

Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión

Special Education in the United States: status, benefits and challenges for inclusion

Kelly Kathleen Metz*, Alex Chambers** y Todd Fletcher***

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

Los autores proporcionan una breve reseña de la historia de la educación especial de los Estados Unidos de Norteamérica y describen su estatus actual, con un énfasis en los beneficios, retos y obstáculos que han enfrentado los educadores en su búsqueda de programas y políticas educativos inclusivos. Se examinan los programas de educación especial para profesores respecto del modo en que preparan a los futuros docentes para atender a los estudiantes en un ambiente inclusivo. Teniendo en cuenta la carencia de investigación y de información sobre los programas de preparación de docentes de educación especial, los autores utilizaron encuestas electrónicas para recoger información empírica adicional sobre la preparación de los futuros maestros de educación especial para trabajar en un ambiente inclusivo. Los autores concluyen con sugerencias para superar los obstáculos hacia la inclusión y mejorar la calidad de los servicios de educación especial inclusiva.

Palabras clave: educación especial, políticas, practicas inclusivas

Abstract

The authors provide a brief history of special education in the Unites States and describe the current status of special education with an emphasis on the benefits, challenges and obstacles faced by educators in moving toward inclusive education policies and programs. Special education teacher preparation programs are examined in regard to the manner in which they prepare future special educators for serving students in an inclusive environment. The authors conclude with suggestions for overcoming obstacles toward inclusion and improving the quality of inclusive special education services.

Key words: special education, policies, inclusive practice

* Certificado de Maestro de Educación Especial en el estado de Arizona y candidato doctoral en el Departamento de Discapacidad y psicoeducativa estudios en la Universidad de Arizona. toddf@email.arizona.edu

** Candidato Doctoral en el Departamento de Discapacidad y psicoeducativa estudios en la Universidad de Arizona. signalex@email.arizona.edu.

*** Profesor Asociado en el Departamento de Discapacidad y psicoeducativa estudios en la Universidad de Arizona. toddf@email.arizona.edu

Historia de la educación especial en EEUU¹

La educación pública comenzó en las colonias de los Estados Unidos de Norteamérica (EEUU) a mediados de 1600, pero en ese momento, la escolarización era únicamente proporcionada a los niños; tanto las niñas como los niños y niñas con incapacidad² eran excluidos. La primera ley educativa obligatoria en EUA fue promulgada en Boston, Massachusetts en 1852; sin embargo, los servicios educativos continuaban sin ser proporcionados a los niños con discapacidad. A pesar de las leyes de educación obligatorias, las personas con diferentes discapacidades eran mantenidas en sus casas y les fue negada la educación formal hasta principios de 1900. Los primeros servicios de educación especial eran principalmente servicios institucionalizados, y estos fueron establecidos no tanto por el interés en el individuo o por fines educativos; sino por la carga que las personas con discapacidad representaba para las familias y comunidades. Así, la meta de estas instituciones era principalmente la segregación y la provisión de cuidados custodiales (Osgood, 2008).

El primer programa formal de educación especial en EUA fue el Asilo Americano para la educación de los sordos y los retrasados (American Asylum for the Education of the Deaf and Dumb), en Hartford, Connecticut, establecido por Thomas Gallaudet en 1817 (Osgood, 2008). Otras instituciones de educación especial incluyen el Asilo de Nueva Inglaterra para los ciegos (New England Asylum for the Blind), establecido en 1832 por Samuel Howe, y la Escuela para niños idiotas y de mente enfebrecida de Massachusetts (School for Idiotic and Feeble Minded Children), establecido en 1848, también por Howe (Winszer, 2009). Durante la década de 1940, los programas de educación especial atendían principalmente a estudiantes sordos, ciegos, dañados cognitivamente, o alguna combinación de estas tres (Osgood, 2008).

La educación especial en EUA ha evolucionado de mantener a las personas con incapacidad o discapacidad en sus casas (1600 a principios de 1900) a proporcionar simplemente cuidado custodial en instituciones (mediados a finales de 1800), a proporcionar servicios de educación especial en escuelas públicas o privadas, pero en clases separadas, segregadas (mediados a finales de 1900), para finalmente proporcionar un continuo de servicios que incluye clases separadas y segregadas, así como servicios de educación especial inclusivos proporcionados dentro de las aulas generales³ (finales de 1900 a la fecha). Algunos eventos cruciales que han conformado esta manera de proveer servicios de educación especial en EEUU son los siguientes:

- En 1975, el Congreso aprobó el Acta Educativa para todos los Niños Incapacitados (PL 94-142). Esta legislación aseguraba una educación gratuita y adecuada (FAPE, por sus siglas en inglés) para todos los niños con discapacidad, y además ordenaba que los niños fueran

¹ Traducción: Araceli Martínez Ramírez

² En inglés, de acuerdo con el Merriam-Webster Dictionary (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/disabled>), hay una diferencia entre *handicapped* y *disabled*. El primer término se refiere a una discapacidad física o mental, el segundo a una discapacidad producida por enfermedad o por lesión, o bien al lesionado física o mentalmente que enfrenta limitaciones para desarrollar su actividad laboral o educativa. Para marcar esta diferencia, que no existe en español, se ha traducido *handicapped* como incapacidad y *disabled* como discapacidad (Nota del traductor).

