



## Jon Olav Myklebust

Jon Olav Myklebust,  
doctor en sociología y  
profesor del Volda  
University College,  
Noruega. Entre 1995



y 2000 fue uno de los  
responsables del programa  
general de investigación  
Reform 94 - særskilt tilrettelagt  
opplæring (Reforma 94 -  
educación para necesidades  
especiales).

**Prácticamente todos los jóvenes noruegos se matriculan en la enseñanza secundaria superior, lo que explica la gran diversidad del alumnado de ésta y el que muchos tengan dificultades para acabarla, algo particularmente cierto para la décima parte de alumnos que tienen derecho a recibir medidas educativas especiales. Este artículo parte de un análisis longitudinal que ha seguido durante cuatro años a alumnos con necesidades especiales a través de la enseñanza secundaria superior. La investigación se centraba exclusivamente en aquellos alumnos matriculados en cursos de formación profesional, y registraba en diferentes momentos el número de quienes avanzan conforme al calendario educativo previsto, el número de retrasos y la cifra de abandonos. Se realizó además otro análisis para definir las condiciones que ayudan al alumno de cursos de formación profesional a obtener cualificación, llegando a la conclusión de que la integración de las medidas compensatorias dentro de las clases normales -y no en grupos pequeños o clases segregadas- constituye un factor decisivo para que estos alumnos obtengan su cualificación.**

# El alumnado con necesidades especiales en la formación profesional de Noruega. Un análisis longitudinal

## Introducción

A partir de la reforma radical de la enseñanza secundaria superior realizada en 1994 en Noruega, todos los jóvenes noruegos tienen sin excepción derecho a 13 años de educación (cf. Skårbrevik y Båtevik 2000:16-17). Los niños comienzan la escuela con seis años y reciben diez años de enseñanza obligatoria de nivel primario y secundario. A continuación, tienen la opción de asistir durante tres años a cursos de nivel secundario superior. Los alumnos con problemas diversos de orden físico, psicológico o social tienen derecho a medidas educativas compensatorias, y pueden por ello recibir dos años adicionales de enseñanza secundaria superior.

Y los jóvenes hacen uso de ese derecho: aproximadamente el 95% de cada promoción salida de la escuela secundaria inferior comienza la secundaria superior en el otoño de ese mismo año. De ellos, casi una décima parte -alrededor de 6.000- son alumnos con necesidades especiales, que se matriculan muy mayoritariamente en cursos de formación profesional. Pero la cuestión interesante estriba en conocer el destino de estos alumnos dentro de la enseñanza secundaria superior: ¿cuál es su flujo a través del sistema?; ¿qué condiciones específicas producen la mejor cualificación entre los destinatarios de medidas compensatorias?

He aquí los problemas que analizará este artículo, basado en un análisis longitudinal de alumnos con necesidades especiales que comenzaron la enseñanza secundaria superior en el otoño de 1995. El proyecto Reforma 94 - særskilt tilrettelagt opplæring (Reforma 94 - educación para necesidades especiales) fue financiado por el Ministerio de

Iglesia, Educación e Investigación noruego y realizado por la entidad Møre Research y el Volda University College en el periodo 1995 - 2000.

El proyecto de investigación dio comienzo como evaluación de la reestructuración básica de la enseñanza secundaria superior aplicada en 1994, un paquete de cambios conocidos como Reforma 94 y cuyo objetivo principal era incrementar los flujos de alumnos que atraviesan el sistema educativo. Entre otras cosas, ello implicó en aquel momento una reforma estructural de los cursos ofrecidos. Se redujo la cifra de cursos básicos de 109 a sólo 13 (posteriormente pasaron a ser 15) y el nivel de especialización de los cursos avanzados disminuyó considerablemente. Los cursos que no conducían a ninguna cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior se interrumpieron, lo que surtió un tremendo efecto sobre la mitad de las promociones que estudiaban materias profesionales, pues el modelo principal surgido de la reforma pasó a consistir en dos años de escuela profesional seguidos por otros dos años en una empresa formadora externa al sistema educativo.

Definitivamente, estas medidas han logrado ayudar a una cifra mayor de alumnos a conseguir una cualificación profesional u otra que ofrezca acceso a la enseñanza superior. Ello resulta obvio si comparamos la promoción matriculada en 1991 con las promociones de la reforma, en 1994 y 1995. Según Støren y Skjersli (1999:109), dicha mejora se debe al incremento en el número de plazas y a una mejor estructura de la oferta de cursos. También tiene su importancia el hecho de que los alumnos tengan ahora derecho reglamentario a la enseñanza secundaria superior.



El progreso alcanzado queda corroborado sin género de dudas si se examinan promociones enteras por medio de análisis de matriculación exhaustivos. Pero la situación se hace menos clara en el caso de subcategorías difíciles de detectar dentro de esos análisis. Y los alumnos con necesidades especiales son un ejemplo de este tipo de categorías.

Los datos empíricos en que se basa el presente artículo se obtuvieron a partir de una muestra de alumnos con necesidades especiales de la promoción matriculada en 1995, esto es, la segunda promoción de alumnos tras la entrada en vigor de la reforma educativa básica. Se describen su flujo a través del sistema educativo y las cualificaciones logradas por los alumnos que comenzaron cursos de formación profesional de nivel secundario superior, que recogen a la mayoría de alumnos con necesidades especiales. Es el caso de casi tres cuartas partes de la promoción de alumnos en el análisis que fundamentará este artículo. Una octava parte de dicha promoción se matriculó en cursos de preparación para la enseñanza superior, y otro octavo más recibió una educación especial no especificada y sin referencia a ningún curso particular. Estos últimos son los afectados por las mayores dificultades funcionales.

