

UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA GRADUADO

LAS PERSPECTIVAS EXISTENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PARADIGMA  
EDUCACIONAL DE LA INCLUSIÓN Y SU IMPACTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Tesina presentada como requisito final para la obtención del grado de Maestría en  
Educación con especialidad en Educación Especial

Minerva Hernández Sánchez

Mayo de 2009

## Dedicatoria

Dedico este logro a todos lo que estuvieron presentes, de una forma u otra, durante este proceso de aprendizaje y de realización. Unos porque me enseñaron el valor de la voluntad y la determinación, otros porque me llevaron a entender que los sueños no se abandonan. El logro de esta meta fue un sueño pospuesto y es importante que nunca abandonemos nuestros sueños.

Le dedico el logro y culminación de este proyecto a mi familia; mi esposo, mis hijos y mis nietas que conocían lo importante de este sueño y me apoyaron con su amor, sus palabras de aliento y sus bendiciones.

Le dedico además, la realización de esta investigación a los que vencen sus limitaciones, no solamente físicas sino las que atan a los individuos a los prejuicios y a la poca tolerancia. A los pueblos que traspasan las barreras del desconocimiento y reconocen que todos somos iguales porque es un derecho que tenemos desde el momento en que nacemos. A todos los que luchan por un mundo de igualdad, y reconocen que hay que unirse en una sola voz para crear una mejor sociedad.

Sigamos pues soñando que las bendiciones de Dios regarán la Tierra como lluvia perfumada, elevando la conciencia de los hombres para entender que todos somos hermanos.

## Agradecimiento

Le agradezco este triunfo a mi familia, el núcleo más importante de nuestra sociedad. Es aquí donde se cultivan los valores y se crece espiritualmente. Es aquí donde se aprende a vencer los obstáculos.

Gracias a mi esposo José por su apoyo incondicional, comprensión y paciencia. A mis hijos Kristina, Jorge y Katherine porque me ayudaron a levantar cuando me sentía desfallecer y me motivaban a seguir hacia adelante. A mis nietas Adriana y Amanda porque con cada sonrisa que me dan me recuerdan que hay que continuar luchando para lograr un mundo mejor. ¡Gracias amados míos!

Agradezco a mis compañeros de clase por el ambiente de cooperación, donde construimos una pequeña sociedad de aprendizaje y una gran red de apoyo, que no permitió que nos diéramos por vencidos. Carmen Esparra, gracias por todos los momentos que compartimos en este proceso de aprendizaje. Gracias Profesor Porfirio Montes por guiarnos con el respeto y jocosidad que caracteriza a un buen líder. Gracias Oneida Pérez por tu orientación, que me motivó a dar este paso tan importante en mi vida. Eres un ejemplo de valentía para todos los que te conocemos.

Le doy gracias a Dios por todas sus bendiciones; por mi familia, mis amigos y conocidos. Tiene que darse esa unión entre todas las partes para que el apoyo que se necesita en determinado momento florezca como florecen las flores con la ayuda del agua, el sol y el viento.

## Sumario

El propósito de esta investigación fue conocer las perspectivas existentes en el paradigma educacional de la inclusión y su impacto en el sistema educativo. En la misma se llevó a cabo una extensa búsqueda de diferentes investigaciones que presentaran un marco amplio de cómo opinan los maestros, estudiantes y padres sobre el tema de la inclusión. Otra motivación para llevar a cabo la presente investigación es la preocupación de que aún cuando las disposiciones de las leyes relacionadas a la inclusión han estado en efecto por muchos años se observa el desconocimiento y comprensión de estas disposiciones en el ámbito educativo y social. Este desconocimiento le niega a muchos de nuestros estudiantes el derecho a una educación apropiada, de acuerdo a sus capacidades, que les den la oportunidad para integrarse a la sociedad como individuos productivos e independientes. También se reconoce por los diferentes investigadores en la revisión de literatura la importancia de mantener una relación estrecha entre la escuela, el hogar y la comunidad.

Los resultados de esta investigación demostraron que los profesionales, sin importar el lugar de origen, tienen mayor aceptación hacia la inclusión y que la misma resulta beneficiosa para todos los niños, pero expresan temor a no tener las herramientas para desenvolverse efectivamente con estudiantes que demuestran algún impedimento. Muchos son los factores que se mencionan en las investigaciones realizadas para que la inclusión no se implemente apropiadamente, por lo que se requiere capacitar, proveer orientación y apoyo a los profesionales y personal que sirve a esta población.

## TABLA DE CONTENIDO

Dedicatoria-----	i
Agradecimiento-----	ii
Sumario-----	iii
Tabla de contenido-----	iv
Lista de tablas-----	vii
<b>CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN-----</b>	<b>1</b>
Introducción-----	2
Trasfondo del problema-----	2
Justificación de la investigación-----	3
Objetivos de la investigación-----	6
Preguntas de investigación-----	7
Limitaciones-----	7
Delimitaciones-----	8
Definición de términos-----	9
<b>CAPÍTULO II REVISIÓN DE LITERATURA-----</b>	<b>15</b>
Introducción-----	15
Marco teórico-----	15
Marco legal-----	23
Marco conceptual-----	29
Enfoque histórico-----	78

### CAPÍTULO III METODOLOGÍA

Introducción-----	82
Diseño de la investigación-----	83
Objetivos de la investigación-----	83
Preguntas de investigación-----	84
Descripción de la muestra-----	84
Procedimientos de la investigación-----	85
Descripción del instrumento-----	87
Análisis de datos-----	87
Resumen-----	88
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS-----	90
Introducción-----	90
Análisis e Interpretación de los hallazgos-----	92
Discusión de los hallazgos-----	108
Resumen-----	113
CAPÍTULO V CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES--	115
Introducción-----	115
Conclusiones-----	116
Implicaciones-----	118
Recomendaciones-----	119
Referencias-----	122

## NOTA ACLARATORIA

Para propósito de carácter legal en relación a la Ley de Derechos Civiles de 1964, el uso de términos, maestros, director, investigador, supervisor, niños y cualquier otro que pueda hacer referencia a ambos géneros, incluye tanto al masculino como al femenino.

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Perspectivas generales reflejadas por las investigaciones revisadas, respecto a la efectividad de la inclusión.....	96
Tabla 2: Perspectiva general de los maestros sobre la inclusión.....	96
Tabla 3: Perspectivas generales de los maestros sobre el efecto de la inclusión en los alumnos.....	97
Tabla 4: Actitud y percepción general de los maestros sobre su preparación para la inclusión.....	97
Tabla 5: Perspectivas generales de los estudiantes sobre el concepto de inclusión.....	98
Tabla 6: Perspectivas generales de los estudiantes sobre cómo los afecta la inclusión.....	98
Tabla 7: Perspectivas generales de los padres sobre la inclusión y su efecto en los estudiantes.....	99
Tabla 8: Perspectivas internacionales sobre la inclusión: percepción de los maestros sobre la inclusión.....	99
Tabla 9: Perspectivas internacionales de los maestros sobre los efectos de la inclusión en los estudiantes .....	100
Tabla 10: Perspectivas internacionales de los maestros sobre su preparación para la inclusión.....	100
Tabla 11: Perspectivas internacionales de los estudiantes sobre la inclusión.....	101
Tabla 12: Perspectivas internacionales de los padres sobre la inclusión y sus efectos en los estudiantes.....	101
Tabla 13: Perspectivas de los maestros locales (de Puerto Rico) sobre la inclusión .....	102



Tabla 14: Actitud y percepción de los maestros locales (de Puerto Rico) sobre su preparación para la inclusión .....	102
Tabla 15: Perspectivas de los estudiantes locales (de Puerto Rico) sobre la inclusión .....	103
Tabla 16: Perspectiva mostrada por las investigaciones revisadas sobre la efectividad de la co-enseñanza en los salones inclusivos.....	103

## CAPÍTULO I

### *Introducción*

Leyes promulgadas desde el año 1975 aplicable a la educación de estudiantes de educación especial, tanto en Puerto Rico como en otras jurisdicciones de los Estados Unidos, requieren que el sistema de educación pública, tome las acciones necesarias para incluir, hasta donde sea apropiado, a los estudiantes con discapacidades en el programa regular de enseñanza. También requieren que se provean los acomodos que sean necesarios y razonables para que esos estudiantes puedan recibir una educación pública apropiada en los nuevos ambientes de aprendizaje a los que estarán expuestos. En respuesta a estos requisitos y a la reconsideración de los principios constitucionales y morales que sustentan las leyes, el Departamento de Educación de Puerto Rico y las agencias responsables por la educación de los estudiantes a través de los Estados Unidos, han propuesto un cambio de paradigma.