³ En inglés se considera que el término “regular”, que se usa en español para designar a las escuelas comunes es inapropiado, pues implica que otras escuelas son “irregulares”. Por ello se usa en su lugar el término “general”. Nota del traductor.

educados en ambientes menos restrictivos (LRE, por sus siglas en inglés). Las siglas LRE querían decir que el emplazamiento educativo de un niño con incapacidad debería permitirle ser educado junto a niños sin discapacidad en el mayor grado posible. Este plan incluía la elegibilidad de los niños para ser considerados con problemas de aprendizaje específicos, que son definidos como, "...un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el uso y comprensión del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse como una habilidad poco desarrollada para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones como discapacidades perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo". La categoría de problema específico de aprendizaje (SLD, por sus siglas en inglés) fue y continúa siendo la mayor categoría en la cual los estudiantes reciben los servicios de educación especial.

- En 1990, el Acta Educativa para Niños Incapacitados fue reautorizada y renombrada como Acta Educativa para Niños con Discapacidad (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, PL 105-117). Además de cambiar el término incapacitado a discapacitado, los cambios incluían la extensión de la elegibilidad para niños con autismo y niños con daño cerebral traumático y ordenaba que se pusiera en operación un plan de transición para los estudiantes que cumplieran 16 años. Un plan de transición se refiere a un plan que considera la trayectoria laboral a largo plazo o las metas vocacionales del estudiante. IDEA fue recientemente reautorizada en 2004. El cambio más significativo esta vez fue el cambio en el modelo de discrepancia (discrepancia entre habilidad cognitiva y logro) para determinar si un niño tiene un problema específico de aprendizaje, lo cual permite tomar otras medidas para determinar la elegibilidad. Esto incluye enfocarse en proporcionar instrucción basada en evidencias a los estudiantes, además del método de Respuesta a la Intervención (RTI, por sus siglas en inglés) para determinar la elegibilidad para recibir servicios de educación especial.
- En 2007, el acta Ningún Niño Dejado Atrás (NCLB, por sus siglas en inglés) fue aprobada por el Congreso. Esta acta señala que para el año 2014, todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, deberán ser competentes en lectura y matemáticas.

Situación actual de la Educación Especial en EUA

Las políticas, procedimientos y costumbres actuales de proporcionar los servicios de educación especial son guiados por los mandatos federales ya mencionados; sin embargo, son interpretados e implementados a niveles local y estatal. Cada estado tiene su propio departamento de educación. Las escuelas proporcionan servicios en áreas geográficas definidas como "distritos". Un distrito puede ser tan pequeño como una o tres escuelas primarias, o tan grande como cientos de escuelas que incluyen escuelas primarias, secundarias y preparatorias.⁴

⁴ De acuerdo con el Centro Nacional de Estadísticas Educativas, en 2011 había alrededor de 13,600 distritos de escuelas públicas conformados por cerca de 98,800 escuelas públicas, incluyendo 5,300 escuelas autónomas. En 2010 había 33,400 escuelas privadas. En el otoño de 2012 se esperaba que se inscribieran en las escuelas públicas 49.8 millones de estudiantes (35.1 millones de preescolar al 8o grado y 14.8 millones en los grados 9o. al 12º). Se esperaba que 5,3 millones de estudiantes adicionales atendieran a escuelas privadas. Se esperaba que el sistema de enseñanza

A los estudiantes considerados elegibles para obtener los servicios de educación especial, les son proporcionados los servicios por su distrito local en un continuo de emplazamientos que pueden variar desde escuelas de educación especial privadas (pagadas por el distrito escolar, que puede contratar a una agencia privada para proporcionar los servicios a los estudiantes con incapacidades más severas, cuyas necesidades pueden estar más allá de lo que puede proporcionar el distrito), pueden ser clases autónomas, localizadas en una de las escuelas del distrito, pueden ser recursos que implican emplazar al estudiante en los salones de educación general, de donde son sacados parte del día (llamados servicios de “retiro”) para proporcionarles los servicios especiales por un educador o terapeuta especial, hasta servicios totalmente inclusivos, que generalmente significa que el estudiante reciba todos sus servicios de educación especial dentro del aula general.