## La educación para necesidades especiales y la perspectiva del itinerario vital

A fin de entender los flujos a través de la enseñanza secundaria superior se decidió utilizar la teoría del itinerario vital y de las transiciones sociales como marco de referencia. Son perspectivas particularmente útiles para analizar a las personas que divergen de la gran mayoría en cuanto a su paso a través del sistema educativo.

El término de "itinerario vital" se refiere al proceso biológico de envejecimiento, que sin embargo constituye tan sólo uno de los aspectos: las ciencias sociales centran su atención en la vida en sociedad. Los itinerarios vitales individuales están condicionados por acontecimientos y hechos pasados y por contextos presentes, y también pueden comprenderse a menudo en función de

las expectativas para el futuro que una persona se plantee. Un itinerario vital puede considerarse como la suma de las trayectorias por ejemplo educativas, laborales o familiares que las personas y los grupos siguen al cambiar con frecuencia de contexto. Settersten (2002), Elder y Johnson (2002) han expuesto diferentes aspectos de la teoría del itinerario vital. Hagestad y Dannefer (2001) se muestran también partidarios de esta misma tradición del itinerario vital, pero un elemento especial de su contribución consiste en advertir contra un uso excesivo de la perspectiva de agente actuante dentro de los análisis de itinerarios vitales, en detrimento de la perspectiva estructural, lo que según ellos puede conducir a microperspectivas ("microfizaciones") negativas.

La base teórica del proyecto de investigación que ha proporcionado los datos empíricos que este artículo analiza es un método de itinerario vital que combina la perspectiva de agente con la perspectiva estructural. Se encuentra elaborado en Kvalsund y Myklebust (1996), quienes esbozaron un método para la investigación de itinerarios vitales claramente distanciado de un análisis estructural puro y de la orientación extrema al agente. Esta perspectiva deja margen para el agente individual, dentro de los límites estructurales.

Una perspectiva de itinerarios vitales es provechosa para analizar trayectorias largas seguidas por individuos y promociones que atraviesan por diversos entornos geográficos y contextos históricos en transformación. Pero un itinerario vital no evoluciona únicamente a largo plazo, sino también a plazo corto, y en este caso será más útil recurrir al concepto de transición. Este concepto resulta particularmente favorable para el análisis del flujo, ya que es frecuente que los problemas de los alumnos salgan a la luz cuando se produce un abandono o un fracaso en pasar al nivel siguiente en la fecha normal. Los problemas del alumnado con necesidades especiales suelen manifestarse como incapacidad para mantener el ritmo de sus compañeros con la misma edad, y en que su transición no se produce en la fecha prevista (retraso).

Un itinerario educativo adopta típicamente la forma de una cadena compuesta por una serie de transiciones. Algunos ejemplos son: la salida de la escuela secundaria inferior, el inicio de la secundaria superior y el progre-



so en la escuela secundaria superior. Pero un itinerario también puede incluir abandonos escolares, que aunque para algunos signifiquen un ingreso al trabajo, para la mayoría son sinónimos del paro. Los abandonos pueden estar condicionados por factores de exclusión en el entorno escolar o motivados por ofertas más atractivas externas a la escuela. El abandono real suele estar sin embargo precedido por un largo proceso, durante el cual el alumno va distanciándose de la escuela. Blaug (2001:40) lo ha descrito de esta manera: "más que abandonos, se trata de exclusiones o de desapariciones".

Las investigaciones noruegas sobre abandonos escolares entre el alumnado de la enseñanza secundaria superior con necesidades especiales también ponen de relieve este hecho. Myklebust (1999: 173) documenta que dos terceras partes de los alumnos que rechazan una oferta de educación compensatoria en los primeros seis meses de escuela han abandonado la secundaria superior al final del tercer año. También se observa una clara tendencia al abandono entre los alumnos con alto índice de absentismo escolar en el primer semestre. Puede afirmarse por tanto que el distanciamiento personal de la escuela en su fase inicial va convirtiéndose gradualmente en un rechazo total, y tiene por resultado final una ruptura.

Refiriéndonos a la enseñanza secundaria superior, el abandono de un curso educativo constituye una transición externa. Existen también transiciones internas: un ejemplo típico es el paso de un curso a otro de nivel superior, por ejemplo de uno básico a otro más avanzado. Puede denominarse a esto una transición vertical, para distinguirla del paso a un curso sucesivo dentro del mismo nivel de estudios, que se denominará una transición horizontal.

## El método y los materiales

Hay buenas razones para emplear un método de investigación longitudinal. Los datos longitudinales son necesarios para estudiar carreras, por ejemplo de formación o profesionales. Es importante observar que los análisis prospectivos, que siguen a las mismas personas a lo largo de varios años, resultan particularmente idóneos para el estudio de las transiciones sociales. Los estudios

de seguimiento de la Reform 94 - særskilt tilrettelagt opplæring (Reforma 94 - educación para necesidades especiales) son por ello en buena medida de carácter prospectivo.