El paradigma previo había tenido vigencia desde mediados del siglo XIX cuando lo que es hoy la escuela tradicional comenzó a reemplazar a la escuela rural de un solo salón (Stoll, 2007). En la escuela rural de un solo salón los niños podían recibir atención individualizada de acuerdo a sus capacidades, a su nivel de desarrollo y a la iniciativa y habilidades docentes del maestro. La escuela tradicional en su etapa de mayor desarrollo estuvo expuesta al mismo ambiente que fue parte de la revolución industrial donde la producción en masa, la especialización y la eficiencia eran reconocidas como pilares para el desarrollo de la sociedad. En ese ambiente la escuela tradicional evolucionó siguiendo el modelo de la fábrica y sus principios de producción y administración. De igual manera, la docencia evolucionó siguiendo el modelo conductista derivado de la filosofía de John Locke, reforzado por los trabajos de Edgard Lee Thorndike. Este modelo conductista de la educación ve al niño como un recipiente vacío o

una pizarra en blanco, y al maestro como responsable por proveerle los conocimientos que necesita. La escuela tradicional fabricó eficientemente la mano de obra necesaria para que la revolución industrial corriera su curso, pero algunas de sus prácticas y consecuencias sociales han resultado ser inaceptablemente incompatibles con el sistema democrático y los valores que prevalecen en los Estados Unidos, incluso Puerto Rico (vid. Stoll, pp. 6-16).

El nuevo paradigma es la *educación inclusiva*, también conocido como simplemente *inclusión*. Esta investigación documental explicativa pretende identificar y analizar las perspectivas existentes respecto a la implementación de este paradigma y su impacto en el sistema educativo. También pretende determinar si las estrategias utilizadas, o designadas para ser utilizadas en Puerto Rico, reflejan las mejores prácticas vigentes a los niveles locales, nacionales e internacionales.

Como parte de la investigación se han evaluado los requisitos, relativos a la inclusión, de las leyes que aplican a la educación especial en Puerto Rico. Además se ha evaluado la política que se ha desarrollado para recoger e implementar esos requisitos.

### *Trasfondo del Problema*

La investigación fue motivada por la preocupación de que aún cuando las disposiciones de las leyes relacionadas a la inclusión han estado en efecto por más de 30 años, esta investigadora ha observado que muchos administradores y maestros, particularmente maestros de la corriente regular, desconocen o ignoran el significado y alcance de dichas disposiciones. La comprensión del concepto de *inclusión* parece ser deficiente aún entre los administradores y maestros responsables por la educación del segmento de la población estudiantil con discapacidades en Puerto Rico (Crispín-Meléndez, 2007; Meléndez-Román, 2005).

A pesar de los logros representados por las diferentes leyes promulgadas para mejorar la educación, en Puerto Rico actualmente los niños con impedimentos, además de sobreponerse a sus impedimentos, tienen que luchar para que se valoren sus capacidades y potenciales en las áreas de estudio, empleo, recreación, clubes y organizaciones. Se observa una actitud de renuencia de parte de maestros, directores y otro personal escolar para permitir que los estudiantes con discapacidades participen de los procesos educativos con estudiantes sin discapacidades formalmente identificadas. Se dice “formalmente identificadas” porque, a pesar de los requisitos de la legislación vigente, es probable que haya estudiantes con discapacidades en quienes las mismas no hayan sido identificadas. Bajo la Ley para la Educación de las Personas con Impedimentos, según enmendada (IDEA, por sus siglas en inglés), el distrito escolar (en colaboración con otras agencias públicas) es responsable por conducir una búsqueda continua en la comunidad para identificar infantes, niños en edad preescolar y niños en edad escolar que necesiten servicios de educación especial (Departamento de Educación, 2004). Durante las búsquedas, no se encontraron documentos que reflejen los esfuerzos que pueda estar realizando el Departamento de Educación de Puerto Rico al respecto.

La renuencia de parte de los profesionales que tienen la encomienda de desarrollar el mayor potencial cognoscitivo, social y emocional de los estudiantes contribuye a la perpetuación de la brecha educativa existente entre estos dos grupos. De igual manera, esta renuencia les niega a muchos estudiantes con discapacidades la oportunidad de desarrollar dicho potencial.

#### *Justificación e Importancia de la Investigación*

Las leyes estatales y federales que enmarcan la educación, tanto en Puerto Rico como en toda otra jurisdicción de los Estados Unidos, requieren que a todo estudiante con discapacidades se le provea una educación pública, gratuita y apropiada en el ambiente menos restrictivo (IDEA,

2004). A falta de evidencia que apoye lo contrario, desarrollada por un Comité de Programación y Ubicación (COMPU) apropiadamente constituido, se presume que el ambiente menos restrictivo es el salón de clases de la corriente regular (IDEA, 2004).

Otro factor que justifica la investigación es que se ha estado divulgando a través de los medios de comunicación versiones encontradas respecto al progreso de la implementación del Programa de Educación Especial en Puerto Rico. Por un lado se valida la labor que el Departamento de Educación está realizando en el Programa de Educación Especial (e.g. Rivera-Vargas, 2008, 6 de agosto) y por otro se estigmatiza la administración del programa y la “falta de visión” del Secretario de Educación (e.g. Roldán-Soto, S. F.). Los medios de comunicación también han informado en repetidas ocasiones (e.g. Caquías-Cruz, 2009, 27 de febrero, p. 8), que el Departamento de Educación de Puerto Rico no está cumpliendo con las estipulaciones de la sentencia del caso Rosa Lydia Vélez v. Awilda Aponte Roque (Departamento de Educación, 2002). Prácticamente todas las estipulaciones de la sentencia son también disposiciones de la ley IDEA.

Un tercer factor que justifica la investigación es la responsabilidad social de los maestros y otros profesionales de la educación pública en Puerto Rico. Los niños con discapacidades en el sistema de educación de Puerto Rico tienen necesidades apremiantes en el desarrollo de las destrezas educativas. Aunque se ha hablado de inclusión desde la promulgación de la ley precursora de IDEA (Ley para la Educación de Todos los Niños con Discapacidades de 1975) en el ámbito Federal, y la ley 21 (Ley de Educación Especial en Puerto Rico) en el ámbito local, la implementación de este modelo refleja poco progreso en las aulas. La documentación disponible durante la investigación indica que en los Estados Unidos y en varios otros países el modelo de inclusión está ganando adeptos y se está implementando exitosamente en un creciente número de

sistemas educativos (Bowe, 2005; [circleofinclusion.org](http://circleofinclusion.org)). Este estudio satisface la necesidad de desarrollar o hacer disponible a la comunidad educativa puertorriqueña (administradores, maestros, padres, legisladores) información sobre modelos de educación inclusiva que puedan probarse exitosos donde los modelos usados en Puerto Rico han fallado.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación contribuirá a la reflexión y discusión dentro de otras áreas de las Ciencias Educativas sobre el conocimiento existente del área investigada, ya que se presentan teorías divergentes y modelos de enseñanza-aprendizaje diversos, que necesitan ser considerados para lograr una educación apropiada para todos los estudiantes en un ambiente de inclusión.

Desde el punto de vista metodológico, se espera que esta investigación abra el camino para que se realicen otras investigaciones educativas que antepongan el derecho de los estudiantes (a una educación pública, gratuita y apropiada) a otras consideraciones secundarias a las que en el pasado se les han dado prioridad (e.g. conveniencia de los maestros y administradores).

En cuanto a su alcance, se espera que esta investigación sirva de catalítico para optimizar el grado de compromiso de los administradores y educadores con la educación de todos los niños en la presente y futuras generaciones de Puerto Rico.

### *Objetivos de la investigación*

Como parte de la investigación se persiguieron los siguientes objetivos con el propósito de determinar la efectividad de la implementación del proceso de inclusión en el sistema de educación:

1. Determinar si la inclusión de estudiantes con discapacidades en el sistema de educación de Puerto Rico se está implementado apropiadamente y conforme a las leyes y políticas vigentes.
2. Identificar y analizar las perspectivas existentes respecto a la implementación del paradigma educacional de la inclusión y su impacto en el sistema educativo.
3. Determinar si las estrategias utilizadas o designada para ser utilizadas en Puerto Rico reflejan las mejores prácticas en uso a los niveles locales, nacionales e internacionales.
4. Analizar la efectividad del sistema educativo en jurisdicciones donde se ha implementado la inclusión.

La realización de estos objetivos se persiguió mediante la recopilación y análisis de artículos e investigaciones publicadas en revistas técnicas de educación y psicología educativa; de artículos de prensa; de documentos publicados por organizaciones con interés en la inclusión educativa; y de libros técnicos de investigadores, educadores y psicólogos reconocidos en los campos de la educación y de la psicología educativa.

### *Preguntas de Investigación*

Para guiar la investigación y determinar si la implementación y operación de este modelo de enseñanza-aprendizaje se está haciendo apropiadamente se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué perspectivas prevalecen en Puerto Rico y en otras jurisdicciones donde se ha implementado o se propone implementar la inclusión educacional?
2. ¿Existen en Puerto Rico procedimientos oficiales para facilitar que los maestros y otros profesionales se preparen y organicen apropiadamente para implementar el paradigma de inclusión?
3. ¿Qué prácticas han sido utilizadas para facilitar el cambio del paradigma de educación anterior a la inclusión educativa.
4. ¿Qué resultados se han observado en escuelas y sistemas escolares donde se ha implementado la inclusión?

