

Respuesta a la diversidad: Modelos de intervención psicopedagógica

Cristina Cardona Moltó

Resumen

En este trabajo en torno al tópico de la atención a la diversidad, se aborda el análisis de los modelos de intervención psicopedagógica. El tipo de ayuda prestada al alumno aboca al establecimiento de dos grandes grupos: los modelos basados en la intervención directa y los basados en la orientación. De ellos se perfilan las principales características, así como, las ventajas e inconvenientes que presentan en relación a la situación educativa actual.

Descriptor: Atención a la diversidad. Integración escolar. Modelos de intervención psicopedagógica: enfoques de recursos-apoyo, multiprofesional y de consulta.

The response to the diversity: Intervention models

Abstract

This paper was undertaken to examine the topic of the diversity and analyze the intervention models. The type of help given to the student establishes two groups: the direct interventions models and the orientation based models. The main characteristics of them are presented and also their advantages and difficulties regarding the current educational situation.

Keywords: Response to the diversity. Intervention models. Resource-room, Multiprofessional and Consultation approaches.

Introducción

En un artículo anterior vimos cómo la educación de los niños con disminuciones y/ o dificultades, una vez superada la etapa de segregación que les confinó a los centros y aulas especiales, se ha venido desarrollando a través de sistemas de organización cuyos servicios pasan, progresivamente, a formar parte de la dinámica del centro ordinario. Asimismo, pudimos observar cómo los sistemas organizativos existentes se distribuían, generalmente, sobre la intersección de dos ejes (Monereo, 1988): el *grado de restricción* que confieren al

alumno (escalonamiento de servicios) y el *nivel de dirección* ejercido por los propios agentes del sistema.

En el presente artículo nos ocuparemos de examinar los modelos de intervención psicopedagógica, elementos que nos aproximan algo más al alumno y que van a determinar el tipo de actuación con él. En todos los modelos la intervención tiene un carácter directo o indirecto según que el personal especialista trabaje directamente con el alumno o a través de su profesor. Esta diferenciación da lugar al establecimiento de dos grandes grupos: los modelos basados en la intervención directa y los basados en la orientación.

Modelos basados en la intervención directa

Constituyen las alternativas más frecuentemente adoptadas en la respuesta a la diversidad. Su característica principal reside en que un profesor especialista interviene en el tratamiento de las necesidades educativas, ya detectadas, que presentan los alumnos, de común acuerdo con su maestro tutor. Las variantes dentro del modelo se reducen prácticamente a dos: modelos de recursos/apoyo y de soporte especializado, diferenciándose ambos por el grado de especificidad que exige el tratamiento.

Modelo de recursos

Se define como una organización administrativa en la que los alumnos con necesidades especiales *escolarizados en clases ordinarias* reciben una parte de la enseñanza de personal especializado, generalmente, en un aula de Educación Especial/ apoyo (Sindelar y Deno, 1978). La estancia del alumno en dicha aula no suele superar la mitad de la jornada escolar siendo, además, preceptiva la realización de una valoración psico-pedagógica previa que aconseje la prestación de los servicios especiales.

Este modelo goza de gran aceptación y ha dado lugar a numerosas variaciones. Las referencias al mismo son abundantes en la literatura profesional (Chaffin, 1974; Deno, 1973; Fox et al., 1973; Lilly, 1971; Reger, 1973; Wiederholdt et al., 1978). Actualmente, es la modalidad de intervención más empleada en Estados Unidos (Friend y McNutt, 1984; Marsh et al., 1983) y también en algunos países europeos entre los que se incluye España.

Wixson (1980), por ejemplo, describe dos modelos de aula de recursos; uno, en el que los alumnos reciben sólo intervención directa y, otro, en que se ofrecen servicios tanto directos como indirectos. Paroz et al. (1977) presentan un modelo en que la formación del profesor de clase ordinaria, junto a otras actividades de desarrollo, son el principal componente. Otros autores lo han descrito como servicio de un grupo particular de niños con dificultades comportamentales o de aprendizaje (Glavin et al., 1971; Lewis, 1974).

El rol y funciones del profesor de apoyo, organización y planificación de actividades, colaboración con otros profesionales y evaluación de programas, han sido tratados por Jenkins y Mayhall (1973), Harris y Mahar (1975), Brown et al., (1979), entre otros.

Generalmente, la enseñanza se estructura de forma individual o en grupos reducidos de alumnos que asisten al aula de apoyo entre media hora y dos horas diarias o en días alternos. La diferencia principal con la clase especial reside en el número de alumnos atendidos y en el tiempo real dedicado al alumnado, siendo ambos parámetros menores en el modelo de recursos. La ratio máxima del aula especial suele situarse en torno a los 10-12 alumnos que permanecen en ella la práctica totalidad de la jornada escolar. Por el contrario, al aula de apoyo asiste un número mayor de alumnos (20-25) que son atendidos siguiendo un sistema

ambulante en períodos generalmente más breves. La estancia es siempre variable, pero nunca superior a la media jornada escolar. Otra diferencia con el aula especial tiene que ver con el currículum; mientras en la clase especial se suele llevar a cabo un currículum adaptado para cada alumno, en la de apoyo, se sigue el currículum ordinario con sólo adaptaciones específicas que incluyen variaciones en el ritmo y/o priorización de los objetivos, contenidos o actividades.

Friend y McNutt (1984) informan de los resultados de una investigación, llevada a cabo en USA, en la que se encuestó a los Departamentos de Educación de los diferentes Estados con el objetivo de determinar cómo se implementaba el modelo en la práctica.

En la Tabla 1 se recogen algunos de los datos aportados relativos a: año de comienzo del programa, tipo de titulación que se exigía a los profesores, tipo de aula, tiempo que los alumnos solían pasar en el aula y porcentaje de alumnos atendidos.

Según se puede apreciar, el primer programa de recursos data de 1960 (estado de Kansas), pero la mayoría de ellos iniciaron su andadura entre 1970 y 1975. En la segunda mitad de la década de los setenta todos los estados disponían de aulas de recursos. A los profesores se les exigía, habitualmente, certificado de especialización por áreas de excepcionalidad.