Lo más sencillo para analizar el flujo a través del sistema educativo es tomar una promoción particular como punto de partida. Hemos optado por estudiar la promoción matriculada en el otoño de 1995 y ello en seis condados: Finnmark, Rogaland, Oslo, Møre/Romsdal, Nord-Trøndelag y Hedmark. (Disponíamos asimismo de información sobre la promoción de 1994 en los últimos tres condados, pero decidimos no emplear esos datos en el artículo).

En la primera ronda de recogida de datos realizada en la primavera de 1996 utilizamos un cuestionario detallado para obtener respuestas de 438 alumnos con necesidades especiales que habían comenzado cursos de formación profesional en 1995. A continuación, recibimos datos sobre dichos alumnos procedentes de sus escuelas hasta la primavera de 1999, en otras cinco rondas de recogida de datos. El cuadro siguiente esquematiza el método empleado<sup>(1)</sup>.

Las estadísticas recibidas de los seis condados indicaron que las informaciones recogidas no abarcaban en absoluto a todos los alumnos con necesidades especiales de la promoción de 1995. Decidimos por ello enviar un cuestionario simplificado a las escuelas, solicitando que dieran más importancia que antes a su cumplimentación por los alumnos. Ello generó un volumen de información sobre otros 581 alumnos de cursos de formación profesional en la promoción de 1995, destinatarios de ofertas formativas compensatorias al término del primer año escolar. Este alumnado viene a añadirse pues a los otros 438 sobre los que ya disponíamos de datos. Puede admitirse que el total de 1019 incluye a casi todos los alumnos con necesidades especiales que comenzaron la escuela secundaria superior en 1995 y que se encontraban aún recibiendo enseñanza secundaria superior al término del primer año escolar. El nivel de respuesta en el análisis de seguimiento fue tan sólo de un 43 por ciento; es pues importante averiguar si este material estadístico se encuentra sesgado, y en caso afirmativo de qué manera.

Hay dos variables que pueden compararse directamente entre la muestra para el análisis

(1) El registro de datos continuó tras el último envío de material por las escuelas, en la primavera de 1999, si bien el trabajo actual de investigación está financiado principalmente por el Consejo Noruego de Investigación. Se ha encuestado al alumnado y a sus padres, pero los datos formarán parte ya de futuras publicaciones.



sis de seguimiento y el material recogido total: el sexo del alumno y el tipo de clase a la que asiste. La distribución de sexos es aproximadamente la misma en el análisis de seguimiento y en la población (cerca del 65% son muchachos). Pero aquellos alumnos que asisten a clases normales durante toda la jornada escolar o parte de ella están subrepresentados en la muestra de seguimiento. La razón estriba en que esta muestra integra un porcentaje sobreproporcional de alumnos con problemas funcionales graves, y éstos reciben con más frecuencia clases especiales. Es necesario no olvidar estos factores al evaluar los resultados del análisis. Kvalsund y Myklebust (1998) han descrito la recogida de datos con mayor detalle y ofrecen una evaluación detenida de la representatividad de todo el material de seguimiento, que incluye a los alumnos con necesidades especiales que realizan estudios generales y a quienes siguen cursos de estudio no especificados.

## El flujo a través del sistema

Un patrón particular de progresión en un punto específico es la suma de todas las medidas individuales y opciones tomadas para y por los alumnos. Una serie de transiciones -internas y externas, horizontales y verticales- van configurando patrones específicos de evolución que este proyecto de investigación ha ido registrando cada seis meses. Este artículo tan sólo documentará brevemente el avance del primer al tercer año en la escuela secundaria superior. Expondremos la proporción de una promoción que consigue avanzar con el ritmo previsto, la proporción que queda rezagada y la proporción que abandona la enseñanza. Este no es lugar para documentar detalladamente los flujos entre los diferentes niveles y los distintos cursos de estudio, ni para mostrar la relación existente entre abandonos y retornos subsiguientes a la enseñanza secundaria superior. Pero será importante recordar que muchos alumnos cambian de curso, lo que implica flujos en más de una única dirección.

Los primeros datos registrados sobre estos alumnos llegaron en la primavera de 1996, cuando se impartía a los alumnos el curso básico para uno de los programas profesionales. Por definición, en ese momento su educación se correspondía con el calendario previsto.

### Esquema del método de recogida de datos para la promoción matriculada en 1995

Cuadro 1

Otoño 1995	Comienzo enseñanza secundaria superior	
Primavera 1996	Primer año escolar	Ronda 1
Otoño 1996	Segundo año escolar	Ronda 2
Primavera 1997	Segundo año escolar	Ronda 3
Otoño 1997	Tercer año escolar	Ronda 4
Primavera 1998	Tercer año escolar	Ronda 5
Otoño 1998	Cuarto año escolar	
Primavera 1999	Cuarto año escolar	Ronda 6

Y sin embargo, muchos de estos alumnos ya habían experimentado problemas graves en el curso de la enseñanza primaria y secundaria inferior, y éstos proseguían en su primer año en la escuela secundaria superior. No puede por tanto sorprendernos que el diagrama siguiente revele que una gran parte de estos alumnos no consiguió llegar al primer nivel del curso avanzado cuando comenzaron su segundo año en el otoño de 1996.

En el otoño de 1996, en pleno segundo año escolar, menos de la mitad de la promoción se encontraba estudiando conforme al calendario previsto, dos quintas partes se hallaban rezagadas y cerca de una séptima parte había abandonado. La situación empeoró, con mayores índices de abandono entre alumnos y un porcentaje menor que se formaba conforme al ritmo previsto, hasta el otoño de 1997. Pero el tercer año trajo una cierta mejora, pues en él aumentó el porcentaje de alumnos que estudiaban conforme al calendario previsto. Ello se debe al índice considerable de retornos a la educación tras los abandonos temporales. A la vez, se produjo una reducción en el flujo que va de los rezagados a los abandonos.