### *Limitaciones de la investigación*

La limitación principal de esta investigación ha sido el poco tiempo disponible para completar la revisión de literatura y la gran cantidad de documentos identificados a través de las búsquedas realizadas. Paradójicamente, la cantidad de documentos identificados con información sobre Puerto Rico fue relativamente pequeña.

Otra limitación fue el presupuesto disponible para realizar la investigación. Varios de los documentos identificados por las búsquedas no estuvieron disponibles en la Internet ni en las bibliotecas visitadas y para ganar acceso a ellos había que comprarlos. La investigadora adquirió algunos y se suscribió a una biblioteca electrónica donde pudo obtener otros. Sin embargo, no logró acceso a algunos documentos que, a base de su reseña, parecían prometedores.



### *Delimitación de la Investigación*

La investigación fue delimitada por el tipo de información que pudiera obtenerse a través de la revisión de documentos. Mucha de la información que existe con relación a la situación actual del programa de Educación Especial, y en particular de la inclusión, en Puerto Rico no ha sido documentada y sólo estaría disponible a través de entrevistas, cuestionarios y conversaciones dirigidas. Estas metodologías no son parte del diseño de la presente investigación.

En esta investigación se hace referencia a algunos aspectos y perspectivas legales de la inclusión en el marco global, las perspectivas legales internacionales no fueron consideradas a fondo en esta investigación. Esto debido a que la discusión de las perspectivas legales internacionales no es parte del propósito de esta investigación.

La última delimitación establecida fue respecto al alcance del concepto de la inclusión. Esta investigación se enfoca en el concepto de inclusión según ha evolucionado en los Estados Unidos con el propósito de proveer a los niños con discapacidades que dificultan el aprendizaje la oportunidad de adquirir una educación apropiada de acuerdo a sus capacidades. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO [por sus siglas en inglés], 2008) presenta un concepto más amplio. La UNESCO adscribe a la inclusión una definición internacional que “supone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes.” De igual manera algunos investigadores realzan la importancia de la inclusión de los niños en sus hogares y en sus comunidades (Nieves, 2006) y la importancia de una relación simbiótica entre las escuelas, las comunidades y los hogares para el desempeño óptimo de los tres conjuntos. El ámbito de estos

conceptos se limitó porque el propósito de esta investigación no es explorar todas las ramificaciones del concepto sino enfocar en el problema particular identificado en este documento.

### *Definiciones de términos*

*-Alternativa menos restrictiva* – también conocida como ambiente menos restrictivo (LRE, por las siglas del término en inglés *Least Restrictive Environment*), es un requisito de ley según el cual los niños con discapacidades deben recibir su educación, en la medida máxima apropiada, junto con compañeros sin impedimentos. Este requisito de ley establece que los alumnos de educación especial no deben ser removidos de las clases regulares a menos que, aun con ayudas y servicios suplementarios, la educación en clases regulares no se pueda lograr satisfactoriamente. [20 United States Code (U.S.C.) (Código de los Estados Unidos) Sec. 1412(a)(5)(A)].

*-Ambientes inclusivos (o entornos inclusivos)* – ambientes donde se evidencia el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y una estrecha coordinación con otras políticas sociales (UNESCO, 2008).

*-Ayudas y servicios suplementarios* – el término *ayudas y servicios suplementarios* significa ayudas, servicios y demás apoyos que se proporcionan en las clases de educación general u otros ambientes relacionados con la educación para permitir a los niños con discapacidades educarse con los niños sin discapacidades en la medida máxima apropiada [20 U.S.C. Sec. 1401(29)].

*-Comité de Programación y Ubicación (COMPU)* – comité multidisciplinario que se constituye principalmente para preparar el Programa Educativo Individualizado (PEI) de cada estudiante

matriculado en el Programa de Educación Especial del Departamento de Educación de Puerto Rico. También puede ser constituido para considerar y tomar decisiones sobre la identificación, evaluación, ubicación y necesidades de servicios relacionados y de apoyo de los estudiantes; y para discutir situaciones que afectan la prestación de servicios educativos y servicios relacionados (Departamento de Educación, 2004).

*-Conductismo* – rama de la psicología que estudia, mide y describe los varios aspectos del comportamiento humano. Está basada en conceptos atribuidos principalmente a John Watson y desarrollados por Edgard Lee Thorndike y B. F. Skinner, entre otros. Entre los conceptos que lo fundamentan se encuentra el que sostiene que el comportamiento debe ser analizado empíricamente (en oposición a cualquier intento de describirlo en términos subjetivos). También fundamental es el concepto que sostiene que las consecuencias de las reacciones del individuo a los estímulos que recibe determinan en gran parte lo que el individuo aprende (Thorndike, y Skinner, según citados en Reynolds y Fletcher-Janzen, 2002, p. 119).

*-Constructivismo* –teoría del aprendizaje que sostiene que los niños construyen su conocimiento a base de sus experiencias usando herramientas y materiales de sus entornos (Stoll, 2007).

*-Cualificaciones* – en esta investigación se usa el término cualificaciones para representar la preparación y otros atributos de los maestros y otros profesionales para desempeñarse exitosamente en el campo de la educación. Esto es consistente con la definición que provee Moliner (2004): “aptitud profesional para determinada tarea”.

*-Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés)* – en términos del aprendizaje, UDL es un marco teórico basado en la concepción de que al diseñar el currículo se puede aumentar la facilidad con que los estudiantes ganan acceso tanto al contenido como al aprendizaje si se consideran desde un principio las formas diversas en que los niños aprenden

(Orkwis y McLane; y Rose, Meyer, Rappolt, y Strangman; según citados por Dolan, Hall, Banerjee, Cheng & Strangman, 2005). UDL incluye principios que guían el diseño de objetivos, métodos, *assessments* y materiales. Estos factores, en conjunto, acomodan la diversidad de los estudiantes proveyendo oportunidades múltiples y flexibles para reconocer información y para interactuar estratégicamente con el currículo (Dolan et. al., 2005).

*-Educación apropiada* – en el contexto de educación especial, es una educación especialmente diseñada para satisfacer las necesidades individuales educativas del niño con impedimentos, con los apoyos y servicios necesarios para que el niño pueda beneficiarse de la enseñanza. Esta educación debe satisfacer los estándares educacionales del Estado, aproximar los niveles de grado usados en la educación regular del Estado y ser provista de acuerdo al Plan Educacional Individualizado del estudiante (NCLB, 2001; IDEA, 2004).

*-Estudiantes de educación regular* – en esta investigación el término se usa en intercambio con *estudiantes sin discapacidades* o *estudiantes de la corriente regular*. Se refiere a estudiantes de comportamiento, desarrollo y habilidades típicas quienes no manifiestan (o no se les ha reconocido) ninguna de las discapacidades que los harían elegibles a servicios de educación especial bajo la ley IDEA o su contraparte puertorriqueña (NCLB, 2001; IDEA, 2004).

*-Inclusión* – la inclusión en la educación es un modelo o estrategia educativa que promueve la completa participación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en el salón regular con compañeros de su misma edad cronológica (Departamento de Educación, 1999). CASE y PAI (2005) proveen una definición más específica del concepto: “[inclusión] incluye la integración en clases generales y el acceso, la inclusión y la participación en las actividades del ambiente escolar completo. La [inclusión] combina la colocación en escuelas públicas con oportunidades continuas estructuradas y no estructuradas de interactuar con compañeros sin

discapacidades de su misma edad. Un alumno con discapacidades graves debe poder participar en muchas actividades escolares generales, como la comida, reuniones, clubes, bailes o recreo. Debe poder participar en actividades seleccionadas en clases generales, como arte, música o computadoras. Participar en asignaturas académicas normales en clases generales si se hacen las modificaciones apropiadas en el programa y se proporciona el apoyo adecuado. El alumno debe poder utilizar las mismas instalaciones que los alumnos [sin discapacidades], incluidos pasillos, lavabos, bibliotecas, cafeterías y gimnasios.” CASE y PAI usan el término *integración* para identificar el concepto que en la presente investigación se identifica como *inclusión*.

*Inclusión total* – el término tiene dos connotaciones, una individual y la otra global. La connotación individual se refiere a la integración completa de un alumno con discapacidades en el programa de educación general, con apoyo especial. En inclusión total, la colocación principal del alumno es en la clase de educación general y no es asignado a ninguna clase especial para niños con discapacidades. En inclusión total, el alumno con discapacidades es un miembro de la clase de educación general. No necesita estar en la clase todo el tiempo, sino que puede abandonar la clase para recibir servicios suplementarios como terapia del habla o terapia física (CASE & PAI, 2005). La connotación global de inclusión total extiende el concepto individual para incluir a *todos* los estudiantes con discapacidades, sin considerar la severidad de la discapacidad ni las características y circunstancias particulares de los estudiantes (Bowe, 2005).