Categorías de Elegibilidad

Hay 13 categorías de elegibilidad conforme a la ley federal. Al examinar las formas de educación especial de varios estados, se encuentra que el número y nombre de las categorías de elegibilidad varía ligeramente. Esto no se debe a que en un estado la prestación de servicios sea mayor que en otro, o que no se atiendan a diferentes categorías de discapacidad. Esto se debe a que algunos estados los servicios han agrupado dos categorías en una, o han utilizado varios nombres para la misma categoría; entonces, todo el mundo está al servicio de las mismas 13 categorías elegibles. Según el Instituto de Ciencias de la Educación (<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>) el porcentaje de estudiantes a nivel nacional que reciben servicios en programas financiados con fondos federales es del trece por ciento, para todas las categorías de discapacidades. Ver en la Tabla 1 la lista de las trece categorías de elegibilidad y el porcentaje aproximado de estudiantes que recibe servicios bajo cada clasificación. Las primeras cinco categorías que se enumeran aquí se consideran “discapacidad de alta incidencia”, es decir estas son las categorías en las que la mayoría de los estudiantes reciben los servicios. Todas las demás categorías se consideran “discapacidades de baja incidencia”, con menos del 1% de los estudiantes que reciben servicios en estas categorías (“Categorías de Discapacidades,” 2012).

pública empleara a aproximadamente 3.3 millones de profesores de tiempo completo en el otoño de 2012 (“Students with Disabilities,” 2013)

Tabla 1. Categorías de Elegibilidad para Educación Especial

Discapacidades elegibles para servicios de educación especial.	Porcentaje de estudiantes que reciben servicios bajo esta categoría de elegibilidad.
Discapacidad de Alta Incidencia	
Discapacidad Específica de Aprendizaje	5%
Trastornos Emocionales	1%
Discapacidad Intelectual o Retraso Mental	1%
Trastornos del Habla o del Lenguaje	2.9%
Otros Problemas Crónicos de Salud (incluyen condiciones tales como TDAH, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, y las condiciones de salud crónicas como el asma)	1.3%
Discapacidades de Baja Incidencia	
Personas con Problemas Auditivos	<1% para todas estas categorías combinadas
Discapacitados Visuales	
Autismo	
Discapacidades Múltiples	
Discapacidades Múltiples con grave Deterioro sensorial	
Discapacidades Ortopédicas	
Lesiones Cerebrales Traumáticas	
Retraso Grave en Edad Preescolar	
Retraso del Desarrollo	

Procedimientos para la Identificación

Este es un breve resumen de los principales pasos del proceso de evaluación. Inicialmente se obtiene el consentimiento escrito de los padres. A continuación, el equipo de evaluación multidisciplinaria (Multi-disciplinary Evaluation Team - MET) lleva a cabo los procedimientos de evaluación necesarios. La evaluación no puede basarse en los resultados de una sola prueba, sino que además puede consistir en pruebas de aprovechamiento y cognitivas para determinar si hay una discrepancia entre aptitudes y logros o Respuesta a la Intervención. (RTI) Desafortunadamente, a pesar de que está permitido el uso de RTI en lugar de las pruebas estandarizadas, no se puede diagnosticar una discapacidad específica del aprendizaje de esta manera. Pero también se pierde valiosa información de diagnóstico acerca de los estilos de aprendizaje y las fortalezas y debilidades que puede proporcionar información para mejorar la educación. Dentro de los 60 días de obtener el consentimiento, el equipo de evaluación multidisciplinaria debe reunirse para discutir los resultados de la evaluación y determinar la elegibilidad (Metz, 2011)

Si el MET determina que un niño es elegible para recibir servicios en una de las 13 categorías de discapacidad, a continuación se desarrolla e implementa un Plan de Educación Individual (Individual Education Plan - IEP). El IEP incluye la categoría de elegibilidad, el emplazamiento elegido, el nivel actual de desempeño académico y funcional, metas y objetivos anuales, y las adaptaciones y modificaciones requeridas (Metz, 2011)

Contínuo de Servicios de Emplazamiento

Tenemos una variedad de opciones de emplazamiento disponibles para estudiantes que requieren servicios de educación especial. El nivel más intensivo de los servicios sería en una escuela de educación especial separada. Una escuela especial separada podría ser apropiada para un estudiante con problemas de conducta extrema, puesto que él o ella no puede funcionar en una escuela general sin hacerse daño a sí mismo o a otros. También podría ser una opción para un niño con problemas de salud extremos que requieren más atención y cuidados de los que el personal de enfermería de la escuela general podría proporcionar. Además, hay escuelas separadas para las personas sordas, donde pueden recibir toda la instrucción y las actividades extraescolares en un lugar donde puedan tener comunicación directa y fluida con maestros y compañeros, sin pasar la información a través de un intérprete.