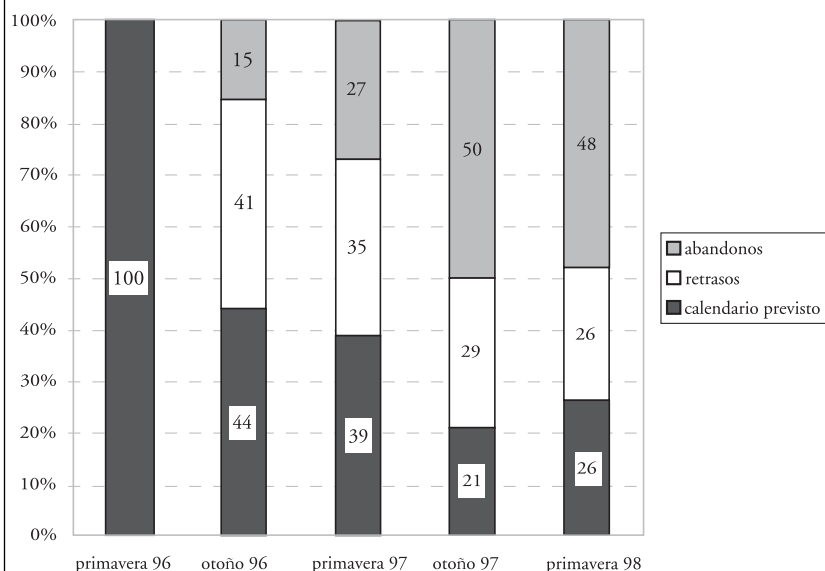
Vemos por tanto la frecuencia con que los alumnos de cursos de formación profesional con necesidades especiales no logran avanzar satisfactoriamente, y que entre ellos son numerosos los que abandonan la secundaria superior. Con todo, no debemos olvidar que este tipo de alumno ha recibido previamente menor educación a este nivel. Tampoco todos los alumnos "normales" consiguen avanzar limpiamente dentro de la escuela secundaria superior. En Noruega, sólo





Diagrama 1

### Ritmos de avance hasta la primavera de 1998 de los alumnos con necesidades especiales que comenzaron cursos de formación profesional de secundaria superior en la primavera de 1996. Promoción matriculada en 1995 en seis condados noruegos. N=438



de formación profesional que reciben educación para necesidades especiales. Se ha mencionado la proporción que estudia conforme al ritmo previsto transcurridos tres años, la de retrasos y la de abandonos. Al año siguiente, la situación de estos alumnos en cuanto a cualificación puede resumirse de esta manera:

Cuatro años después de comenzada la escuela secundaria superior, se observa en primer lugar que casi la mitad (45%) de la promoción de 1995 ha salido de su respectiva escuela sin que pueda determinarse a ciencia cierta su cualificación, y en segundo lugar que más de una tercera parte (37%) se encuentra aún recibiendo enseñanza secundaria superior. Pero los alumnos con necesidades especiales tienen en Noruega derecho a recibir hasta cinco años de educación secundaria superior. Así pues, es evidente que habrá más alumnos que terminen su formación con algún tipo de cualificación. Hay además un 6% que ha obtenido un certificado de cualificación (cualificación parcial), esto es, sólo para algunas materias aprobadas.<sup>(2)</sup> Un poco más del 12% de los alumnos de estudios profesionales ha alcanzado una cualificación profesional en el plazo normal de cuatro años, y tan sólo un 1% consigue la cualificación requerida para acceder a la enseñanza superior. Pero la cuestión realmente interesante en este ámbito atañe a las condiciones que contribuyen a lograr la cualificación. De ello tratará el resto del artículo.

### ¿Qué relación existe entre el nivel funcional del alumno y la obtención de una cualificación?

Es probable que el nivel de barreras funcionales del alumno afecte a sus oportunidades de lograr una cualificación. Éste es el primer aspecto que precisa análisis. Comenzaremos éste con los primeros datos recogidos en la primavera de 1996, que reflejaban la opinión de docentes y asesores escolares sobre las diversas dificultades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta encuesta nos permite atisbar la base de las medidas compensatorias destinadas a cada alumno en particular.<sup>(3)</sup>

Se registraron estos problemas utilizando

unas dos terceras partes de toda la promoción matriculada en el otoño de 1994 se formaban conforme al calendario previsto al término del tercer año escolar (Edvardsen et al.1998: 83). Se observan con todo grandes diferencias entre los alumnos que prosiguen distintos tipos de estudios dentro de dicha promoción: más del 80% de los que seguían vías académicas estudiaban conforme al calendario previsto, mientras que esa proporción era de sólo un 52% entre alumnos de formación profesional (Støren, Skjersli y Aamodt 1999: 77). Entre los alumnos que salieron de la escuela secundaria inferior en la primavera de 1995 y comenzaron la secundaria superior al otoño siguiente, sólo un 58.5% consiguió terminar y aprobar sus cursos en el calendario previsto (Estadísticas de Noruega, 2001). No debe nunca olvidarse este hecho al evaluar el rendimiento de los alumnos con necesidades especiales.