*-Integración* –La integración es un modelo que surgió como alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los estudiantes considerados como alumnos con necesidades especiales (principalmente estudiantes con deficiencias leves) entraran en las escuelas comunes. Algunos de los componentes principales de la aplicación de este modelo son la reestructuración y mejora de los establecimientos, el aumento

del número de clases especiales y de docentes de educación especial en los edificios de las escuelas comunes, y el suministro de material pedagógico. En este modelo, los estudiantes deben adaptarse a las normas, estilos, hábitos y prácticas existentes en el sistema educativo (UNESCO, 2008).

-*Inteligencias múltiples* – teoría desarrollada por Howard Gardner para explicar la existencia de habilidades diversas en los seres humanos. De acuerdo con Gardner, cada persona tiene la habilidad de usar ocho inteligencias que se desarrollan de forma diferente en diferentes individuos como resultado de la interacción de factores hereditarios con las experiencias de cada individuo (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006).

- "*Mainstreaming* – término que hace referencia a la ubicación selectiva de estudiantes de educación especial en una o más clases de educación regular (Barlett, Weisenstein & Etscheidt, 2002).

-*Personas con discapacidades* – el término se refiere a infantes, niños, jóvenes y adultos hasta los 21 años de edad inclusive, a quienes se les ha diagnosticado una o varias de las condiciones que los hacen elegibles a servicios de educación especial bajo la ley IDEA y la Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos. Estas condiciones son: retardación mental, problemas de audición (incluyendo sordera), problemas del habla o lenguaje, problemas de visión (incluyendo ceguera), disturbios emocionales severos, problemas ortopédicos, autismo, sordera-ceguera, daño cerebral por trauma, otras condiciones de salud, problemas específicos de aprendizaje e impedimentos múltiples. Incluye también retraso en el desarrollo para los infantes desde el nacimiento hasta los 2 años inclusive, quienes por razón de su impedimento, requieran educación especial y servicios relacionados. Para ser considerados personas con impedimentos en el contexto de la educación especial, los estudiantes tienen que, por razón de su impedimento,

requerir educación especial y servicios relacionados para aprender apropiadamente. (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos, 1996). Esta investigación usa “personas con discapacidades” en lugar del término “personas con impedimentos” usado en la Ley. En conformidad con las recomendaciones de la *American Psychological Association* ([APA], 2002); esta investigación emplea *discapacidad* con referencia al atributo de una persona; e *impedimento* para indicar la fuente de las limitaciones, la cual puede incluir barreras de actitudes, legales y arquitectónicas y la discapacidad misma (APA, 2002, p. 63).

*-Psicología educativa* – es la disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje; amplía los métodos y teorías de la psicología en general y fundamenta sus propias teorías en el ramo educativo (Urbina, citado en Hernández-Madrigal, 2008). La psicología educativa desarrolla marcos teóricos sobre el aprendizaje, la relación educativa, la intervención psicopedagógica y el manejo de los contenidos (Hernández-Madrigal).

*-Secretaría Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos* – Dependencia del Departamento de Educación de Puerto Rico creada por la Ley Estatal Num. 51 de junio de 1996 para ofrecer servicios educativos que respondan a las necesidades particulares de los niños y jóvenes con impedimentos físicos, mentales y emocionales (Departamento de Educación, 1999). En esta tesina, se usa el término abreviado “Secretaría Auxiliar” para hacer referencia a la Secretaría Auxiliar de Servicios Educativos para Personas con Impedimentos del Departamento de Educación.

## CAPÍTULO II

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### *Introducción*

La literatura revisada como parte de esta investigación incluyó literatura recuperada para establecer los marcos de referencia dentro de los cuales se ubica el tema investigado: para determinar las perspectivas existentes sobre la inclusión y para evaluar el impacto de la implementación de este paradigma en la educación. También se recuperó información para lograr otros objetivos establecidos usando las preguntas de investigación como guías.

Se incluyó literatura respecto al paradigma preexistente y a la filosofía y modelos de enseñanza que lo sustentan por dos razones principales. La primera fue para establecer similitudes y contrastes. El paradigma de la inclusión está fundamentado en principios, filosofías y conceptos muchos de los cuales también tenían pertinencia dentro del paradigma anterior.

La segunda razón para incluir literatura respecto al paradigma preexistente y a la filosofía y modelos de enseñanza que lo sustentan fue proveer una perspectiva de ese paradigma. El paradigma preexistente ha estado vigente por más de un siglo y se ha nutrido de las filosofías y el trabajo de educadores y teóricos que son considerados gigantes de la educación en el hemisferio occidental (e.g. John Locke y Edgard Lee Thorndike; (Stoll, 2007).

La literatura recuperada fue organizada bajo encabezados dependiendo de los objetivos y las preguntas a los cuales contribuye. Algunas investigaciones contenían información que pudo ser utilizada en la discusión de más de un objetivo o pregunta.

#### *Marco Teórico*

A lo largo de la historia, la educación ha estado sujeta a los vaivenes inducidos por las diferentes teorías dentro de las corrientes filosóficas que se han popularizado o decaído en



consonancia con los cambios sociales, económicos y políticos en cada país y en el mundo. Dos de éstas, el conductismo y el constructivismo han dominado en el establecimiento de modelos de educación en el hemisferio occidental, particularmente en los Estados Unidos (Stoll, 2007). El sistema de educación pública de los Estados Unidos, ha estado fundamentado en ideas y modelos desarrollados bajo la filosofía conductista. Uno de los componentes más característicos de esta filosofía es la teoría discutida por Edgard L. Thorndike en su Ley del Efecto de que se puede obtener un comportamiento deseado de los estudiantes manipulando las consecuencias del comportamiento (Zimmerman & Schunk, 2003). El sistema de educación tradicional refleja esta noción a través de la práctica de recompensar a los estudiantes cuando proveen una respuesta acertada y de castigarlos física o emocionalmente cuando proveen una respuesta inapropiada (Stoll).

La educación inclusiva tiene una naturaleza constructivista tanto respecto a la formación de los maestros como a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Stoll, 2007). Hipsky (2007) destacó esta característica de la inclusión. Basado en la revisión de literatura para su investigación sobre aspirantes a maestros, Hipsky concluyó que es necesario proveer a los aspirantes a maestros la oportunidad de interactuar con maestros, profesores y sus pares más experimentados en el campo de la inclusión. Desde un punto de vista constructivista, esto ayuda a los aspirantes a maestros a desarrollar e internalizar el concepto de inclusión. La base constructivista de la educación inclusiva es ejemplificada por Harrington en un estudio de 1994 cuando realza la naturaleza activa del aprendizaje al concluir que “la enseñanza de la educación no se trata del conocimiento sino del conocer”. Según Hipsky, los programas que preparan para la inclusión a los aspirantes a maestros deben ir más allá del conocimiento adquirido de libros de textos. Los programas deben guiar a los futuros maestros a entender que tienen la capacidad para

contribuir efectivamente a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con impedimentos. “Los libros interpretan y expanden sobre la experiencia, pero no la sustituyen”, (Dewey, según citado en Hipsky, 2007).

La inclusión es el paradigma más reciente en emerger en el campo de la educación especial. Como tal, se fundamenta tanto en las teorías que tradicionalmente han influenciado el campo de la educación regular como en teorías centradas en la educación de niños que manifiestan impedimentos físicos y del aprendizaje.

Las teorías de la educación están fundamentadas en conceptos que han sido estudiados extensamente y desarrollados dentro del ámbito de la psicología (Zimmerman & Schunk, 2003). Esta conexión con la psicología se consolidó a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, período considerado como el período de fundación de la psicología educativa (Zimmerman & Schunk, 2003).

Una de estas teorías es el Darwinismo social, que refleja conceptos de la Teoría de la Evolución de Charles Darwin. Esta teoría fue aceptada sin mucho reparo en los Estados Unidos porque justificaba la estratificación social que existía en ese tiempo. William James (1842-1910), uno de los psicólogos y filósofos más influyentes en el campo de la psicología educativa y en la psicología general durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fue uno de los exponentes principales de esta teoría (Zimmerman & Schunk, 2003). James creía que el hombre, similarmente a los animales, hereda muchos instintos (como el miedo, el amor, la curiosidad y la imitación) y que algunos de estos se desarrollan y alcanzan su máxima intensidad a una temprana edad, para luego declinar rápidamente. James recomendaba que los padres y los maestros aprovecharan la manifestación de esos instintos para desarrollar hábitos útiles sobre los cuales fundamentar el comportamiento posterior del niño. La concepción de James acerca de la

memoria aún perdura: James creía que si las experiencias que se almacenaban en la memoria eran organizadas e interrelacionadas sistemáticamente, éstas serían más duraderas. James influyó grandemente otros pioneros de la educación como Thorndike y Dewey .

