

TOSSAL

Revista Interdepartamental de Investigación Educativa

VOLUMEN 1

NÚMERO 0

DICIEMBRE 1992

ESCUELA DE MAGISTERIO
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

TOSSAL
Revista Interdepartamental
de Investigación Educativa

Coordinación
Ángel Herrero

Consejo de Redacción

J.L. Bernabeu

J.L. Castejón

R.M. Carda

N. Sauleda

M.A. Martínez

R. Prieto

J. Mateo

R. de Vera

C. Penalva

Edita:

Escuela de Magisterio. Universidad de Alicante

Fotocomposición e Impresión:
Gráficas ANTAR, S.L. (Alicante)

Dep. Legal: A-1.029-1992

Tendencias actuales de la Educación Especial en el contexto de la reforma de los sistemas educativos

CRISTINA CARDONA MOLTÓ

Universidad de Alicante

ABSTRACT

Current special education practices have failed to produce satisfactory results for students in terms of their learning. What is needed are new conceptualizations about special and regular education. Only with new understandings can we build an educational system that provides quality education for all students.

KEY WORDS: -Special and regular education - handicapped - children - educational reform - teacher preparation.

La 'progresiva inclusión' que caracteriza la historia de la educación de los niños con disminuciones (REYNOLDS y BIRCH, 1982), cuya odisea empezó en la educación general, les condujo a escuelas separadas, de allí a clases especiales en los centros ordinarios y ahora, de nuevo, a las clases ordinarias se describe hoy en términos de 'unión' de la educación general y especial (Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos; Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial; LOGSE).

A la Educación Especial se le han venido achacando, entre otras, las siguientes críticas: 1) Haber sido creada como una estrategia para excluir a los niños que desorganizan la marcha de la escuela (TOMLINSON, 1985) y 2) Caracterizarse por proporcionar una estrechez de oportunidades (AINSCOW, 1989).

Las disposiciones organizativas creadas para fomentar una educación integrada tampoco han dado, hasta el momento, el fruto esperado (PUGACH y LILLY, 1984, 48-49):

1. Los programas de recursos/apoyo fuera de la clase, lejos de contribuir a la integración, han provocado la sobreidentificación de alumnos con dificultades.

2. Además, estos programas no han resultado ser las alternativas más adecuadas para el objetivo de la integración si tenemos en cuenta el tiempo que se pierde en los procedimientos de diagnóstico, valoración y clasificación de alumnos.
3. Por último, ha prevalecido un mito sobre las diferencias y un abismo conceptual, que todavía persiste, entre la educación general y especial. El diagnóstico, etiquetaje de alumnos y procedimientos de instrucción se han establecido al margen de la educación ordinaria y presuntas diferencias entre los alumnos, profesorado especializado y curriculum han sido acentuados entre ambos tipos de educación.

Estas y otras críticas relativas a las prácticas de los programas actuales de Educación Especial han sido señaladas por numerosos investigadores (ej., CARLBERG y KAVALE, 1980; GARTNER y LIPSKY, 1987; HAGERTY y ABRAMSON, 1987; REYNOLDS, WANG y WALBERG, 1987; STAINBACK y STAINBACK, 1984; WILL, 1986; YSSELDYKE, ALGOZZINE y EPPS, 1983; entre otros); críticas que han abocado a un creciente énfasis por la eliminación de las formas tradicionales de Educación Especial, al menos, para los alumnos con dificultades ligeras (LILLY, 1988).

Al parecer nos encontramos en un punto en el que ya no satisface la discusión o dialéctica integración-segregación. De hecho se ha empezado a analizar cómo se puede avanzar hacia la unión o integración de los profesionales, programas y recursos para diseñar un sistema unificado y comprensivo capaz de atender las necesidades individuales de todos los alumnos en el marco de la educación ordinaria (STAINBACK y STAINBACK, 1989). Por lo menos la revisión de las tendencias educativas en esta última década así lo indican.