El siguiente nivel de intensidad sería una clase de educación especial autónoma en una escuela general. Esta puede ser una opción apropiada para un estudiante que puede ser atendido en una escuela general pero que necesita apoyo en todas las áreas, más allá de la que podría ser proporcionada por un maestro de apoyo.

El nivel final del servicio: aula de recursos o de apoyo. Un maestro de apoyo puede proporcionar cualquiera de los siguientes servicios, en función de las necesidades del alumno: servicios de “retiro”, lo que significa que él o ella proporciona servicios de instrucción en una o más áreas a los estudiantes, individualmente o en pequeños grupos en el aula de apoyo; los servicios de inclusión, es decir, una maestra de educación especial les proporcionar instrucción y apoyo dentro del aula de educación general y, finalmente, la consulta en los servicios (es decir, el maestro de educación especial colabora con el maestro de educación general para dar consejos sobre los emplazamientos más convenientes para los estudiantes con necesidades especiales).

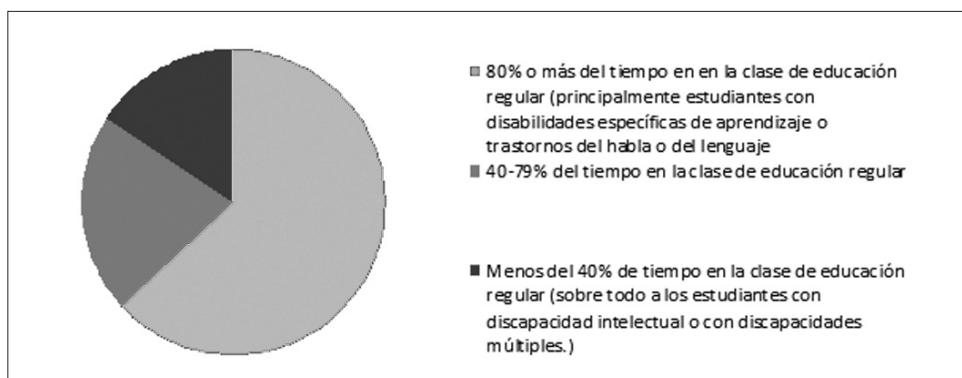
Inclusión

Actualmente, los educadores no se han puesto de acuerdo acerca de cuál es la definición exacta de “inclusión”, cuál debería ser la opción de emplazamiento para el estudiante individual, o cómo exactamente deberían proporcionarse los servicios de inclusión. A pesar de lo anterior, en esta sección examinaremos algunos de las tendencias actuales en inclusión, así como algunos de los modelos de entrega de servicios. Mientras que la inclusión, entendida como la práctica de educar a los niños con discapacidad dentro de las aulas generales junto a niños que no tienen discapacidad, se está volviendo una opción cada vez más popular de proporcionar servicios de educación especial, sigue existiendo gente que se resiste a la idea de educar estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas generales. Por otro lado, hay críticos de la educación especial que abogan porque se proporcione el 100% de los servicios de educación especial a todos los estudiantes únicamente en el aula general, independientemente de la naturaleza o severidad de su incapacidad. Otros optan por un término medio para determinar el emplazamiento y los servicios de acuerdo a las necesidades de cada individuo y el ofrecimiento de servicios de acuerdo a un continuo en la variedad de opciones de emplazamiento descritas más arriba.