Respecto a su tipología, todas las aulas se organizaban prácticamente en tres modalidades: categóricas, multicategóricas e itinerancia. Las *categóricas* se caracterizaban por atender un tipo determinado de alumnos (alumnos con deficiencias auditivas o visuales, motrices, mentales,...). Las *multicategóricas* cubrían un mayor rango de posibilidades. Generalmente, atendían alumnos con necesidades especiales variadas, procedentes de los primeros cursos, en momentos diferentes del horario escolar. En la modalidad *itinerante* un profesor se hacía cargo de los alumnos con dificultades de más de una escuela.

El tiempo que el alumno permanecía en el aula era variable. Oscilaba entre un mínimo de tres horas a la semana hasta un máximo de la mitad del horario escolar.

Otro descriptor de interés hace referencia a la tipología de alumnos atendidos. Ordinariamente, el modelo se empleaba para responder a las necesidades educativas de los sujetos con dificultades ligeras a moderadas (*mildly-to-moderately handicapped*). Sin embargo, 32 de los Estados indicaron que el modelo podía servir para atender cualquier condición de handicap dependiendo de las necesidades individuales de los alumnos. Los bajos porcentajes ofrecidos por algunos Estados en comparación con otros, obedecen al hecho de que en el programa fueron incluidos alumnos no deficientes (con problemas de aprendizaje, comportamentales, etc...), con lo que al hallar la relación n° de alumnos atendidos/n° total alumnos con dificultades de todo el Estado, el porcentaje en cuestión disminuía considerablemente.

Tabla 1. Características de los programas de Educación Especial en aulas de recursos/apoyo según los Departamentos de Educación de los Estados Unidos

Estados	Año comienzo	Tipo de especialización	Tipo de aula de recursos	Tiempo en aula recursos	Porcentaje estimado de alumnos atendidos
Alabama	1970	A	CI	NR	NC
Alaska	NC	A	M	NE	NC
Arizona	NR	A	CM	O	71%
Arkansas	1975	A	CNI	M	54%
California	1977	R	MI	M	42%
Colorado	1973	A	CMI	NE	67%
Connecticut	1967	A	M	NE	92%
Delaware	NC	A	M	M	NC
Dist.Columbia	1967	A	CMNI	M	90%
Florida	1974	A	CMI	O	70%
Georgia	1970	A	M	M	NC
Hawaii	1975	A	M	O	24%
Idaho	1967	G	MI	NE	75%
Illinois	1964	A	CMI	M	70%
Indiana	1978	A	M	M	NC
Iowa	1963	A	CMI	O	40%
Kansas	1960	A	CMI	M	94%
Kentucky	1972	A	CMI	M	36%
Louisiana	1976	AG	MI	O	47%
Maine	1973	A	M	M	82%
Maryland	1968	G	M	O	67%
Massachusetts	1974	R	N	O	96%
Michigan	NR	A	CMI	NE	25%
Minnesota	1975	A	CMI	M	73%
Mississippi	NC	A	MI	O	83%
Missouri	1974	AR	CMI	NE	86%
Montana	1976	G	MI	NE	71%
Nebraska	1973	A	MI	O	54%
Nevada	NC	A	CM	NE	84%
New Hampshire	NC	AG	CMNI	M	46%
New Jersey	1969	G	CMN	O	17%
New Mexico	1972	AG	CMI	O	51 %
New York	1968	G	CMI	M	20%
North Carolina	1970	A	CMI	O	98%
North Dakota	NC	A	CM	M	NR
Ohio	1973	A	C	NE	NC

Estados	Año comienzo	Tipo de especialización	Tipo de aula de recursos	Tiempo en aula recursos	Porcentaje estimado de alumnos atendidos
Oklahoma	NC	A	CMI	M	NC
Oregon	1973	AG	MI	NE	66%
Pennsylvania	1969	A	CM	M	17%
Rhode Island	1978	R	CMI	NE	70%
South Carolina	1973	A	CMI	M	49%
South Dakota	NC	G	N	O	20%
Tennessee	1973	AG	CM	O	54%
Texas	1970	AG	CMI	O	96%
Utah	1970	AR	CMI	O	85%
Vermont	1971	G	M	O	70%
Virginia	1970	A	CMI	NE	86%
Washington	NC	NE	M	NE	NC
West Virginia	1968	A	CMI	O	NC
Wisconsin	NC	A	CMI	M	23%
Wyoming	NC	A	CMI	NE	NC

CODIGOS

General:	NR = No responde.
	NC = No conocido, información no disponible.
Tipo de especialización:	A = Certificado por áreas de excepcionalidad.
	R = Certificado profesor de recursos.
	G = Certificado profesor Educación Especial.
	N = Requisitos no específicos.
Tipo de aula de recursos:	C = Categórica.
	M = Multicategórica.
	N = No categórica.
	I = Itinerante.
Tiempo en aula recursos:	M = Hasta la mitad de la jornada escolar.
	O = Otro tiempo especificado o recomendado.
	NE= Tiempo no especificado.

Versión adaptada de Friend y McNutt (1984: 152-153)

Los autores destacan la falta de información en relación a ciertas áreas. La mayor parte de los Estados no especificaron el tipo de tratamiento que el alumno recibía, ni las responsabilidades que asumía el profesor de apoyo.

En Europa el modelo de recursos no está tan extendido como en Norteamérica. Los esfuerzos de un país a otro son muy desiguales (Conferencia de Cagliari, 1990; Riviére, 1990) dependiendo de los recursos previos disponibles y del particular modo de entender la atención a la diversidad. Este modelo ha sido, fundamentalmente, adoptado en los países de las áreas de influencia anglosajona y latina, a excepción de Italia. No ha tenido tanta acogida en los países del área

escandinava (dado que dichos apoyos forman parte de la enseñanza misma) ni en aquéllos otros que disponían de una buena infraestructura de centros especializados, como es Alemania, país que ha estado dominado por un fuerte sistema de servicios escolares segregados (Gaylord-Ross, 1987).

Entre nosotros, un estudio de cierto interés es el de García (1985). Realizado con anterioridad a la publicación del Real Decreto 334/85 de Ordenación de la Educación Especial, su objetivo era analizar si en las aulas de EE adscritas a los centros ordinarios públicos del ámbito metropolitano de Barcelona, se seguían criterios que tendían a la integración. Las proposiciones sometidas a estudio fueron:

1. Determinar quiénes decidían la inclusión de un niño en el aula de EE y si esa decisión se tomaba de forma coordinada entre los responsables de la educación.

2. Examinar si la labor que en las aulas se realizaba era de carácter preventivo o correctivo y a qué edades se consideraba prioritaria la intervención.