La situación en los países más avanzados empieza a ser mucho más compleja, hasta el punto que un creciente número de investigadores, padres y educadores han optado por defender que **todos** los alumnos sean integrados en el sistema ordinario incluyendo a los severos y profundos. En esencia, creen que es tiempo de dejar de desarrollar criterios para determinar quiénes pueden o no ser integrados y dirigir la acción a incrementar la capacidad de la escuela para atender las necesidades educativas de todos los alumnos. Sin embargo, reconocen que la educación general no está hoy en día estructurada ni equipada para ello.

Las tendencias actuales se orientan hacia una nueva conceptualización de la educación. Algunas de las formulaciones basan sus fundamentos en la **naturaleza** propia de las diferencias individuales, en tanto que otras enfatizan la **reconceptualización** de la Educación Especial.

Entre las primeras destaca la posición defendida por STAINBACK y STAINBACK (1984). Estos autores arguyen que no hay dos grupos distintos de alumnos, normales y aquéllos que se desvían de la norma, sino que todos ellos varían a lo largo de

continuos de características físicas, intelectuales, psicológicas y sociales; y sugieren, que no son sólo los alumnos que necesitan educación especial los que pueden beneficiarse de los servicios individualizados, sino más bien todos los alumnos.

Entre los partidarios de modificar el concepto se barajan una variedad de alternativas. Algunas propuestas tratan de unir la separación existente entre los dos sistemas paralelos, general y especial, otros intentan combinar aspectos de uno y otro, e incluso otros, reclaman un sistema único.

Quienes defienden la **unión de los dos sistemas** parten de la crítica a la actual organización de los servicios. Entienden que la organización prevaleciente ha desarrollado un elaborado sistema para valorar y clasificar a los alumnos con el fin de colocarlos en programas apropiados, ampliamente organizados en torno a un diseño bipartito de educación que no puede mantenerse. Como contrapartida, basan sus prácticas en el poder que tiene el sistema regular para atender las necesidades educativas de todos los alumnos.

Dentro de este enfoque se incluye el desarrollo de alternativas para reducir la asignación de sujetos a la Educación Especial a través de la provisión a los maestros de asistencia técnica en orden a intensificar y ampliar sus habilidades para su manejo con toda clase de niños. Los modelos **Prereferral Intervention System**, (GRADEN, CASEY y CHRISTENSON, 1985) y de **Asesoramiento Consultivo** (HUEFNER, 1988) persiguen estos objetivos.

En segundo lugar se sitúan los enfoques que tratan de **combinar las características de ambos sistemas**. Muchos de los esfuerzos en esta dirección tiene su punto de encuentro bajo la rúbrica del movimiento de 'Iniciativa de Educación Regular' lanzado por Madeleine Will, Secretaria Auxiliar del Departamento de Educación de los Estados Unidos. El tópico ha sido materia de estudio de numerosas conferencias y debates e incluso tema de ataque en un número especial del **Journal of Learning Disabilities** (KAUFFMAN, LLOYD y McKINNEY, 1988). Para algunos es un 'enfoque prometedor' (WANG, 1988), mientras para otros un 'enfoque resbaladizo' (GERBER, 1988).

Su objetivo es la búsqueda de alternativas para atender tantos niños con necesidades educativas especiales como sea posible en la clase, estimulando a que la Educación Especial discorra en común con la General. Sus bazas principales serían: 1) El incremento del tiempo real de instrucción, 2) El empleo de sistemas de soporte para el maestro, 3) La adjudicación un mayor poder a los directores o personal responsable para el control de los programas y recursos, y 4) La asimilación de un nuevo enfoque de la enseñanza basado en la responsabilidad compartida entre los profesores de soporte/EE y de educación general (cf. LIPSKY y GARTNER, 1989, 272).