### Cualificaciones obtenidas al cabo de cuatro años

Hemos visto hasta aquí que las diversas transiciones a través de un programa educativo configuran patrones definidos de avance dentro de la misma promoción de estudiantes

<sup>(2)</sup> Skårbrevik y Båtevik (2000) han descrito con mayor detalle el sistema noruego de certificados de cualificación.

<sup>(3)</sup> Pero no puede olvidarse que un diagnóstico no es un hecho irrefutable sino una indicación bastante vaga de los problemas que afronta un alumno. Frecuentemente, es una "leve descripción" (cf. Gillman et al. 2000: 396) basada en consultas fugaces a especialistas. Es necesario además señalar que estos diagnósticos son a menudo construcciones sociales más que categorizaciones objetivas (Kvalsund y Myklebust 1996:106). Este tipo de diagnóstico es más bien una detección de las carencias, en lugar de un registro de recursos. Es problemático que una clasificación cobre más importancia que la prevención y el tratamiento (cf. Parmenter 2001:274-275).



trece indicadores distintos que describen dificultades de orden físico, psicológico o social. Asesores y docentes fueron situando a cada alumno en una de cuatro categorías - desde ninguna dificultad hasta dificultades enormes- con respecto a cada indicador. Las cuatro categorías de cada indicador se explicaban en términos más precisos dentro del formulario de la encuesta (cf. Apéndice en Båtevik, Kvalsund y Myklebust, 1997). Nuestro análisis, sin embargo, no utilizará estas dificultades individuales para medir el nivel funcional, sino un índice aditivo compuesto por los trece indicadores.

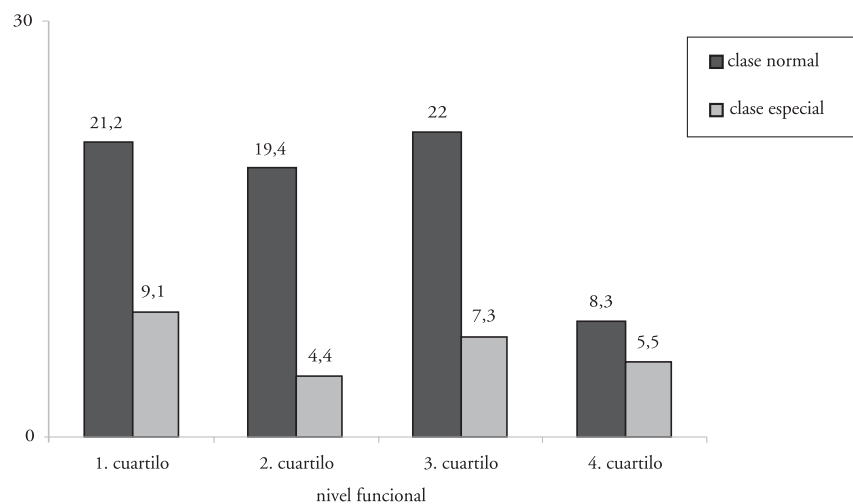
Dicho índice puede subdividirse a continuación de diversas maneras, por ejemplo en cuartiles.<sup>(4)</sup> Se revela entonces que existe una línea divisoria entre el cuartile más inferior y el resto del alumnado. Los alumnos de ese último cuartile (alumnos con niveles funcionales mínimos) muestran claramente la peor situación, con sólo un 6% que logra una cualificación. En el tercer cuartile, un 15% obtiene una cualificación, en el segundo cuartile un 12% y en el primer cuartile (alumnos con niveles funcionales máximos) un 16%. Dado que las diferencias no son tan grandes entre los integrantes de los tres mejores cuartiles, presumiblemente el nivel funcional no constituya un factor decisivo para obtener una cualificación.

### ¿Qué ayuda más a obtener cualificación: las clases especiales o las normales?

El objetivo de las medidas educativas compensatorias consiste en ayudar a los alumnos a avanzar dentro de la enseñanza secundaria superior. Por ello, será importante conocer el tipo de ofertas que contribuye realmente a dicho objetivo. Pero los tipos de medidas educativas ofrecidas a los alumnos con necesidades especiales pueden ser muy diversos. La ayuda y el apoyo pueden ofrecerse dentro de las clases normales, en grupos de cuatro o de ocho, como lecciones individuales impartidas fuera de la clase o como actividades asistenciales dentro de ella. También es posible recurrir a un asistente personal, o utilizar diversos elementos de ayuda técnica. Estas medidas asistenciales pueden además combinarse entre sí. Esta gran variación posible está documentada por Kvalsund y Myklebust (1998: 62 - 64).

Diagrama 1

**Porcentaje de alumnos que obtiene una cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior transcurridos cuatro años. Distribución conforme al nivel funcional y al tipo de clase durante el primer año escolar. 438 alumnos con necesidades especiales que comenzaron cursos de enseñanza profesional en el otoño de 1995.**



Semejante diversidad arroja una imagen bastante difusa al analizar la relación existente entre la oferta de medidas compensatorias y la consecución de cualificaciones. Por este motivo, el presente artículo adoptará una distinción fundamental como punto de partida: si la oferta compensatoria en el primer año ha tenido lugar exclusivamente dentro de una clase normal o bien si se ha aplicado en diversos modelos de grupos pequeños. Se obtienen de esta manera dos grupos de tamaño equivalente. Algo menos de la mitad de los estudiantes de cursos de formación profesional (49%) recibe una oferta de medidas educativas compensatorias exclusivamente dentro de las clases normales, y el resto (51%) de otra manera, sobre todo en diversos tipos de clases especiales. Y ambos grupos también arrojan patrones de cualificación muy distintos.