3. Valorar sobre qué criterios se efectuaba la adscripción de los alumnos al aula.

4. Analizar el modelo organizativo.

5. Valorar si los niños llegaban a integrarse a nivel de rendimiento académico, tras haber sido sometidos durante un tiempo a un programa de apoyo.

6. Averiguar el peso específico que se otorgaba a la individualización de la enseñanza.

La metodología del estudio consistió en encuestar, a través de un cuestionario, a los profesores que regentaban las unidades de EE/apoyo. Estratificada la muestra y elegido, al azar, el número de centros se remitieron 181 cuestionarios de los que sólo fueron devueltos 75.

Tras el análisis de los datos, su autor (o.c.), aporta las siguientes conclusiones:

- 1ª) La adscripción de los alumnos al aula de EE se realizaba de forma consensuada (dos o más personas) en el 97.3 % de los casos, recayendo la mayor responsabilidad de la decisión inicial sobre el maestro tutor y, en menor grado, la familia, el profesor de aula de EE y los equipos psicopedagógicos.

- 2ª) El 67.96% de los niños atendidos eran alumnos de Preescolar y Ciclo Inicial de EGB, con lo cual la función que desempeñaban tales aulas tenía un carácter preventivo y de apoyo al sistema escolar.

- 3ª) Los alumnos con dificultades y retraso escolar representaban la mitad de la población atendida (47.47%); los problemas de conducta, el 7.49%; retraso mental, 7.49%; minusvalías físicas, el 2%; no contestan o incluyen alguna otra minusvalía, el 35.5%. Los aspectos que más se trabajaban eran la lectoescritura (54.16%) y el cálculo (32.81%) y, en menor grado, los aspectos perceptivos y espacio-temporales.

- 4ª) El modelo organizativo más aceptado era el sistema de apoyo con asistencia a tiempo parcial. El apoyo en aula ordinaria gozaba, también, de bastante aceptación, pero se utilizaba poco. El menos aceptado correspondía al sistema de estancia continuada a tiempo total en el aula de EE. Por lo que respecta al número de alumnos atendidos, las mayores frecuencias se situaban entre 21 y 26, si bien el rango oscilaba entre 6 y 43, según que el aula funcionara como sistema cerrado a

tiempo completo, como apoyo, o como soporte al maestro de aula ordinaria, respectivamente.

5ª) Los alumnos, en un porcentaje de 52.21 %, logran igualarse a nivel académico al promedio de la clase al finalizar el ciclo (2º EGB), hecho que demostraba que dichos alumnos presentaban, en su mayoría, dificultades escolares específicas o retrasos madurativos leves.

6ª) Las tareas de diagnóstico, seguimiento y de elaboración de programa de desarrollo individual (PDI) se realizaba en porcentajes altos: 86.66%, 88% y 90.66%, respectivamente. En su elaboración, la participación más elevada correspondía al profesor de EE, constatándose una colaboración, relativamente baja, de los equipos psico-pedagógicos.

Las ventajas del modelo de recursos/apoyo, así como, sus inconvenientes son múltiples. Respecto a las primeras, las notas más destacables según Monereo (1988: 5152) son:

- * El alumno se beneficia del soporte especializado que necesita sin dejar de pertenecer al grupo-clase, con lo cual la interacción con los compañeros es máxima.

- * La organización del aula permite atender un mayor número de alumnos.

- * El profesor de recursos puede desempeñar también una función de consulta, orientando y asesorando al maestro tutor cuando encuentre dificultades en el desarrollo de su labor.

- * En el aula de recursos se minimizan los problemas de segregación, etiquetaje y estigma.

- * La diversidad organizativa del aula posibilita una intervención flexible y adaptada al sujeto de forma individual o en pequeño grupo, con técnicas de enseñanza también diversificadas.

- * La asistencia al aula de recursos puede introducir un cambio motivante en la conducta del alumno al romper la monotonía de la jornada escolar.

- * Los programas de intervención pueden implementarse empleando distintos métodos: 1) *Enseñanza individualizada*, en la que el profesor de recursos y el alumno trabajan uno a uno; 2) *Enseñanza independiente*, según la cual el alumno estudia y trabaja los contenidos previamente enseñados; y 3) *Enseñanza mediatizada* por dispositivos electrónicos.

- * La disposición física del aula también es más flexible, ya que suelen distinguirse diferentes compartimentos destinados a la realización, según distintos métodos, de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los inconvenientes: 1) La escasa colaboración del profesor especialista con los maestros tutores, 2) El riesgo de segregar innecesariamente al alumno y 3) La falta de un riguroso control y seguimiento de los programas con cada alumno, serían, a nuestro entender, algunos de sus principales puntos débiles. Con todo, queremos dejar constancia de la dificultad que encierra un manejo adecuado. El desempeño exitoso no tiene una realización práctica fácil, dadas las exigencias que al profesor se le imponen: trabajo en equipo, adaptación de programas,

metodología activa, etc... requiriéndose, por consiguiente, un alto grado de formación de la que, en algunos casos, los profesionales no disponen.

Soporte especializado

Se trata de un procedimiento de gran arraigo en los sistemas anglosajón y latino que se sustenta en torno a la figura de un profesional especializado (logopeda, fisioterapeuta, psicomotricista, terapeuta de conducta, etc...) que se responsabiliza del apoyo a una o varias escuelas de una misma demarcación.

La función de este profesional es doble. Por un lado, orientar y asistir al maestro tutor en su trabajo con los alumnos que presentan dificultades específicas; por otro, intervenir directamente sobre los alumnos mediante el desarrollo y aplicación de programas didácticos y/o conductuales individualizados. Por tanto, combina las características de los modelos de consulta y soporte, simultáneamente.

Las variantes o modalidades que con más frecuencia aparecen en la literatura son: el profesor de apoyo, el profesor itinerante y el de crisis.

El profesor de soporte o de apoyo es un profesional, como en el modelo de recursos, especializado para el apoyo psicopedagógico que no tiene responsabilidad directa sobre ningún grupo o clase de alumnos. Puede formar parte o no de la plantilla de los centros y su labor es de apoyo a todo el centro, cobrando especial relevancia su función de ayuda para facilitar el proceso de integración de los niños con deficiencias. Su figura parece estar inspirada en los servicios existentes en países como Francia con los GAPP (grupos de ayuda psicopedagógica) o los equipos de profesores de apoyo en Gran Bretaña.