En la práctica existen varios modelos desarrollados desde esta perspectiva. Uno de ellos es el modelo **ALEM (Adaptive Learning Environment Model)** diseñado por Wang. Otro es el de **Clase Integrada**, ICM, experimentado en la Universidad de

Washington desde 1980. Un tercero, es el proyecto denominado MERGE (**Maximizing Educational Remediation within General Education**) en Olympia, Washington. Este último se diferencia de los anteriores en que mientras en los primeros el propio maestro atiende a los alumnos en la clase integrada, en el Proyecto MERGE, otro profesor trabaja directamente con el alumno en su propia clase ofreciendo además soporte al maestro.

Por último, figuran los enfoques que abogan por un **único sistema**. Para GARTNER y LIPSKY (1987) la concepción de un sistema único exige un ‘cambio de paradigma’ en terminología de Kuhn. Exige “... un cambio fundamental en la forma de pensar acerca de las diferencias individuales, en la organización escolar y en el modo de interpretar los fines de la educación” (o.c., 388). Desde este enfoque se rechaza la división entre alumnos discapacitados y no discapacitados y se reconoce que los individuos varían en sus características. Como siguen diciendo Gartner y Lipsky “un sistema unitario, ... exige adaptaciones en la sociedad y en la educación, no sólo en el individuo” (o.c., p.c.).

Sus partidarios defienden que las prácticas efectivas en la clase y en la escuela caracterizarían la educación de **todos** los niños, cuya creencia basan en la opinión de que las mejoras sustantivas en el alumno tienen lugar cuando los maestros aceptan su responsabilidad sobre el aprovechamiento de todo el alumnado y, consecuentemente, estructuran sus clases para tal fin (ALGOZZINE y MAHEADY, 1985).

Desde esta perspectiva se reclama un **nuevo rol** a los maestros. LIPSKY y GARTNER (1989, 279) informan de las características más frecuentemente identificadas en relación a este nuevo rol:

1. Desetiquetaje, esto es, eliminación de estrechas responsabilidades asociadas a la especialización del profesorado en favor de responsabilidades de mayor alcance.
2. Colaboración y consulta entre todos los profesionales en contacto con el niño.
3. Mayor control por parte del maestro de su tiempo y variación en el empleo del tiempo del alumno: no todo él debe estar organizado en etapas o períodos cerrados.
4. Mayor variedad en las interacciones maestro-alumno incluyendo instrucción a todo el grupo-clase, tareas en pequeño grupo, enseñanza adaptada a las necesidades individuales, dirección de grupos de aprendizaje y control y registro de las actividades programadas para cada alumno.
5. Más amplio compromiso con otros adultos: profesores de soporte, centros de recursos de aprendizaje y padres.

Las exigencias para el desempeño de un nuevo rol, con mayor amplitud de responsabilidades para el maestro, nos lleva a otra cuestión importante, la de su **formación**, aspecto frecuentemente olvidado, máxime cuando representa uno de los factores críticos en toda innovación o reforma educativa.

En este punto, los supuestos que parecen barajarse en los países con sistemas educativos desarrollados llevan a la conclusión de que sistemas separados de formación del profesorado conducen al mantenimiento de sistemas separados de educación (LILLY, 1989). Diversos autores se muestran de acuerdo en señalar que la formación de los profesores para la Educación Especial, no hace más que fomentar que los maestros reconozcan sus limitaciones y desvanezcan sus obligaciones y responsabilidades (HAGERTY y ABRAMSON, 1987; PUGACH y LILLY, 1984; STAINBACK y STAINBACK, 1987). Es más, existe una conciencia creciente, sobre todo, en relación a los programas de formación en Educación Especial de carácter generalista (ej. pedagogía terapéutica, dificultades de aprendizaje, modificación de conducta,...) de que tal tipo de formación debe desaparecer, dando paso a una creciente diferenciación por áreas de habilidad en materias específicas del currículum (matemáticas, lectura, escritura, etc...) o en tópicos importantes, tales como, valoración psico-pedagógica del alumno, "monitoring" o control de los procesos de enseñanza/aprendizaje, dirección y manejo de la clase, adaptaciones curriculares, deterioros de visión, audición, etc... dirigidas a todo el profesorado en general (LILLY, 1989).