Edgard L. Thorndike (1874–1949) fue otro de los pioneros de la psicología educativa en los Estados Unidos. Thorndike favorecía el uso de la experimentación y la teoría científica para mejorar la educación. Su trabajo más reconocido, realizado en cooperación con R. S. Woodworth, está relacionado con la psicología de transferencia y de las facultades. A base de estudios empíricos, Thorndike y Woodworth concluyeron que el adiestramiento en una disciplina o materia no resultaba en aumento de competencia en otras áreas o materias (Zimmerman & Schunk, 2003). Aunque otros investigadores presentaron resultados de investigaciones que sustentaban lo contrario, la posición de Thorndike y Woodworth ha recibido más crédito en libros de psicología y educación publicados subsecuentemente (Stroud, 1946; Trow, 1950; Hergenhahn, 1997; Thome y Henley, 1997; y Good, 1964; citados en Zimmerman & Schunk, 2003).

Thorndike contribuyó de otras formas significativas al campo de la teoría del aprendizaje dentro de la filosofía conductista. Su mayor contribución al respecto fue la formulación de la *ley del efecto (the Law of Effect)*. Esta teoría del comportamiento dice que cualquier acto que en una situación dada produce satisfacción es asociado con esa situación, de manera que cuando la situación ocurre, el acto es más propenso a ocurrir nuevamente (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2002). Este postulado es una de las bases fundamentales del conductismo.

John Dewey (1859–1952) fue otro de los pioneros de la psicología educativa. Su mayor contribución a la educación se produjo a través de su participación en el movimiento progresista de la educación. Dewey creía que cuando ocurrían cambios culturales, éstos debían ser

acompañados por cambios en el salón de clases y que el salón de clases debía de preparar a los estudiantes para ser buenos ciudadanos en el mundo moderno (Zimmerman & Schunk, 2003).

Según la filosofía de Dewey, ubicada en el campo del constructivismo, los niños son activos y curiosos y aprenden mejor si se les deja explorar sus intereses libremente. Aunque Dewey no habla de educación especial ni de inclusión, su obra habla de educar a cada niño de la sociedad. La siguiente cita, extraída del libro *School and Society* refleja este punto de vista (Zimmerman & Schunk, 2003):

Cuando la escuela introduzca y adiestre a cada niño de la sociedad como miembro de esa pequeña comunidad, saturándolo con el espíritu de servicio, y proveyéndolo con los instrumentos de una auto-dirección efectiva, tendremos la mejor y más profunda garantía de una sociedad mayor que sea digna, encantadora y armoniosa.

Bajo la influencia de Dewey se fundaron muchas escuelas a través del país siguiendo la filosofía progresista (Zimmerman & Schunk, 2003). Más de mil de éstas se crearon bajo lo que se conocía como el Plan Gary, desarrollado por William Wirt. El plan combinaba actividades de trabajo, de estudio y de juego distribuidas en un período de ocho horas diarias. Combinaba niños de todas las edades en la misma estructura los cuales servían de tutores los unos a los otros, dependiendo de sus capacidades y necesidades. El currículo del Plan Gary incluía visitas de los maestros a los hogares, aplicaciones de la vida real en todos los cursos, clases de ciencias en la escuela elemental, y clases para adultos. A pesar de que tuvo un éxito extraordinario en sus comienzos, el Plan Gary fracasó por razones que no estuvieron relacionadas a su efectividad ni a sus ejecutorias. Sus principios permanecen como una alternativa plausible para ayudar a

solucionar los problemas que ha estado enfrentando el modelo tradicional de enseñanza (Zimmerman & Schunk, 2003).

Los maestros y profesionales que han promovido el modelo de la inclusión en la educación generalmente comparten la filosofía del constructivismo social. Entre estos están L.S. Vygotsky, Alfred Binet y María Montessori. De acuerdo a Santrock (2006), el filósofo L.S. Vygotsky, uno de los exponentes de más renombre de este modelo de aprendizaje (constructivismo social), sostenía que los niños construyen los conocimientos a través de la interacción social con los demás. Esto implica que se deben establecer oportunidades para que los estudiantes aprendan tanto del maestro como de sus compañeros más hábiles. Este enfoque valora la función social de la escuela que predica que la cohesión social depende no tanto de la transmisión del conocimiento común como de la participación en los valores e intereses comunes (Santrock).

Alfred Binet (1857–1911) es generalmente conocido por haber desarrollado la prueba psicométrica más utilizada en la historia de la psicología, la prueba Stanford-Binet de inteligencia. Esta prueba fue utilizada por casi la totalidad del siglo XX para identificar y segregar a estudiantes que no aparentaban tener la capacidad mental para funcionar en las escuelas regulares. A pesar de las aplicaciones segregacionistas que han caracterizado la prueba, la filosofía educativa de Binet lo coloca entre los precursores del paradigma de la inclusión en el panorama internacional. Binet, cuya filosofía lo ubica entre los pensadores constructivistas, no veía la inteligencia como un rasgo completamente determinado al nacer sino como una característica elástica e incremental que podía ser desarrollada a través de la educación (Zimmerman & Schunk, 2003). A base de esta concepción de la inteligencia, él creía que era necesario identificar a los niños con necesidades especiales que no se estaban beneficiando

apropiadamente del sistema regular de educación. El propósito de esta identificación era proveerles educación especial que los ayudara a desarrollar sus habilidades intelectuales. Binet proponía utilizar el proceso de identificación, educación especial y eventual regreso al sistema de educación regular para evitar que estos niños siguieran siendo rechazados (Zimmerman & Schunk, 2003).

María Montessori (1870-1952) no es necesariamente conocida como teórica de la inclusión, pero el método de enseñanza-aprendizaje desarrollado por ella está basado en pruebas empíricas que demostraron su efectividad tanto para niños con retardación mental como para niños sin impedimentos (Stoll, 2007). La filosofía de Montessori la ubica entre los pensadores constructivistas, quienes profesan que los niños construyen su propio conocimiento, interactuando con su entorno y con sus pares. Esta percepción del aprendizaje, que es fundamental en la escuela de Montessori, es un concepto básico del paradigma de la inclusión (Stoll, 2007).

Uno de los teóricos que se oponían a las teorías en el modelo de la inclusión, fue Lewis Terman, quien introdujo la versión usada en Estados Unidos de la prueba desarrollada por Bidet. Terman creía que la condición de los niños identificados como “deficientes” con la prueba psicométrica no podía ser mejorada a través de la educación y creía que los niños debían ser segregados permanentemente en instituciones estatales (Zimmerman & Schunk).

Un teórico reciente discute una teoría de discapacidad que sostiene que la igualdad debe de ser medida desde una perspectiva de anti-subordinación (Colker 2008). De acuerdo con Colker, las prácticas que se adopten a favor de la igualdad educacional de los estudiantes con discapacidades deben de estar basadas en la convicción de que éstas ayudarán a los individuos con discapacidades a superar la historia de subordinación a la que han sido sometidos en nuestra

sociedad. Colker indicó que la integración puede ser una herramienta importante para obtener igualdad sustantiva y no asumir que la integración es presumiblemente más efectiva que otras herramientas que tienen elementos de separación o segregación.

Colker, basándose en una evaluación de literatura relevante, argumentó que debe apoyarse el uso de instrumentos segregados en algunos casos y de instrumentos no segregados en otros, dependiendo del contexto en que se hace la selección. Según Colker, los niños con discapacidades deben de ser ubicados en un salón regular, con los apoyos pertinentes cuando ese ambiente educacional es el más propicio para satisfacer sus necesidades educacionales y no debe de asumirse que ese ambiente es necesariamente mejor que un ambiente menos inclusivo donde se le pueda prestar atención más individualizada. La selección de prácticas, tanto para la ubicación como para el avalúo de los estudiantes debe fundamentarse en la efectividad de las mismas y no en sus características de integración o segregación (Colker, 2008).

Dukes y Lamar-Dukes (2009) definieron los parámetros de un programa de educación especial partiendo de los componentes básicos del proceso de diseño de la ingeniería. Ellos indicaron que a pesar de que existe una base significativa de literatura sobre educación inclusiva, este modelo no se ha desarrollado lo suficiente para ser aplicado efectivamente al nivel de escuela secundaria. Para que los modelos de educación inclusiva funcionen con los programas de educación secundaria existentes es necesaria la intervención directa de los directores y la implementación de cambios fundamentales en la forma en que los maestros enseñan (DiPaola, Tschannen-Moran & Walter-Thomas, citados por Dukes & Lamar-Dukes, 2009). Las ideas de Dukes y Lamar-Dukes fueron apoyadas por los resultados de algunas investigaciones y desaprobada por otros.

### *Marco Legal*

La inclusión está fundamentada en bases legales y bases filosóficas. Respecto a las bases legales, en los Estados Unidos se han reconocido cuatro fuentes de leyes (Russo & Osborne, 2008). Estas fuentes son la Constitución, los estatutos, los reglamentos, y las opiniones judiciales. Las opiniones judiciales también se conocen como “*case law*” o como “*common law*” (usando los términos en inglés para que no se pierda el significado en la traducción). Cuando se habla de la Constitución se hace referencia tanto a la de Estados Unidos como a la de Puerto Rico.