En nuestro país, se alude a este profesional en el Real Decreto 2639/1982 de 15 de Octubre (*BOE*, 22/10/82):

Los grupos de apoyo, formados por profesorado especializado, tendrán como misión la de prestar asistencia técnica, incluso de modo itinerante, y elaborar materiales y otros recursos didácticos, según las necesidades de los alumnos de educación especial integrados en centros ordinarios. El establecimiento de estos grupos, así como su composición funciones y ubicación, serán determinados en cada caso por el Instituto Nacional de Educación Especial (art. 16).

La Orden Ministerial de 4 de Junio de 1983 (*BOE*, 18/6/84) de Ordenación de la Educación Especial, desarrollaría los criterios, funciones y modalidades de actuación de dichos grupos, cuyos componentes deberían tener titulación para regentar unidades de EE, tres años de servicio (dos de ellos en EE) y podrían llevar a cabo su actividad con carácter fijo o itinerante, así como, en régimen ambulatorio. Las funciones que se les asignaba eran de ayuda al profesor ordinario, a los alumnos y de asesoramiento a los padres.

Posteriormente, el Real Decreto 334/1985 de 6 de Marzo (*BOE*, 16/3/85), cuya vigencia derogó las mencionadas disposiciones, haciéndose eco de la normativa anterior, especifica y concreta los apoyos (valoración y orientación educativa,

refuerzo psicopedagógico y tratamientos y atenciones personalizadas diversas). La valoración y orientación educativa corresponde a los pedagogos, psicólogos, médicos y asistentes sociales actuando por sectores (art. 15. 2º); las tareas de refuerzo pedagógico, a los maestros en posesión de titulación en Educación Especial reconocida por el MEC (art. 15. 3º); y los tratamientos y atenciones personalizadas, al personal cualificado en posesión de la titulación correspondiente (art. 15. 4º).

Esta modalidad de soporte puede considerarse como una variante del modelo de recursos. Su mayor ventaja parece residir en que el profesional especialista no limita su actuación, exclusivamente, a la intervención directa con los alumnos, sino que, en ocasiones, a ésta se añade la orientación y asesoramiento al maestro.

Otra variedad dentro del modelo de soporte especializado es la *itinerancia*, cuyo profesional desempeña funciones similares a las desarrolladas por un profesor de apoyo. Las características distintivas de esta modalidad, según Liebherr (1977), son:

* El profesor no está adscrito a una sola escuela, sino a un número variable de ellas.

* Interviene directamente sobre el alumno en el aula ordinaria o fuera de ella, incluso en el propio domicilio cuando la situación así lo exige.

* El personal itinerante suele ser un terapeuta rehabilitador.

La itinerancia es un sistema muy empleado en zonas rurales y dispersas donde no resultaría rentable la asistencia de un profesor de apoyo a tiempo completo. En Alemania, por ejemplo, esta forma de soporte toma el nombre de 'servicio de apoyo pedagógico móvil', en el que profesores especializados ajenos a la escuela, ayudan a determinados niños con dificultades.

Por último, el *profesor de crisis* es un profesor de soporte especializado que presta ayuda puntual al profesor de clase ordinaria o a algún alumno integrado ante situaciones de necesidad o crisis intensa (Reynolds y Birch, 1982), pero que deja de intervenir una vez la situación vuelve a su curso normal.

Modelos basados en la orientación

El rasgo que los define reside en que la acción del personal técnico no recae directamente sobre el problema, como ocurre desde una concepción terapéutica, sino más bien sobre los diversos agentes mediadores (profesor, familia, el propio sujeto, etc.) que son los que intervendrán directamente sobre el mismo. Por tanto, la acción es conducida a través de procedimientos *indirectos* como son la orientación, el consejo y el asesoramiento a aquellos agentes en contacto directo con el alumno y está basada en la colaboración-cooperación entre los profesionales implicados.

Sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional

Este modelo de intervención se canaliza a través de la actuación de los EE.MM (equipos multiprofesionales) definidos como "... grupos formados por profesionales de diferentes disciplinas cuya función común es la de prevenir, detectar, valorar y

efectuar el seguimiento de la problemática educativa que se produce en el sector en el que se inscribe su actuación" (*Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, 1981: 9).

Entre sus objetivos figuran: 1) Dar respuesta a las necesidades en el lugar en el que se produce la demanda, 2) Contribuir a la normalización de la enseñanza, 3) Dar una visión completa y globalizada de los problemas y 4) Mejorar la calidad de la enseñanza a través del asesoramiento y la facilitación de recursos al personal de las escuelas.

Su composición es variable pudiéndose encontrar tres modalidades fundamentalmente (Monereo, 1985):

* Equipo multidisciplinario sin una proporcionalidad o representatividad preestablecida entre sus miembros. Suele tratarse de equipos *de sector* muy heterogéneos.

* Equipos con representación equilibrada, en los que se mantiene la heterogeneidad pero se aplican criterios de proporcionalidad.

* Equipos que pertenecen a la plantilla del *centro*. Su composición es bastante homogénea y reducida en tamaño.

La fórmula de EE.MM. asentados en uno o más centros no pertenecientes a una zona determinada ha proliferado especialmente en EE.UU., siendo el mismo personal de la escuela quien decide constituir el equipo de soporte. Dentro de esta modalidad se adoptan dos variantes preferentemente: una, especialmente orientada hacia el alumno y, otra, hacia el asesoramiento de los profesores.

La modalidad de EE.MM. de sector es propia de países pertenecientes al sistema latino como Francia, Italia y España. La sectorización de los equipos, así como, su formación, funciones y organización, vienen determinadas por leyes-marco de ámbito nacional, reelaboradas en las respectivas regiones, distritos, comunidades o municipios locales. Los sectores, generalmente, son metropolitanos, urbanos o comarcales y suelen estar formados por médicos, psicólogos, pedagogos y personal rehabilitador, variando la proporción y tipología de personal según los países.

En España los EE.MM. tienen su origen en el Plan Nacional de Educación Especial. Su composición y funciones vienen reguladas por la O.M. de 9/9/82 (*BOE*, 15/9/82), si bien con el traspaso de competencias educativas a las CC.AA. estos equipos han sido reorganizados y refundidos con otros servicios existentes (SOEV, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional; entre otros) adquiriendo matices propios según las distintas Comunidades.