Las tendencias aquí expuestas representan algunos de los esfuerzos actuales orientados a superar la dicotomía de un sistema dual de educación, en su objetivo de vuelta a un sistema unitario de mejor calidad. Pensamos que de los profesionales depende el reto de modificarla, porque como apunta LILLY (1989, 155):

"Sólo necesitamos mirar a nuestro alrededor para ver sistemas y prácticas que no pueden mantenerse con la prueba del tiempo. Debemos ver los cambios como signo de evolución, basados en lo que hemos aprendido de nuestra experiencia según diferentes modos de ver a los niños, a los profesionales y al proceso educativo. La educación especial no es mala o dañina es simplemente inadecuada para la educación del siglo XXI..."

Para conseguirlo, estamos convencidos, de que el medio más acertado es la mejora de la educación, sin calificativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1989). Developing the special school curriculum: where next?. En D. BAKER y K. BOVAIR (Eds.), *Making the special school ordinary?*. London: Falmer.
- ALGOZZINE, B. y MAHEADY, L. (1985). When all else fails, teach!. *Exceptional Children*, 52, 16-22.
- CARLBERG, C. y KAVALE, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placements for exceptional children. *The Journal of Special Education*, 14 (3), 295-309.
- GARTNER, A. y LIPSKY, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.

- GERBER, M. M. (1988). Weighing the "Regular-Education Initiative". *Education Week*, 7 (32), 28, 36.
- GRADEN, J. L., CASEY, A. y CHRISTENSON, S. L. (1985). Implementing a prereferral intervention system: Part I. The model. *Exceptional Children*, 51 (5), 377-384.
- HAGERTY, G. J. y ABRAMSON, M. (1987). Impediments to implementing national policy change for mildly handicapped students. *Exceptional Children*, 53 (4), 315-323.
- HUEFNER, D. S. (1988). The counseling teacher model: Risks and opportunities. *Exceptional Children*, 54 (5), 403-414.
- KAUFFMAN, J. M., LLOYD, J. W. y MCKINNEY, J. D. (Eds.). (1988). [Número especial]. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (1).
- LILLY, M. S. (1988). The regular education initiative: A force for change in general and special education. *Education and Training of the Mentally Retarded*, December, 253-260.
- LILLY, M. S. (1989). Teacher preparation. En D. K. LIPSKY y A. GARTNER (Eds.), *Beyond separate education. Quality Education for all* (143-157). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- LIPSKY, D. K. y GARTNER, A. (1989). Building the future. En D. K. LIPSKY y A. GARTNER (Eds.), *Beyond separate education. Quality education for all* (255-290). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- MEC (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *BOE*, 30/4/1982.
- MEC (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. *BOE*, 16/3/85.
- MEC (1990).
- LOGSE. Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 4/10/90.
- PUGACH, M. y LILLY, M. S. (1984). Reconceptualizing support services for classroom teachers: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 48-55.
- REYNOLDS, M. C. y BIRCH, J. W. (1982). *Teaching exceptional children in all America's schools* (2nd ed.). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- REYNOLDS, M. C., WANG, M. C. y WALBERG, H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53 (5), 391-398.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1987). Facilitating merger through personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*, 10, 185-190.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1989). Integration of students with mild and moderate handicaps. En D. K. LIPSKY y A. GARTNER (Eds.), *Beyond separate education. Quality education for all* (41-51). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing C.
- TOMLINSON, S. (1985). The expansion of special education. *Oxford Review of Education*, 11 (2), 157-165.
- WANG, M. C. (1988). Weighing the "Regular-Education Initiative". *Education Week*, 7 (32), 28, 36.
- WILL, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52 (5), 411-415.
- YSSELDYKE, J. E., ALGOZZINE, B. y EPPS, S. (1983). A logical and empirical analysis of current practice in classifying students as handicapped. *Exceptional Children*, 50, 160-166.