Ambas Constituciones, con sus enmiendas, exigen trato y protección equitativa a todos los ciudadanos de ambas jurisdicciones (la de Puerto Rico para los ciudadanos de Puerto Rico y la de Estados Unidos para todos los ciudadanos de Estados Unidos, incluyendo a Puerto Rico). Las leyes de Puerto Rico que actualmente aplican a la educación de estudiantes con discapacidades son la Ley Núm. 44 de 1985 (Ley de Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos), enmendada por la Ley Núm. 259 del 13 de Agosto de 2008 y la Ley 51 del 7 de Junio de 1996 (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos). Las leyes de Puerto Rico contienen esencialmente las mismas disposiciones que las leyes Federales presentadas a continuación.

Las leyes Federales que aplican directamente a la educación son la ley IDEA de 2004 (también conocida como IDEIA por las siglas de su nombre en inglés: *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*), la ley No Child Left Behind (2002), La ley ADA (*Americans with Disabilities Act*) y la Sección 504 de de la Ley de Rehabilitación (*Rehabilitation Act of 1973*). La ley IDEA reemplazó la ley 94-142 (*Education for All*



*Handicapped Children Act*) la cual sentó las bases para la educación especial y la educación de todos los niños con impedimentos en los salones regulares hasta donde sea apropiado.

De estas, las dos leyes principales relacionadas a la inclusión en la educación son la ley IDEA y la Sección 504. La Ley Pública 101-476 de 1990, “*Individuals with Disabilities Educational Act (IDEA, 1990)*”. Esta ley, como su predecesora, requiere garantizar a los estudiantes con impedimentos una educación pública gratuita y apropiada, y garantiza derechos relacionados con esa educación. Añade además ayudas, servicios y apoyos a ser provistos en el salón de clases regular y otros servicios educativos relacionados. Entre los servicios relacionados se encuentran las terapias, la consejería y la transportación para que el niño con impedimentos sea educado en el ambiente menos restrictivo (LRE).

La ley IDEA de 2004 incorporó enmiendas realizadas en 1997. Las enmiendas introdujeron cambios significativos relacionados con el concepto de inclusión. Uno de los cambios requiere que los estudiantes con discapacidades participen en los *assessments* regionales y nacionales implementados por los Estados y Territorios o en *assessments* alternos con los acomodos necesarios. Otro cambio modifica requisitos del PEI para que los equipos de profesionales que lo preparan incluyan tanto a maestros de la corriente regular como a maestros de educación especial, y para incluir participación y progreso en el currículo de educación regular.

Las enmiendas también añadieron disposiciones relacionadas a la sanción de estudiantes con impedimento por razones de armas, drogas ilegales, alcohol y de daños físicos a sí mismos o a otros. Estas disposiciones responden a preocupaciones expresadas por algunos padres respecto a la ubicación, en salones de educación regular, de niños con disturbios emocionales y otros comportamientos que podrían representar un riesgo para los niños de educación regular. La ley

IDEA amplió el concepto de beneficios potenciales de la inclusión de los niños para incluir además de la educación, la integración en actividades extracurriculares, servicios de salud, recreación, clubes, organizaciones escolares y atletismo (Price, Mayfield, McFadden & Marsh, 2001).

La Sección 504 prohíbe el discrimen contra personas con impedimentos por parte de cualquier programa o actividad que reciba fondos de los Estados Unidos. Esta Sección es sumamente breve y poco específica, pero el reglamento promulgado para su implementación (34CFR104.33) es bastante específico en cuanto al derecho de los niños a una educación pública gratuita y apropiada.

Las opiniones judiciales (“*case law*”) de las cortes estatales y Federales interpretan las leyes y proveen opiniones en la resolución de casos legales. Estas opiniones clarifican las leyes y a veces llenan vacíos dejados al momento de formularse las mismas. Las opiniones pueden o no tener fuerza de ley bajo los conceptos de “*binding precedence*”, para casos en la misma jurisdicción de la Corte que dio la opinión, y de “*persuasive precedence*” en casos que se deciden en otras jurisdicciones (Russo & Osborne, 2008).

Hay varios casos legales que han contribuido al marco legal de la inclusión. El caso *Board of Education of the Hendrick Hudson Central School District v. Rowley* – contribuyó a clarificar la definición de “educación pública gratuita y apropiada”. *Sacramento City Unified School District Board of Education v. Rachel H.* ayudó a clarificar la definición de “ambiente menos restrictivo”. *Gadsby v. Grasmick* ayudó a clarificar la responsabilidad del estado de asegurar cumplimiento con la ley IDEA. *Southeastern Community Collage v. Davis* ayudó a clarificar el término “*otherwise qualified students with disabilities*”. *School Board of Nassau*

*County, Florida v. Arline* ayudó a clarificar las defensas que pueden ser utilizadas bajo la Sección 504.

El caso de *Sacramento City Unified School District Board of Education v. Rachel H.* es de interés particular en el contexto de esta investigación porque en éste la Corte define lo que parece ser el estándar a utilizarse para demarcar la inclusión. En este caso, la Corte identificó cuatro factores que deben ser considerados al decidir si se debe incluir a un estudiante en el salón regular. La corte indicó que es necesario hacer un “assessment” de los beneficios educacionales de la inclusión además de un “assessment” de los beneficios sociales (no-educacionales). También hay que considerar el costo final de la inclusión del estudiante (e.g., ayudantes y servicios suplementarios); y finalmente, hay que considerar los efectos que la inclusión del niño tendrá en el maestro y en los niños sin discapacidades. Los efectos perjudiciales a los estudiantes sin discapacidades se consideran cuando el niño constituye una carga extraordinaria para el maestro y obstaculiza *significativamente* el aprendizaje de los demás estudiantes (Antoinette, 2003).

Con relación a la inclusión, revisando la literatura sobre los aspectos legales de ésta, Hipsky (2007) encontró que hay varios casos legales que reflejan la preferencia hacia la educación de los estudiantes con discapacidades junto a sus pares de la corriente regular (*Honig v. Doe*, 1988; *Sacramento City Unified School District Board of Education v. Rachel H.*, 1994; *Taylor v. Board of Education*, 1986).

En Puerto Rico, el caso más significativo visto por las cortes Federales y el cual podría ser considerado “*case law*”, es el caso de *Rosa Lydia Vélez v. Awilda Aponte Roque* (Departamento de Educación, 2002). Este caso tomó aproximadamente 20 años en dilucidarse y

terminó el 14 de febrero de 2002 en una Sentencia con estipulaciones que el Departamento de Educación tiene que cumplir.

La sentencia recapitula y clarifica las obligaciones del Departamento de Educación bajo las leyes IDEA, NCLB y la Ley 51 y estipula que el Departamento de Educación cumplirá estrictamente con cada una de estas obligaciones. Con respecto a la ubicación de los estudiantes con discapacidades, la sentencia dice que:

El Programa tendrá disponible las ubicaciones apropiadas para los estudiantes que determine elegibles, a base de las necesidades educativas individuales de éstos, de manera que reciban el beneficio educativo en el ambiente menos restrictivo al tomar la determinación de ubicarlo, ya fuere en el sistema público o en el privado.

Para fines de febrero de 2009, el Departamento de Educación seguía en incumplimiento con la Sentencia del caso Rosa Lydia Vélez (Caquíás-Cruz, 2009, 27 de febrero, p. 8). Este incumplimiento ha conllevado una multa diaria de \$2000 desde el día en que se dictó la sentencia.

### *Perspectivas legales de la inclusión*

A pesar de que la magnitud del acervo de jurisprudencia relacionada a la educación de niños con impedimentos en los Estados Unidos es considerable, el debate respecto a cómo debe de proveerse esa educación no parece tener fin. Partiendo del momento en que se aprobó la primera ley reconociendo el derecho de los niños con impedimentos a una *educación apropiada en el ambiente menos restrictivo* se han identificado tres perspectivas de peso en cuanto a la interpretación de lo que esas siete palabras significan.

La primera interpretación hecha por los educadores a raíz de la promulgación de la ley fue identificada con el término *mainstreaming* (Bowe, 2005). Esta interpretación le daba a la

cláusula un alcance significativamente limitado. De acuerdo a esta interpretación, la cláusula instaba a las autoridades responsables de la educación a que integraran los estudiantes con discapacidades y los estudiantes sin discapacidades en actividades no-académicas (e.g., almuerzo, recesos, recreación, etc.). Esta perspectiva se expandió más tarde para incluir la participación de algunos estudiantes con discapacidades en algunas clases. Bajo esta expansión del concepto, los estudiantes con discapacidades tenían que demostrar que podían funcionar satisfactoriamente junto a sus pares sin discapacidades.