De los alumnos que recibieron su oferta educativa compensatoria exclusivamente en clases normales durante el primer año escolar, un poco más del 19% consiguió una cualificación transcurridos cuatro años. La cifra correlativa para los alumnos con oferta impartida en clases segregadas es del 6%. Estos resultados reflejan una clara diferencia, y parecen sugerir la conveniencia de ofrecer ayuda al mayor número posible de

<sup>(4)</sup> Se divide en cuartiles no los 438 alumnos de cursos de formación profesional de la promoción de 1995, sino el total de alumnos con necesidades especiales (760) incluido en el seguimiento de las promociones de 1995 y 1994.



Cuadro 2

## Relación de variables incluidas en el análisis de regresión logística.

Variable dependiente:

Cualificación obtenida tras 4 años por alumnos de cursos profesionales:

0. Sin cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior
1. Cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior

Variables independientes:

Tipo de clase en el 1. año:

0. Alumnos que reciben medidas educativas en clases especiales
1. Alumnos que reciben todas las medidas compensatorias en clases normales

Nivel funcional 1. año:

0. Cuartilo de nivel funcional mínimo
1. Cuartilo de nivel funcional próximo al mínimo
2. Cuartilo de nivel funcional próximo al máximo
3. Cuartilo de nivel funcional máximo

Medidas intensivas:

0. No hay otras medidas compensatorias aparte de la asignación a un grupo o clase
1. Una medida compensatoria
2. Dos medidas compensatorias
3. Al menos tres medidas compensatorias

Progreso:

0. Rezagados mediado el segundo año escolar
1. Conforme al calendario previsto mediado el segundo año escolar

Sexo:

0. Muchachas
1. Muchachos

clases normales. Lo mismo sucede con el 30% de los alumnos del último cuartilo. El alumnado del segundo y tercer cuartilos se divide casi por igual entre las clases normales y las especiales. La escasa relación entre niveles funcionales y asignación de clase puede deberse a diversos factores. En primer lugar, son muchos los centros que consideran importante la idea de la integración, lo que significa que intentan educar dentro de la clase normal a la máxima cifra de alumnos posibles, independientemente de su nivel funcional. En segundo lugar, los factores demográficos limitan el número de clases especiales posibles en cada centro escolar. Por otro lado, tanto el diagnóstico como la asignación pueden ocurrir, por motivos naturales, de forma un tanto aleatoria en una escuela concreta.

Esta variación permite realizar algunos análisis de interés: hace posible comparar categorías de alumnos de casi el mismo nivel funcional, pero que asisten a diferentes tipos de oferta educativa. El diagrama siguiente ilustra dicha comparación.

Para alumnos con niveles funcionales mínimos (cuarto cuartilo) no parece importar mucho la asignación a clase normal o a clase especial. Para los restantes, por contra, la asignación de clase en el primer año resulta crucial. En cualquier nivel de funcionalidad, los alumnos de clases normales obtienen mejores resultados de cualificación. Pero antes de extraer conclusiones finales, hay que analizar la forma en que otras variables afectan a la interacción entre nivel funcional y asignación de clase. El análisis más apropiado para ello es el de regresión logística.<sup>(5)</sup> El cuadro siguiente muestra las variables incluidas en este análisis:

Ya se han tratado algunas de estas variables en partes previas del artículo. Describiremos sólo brevemente las variables nuevas: las medidas intensivas son un indicador de la ayuda y asistencia recibida por un alumno aparte de su asignación específica a una clase o grupo particular. La variable del progreso resulta relevante en este contexto porque la cualificación es un producto final generado tras muchos años de escolarización, en el curso de la cual esporádicamente los alumnos ascienden, repiten o abandonan curso. El diagrama 1 ilustra este patrón de "progreso". La probabilidad de obtener una cualificación será máxima para aquellos alumnos que cuya educación avanza en

los alumnos con necesidades especiales dentro de las clases normales. Con todo, este análisis debe incluir diversos factores.

### Control de otras variables - ¿siguen siendo mejores las clases normales?

Sería fácil asumir que el recurso a diferentes tipos de clases se debe al hecho de asignar alumnos con discapacidades funcionales graves a clases especiales y alumnos con dificultades funcionales menos graves a las clases normales. Existe en realidad una tendencia hacia ello, pero la diferencias entre los tipos de clase no resultan tan grandes. Sólo cerca del 60% de los alumnos del primer cuartilo (con dificultades funcionales generales mínimas) asiste exclusivamente a

(5) El tipo de análisis más idóneo cuando la variable dependiente es una variable de nivel nominal dicotómica, como la obtención de una cualificación.



todo momento conforme a lo previsto, esto es, que se mantienen al ritmo de los restantes alumnos de progreso normal. Myklebust (2002) demuestra así que es mucho más sencillo progresar conforme al calendario previsto para quienes reciben todas las eventuales medidas compensatorias dentro del contexto de una clase normal. Se ha incluido esta variable en el análisis con el fin de evitar lo que Hagestad y Dannefer (2001:7) han denominado "el problema del tiempo 1", es decir la inclusión de variables independientes de la primera fase sólo en los análisis longitudinales. Es importante incluir la variable del sexo porque la distribución del alumnado con necesidades especiales se encuentra sesgada, ya que sólo una tercera parte son muchachas. Por otro lado, las muchachas que reciben medidas educativas compensatorias sufren mayores problemas que los muchachos.

