986). Palma de Mallorca. Ed. Universidad.
- BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. LAIA. Barcelona.
- BLACKBURN, V. y MOISSAN, C. (1987). *La formation continue des enseignants dans les douze etats membres de la Communauté Européenne*. Bruselas.
- BLAT, J. y MARIN, R. (1980). *La formación del profesorado de Educación primaria y secundaria*. Teide/Unesco. Barcelona.
- CASTILLO, F. (1986). *The evaluation of teacher training courses in Special Education*. ATEE. Barcelona.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987). *Informe técnico del Grupo de Trabajo número 11*.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1988). *Informe técnico del Grupo de Trabajo número 15*.
- DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA (1988). *Papeles para Debate I*. M.E.C. Madrid.
- FORTES, A. (1987). "La formación del profesorado en la panorámica de la Educación Especial en España", en *Siglo Cero*, número 110.
- GARANTO, J. y AMOROS, P. (1987). "La formación del profesorado en Educación Especial", en *Siglo Cero*, número 110.
- GARCIA GARCIA, E. (1986a). "Integración escolar y formación del profesorado", en *Siglo Cero*, número 105.
- GARCIA GARCIA, E. (1986b). "Función, status y rol del profesor", en MAYOR, J. (dir.): *Sociología y Psicología social de la educación*. Anaya. Madrid.
- LERENA, L. (1982). "El oficio de maestro", en *Sistema*, números 50-51.
- M.E.C. (1983). *Ley de Reforma Universitaria*. B.O.E. 1-9-1983.
- M.E.C. (1984). *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado*.
- M.E.C. (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*.
- MOLINA, S. (1985). "La formación del profesor de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria", en *Bordón*, número 257.
- MOLINA, S. (1987). "Formación básica en Educación Especial del profesorado de E.G.B.", en VEGA y otros: *Pedagogía terapéutica*. Universidad País Vasco.
- MOLINA, S. (1988). "La formación inicial del profesorado en/y de Educación Especial", en *Seminario de integración educativa*. 6. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.
- REVISTA DE EDUCACION (1982). *La formación del profesorado*. Número 269.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. M.E.C. Madrid.