A pesar de que entre ellos no existe un modelo único de funcionamiento, su actuación suele centrarse en:

- 1) La prevención educativa.
- 2) La valoración pluridimensional de las necesidades educativas de los alumnos.
- 3) La orientación, consejo y asesoramiento al profesorado y la familia.
- 4) La colaboración en la elaboración del diseño del cuadro de necesidades del sector.

En el proceso de valoración de los alumnos las actividades se circunscriben a:

- La observación directa del alumno.
- La exploración y valoración médico-psicopedagógica.
- La orientación y el asesoramiento sobre programas y técnicas de intervención.
- La evaluación y el seguimiento.

El tipo de técnicas y recursos psicopedagógicos que se aconsejan varía bastante de un equipo a otro, en función de la diversa formación de sus miembros. Los criterios de actuación suelen ser consensuados en clara dependencia con los presupuestos teóricos e ideológicos adoptados.

Giné y Fernández (1989:48) sintetizan las *ventajas* del modelo en las siguientes:

1) "Favorece el trabajo en equipo con criterios interdisciplinares lo que permite la actuación psicopedagógica desde la perspectiva de las variables escolar, familiar y social.

2) Posibilita una visión más objetiva de la situación escolar por el hecho de no estar implicado directa y cotidianamente en la realidad específica de cada institución.

3) Sitúa la intervención ... en una línea de actuación sectorial, lo que facilita la colaboración, el intercambio de experiencias y recursos y la asunción de criterios coherentes y homogéneos.

4) Facilita, ..., la colaboración y conjunción de esfuerzos con otros servicios educativos, sociales, sanitarios...".

Sin embargo, sus *problemas* son también evidentes:

1) Insuficiencia en el número de profesionales para cada sector.

2) Multiplicidad de servicios de variada dependencia administrativa, composición diferente, objetivos diversos y planteamientos distintos que no favorecen la racionalización del servicio.

3) Escasa coordinación de los servicios procedentes de diferentes ámbitos (Educación, Sanidad, Trabajo, etc...).

4) Multiplicidad de funciones con escasa priorización de las mismas, lo que ha conducido a identificar la labor de los equipos con la valoración psicopedagógica y el diagnóstico.

5) Falta de clarificación y delimitación de modelos de funcionamiento.

Con la Reforma, estos equipos han adquirido un fuerte protagonismo encaminado, fundamentalmente, al asesoramiento en materia psicopedagógica y a la orientación al profesorado en su función tutorial.

Asesoramiento consultivo

El enfoque multiprofesional, aunque incorpora una perspectiva interdisciplinar consensuada para la valoración, diagnóstico, propuesta de emplazamiento y tratamiento educativo de los alumnos, sigue en su funcionamiento las pautas del modelo médicoasistencial, lo que se traduce, en la práctica, en una serie de

supuestos y consecuencias que en nada benefician al alumno con problemas. Entre otros inconvenientes Newcomer (1977) destaca los siguientes:

1) Tendencia a focalizar los problemas en déficits inherentes al niño y, consiguientemente, a desenfatarlas variables de enseñanza-aprendizaje como posibles agentes causales.

2) Incorporación del etiquetaje como parte del proceso de diagnóstico, con lo que se incrementa la posibilidad de que el niño sea incorrecta o innecesariamente etiquetado.

3) Se minimiza la interacción entre el profesor de educación especial y el maestro cuyas funciones discurren con relativa independencia. Newcomer advierte que esas condiciones suelen propiciar una situación en la que "el contacto entre profesionales es demasiado superficial y el mutuo entendimiento, no existente ..." (p. 159).

4) Aplicación casi sistemática de tests desde el momento en que el niño es remitido a estudio, con el efecto consiguiente tendente a crear "... expectativas no realistas en los profesores ..." (p. 160).

Estas limitaciones unidas a la práctica extendida de los psicólogos escolares de trabajar directamente sobre cada uno de los alumnos problemáticos, en sesiones individuales orientadas, sobre todo, al diagnóstico, hace del enfoque multiprofesional un servicio que apenas pueda atender una mínima parte de la población escolar, por lo que se estudia la posibilidad de introducir una variedad de sistemas de carácter más informal, pero más rápidos y efectivos.

El asesoramiento consultivo se convierte en un dispositivo adecuado para tal fin. Idol (1986:2) lo define como

un proceso de provisión de servicios de educación especial para alumnos con necesidades especiales según el cual profesores especializados, maestros, otros profesionales o los padres colaboran en la planificación, implementación y evaluación de programas para ser llevados a cabo en la clase ordinaria con el propósito de prevenir o reducir los problemas académicos o de comportamiento.

Se conceptualiza, por tanto, como un servicio de educación especial dirigido esencialmente a los alumnos y profesores en situaciones de integración o diversidad, con el objetivo de reducir la asignación del alumno a otros servicios externos a la clase.

Los rasgos característicos en que descansa el modelo son los siguientes (Idol,1988):

1) Se trata de un procedimiento de intervención indirecta; 2) Parte de la colaboración entre los profesionales implicados quienes asumen la responsabilidad sobre el alumno, a la vez que mutuamente enriquecen su formación; 3) La participación en el proceso es voluntaria y 4) El objetivo es prevenir o resolver los problemas del alumno, evitando la salida periódica al aula de recursos/apoyo.

En el proceso consultivo se suceden una serie de fases o etapas (Graden, 1986):

a) *Identificación del problema* que suele incluir observación directa en clase y exploración de expectativas.

b) *Identificación de variables* instruccionales clave.

c) *Diseño de estrategias de intervención* en clase para modificar las variables.

d) *Contraste del progreso* del alumno.

Las tareas de consulta suelen incluir: discusión de problemas educativos, propuesta de ideas a poner en práctica, coordinación de programas, elaboración de adaptaciones curriculares, demostración de técnicas de instrucción y enriquecimiento profesional (Knight, 1976; Wiederholt, Hammill y Brown, 1978). No es de extrañar, pues, que entre las habilidades que exige el rol de consultor figuren: excelente comunicación interpersonal, habilidad para la valoración de problemas, conocimiento de técnicas psicopedagógicas diversas (instruccionales y del comportamiento), familiaridad con el curriculum, facilidad para la adaptación de métodos y materiales, etc... Para desempeñar este rol se exige larga experiencia en Educación Especial además de una sólida formación en técnicas altamente específicas.