Tendencias en Inclusión

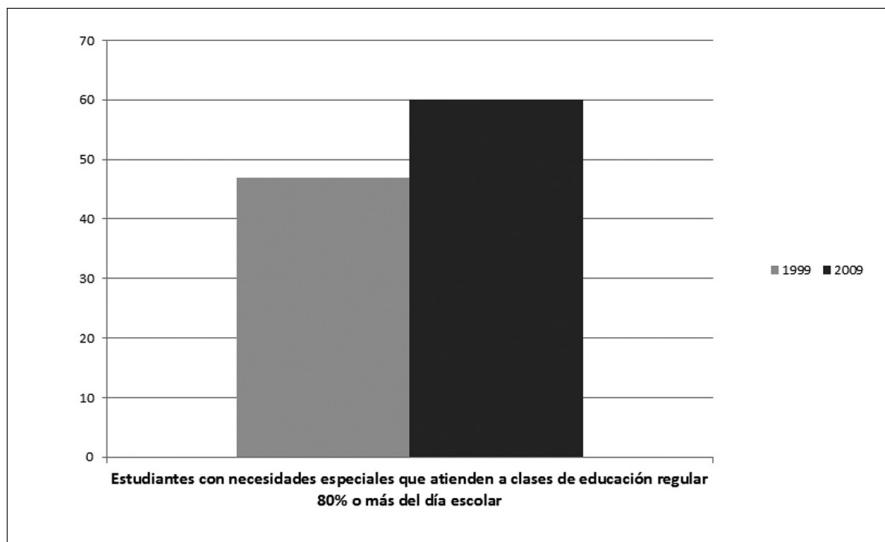
Los reporte del Departamento de Educación de los EEUU muestra una tendencia creciente en los últimos 15 años en el número de estudiantes con discapacidad educados en las escuelas públicas y aulas generales entre el período de 1984 a 1999 (McLaughlin & Jordon, 2005). Estadísticas recientes muestran que esta tendencia continúa. De acuerdo al Reporte Estadístico 2012 del Departamento de Educación del Centro Nacional para la Educación, para el otoño de 2009, cerca del 95% de los estudiantes de entre 6-21 años fueron educados en escuelas generales (opuesto a escuelas separadas o servicios institucionalizados para estudiantes con discapacidad). Cerca del 60% de este 95% de estudiantes con discapacidades identificadas estuvieron recibiendo la mayor parte de su educación dentro de las aulas generales, lo cual significa que ellos fueron retirados de las aulas generales para recibir servicios de educación especial menos del 21% del tiempo y casi 15% de ellos fueron educados fuera de los salones de educación general más del 60% del tiempo. La mayoría de los estudiantes atendidos más del 60% del tiempo fuera del aula general eran estudiantes con discapacidad intelectual o discapacidad múltiple. La mayoría de los estudiantes que fueron atendidos primariamente dentro del aula general incluía estudiantes con problemas de habla o lenguaje o estudiantes con problemas de aprendizaje específicos (IES 2013). Ver Figura 1.

Figura 1. 95% de estudiantes con discapacidad que atienden a las escuelas generales



Este es un incremento de trece por ciento en la atención de estudiantes con discapacidad en un ambiente inclusivo desde 1999, cuando el 47% (opuesto al 60% en 2009) de los estudiantes con discapacidad que atendían escuelas generales eran educados en las aulas generales al menos 80% del día escolar. Ver Figura 2.

Figura 2



Beneficios de la Inclusión

La inclusión puede ser benéfica para todos: estudiantes con necesidades especiales, estudiantes sin ninguna discapacidad identificada y profesores generales y especiales. Mientras los profesores generales y especiales combinan sus conocimientos y habilidades para enseñar en equipo a la clase entera, ellos aprenden el uno del otro y crecen profesionalmente. El profesor general, acostumbrado a trabajar con grupos más grandes de estudiantes que el profesor de educación especial, puede tener mayor experiencia en el manejo del salón. El profesor de educación especial, teniendo entrenamiento y conocimientos acerca de diferentes discapacidades y métodos alternativos, puede ser más hábil para proporcionar la instrucción diferenciada y para satisfacer las necesidades individuales. Cuando ambos combinan sus fortalezas, todos los estudiantes se benefician de su experiencia combinada. Adicionalmente, tener dos profesores en el mismo salón mejora la proporción de personal por estudiante, al menos por el periodo que el profesor de educación especial este programado para ese salón. Y finalmente, los estudiantes no elegibles o no identificados también están recibiendo apoyo. No es solamente el profesor general quien aprende más acerca de la instrucción diferenciada mientras planea y consulta con el profesor de educación especial, sino en tanto ambos profesores agrupan varias configuraciones de estudiantes de educación general y especial para proporcionarles instrucción en grupos pequeños, los estudiantes generales también están recibiendo instrucción por el profesor de educación especial. A pesar de estos avances en inclusión, hay desventajas potenciales también.

Retos u Obstáculos para los Servicios Inclusivos

El proceso de inclusión requiere tiempo para una planeación y colaboración conjuntas. En segundo lugar, el profesor de educación especial puede caer en desempeñar el rol de ayudante, más que fungir como un profesor del equipo. Evadir este escenario requiere profesores con una

buena relación, compromiso con la enseñanza en equipo, y tiempo suficiente para la planeación en conjunto. Otra preocupación es que los alumnos con discapacidades más severas no se puedan beneficiar del currículum general *incluso con apoyo*. Algunas veces el recurso de sacar al estudiante del salón o un salón de educación especial autónomo puede ser el ambiente menos restrictivo (LRE).