Si examinamos las dos columnas de la derecha, observaremos que el tipo de clase es la única variable que ejerce un efecto significativo sobre la obtención de cualificación al cabo de cuatro años. Los alumnos que recibieron medidas educativas en el primer año exclusivamente en clases normales presentan una probabilidad casi triple (2,774) de alcanzar una cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior que los destinatarios de medias compensatorias impartidas en clases especiales.<sup>(6)</sup> Lo mismo puede decirse si se controla el efecto de las otras cuatro variables independientes por medio de la regresión logística.

## Examen de los resultados y conclusiones

Incluso considerando otras variables relevantes, queda ratificada la importancia del tipo de clase en lo relativo a la consecución de una cualificación por alumnos con necesidades especiales. Los que reciben en su primer año escolar medidas educativas compensatorias impartidas exclusivamente en clases normales<sup>(7)</sup> logran una cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior más a menudo que los restantes alumnos con necesidades especiales.

Estos resultados son muy similares a los documentados por Markussen para una muestra de alumnos noruegos con necesidades especiales que comenzaron la enseñanza se-

### Cuadro 3 Efectos de cinco variables independientes sobre la probabilidad de obtener una cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior tras cuatro años. Alumnos con necesidades especiales que comenzaron cursos de formación profesional en 1995. N=438

	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
Tipo de clase en el 1. año	1,009	,349	8,355	,004	2,744
Nivel funcional en el 1. año	,056	,154	,133	,715	1,058
Progreso mediado el 2. año	,519	,327	2,511	,113	1,680
Medidas intensivas en el 1. año	-,207	,201	1,062	,303	,813
Sexo	,201	,319	,397	,529	1,222

cundaria superior en 1994. Tras controlar las variables de origen social, sexo, diagnóstico, titulación de la escuela primaria y secundaria inferior y edad de ingreso a la escuela, su conclusión fue que las medidas compensatorias realizadas dentro de las clases normales arrojan los mejores resultados en cuanto a obtención de una cualificación (Markussen 1999:216). A conclusiones similares llegan otros análisis efectuados para ámbitos educativos de nivel inferior en otros países, por ejemplo en Países Bajos (cf. Karsten, Peetsma, Roeleveld y Vergeer 2001) y los EE UU (cf. Waldron y McLeskey 1998).

Así pues, hay claros indicios para afirmar que muchos más alumnos con dificultades funcionales lograrán una cualificación si las medidas compensatorias se les ofrecen dentro de las clases normales.

El hecho puede intentar explicarse mediante una denominada hipótesis de estimulación por el contexto. Esta hipótesis postula que son los alumnos con necesidades especiales integrados en una clase normal quienes logran los mejores resultados de cualificación porque en dichas clases les resulta más fácil la comparación con los alumnos "normales". El grupo con quien se comparan, el grupo de referencia, se compone de otros alumnos para quienes una cualificación profesional o de acceso a la enseñanza superior es el objetivo natural de su educación en esa fase. Así, el contexto de la clase es-

<sup>(6)</sup> El resultado es idéntico cuando se utilizan indicadores únicos para el análisis -por ejemplo dificultades de lectoescritura- en lugar de un índice aditivo para el nivel funcional: los alumnos que reciben medidas educativas sólo en clases normales presentan una probabilidad de alcanzar una cualificación casi triple que los restantes.

<sup>(7)</sup> La asignación de clase en el primer año surte un gran efecto sobre la asignación en años sucesivos: cerca del 90% del alumnado con necesidades especiales en la promoción de 1995 destinatario en el primer año de medidas realizadas exclusivamente en clase normal continuaba en una clase normal en el segundo año.





timula a los alumnos con necesidades especiales a un mayor rendimiento. Pero si el grupo de referencia consiste únicamente en otros alumnos con necesidades especiales en una clase pequeña, las ambiciones académicas decaerán rápidamente. Y un seguimiento estrecho por el docente será por tanto de escasa utilidad en estas clases. Blaug (2001:41) razona de la misma manera cuando señala:

Algo que se deduce del célebre Informe Coleman ... es que los logros educativos individuales dependen casi tanto de las actitudes y logros de los otros alumnos de la clase como de docentes, padres y recursos generales en la escuela.

Blaug (2001:42 -43) también arguye contra la segregación de alumnos en grupos: "... toda medida que divida a los alumnos en una escuela, particularmente en términos de aptitudes cognitivas, garantiza virtualmente los fracasos escolares."

La segregación de alumnos por aptitudes ha pasado a considerarse una medida que genera desigualdades en lugar de nivelar. Kerckhoff (1995: 483) se encuentra entre

quienes plantean: "...la segregación hace que los alumnos en grupos de aptitud "alta" avancen, y que los grupos de aptitud "baja" retrocedan en cuanto a resultados académicos." Es decir, la medida logra lo contrario de aquello que pretendía. La función declarada era producir una mayor igualdad, pero la función latente genera una clasificación que aumenta la desigualdad. Kerckhoff fundamenta su opinión en investigaciones realizadas en el ámbito de la educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior.