La literatura describe, al menos, seis modelos de consulta que recogemos de Idol y West (1987).

Los seis modelos examinados (Tabla 2) están siendo ampliamente empleados en diferentes estados de USA. Todos ellos enfatizan la efectividad de las habilidades de enseñanza sobre las implicadas en el proceso de interacción personal. Respecto a los objetivos, todas las opciones inciden, en diferente grado, sobre tres áreas: cambio del alumno, cambio del profesor y cambio en el sistema u organización. Asimismo, todas ellas siguen una serie de etapas, más o menos elaboradas, en el desarrollo del proceso.

Casi todas las opciones ponen un énfasis mayor en la responsabilidad del consultor que en la del maestro, a excepción del *Teacher Assistance Team* en que cada miembro del equipo participa por igual en el proceso de solución de problemas. En cuanto al tipo de relaciones interpersonales que se establecen, varían de unos sistemas a otros. En las alternativas *Consulting Teacher*, *Teacher Assistance Team*, *Special Education Resource Teachers* y *Resource Teacher* están basadas en la mutua aceptación desde una perspectiva jerárquica y facilitadora, siendo responsabilidad principal del consultor asistir al maestro. En cambio, en las alternativas *Resource-Consulting Teacher* y *Pre Referral Intervention*, dichas relaciones, son descritas como igualitarias basadas en el poder compartido y la colaboración.

Tabla 2
Modelos de consulta

<i>SERVICIOS</i>	<i>OBJETIVOS</i>	<i>ETAPAS</i>	<i>FUNCIONES</i>
Teacher Assistance Team (TAT) (Chafant et al., 1979)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar al maestro en clase con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o conducta. 2. Conseguir un servicio de EE más efectivo al dejar la iniciativa de la acción en manos del maestro. 5. El coordinador propone recomendaciones al maestro. 6. Valoración del equipo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contacto con el TAT. 2. El coordinador revisa el caso. 3. El coordinador proyecta la observación en clase y recaba información específica. 4. El coordinador proyecta una reunión para analizar el problema. 	<p>El equipo consta de tres profesionales. Cada miembro participa en la solución de problemas en grupo a) describiendo observaciones, b) haciendo recomendaciones o c) proponiendo posibles soluciones/estrategias para dirigir el problema.</p>
Pre-Referral Intervention System (Graden et al., 1985)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar sistemáticamente estrategias de intervención antes de remitir el caso a los servicios de Educación Especial. 2. Identificar las intervenciones exitosas en clase que acompañan a las decisiones educativas más relevantes. 3. Reducir la derivación inapropiada de casos a los servicios de EE. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Petición de consulta. 2. Proceso de consulta. 3. Observación. 4. Conferencia. 5. Remisión formal. 6. Reunión para elaborar el programa de intervención. 	<p>Decisiones basadas en el poder comparado y la colaboración.</p> <p>El consultor es considerado como un recurso para el maestro con igual poder entre ambos.</p> <p>La decisión final sobre la intervención depende del maestro.</p> <p>La labor del consultor con el alumno es de carácter indirecto, pero puede incluir un servicio directo limitado.</p>

<i>SERVICIOS</i>	<i>OBJETIVOS</i>	<i>ETAPAS</i>	<i>FUNCIONES</i>
Consulting Teacher (Egner & Lates, 1975; McKenzie, 1972; McKenzie et al., 1970)	Orientación y asistencia a los maestros en orden a proporcionar experiencias de aprendizaje exitosas en su trabajo con los alumnos posibles candidatos de Educ. Especial.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Petición de ayuda por escrito. 2. Consultor y maestro establecen el diagnóstico de base. 3. Consultor y maestro establecen una opción de intervención. 4. Encuentro con los padres solicitando permiso escrito. 5. Observación en clase. 6. Toma de decisiones sobre la intervención. 7. Información a los padres. 8. Implementación de la intervención. 9. Evaluación. 10. Seguimiento. 	<p>Asistencia técnica a los maestros para el desarrollo de los PDI.</p> <p>Ayuda técnica para la modificación de conductas inapropiadas.</p> <p>Evaluar la intervención.</p> <p>Consulta y entrenamiento a los maestros, padres y administradores en orden a facilitar experiencias exitosas de aprendizaje.</p>
Resource/ Consulting Teacher (Idol-Maestas, 1981, 1983; Idol-Maestas, Lloyd & Lilly, 1981)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar un servicio directo de enseñanza para los alumnos con problemas académicos y/o conductuales. 2. Integrar a los alumnos en las actividades ordinarias de la clase. 3. Proporcionar un servicio indirecto de consulta a los maestros para ayudar a los alumnos de EE y bajo rendimiento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptación mutua entre consultor y maestro. 2. Valoración entre ambos de la problemática académica y/o conductual en clase. 3. Establecimiento de metas y objetivos. 4. Diseño del programa de instrucción que el maestro implementará. 5. Evaluación de los resultados del programa. 6. Rediseño del programa si procede o seguir adelante en el proceso de programación (Idol et al., 1986). 	<p>El consultor desarrolla un servicio directo como profesor de recursos, ayudando al maestro en la valoración, recopilación de datos, preparación y modificación de materiales, planificando la enseñanza y ofreciendo sesiones de formación al maestro.</p> <p>El maestro desempeña su función primaria de enseñante, dirige al alumno y proporciona información para la valoración y evaluación. Ambos toman decisiones en colaboración en cada etapa del proceso.</p>

<i>SERVICIOS</i>	<i>OBJETIVOS</i>	<i>ETAPAS</i>	<i>FUNCIONES</i>
Special Education Resource Teachers (Sert) (Deno & Mirkin, 1977)	Ayudar sistemáticamente al maestro para mantener integra dos en clase a los alumnos con handicaps o dificultades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Petición del servicio SERT. 2. Valoración inicial. 3. Planificación del programa incluyendo contrato. 4. Implementación. 5. Evaluación de progreso. 6. Resultados de la evaluación. 	SERT proporciona un servicio directo de enseñanza individualizada basada en el nivel de ejecución inicial del alumno y un servicio directo por medio de la consulta que incluye la preparación del maestro.
Resource Teacher (Jenkins & Mayhall, 1976; Hawisher & Calhoun, 1978; Wiederholt et al., 1978; Wiederholt et al., 1985)	Proporcionar servicios de soporte educativo a alumnos y/o maestros (Wiederholt et al., 1978).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar núcleos de tareas. 2. Valorar la ejecución en dichas tareas. 3. Planificar e implementar programas de intervención. 4. Proveer instrucción individualizada uno a uno. 5. Instruir a partir de la línea base de datos. 6. Finalización de servicios directos (Jenkins & Mayhall, 1976). 	Valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje. Desarrollo e implementación de programas de instrucción para alumnos con handicap o de bajo rendimiento. Consulta con maestros, padres y personal escolar (Wiederholt et al., 1978).