Modelos de Entrega de Servicios Inclusivos

Los métodos que los profesores de educación especial pueden emplear para satisfacer las necesidades de sus estudiantes dentro del aula general pueden incluir todos o alguno de los siguientes: a) asesoría con el profesor general para proporcionar las modificaciones o adaptaciones que permitan a los estudiantes con necesidades especiales acceder al currículum general, b) modificar materiales o crear materiales o currículum suplementarios para apoyar al profesor general a diferenciar la instrucción para los alumnos con necesidades especiales, c) trabajar uno a uno con el estudiante con necesidades especiales dentro del aula general apoyándolo para que participe en la lección grupal del profesor general, d) trabajar con el estudiante con necesidades especiales dentro del aula general usando varias formas, uno a uno o grupos de enseñanza pequeños que incluyan alumnos con necesidades especiales específicos junto con otros estudiantes con necesidades especiales o compañeros sin discapacidad, o e) simplemente la enseñanza en equipo con el profesor general. Este método diseñado para satisfacer las necesidades de los estudiantes es referida algunas veces como “servicios de entrada” (opuestos al modelo de “retirada”) (Weishaare, Borsa & Weishar 2007, p 123) o “co-enseñanza”. Un excelente tutorial sobre el trabajo colaborativo entre profesores generales y de educación especial con diferentes recursos de “co-enseñanza” puede encontrarse en el siguiente link: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/esp_spanish/chalcycle.htm

Preparación de los Docentes

Debido a la actual tendencia hacia la educación inclusiva, los programas para la formación de docentes deberán preparar a los futuros profesores para que proporcionen los servicios de educación especial en un ambiente inclusivo; sin embargo, la investigación en inclusión y sobre cómo los nuevos profesores de educación especial están siendo preparados en estrategias inclusivas, es limitada (Brownell, Ross, Colon, & McCallum, 2005). Brownell et al. (2005) encontraron que de 64 programas de formación para docentes en educación especial seleccionados en todo EUA, mientras que el 74% hacen un énfasis en alguna forma de trabajo colaborativa, únicamente el 33% de los programas incluían trabajo de campo en ambientes inclusivos. Más aún, mientras que el 52% de estos programas abordan el tema de la diversidad o de la inclusión, raramente se describe la pedagogía de estos temas.

De acuerdo un reciente Reporte de Noticias Mundiales y de EEUU, los once mejores programas de formación docente son: Universidad Vanderbilt (Peabody), Universidad de Kansas, Universidad de Oregon, Universidad de Texas-Austin, Universidad de Virginia (Curry), Universidad de Florida, Universidad de Washington, Universidad de Illinois (Champaign), Universidad de Minnesota,

Universidad de Wisconsin-Madison y la Universidad de Maryland⁵ (“Best Grad Schools,” 2014). Sin embargo, después de hacer un análisis por palabras clave de la descripción de los cursos de estos programas, en los cinco mejores programas de los ya mencionados, no se encontró la palabra “inclusión”. Invitamos a estas once universidades a responder una encuesta electrónica para conocer cómo abordan el tema de la inclusión en sus programas de formación docente.

Habida cuenta de la escasez de investigaciones sobre los programas de formación docente de educación especial y la incapacidad de obtener información suficiente solamente de descripciones de los programas universitarios y catálogos de cursos, decidimos utilizar las encuestas para reunir evidencia empírica adicional acerca de si y cómo los programas de preparación de maestros de educación especial están abordando el tema de la inclusión. Invitamos a las once universidades a responder a una encuesta electrónica diseñado para determinar cómo definen la inclusión y en qué medida responden a la inclusión dentro de sus respectivos programas. Las encuestas fueron enviadas a los jefes de departamento y los profesores responsables de proporcionar la formación docente de educación especial de cada universidad. Recibimos respuesta de las siguientes universidades: Universidad de Maryland, Colegio Park (noreste de los EUA), Universidad de Illinois (medio oeste de EUA), Universidad de Florida (sureste de EUA), Universidad de Virginia (sureste de EUA). El siguiente es un resumen de los resultados obtenidos.

Cuando se preguntó si el programa de formación docente en educación especial preparaba a los profesores para atender a los estudiantes en un ambiente inclusivo, educándolos junto a sus compañeros sin discapacidad en el aula general, cada uno de los sujetos que respondieron contestaron afirmativamente; sin embargo, cuando fueron cuestionados sobre cómo definían la educación inclusiva en su programa, tres de cuatro encuestados dieron una definición o descripción que corresponde a una enseñanza en un ambiente menos restrictivo (LRE), pero no necesariamente que los estudiantes están recibiendo los servicios de educación especial en el aula general. El encuestado de la Universidad de Florida mencionó que la educación inclusiva se refiere a “estudiantes con discapacidad que están siendo atendidos en ambientes generales, recibiendo servicios individuales apropiados”. Ver Tabla 2 para un resumen del número de cursos que la universidad ofrece en los que se aborda la educación inclusiva, así como el número de horas prácticas que los estudiantes trabajan con estudiantes con necesidades especiales en el aula general.