Se trata pues de argumentos en favor de la integración en clases normales. Los resultados que este artículo ha presentado apuntan en idéntico sentido. Las medidas de orden estructural, como la asignación a tipos específicos de clases, parecen surtir un efecto de canalización que perjudica gravemente la obtención de cualificación por alumnos con necesidades especiales. Así pues, una manera eficaz para mejorar el nivel de cualificación de este alumnado será por tanto intentar integrar el máximo número posible de ellos en clases normales. Pero esto, a su vez, requerirá destinar más recursos a dichas clases.

### Bibliografía

**Blaug, M.** (2001): ¿Qué hacer con los fracasos escolares?: un comentario. *Revista Europea Formación Profesional*, nº 22:40 - 46.

**Båtevik, F.O., Kvalsund, R. y Myklebust, J.O.** (1997): *På særvilkår. Om gråsoner, overgangar og kanalisering i vidaregåande opplæring*. [Alumnos con necesidades especiales. Zonas oscuras, transiciones y canalización en la enseñanza secundaria superior.] Volda: MFV/HVO. Forskningsrapport nr. 24. [Informe de investigación nº 36. 24.]

**Elder, G. Y Johnson, M. K.** (2002): The Life Course and Aging: Challenges, Lessons and New Directions. En: Settersten, R.: *Invitation to the Life Course: Toward New Understanding of Later Life*. Nueva York: Baywood Publishing Company.

**Edvardsen, R. et al.** (1998): *På oppløpssida. Evaluering av Reform 94: Underveistrapport 1997 fra NIFUs hovedprosjekt*. [En la recta final. Evaluación de la Reforma 94: informe de progreso 1997 sobre el proyecto principal del NIFU] Oslo: NIFU. Rapport 3 [Informe 3].

**Hagestad, G. y Dannefer, D.** (2001): Concepts and Theories of Aging: Beyond Microfication in Social Science Approaches. En: Binstock, R. y George, L.: *Handbook of Aging and the Social Sciences*. San Diego: Academic Press.

**Karsten, S, Peetsma, T., Roeleveld, J. y Vergeer, M.** (2001): The Dutch policy of integration put to test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 16, nº 3:193 - 205.

**Kerckhoff, A.C.** (1995): Social Stratification and Mobility Processes. Interaction between Individuals and Social Structures. En: Cook, K.S., Fine, G.A. y House, J.S. (eds.): *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

**Kvalsund, R. y Myklebust, J.O.** (1996): Nedst ved bordet. Vidaregåande opplæring på særskilte vilkår. [Al pie de la mesa. La enseñanza secundaria superior para alumnos con necesidades especiales.] En: Blichfeldt, J.F. et al. *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94*. [Educación para todos. Una evaluación de la Reforma 94] Oslo: Tano Aschehoug.

**Kvalsund, R. y Myklebust, J.O.** (1998): *Forskning i mottraum. Om forskningsprosessen i prosjektet Reform 94 - særskilt tilrettelagd opplæring*. [La investigación y sus dificultades. Sobre el proceso de investigación en el proyecto "Reforma 94 - educación para necesidades especiales"] Volda: HVO/MFV. Forskningsrapport nr. 36 [Informe de investigación nº 36].

**Markussen, E.** (1999): Segregering til ingen nytte? Forskning om særskilt tilrettelagt opplæring. [¿Una segregación inútil? Investigación sobre la educación para necesidades especiales] En: Haug, P., Tøssebro, J. and Dalen, M.: *Den mangfoldige spesialundervisninga*. [La diversidad de la educación especial] Oslo: Universitetsforlaget.

**Myklebust, J.O.** (1999): Særvilkårselevar i vidaregåande opplæring - vegar og vegval [Alumnos con necesidades especiales en la enseñanza se-



cundaria superior - itinerarios y opciones] En: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. and Aamodt, P.O.: *Videregåendeopplæring - ved en skilleveg?* [¿La enseñanza secundaria superior, en la encrucijada?] Oslo: Tano Aschehoug.

**Myklebust, J.O.** (2002): Inclusion or Exclusion? Transitions among Special Needs Students in Upper Secondary Education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, nº 3: 251-263.

**Parmenter, T.R.** (2001): Intellectual Disabilities - Que Vadis? En: Albrecht, G.L., Seelman, K.D. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. Londres: Sage.

**Settersten, R.** (2002): Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship. En: Settersten, R.: *Invitation to the Life Course: Toward New Understanding of Later Life*. Nueva York: Baywood Publishing Company.

**Skårbrevik, K.J. y Båtevik, F.O.** (2000): Competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega. *Revista Europea Formación Profesional*, nº 21: 16 - 23).

**Statistics Norway** (2001): Aktuell utdanningsstatistikk. Nr. 9. [Estadísticas educativas actuales, nº 9]

**Støren, L.A., Skjersli, S. and Aamodt, P.O.** (1998): *I mål? Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt.* [¿Objetivo alcanzado? Informe final sobre el proyecto principal del NIFU.] Rapport 18/98 [Informe 18/98]. Oslo: NIFU.

**Støren, L.A. y Skjersli, S.** (1999): Gjennomføring av videregående opplæring. [Realización de la enseñanza secundaria superior.] En: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. y Aamodt, P.O.: *Videregående opplæring - ved en skilleveg?* [¿La enseñanza secundaria superior, en la encrucijada?] Oslo: Tano Aschehoug.

**Waldron, N.L. and McLeskey, J.** (1998): The Effects of an Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities. *Exceptional Children*. vol. 64, nº 3:395 - 495.