Versión parcialmente adaptada de Idol y West (1987: 485-487)

Numerosas son ya las experiencias desarrolladas en EE.UU. Entre las más sobresalientes cabe mencionar: el *Vermont Consulting Teacher Program* (Fox et al., 1973; Egner y Lates, 1975), el proyecto del *Plymouth-canton Community Schools* (Riegel, 1983) o los planes llevados a cabo en Noruega (Skrindo, 1978).

Entre los beneficios y ventajas que se derivan de su implementación caben destacar (Snow, 1988: 405-406):

1. Reducción del pseudoetiquetaje para obtener los servicios de educación especial.
2. Reducción del estigma al evitar la salida del alumno fuera del aula.
3. Mejor entendimiento y aprovechamiento de la experiencia y habilidades entre profesionales de diversas disciplinas lo que contribuye al enriquecimiento técnico.
4. Formación y preparación del maestro en habilidades propias de la educación especial (McKenzie et al., 1970), tales como, análisis de tareas, principios del comportamiento, elaboración de adaptaciones curriculares, medidas del progreso del alumno, etc...

5. Transferencia de las habilidades aprendidas para el tratamiento de otros alumnos.
6. Posibilita que el personal educativo y los padres se involucren más directamente en los programas de trabajo con el alumno.
7. Capacita a los profesores y padres para prevenir y remediar algunos problemas de los alumnos/hijos.
8. Reduce el número de derivación de casos a los servicios de educación especial (Ritter, 1978).
9. Representa una alternativa viable y efectiva para facilitar la integración de los alumnos con disminuciones ligeras e incluso moderadas.

Sin embargo, el propio Snow (1988) reconoce los peligros potenciales a que se halla expuesto este enfoque de no contar los profesionales con una adecuada preparación. Los más comunes son: manejo inefectivo, convertir el modelo en un sistema de intervención directa en clase, crear expectativas irrealistas, etc..., a los que se añade, frecuentemente, la falta de apoyo de los equipos directivos e, incluso, de la Administración.

A modo de conclusión

Las principales diferencias observadas entre los modelos basados en la orientación, aquí considerados, guardan relación según (Monereo, 1985: 73-74) con:

1) El *tipo de problemática*. Al parecer la decisión de buscar y/o cambiar el emplazamiento de un alumno es función del equipo multiprofesional, mientras que el análisis de los comportamientos inadaptados y/o las dificultades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje competen, en mayor medida, al consultor.

2) El *tipo de técnicas psicopedagógicas* utilizadas. El enfoque consultivo basa la intervención en el modelo comportamental y, consiguientemente, hace uso de las técnicas derivadas del análisis y modificación de conducta; mientras que, el sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional no sigue un modelo claramente definido. Las técnicas que emplea dependen, en buena parte, de la formación de sus miembros, si bien se constata una cierta tendencia al empleo de técnicas rehabilitadoras en consonancia con el modelo médico-asistencial.

3) La *proximidad al módulo maestro-alumno*. El consultor está más próximo al maestro, dado que la colaboración entre ellos es más intensa y continuada. En cambio, los profesionales del equipo multiprofesional guardan una relación más distante, determinada por la mayor generalidad y multiplicidad de sus funciones.

Ambos modelos, se situarían en polos opuestos en la controversia surgida en torno a la orientación por programas vs. orientación por servicios; mientras el modelo multiprofesional no deja de ser un enfoque basado eminentemente en los servicios, el de consulta, se muestra más congruente con la orientación por programas.

Con todo, pensamos, no tienen por qué ser modelos excluyentes. En la medida en que se logre incardinar a los equipos psicopedagógicos más directamente en la vida de los centros y consigan desarrollar una labor más funcional (no limitada al diagnóstico), a través de la implementación y evaluación de programas específicos de intervención, tanto directa como indirecta, estarán realmente contribuyendo a la mejora de la respuesta educativa y, consiguientemente, de la calidad de la enseñanza.

En suma, el modelo consultivo representa, ciertamente, una perspectiva prometedora, aunque todavía utópica en España. Los objetivos a los que se orienta responden en mayor medida que el enfoque multiprofesional a las necesidades de una mejora cualitativa de la

enseñanza y, en particular, de una orientación basada en programas específicos de intervención, más que en funciones y servicios.