La segunda interpretación de la cláusula se conoció como la Iniciativa de Educación Regular (REI, por las siglas del término en inglés *Regular Education Initiative*). Esta interpretación ganó auge a mediados de la década del 1980. De acuerdo con esta interpretación, los estudiante con discapacidades leves (e.g., problemas del habla y lenguaje, problemas específicos del aprendizaje, etc.) debían ser integrados todo el día escolar con estudiantes sin discapacidades (Bowe, 2005). Esta interpretación refleja la percepción de que los legisladores no podían haber tenido la intención de integrar niños con discapacidades severas (e.g., autismo) en clases regulares (Bowe).

La tercera interpretación expone que la ley tenía la intención de requerir que todos los estudiantes con discapacidades, no importa el tipo y severidad de la discapacidad, debían ser integrados con estudiantes sin discapacidades todo el día escolar. Esta perspectiva ha sido catalogada como *inclusión total* para diferenciarla de otros conceptos de inclusión menos radicales. Aquellos que favorecen esta interpretación del lenguaje de inclusión argumentan que la inclusión completa resulta en la terminación de la educación especial (Antoinette, 2003).

Muchos profesionales de la educación especial interpretan la cláusula del ambiente menos restrictivo en conjunto con los requisitos legales de proveer una educación apropiada e

individualizada a los estudiantes con discapacidades. La perspectiva principal de estos profesionales está reflejada en la definición de inclusión que proveyeron CASE & PAI (2005) y que aparece en la sección de Definiciones de esta tesina de investigación.

### *Marco Conceptual*

El marco conceptual del paradigma de la inclusión incluye los conceptos que se desarrollaron como resultado del requisito legal de proveer a los niños con discapacidades una *educación apropiada en el ambiente menos restrictivo*. Los conceptos de inclusión, “*mainstreaming*” y exclusión educativa son necesariamente parte del marco conceptual. Estos conceptos han evolucionado pasando por varias fases las cuales coexisten o han coexistido en diferentes sistemas educativos en diferentes épocas, respondiendo generalmente a preocupaciones y cambios sociales y culturales.

Barraza (2002) identificó tres conceptos que aunque no se mencionan muy frecuentemente usando la nomenclatura empleada por Barraza, son fundamentales para la comprensión del concepto de inclusión en Puerto Rico y los Estados Unidos. Los conceptos a los que se hace referencia son: la normalización, la sectorización, y la integración escolar o integración educacional. Otros conceptos que integran el marco conceptual incluyen *acomodos razonables*, *inteligencias múltiples*, y *ambientes de aprendizaje*.

*Inclusión.* La promulgación de la ley EHA y sus enmiendas en los Estados Unidos, y otros esfuerzos internacionales como la Declaración de Salamanca (Pirrie & Head, 2007; Sanjeeb & Kumar, 2007), han propiciado el desarrollo del concepto de la *inclusión*. La inclusión en la educación es un modelo o estrategia educativa que promueve la completa participación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en el salón regular con compañeros de su misma edad cronológica (Departamento de Educación, 1999). La educación inclusiva no

discrimina entre personas con o sin discapacidades, la cultura y el género y es accesible a todos los estudiantes de una comunidad educativa, ofreciéndoles la oportunidad de acceder a un currículo culturalmente valioso de acuerdo a sus edades y potencialidades. La inclusión enfatiza el respeto, la diversidad socio cultural y el propio ritmo de aprendizaje (Pardo, s.f.). Una diferencia fundamental entre el concepto de inclusión y el de integración es que la inclusión se visualiza en términos de la calidad de la experiencia de aprendizaje que garantiza que a ningún estudiante le sea negado el acceso a las oportunidades educacionales, mientras que la integración ha sido asociada con el ambiente de aprendizaje físico (Florian, según citado en Timor y Burton, 2007).

El modelo de inclusión requiere que el estudiante integrado responda a un mayor número de exigencias y que asuma nuevas rutinas en su desempeño dentro de los ambientes propiciados por la inclusión. Además, al incluir los alumnos con discapacidades en el salón regular, aumenta la necesidad de mantener una comunicación efectiva entre el personal docente y la comunidad escolar. Los maestros requieren más tiempo para reunirse, planificar, hacer modificaciones curriculares y adaptaciones al Programa Educativo Individualizado.

En la inclusión se han identificado cuatro modelos que sobresalen por su frecuencia de uso para la enseñanza (Lewis & Doorlag, 2006). El primero es el del maestro cualificado tanto en las materias que constituyen la base del currículo como en educación especial. La ley federal “No Child Left Behind (NCLB, 2001)” usa el concepto “altamente cualificado” aplicado a educación especial y a las materias básicas y provee guías para el establecimiento de criterios para clasificar a los maestros y a los para-profesionales que participan en la educación de los niños (NCLB, 2001).

El segundo modelo es el del co-maestro. Bajo este concepto, dos maestros trabajando conjuntamente como iguales deciden la estructura, procesos y el contenido de la instrucción que van a presentar. En el contexto de la inclusión, el maestro del salón de educación regular y el de educación especial planifican y evalúan en conjunto (Lewis & Doorlag, 2006; Bowe, 2005, pp. 426-427). El maestro de educación especial trabaja con todos los estudiantes, en conjunto con el maestro de educación regular, y comparte responsabilidades educativas. Este modelo tiene varias modalidades. El más popular de éstas se conoce en inglés como “*team teaching*” (Bowe, p. 435). La co-enseñanza es discutida más detalladamente en esta Tesina bajo el subtítulo *Prácticas y métodos de inclusión*.

El tercer modelo es el del maestro consultor. El maestro consultor provee servicios a los maestros regulares y planifica junto a estos para facilitar la inclusión. También tiene la responsabilidad de ofrecer observaciones generales, compartir materiales, orientar sobre técnicas demostrativas de enseñanza, coordinar programas y presentar talleres a educadores (Lewis & Doorlag, 2006).

El cuarto modelo es el modelo combinado. En este modelo se combinan los programas de educación especial y educación regular en dos salones contiguos a los cuales se asignan estudiantes de desarrollo predominantemente típico (estudiantes de educación regular). Un maestro de educación especial conduce la clase en uno de los salones y un maestro de educación regular en el otro salón. Los maestros cooperan entre sí para optimizar los resultados de la enseñanza (Lewis & Doorlag, 2006). Bajo la ley NCLB (2001) hay que tomar en cuenta que el maestro que enseña las materias básicas, tiene que estar altamente cualificado en esas materias. El maestro de educación especial, si no está altamente cualificado en las materias básicas, sólo podrá reforzar lo enseñado por el maestro de educación regular.



En Puerto Rico, el Departamento de Educación está corrientemente enfatizando el uso del concepto de “team teaching” bajo el cual un maestro de educación especial se une al maestro de educación regular para atender grupos inclusivos. Sin embargo, no se ha adiestrado a los maestros para implementar el modelo con efectividad y la búsqueda realizada para esta investigación no reveló evidencia de que los equipos están siendo integrados por maestros cualificados para implementar la co-enseñanza. Tampoco se identificaron documentos oficiales del Departamento de Educación que pudieran servir de guías para la implementación del modelo.

La inclusión presupone que ocurre colaboración entre los miembros del equipo que trabajarán en conjunto para realizar los objetivos de la inclusión. Usualmente el equipo es compuesto por educadores, padres y diversos profesionales que dan seguimiento al proceso de inclusión del estudiante (Turnbull, Turnbull, Sank & Leal, 1999). La composición del equipo, particularmente con respecto a los padres y algunos profesionales, varía de estudiante a estudiante.

Otro concepto que puede usarse en el modelo de inclusión para complementar los modelos mencionados son las tutorías, donde un alumno hace las funciones de maestro (Lewis & Doorlag, 2006). En algunos casos, el alumno con necesidades especiales puede servir de tutor a alumnos regulares (áreas en que el estudiante especial tiene fortalezas y donde el estudiante regular necesita ayuda).

“*Mainstreaming*”. El concepto de “mainstreaming” se definió anteriormente como la ubicación selectiva de estudiantes de educación especial en una o más clases de educación regular (Barlett, Weisenstein & Etscheidt, 2002). El concepto se discutió también bajo el encabezado *Perspectivas legales de la inclusión*.

*Exclusión educativa.* La exclusión educativa ha reflejado dos modalidades diferentes de acuerdo a la literatura revisada. La primera puede catalogarse como *exclusión educativa institucionalizada* y la segunda ha sido catalogada por otros investigadores como *exclusión inclusiva* (Croce, 2005). La exclusión institucionalizada es la exclusión de niños con discapacidades severas, del sistema de educación, por su poca capacidad para aprender (real o percibida). La exclusión inclusiva se refiere a la ubicación de los estudiantes con discapacidades en salones de la corriente regular sin realizar ningún esfuerzo para proveerles una educación apropiada.

*Normalización.* Barraza (2002) considera la normalización como “el principio fundamental que a nivel filosófico-ideológico sostiene la integración” (en este contexto el término *integración* se refiere esencialmente al concepto que en esta investigación se ha llamado *inclusión*). Barraza define la normalización “situando lo normal en las relaciones de las otras gentes hacia las personas con discapacidad, esto es, la normalización no es un objetivo por lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible”.