⁵ Notar que los rangos no están basados en la evaluación de la efectividad del programa de preparación de los docentes o de los resultados positivos de los estudiantes que se graduaron de esos programas, sino en la información demográfica de interés a estudiantes potenciales, tales como la retención y graduación de los estudiantes, cuerpo docente y selectividad y recursos financieros.

Tabla 2. Resultados de la Encuesta sobre Preparación de Maestros de Educación Especial

Pregunta de la Encuesta	University of Maryland	University of Illinois	University of Florida	University of Virginia
¿Cuántos cursos ofrecen que se enfocan totalmente a atender alumnos en ambientes inclusivos?	0	5 o más	5 o más	0
¿Cuántos cursos ofrecen que incluyen algunos objetivos que atienden específicamente la enseñanza de estudiantes en ambientes inclusivos?	7 o más	7 o más	7 o más	7 o más
¿Cuántas horas de práctica o experiencia de campo pasan los estudiantes trabajando con estudiantes elegibles de educación especial en el salón general?	Varía por estudiante. Tratamos de asegurar que todas las experiencias de campo sean en ambientes inclusivos.	Cuatro semestres, alrededor de 1400 horas.	1400 horas.	14 – 16 horas al semestre. (210 – 240 horas)

Cuando se les preguntó su percepción sobre los retos u obstáculos más grandes que tienen que enfrentar para formar a sus estudiantes para enseñar en ambientes inclusivos, los encuestados mencionaron: el número de los salones inclusivos disponibles para el trabajo de campo, encontrar profesores tutores de alta calidad, y encontrar las oportunidades para que sus estudiantes practiquen los métodos y procedimientos que necesitan dominar, debido al rechazo de algunos docentes generales para el uso de estos métodos. A cada profesor de nuevos docentes también se le preguntó qué aspectos (si existiera alguno) de la educación inclusiva abordan en su programa de formación de docentes generales. Cada encuestado respondió que, como mínimo, cada programa de formación docente incluye un curso en el que se ofrece un panorama de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. Tres de los encuestados también indicaron que el programa también cubre adecuaciones o modificaciones curriculares para permitir a los estudiantes con necesidades especiales el acceso al currículum general, así como métodos para diferenciar la instrucción; sin embargo, solamente dos de los encuestados señalaron que su programa de preparación de docentes incluye enseñanza en cómo consultar, colaborar o enseñar en equipo con otros docentes de educación especial o terapeutas.

Discusión

El tema de la inclusión está plagado de controversias ya que algunos “inclusionistas” sugieren eliminar el concepto de educación especial que identifica a algunos estudiantes como discapacitados y ofrece servicios diferentes de aquéllos que son proporcionados para la mayoría de los estudiantes (Florian, 2010). Estos críticos de la educación especial tienen un argumento válido cuando señalan que los servicios de educación especial no son tan diferentes de los métodos o materiales que proporcionan los profesores generales. Esto es frecuentemente cierto y no es una crítica reciente. Hace quince años algunos investigadores realizaron un estudio sobre

la enseñanza de la lectura en los salones de apoyo y encontraron que los profesores de educación especial no estaban proporcionando enseñanza uno a uno o con grupos de trabajo pequeños con intervenciones específicas diseñadas para abordar los déficits de los lectores pobres (Vaughn, Moody, & Shuum, 1998). Sin embargo, el hecho de que los profesores de educación especial no siempre proporcionen el tipo de enseñanza único e intensiva que se promete, no significa necesariamente que la solución sea eliminar la educación especial. Esto sería como tirar al bebé con el agua de la bañera. Sentimos que parte de la respuesta consiste en examinar los métodos de los profesores de educación especial que sí están proporcionando lo que se prometió. Dos factores que pueden llevar a los profesores de educación especial a proporcionar instrucción diferenciada y única, como se especifica en el plan de trabajo individual son las siguientes:

1. Capacitación y actualización constante para los profesores de educación especial y psicólogos educativos que les preparen adecuadamente para solucionar los problemas de aprendizaje a través de la adecuada instrucción intensiva.
2. Mantener el número de casos del profesor de educación especial en un tamaño manejable que permita proporcionar enseñanza uno a uno o en grupos de trabajo pequeños.

Agregar a la controversia que mientras los inclusionistas son críticos de la educación especial, así también algunos profesores de educación especial lo son de la inclusión, señalando que mientras la inclusión ha ganado popularidad en las políticas sociales, hace falta investigación basada en evidencias que apoye la eficacia de la inclusión (IRIS, 2013; Winzer, 2009, p200).