Referencias

- Brown, L. F., Kiraly, J. & McKinnon, A. (1979). Resource rooms: Some aspects for special educators to ponder. *Journal of Learning Disabilities*, 12 (8), 56-58.
- Chafant, J. C., Pysh, M. V. & Moultrice, R. (1979). Teacher assistance teams: A model for within-building problem solving. *Learning Disability Quarterly*, 2, 85-96.
- CHAFFIN, J. D. (1974). Will the real mainstreaming program please stand up! Focus on *Exceptional Children*, 6 (5), 1-18.
- Conferencia de Cagliari (1991). Minusvalía y educación: Los padres y los educadores frente a la integración. Segunda Conferencia de la Comunidad Europea. *Helios*, 7, ene., 4-9.
- Deno, E. (1973). *Instructional alternatives for exceptional children*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Deno, S. L. & Mirkin, P. K. (1977). *Data-based program modification: A manual*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Dapartament D'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1981). *Circular que estableix criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General Tècnica.
- Egner, A. N. & Lates, B. J. (1975). The Vermont consulting teacher program: A case presentation. En C. Parker (Ed.) *Psychological consultation: Helping teachers meet special needs* (31-53). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Fox, W., Egner, A., Paolucci, P., McKenzie, H. & Garvin, J. (1973). An introduction to a regular classroom approach to special education. En E. DENO (Ed.) *Instructional alternatives for exceptional children* (22-47). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Friend, M. & McNutt, G. (1984). Resource rooms programs: Where are we now? *Exceptional Children*, 51 (2), 150-155.
- García, J. (1985). La integración en las aulas de educación especial de los centros de EGB. Análisis de las mismas. *Butlletí de Pedagogia Terapèutica*, 20-21-22, 49-70.
- Gaylord-Ross, R. (1987). School integration for students with mental handicaps: A cross-cultural perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 2 (2), 117-129.
- Gine, M. y Fernández, M. (1989). La intervención psicopedagógica: Elementos conceptuales y funciones. *Siglo Cero*, 125, 46-53.
- Glavin, J. P., Quay, H. C., Annesley, F. R. & Werry, J. S. (1971). An experimental resource room program for behavior problem children. *Exceptional Children*, 38, 131-137.
- Graden, J. L. (1986). Referral and decision-making for learning disabilities: Implications for needed directions. *Counterpoint*, nov., 4.
- Graden, J. L., Casey, A. & Christenson, S. L. (1985). Implementing a prereferral intervention system: Part I. The model. *Exceptional Children*, 51 (5), 377-384.
- Hammill, D. & Wiederholdt, J. L. (1972). *The resource room: Rationale and implementation*. Philadelphia: JSE Press.
- Harris, W. J. & Mahar, C. (1975). Problems in implementing resource programs in rural schools. *Exceptional Children*, 42 (2), 95-99.
- Hawisher, M. F. & Calhoun, M. L. (1978). *The resource room: An educational asset for children with special needs*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Hegarty, S., Hodgson, A. & Clunies-Ross, L. (1986). *Learning together. Teaching pupils with special educational needs in the ordinary school*. Windsor: NFER and Schools Council Publications [tr. al español en Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies Ross, L. (1988), *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Ediciones Morata].
- Idol, L. (1986). *Collaborative school consultation: Recommendations for state departments of education*. Reston, VA: The National Task Force on School Consultation, Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children.
- Idol, L. (1988). A rationale and guidelines for establishing special education consultation programs. *Remedial and Special Education*, 9 (6), 48-58.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. & Nevin, A. (1986). *Collaborative consultation*. Rockville, MD: Aspen Publishers.
- Idol, L. & West, J. F. (1987). Consultation in special education (Part II): Training and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (8), 474-494.
- Idol-Maestas, L. (1981). A teacher training model: The resource/consulting teacher. *Behavioral Disorders*, 6 (2), 108-121.
- Idol-Maestas, L. (1983). *Special educator's consultation handbook*. Rockville, MD: Aspen Publishers.
- Idol-Maestas, L., Lloyd, S. & Lilly, M. S. (1981). Implementation of a noncategorical approach to direct service and teacher education. *Exceptional Children*, 48 (3), 213-219.
- Jenkins, J. R. & Mayhall, W. F. (1973). Describing resource teacher programs. *Exceptional Children*, 40 (1), 35-36.
- Jenkins, J. R. & Mayhall, W. F. (1976). Development and evaluation of a resource teacher program. *Exceptional Children*, 43 (1), 21-29.
- Knight, M. F. (1976). Working relationships that work. *Teaching Exceptional Children*, 8, 113-115.
- Lewis, A. A. (1974). A resource room program for LD pupils. *Academic Therapy*, 10, 93-100.
- Liebherr, B. (1977). *Special education and the classroom teacher*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Lilly, M. S. (1971). A training based model for special education. *Exceptional Children*, 37, 745-749.
- Marsh, G. E., Price, B. J. & Smith, T. E. (1983). *Teaching mildly handicapped children: Methods and materials*. Saint Louis: CV Mosby.
- McKenzie, H. (1972). Special education and consulting teachers. En F. W. Clark, D. R. Evans & L. A. Hamerlynck (Eds.), *Implementing behavioral programs for schools and clinics* (103-125). Champaign: Research Press.
- McKenzie, H. S., Egner, A. N., Knight, M. F., Perelman, P. F., Scheneider, B. M. & Garvin, J. S. (1970). Training consulting teachers to assist elementary teachers in the management and education of handicapped children. *Exceptional Children*, 37 (2), 137-143.
- MEC (1982). Orden de 9 de septiembre de 1982 por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. *BOE*, 15/9/82.
- MEC (1982). Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. *BOE*, 22/10/82.
- MEC (1984). Orden de 4 de junio de 1983 sobre Ordenación de la Educación Especial en los niveles de Preescolar y Educación Básica. *BOE*, 18/6/84.

- MEC (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. *BOE*, 16/3/85.
- Monereo, C. (1985). Los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento en la integración escolar. *Educar*, 8 (1), 71-89.
- Monereo, C. (1988). *Integració educativa: Sistemes i tècniques*. Documents d'Educació Especial-10. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Newcomer, P. L. (1977). Special education services for the "mildly handicapped": Beyond a diagnostic and remedial model. *The Journal of Special Education*, 11 (2), 153-165.
- Paroz, J., Siegenthaler, L. S. & Tatum, V. H. (1977). A model for a middle school resource-room program. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 7-15.
- Reger, R. (1973). What is a resource room program?. *Journal of Learning Disabilities*, 6 (8), 15-21.
- Reynolds, M. C. & Birch, J. W. (1982). *Teaching exceptional children in all America's schools* (2nd ed.). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Riegel, R. H. (1983). Mainstreaming equals cooperative planning. *Academic Therapy*, 18 (3), 285-298.
- Ritter, D. A. (1978). Effects of a school consultation program upon referral patterns of teachers. *Psychology in the Schools*, 15 (2), 239.
- Riviere, R. (1990). Exito y fracaso escolar en Europa. *Siglo Cero*, 131, 12-63.
- Sindelar, P. T. & Deno, S. L. (1978). The effectiveness of resource programming. *The Journal of Special Education*, 12 (1), 17-28.
- Skrindo, M. (1978). What competency should the ordinary teacher in elementary school have in special education?. *The IMTEC Newsletter*, 1, 3-4.
- Snow, D. (1988). The consulting teacher model: Risks and opportunities. *Exceptional Children*, 54 (5), 403-414.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D. & Brown, V. L. (1978). *The resource teacher: A guide for effective practice*. Boston, MASS: Allyn & Bacon.
- Wiederholt, J. L., Martínez, R. & Harris, J. (1985). Special education resource programs: A perspective from the United States. *Australian Journal of Special Education*, 8, 12-17.
- Wixson, S. E. (1980). Two resource room models for serving learning and behavior disordered pupils. *Behavioral Disorders*, 5 (2), 116-125.