Como se mencionó anteriormente, sentimos que existen amplios beneficios de la inclusión para niños con y sin discapacidad, así como para los profesores; sin embargo, persisten algunas preocupaciones. Debería mencionarse que la *exposición* al currículum general no significa el *acceso* al currículum. De la misma manera en que los profesores de educación especial que usan los servicios “de retiro” han fallado en algunas ocasiones para proporcionar la instrucción diferenciada, los profesores de educación especial que usan el modelo de “entrada” o de inclusión también pueden fallar en proporcionar la instrucción adecuada si no se realizan las adecuaciones y modificaciones adecuadas que permitan al alumno con necesidades educativas especiales realmente acceder y participar en el currículum general. También nos preocupa el bienestar de los estudiantes con discapacidad múltiple o discapacidad intelectual severa, quienes no pueden acceder al currículum general, incluso con apoyos extensos. Si bien estos estudiantes constituyen un grupo pequeño de la población con necesidades especiales, no por ello se pueden perder de vista sus necesidades únicas en medio de la controversia inclusiva.

A pesar de las controversias que rodean a la inclusión y la posible reestructuración de la educación especial, permanece un principio fundamental en el que todos coincidimos: la enseñanza efectiva es enseñanza efectiva, independientemente del emplazamiento en el que tiene lugar. Nosotros planteamos que los profesores impreparados que utilizan ambos modelos de servicios inclusivos y segregadores pueden fallar en el uso de prácticas docentes efectivas, lo que puede dar lugar a una falta de progresos adecuados del estudiante. Contrariamente, profesores efectivos y bien preparados en ambientes inclusivos y segregadores pueden proveer una enseñanza adecuada, llevando a los estudiantes a resultados muy positivos. Nos gustaría ver a los profesores de educación especial continuar con la enseñanza en un continuo de opciones de emplazamiento

diseñadas particularmente para las necesidades del alumno, lo que reconoce la inclusión como una opción viable para muchos estudiantes.

A la luz de que el hecho de que la inclusión exitosa depende de la colaboración efectiva entre los profesores generales y de educación especial, ofrecemos las siguientes sugerencias para fortalecer la implementación de prácticas inclusivas:

- Los programas de formación docente tanto para profesores generales como especiales deberían incluir entrenamiento en cómo colaborar en equipos multidisciplinarios.
- Debería destinarse tiempo para la colaboración. Los profesores de educación especial se enfrentan a una serie de obstáculos respecto a cómo motivar a los profesores generales para trabajar con ellos. Estos obstáculos puede incluir resistencia por parte de los docentes generales por alguna de las siguientes razones: a) ansiedad por tener a otro docente en el mismo salón y miedo de que sea juzgada su efectividad en la enseñanza, b) desacuerdo con los métodos y materiales propuestos por el profesor de educación especial, c) preocupación de que los métodos propuestos requieran una cantidad excesiva de tiempo extra de preparación. Aunque el profesor de educación especial sea muy hábil para manejar estos conflictos, si el profesor general debe trabajar hasta tarde, entrar temprano o renunciar a su receso o al tiempo planeado para otras actividades a fin de consultar o trabajar colaborativamente con el profesor de educación especial, los profesores generales serán más resistentes a trabajar colaborativamente.
- Deberían proporcionarse cursos de actualización en los que se use la co-enseñanza y la colaboración. El entrenamiento debería incluir ejemplos de lo que *no* es la co-enseñanza. Por ejemplo, no se trata que un docente tome todas las decisiones acerca de qué y cómo enseñar, mientras que el otro profesor funciona como un apoyo instruccional.

En medio de la controversia y reforma, podemos asegurar un futuro brillante para todos los estudiantes si tomamos en cuenta que el educador efectivo es aquél dedicado a trabajar como parte de un equipo multidisciplinario para encontrar, desarrollar e implementar las prácticas necesarias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

Bibliografía

- Best grad schools. (2014, July) US News & World Report Education 2014. Retrieved from <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/special-needs-education-rankings>
- Brownell, M., Ross, D., Colon, E., & McCallum, C. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general education. *Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Categorías de discapacidades bajo la ley IDEA. (2012 November). National Dissemination Center for Children with Disabilities. Retrieved from <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/gr3sp.pdf>
- McLaughlin, M.J. & Jordan, A. (2005). Push and pull: forces that are shaping inclusion in the

- United States and Canada (D.R. Mitchell, Ed.) In *Contextualising Inclusive Education* (pp.89). London: Routledge.
- Metz, K. K. (2011). Educación Inclusiva en Los Estados Unidos de América. *Educación Inclusiva III*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública.
- Students with disabilities, inclusion of. (2013 July). Institute of Education Sciences. Retrieved from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>
- Vaughn, S., Moody, S., & Schumm, J. (1998). Broken promises: reading instruction in the resource room. *Exceptional Children*, 64(2)11-225.
- Winzer, Margaret A. (2009). *From Integration to Inclusion: A history of special education in the 20th century*. Washington, DC: Gallaudet University Press.