*Sectorización.* De acuerdo a Barraza (2002), la sectorización es un instrumento que contribuye a lograr la normalización, permitiendo que la persona con discapacidad permanezca en el medio social más cercano a su entorno familiar. La "sectorización significa, ... descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren" (Van Steenlandt, según citado por Barraza, 2002).

*Integración educativa.* Según Barraza (2002), “la integración educativa es el proceso a través del cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los niños.” Este tipo de integración tiene tres tipos de componentes o niveles: el nivel físico, el nivel funcional, y

el nivel social. La integración física es la incorporación de los estudiantes con discapacidades a los salones regulares. La integración funcional conlleva el uso compartido de los mismos medios y recursos por los estudiantes con discapacidades y sus pares sin discapacidades. La integración social tiene dos manifestaciones. La primera refleja el acercamiento psicológico y social entre los estudiantes con y sin discapacidades. En la segunda, a las personas con discapacidades se le reconocen los mismos derechos y se le ofrecen las mismas oportunidades que a las personas sin discapacidades para su desarrollo personal y profesional (Barraza, 2002).

*Acomodos razonables.* Acomodos son ajustes que se pueden hacer por parte de la escuela y su personal que permitan que el estudiante con discapacidades se beneficie de los servicios educativos de la escuela en actividades tanto académicas como no-académicas (Bartlett, Weisenstein & Etscheidt, 2002). Ley IDEA y su contraparte puertorriqueña requieren que los estudiantes reciban los acomodos que sean necesarios y razonables para desempeñarse satisfactoriamente en el ambiente menos restrictivo, según determinado por un Comité de Programación y Ubicación conformado de acuerdo a esta ley.

*Inteligencias múltiples.* No todos los estudiantes aprenden de la misma forma (Gardner, según citado en Henley, Ramsey & Algozzine, 2006). Algunos pueden sobresalir en matemáticas a la vez que manifiestan dificultad con la lectura y la escritura; otros pueden ser talentosos, sin embargo, demostrar rezago cultural y lingüístico en comparación con sus compañeros de clases. Gardner destaca la relevancia de las inteligencias lingüísticas, logicomatemática, visual, kinestética, musical, interpersonal, natural e intrapersonal. De acuerdo con Gardner estas inteligencias se desarrollan independientemente en diferentes etapas para cada individuo. Otros investigadores han descubierto que cada niño muestra preferencias en su forma de aprendizaje de acuerdo con el estado de desarrollo de cada una de sus inteligencias (Casey, Estey, MacIsaac & Rendell, citados en Departamento de Educación & Instituto Nacional, 2003).

Gardner notó que en el sistema educativo regular se enfatizan dos tipos de inteligencias – la lingüística y la lógico matemática (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006). Aquellos estudiantes que no hayan desarrollado esas dos inteligencias, aunque sean inteligentes a base de las otras seis inteligencias, no podrán mostrar sus habilidades desempeñándose bajo el currículo tradicional. Debido a sus diferentes estilos de aprendizaje, estos estudiantes requieren de adaptaciones y el uso de acomodados para tratar de compensar por el problema y funcionar apropiadamente en el sistema educativo regular.

*Ambientes de aprendizaje.* Los ambientes de aprendizaje, para los propósitos de esta investigación, son los entornos diseñados y elaborados por los educadores, con los que los niños interactúan en la construcción de sus conocimientos. Bowe (2005), al discutir el ambiente menos restrictivo expuso que tal ambiente no es un lugar, sino que es un principio que es parte de una filosofía educativa completa. Senge (2002 p. 53) señaló que aunque “la escuela de la era industrial colocó el salón de clases en el centro del proceso de aprender...lo cierto es que uno aprende en todo el ámbito de su vida, y a la larga el impacto de todo nuevo conocimiento depende de su relación con el mundo que nos rodea.” Senge también indicó que “...como domina el modelo centrado en el aula, no se hace caso de los muchos otros ambientes donde ocurre el aprendizaje: el patio de recreo, el hogar, el teatro y equipos deportivos, y para muchos la calle”.

Con respecto a los ambientes de aprendizaje, un ascendente número de educadores en el área de la educación especial ha reconocido la importancia de mandatos históricos recogidos y codificados en la ley *Americans with Disabilities Act* (ADA) requiriendo acceso equitativo a ambientes (lugares públicos, espacios arquitectónicos, productos y servicios) para gente con discapacidades (Ketterlin-Geller, 2005). Esos educadores interpretan que bajo estos mandatos

históricos el diseño y desarrollo o adaptación de entornos educacionales debe tomar en cuenta no sólo la amplia gama de características físicas sino también la gama de habilidades cognitivas y sensoriales que existe en el cuerpo estudiantil.

### *Perspectivas de inclusión*

En la inclusión hay varios grupos cuyas perspectivas son crítica para la implementación efectiva del programa y para la realización de los objetivos que se han trazado. Estos grupos incluyen, en un primer nivel a los maestros, a los estudiantes y a los padres. En segundo nivel están los Directores escolares y otros profesionales que interactúan y cooperan con los primeros tres grupos en la implementación del programa. Este nivel de grupos incluye a los proveedores de servicios relacionados. En un tercer nivel están otros oficiales de gobierno con ingerencia en la educación, los legisladores y los teóricos. Los niveles mencionados fueron asignados por esta investigadora a base del esfuerzo y participación que se anticipa de cada grupo en la implementación y éxito del programa. Si se hubieran asignado niveles a base de la responsabilidad e influencia que tiene cada grupo para asignar recursos, las asignaciones hubieran sido radicalmente diferentes.

Esta investigación se concentra en los grupos incluidos en el primer nivel. De estos grupos, posiblemente el más importante en el éxito o fracaso de cualquier modelo o paradigma nuevo es el grupo de los maestros, particularmente los maestros de educación general.

En años recientes se han implementado una gran cantidad de investigaciones con el propósito de determinar las perspectivas de los maestros, los padres y los estudiantes sobre la inclusión. Determinar los efectos que tienen estas perspectivas en la implementación de la inclusión y determinar los efectos de la práctica de inclusión en la educación de los niños.

*Perspectivas de los maestros*

De acuerdo a la literatura revisada, el maestro de educación general juega un papel crítico en el proceso de inclusión. El maestro de educación general es responsable por el aprendizaje en el salón de clases. Sus actitudes influyen sus estrategias de enseñanza. Además, sus actitudes están directamente relacionadas con sus expectativas respecto a sus estudiantes y como interactúa con ellos. Las expectativas y el trato de los maestros hacia los estudiantes, a su vez, juegan un papel importante en el desempeño de los estudiantes y en su autoestima.

Elhoweris y Alsheikh (2006) realizaron un estudio para investigar las actitudes de los maestros hacia la inclusión y evaluar las diferencias de actitudes de los maestros regulares y de educación especial respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidades en la sala de clases regular, junto a estudiantes sin discapacidades. En el estudio participaron 10 maestros, cinco de educación regular y cinco de educación especial.

Elhoweris y Alsheikh reportaron que dos de los maestros veían la inclusión como un enfoque inapropiado tanto en lo académico como para el éxito social de todos los estudiantes. Esos dos maestros eran maestros de la sala regular y representan un punto de vista que muestra la preocupación de que la inclusión tiene un efecto adverso en estudiantes sin discapacidades y que estudiantes con retardo mental no podrían recibir una educación apropiada en una sala de clases regular. El mismo estudio concluyó que los maestros que piensan así, generalmente tienen poca experiencia trabajando con estudiantes de educación especial. El estudio concluyó además que la mayoría de los maestros percibían positivamente la inclusión de estudiantes con discapacidades en la sala de clases regular y que todos los maestros de educación especial creían que la inclusión es buena para todos los estudiantes y que el ambiente de la sala de clases regular puede satisfacer las necesidades educacionales de todos los estudiantes.

Brooks (2007) realizó una investigación para examinar la percepción de maestros practicantes respecto a la actitud de los maestros de la corriente general hacia los estudiantes con discapacidades y hacia la implementación de prácticas de educación especial como “*mainstreaming*” e inclusión. El estudio de Brooks se extendió por un espacio de seis años. A través de los seis años participaron en el estudio un total de 1779 maestros practicantes.

Brooks encontró, basado en datos obtenidos de los maestros practicantes, que en términos generales la aceptación de la inclusión por parte de los maestros mejoró en el período del estudio. La investigación reveló que la implementación de la inclusión a nivel elemental parece ser más fácil que a niveles más altos. La aceptación en la escuela elemental se mantuvo relativamente alta a través del estudio, fluctuando entre 84 y 94%. La aceptación en la escuela intermedia comenzó relativamente baja (cerca del 55%), tuvo un dramático aumento hasta acercarse al 90% en el período 2003-2004 y disminuyó aproximadamente 10 puntos porcentuales para el final de la investigación. La aceptación en la escuela superior mostró un patrón relativamente estable pero generalmente menos atractivo que los otros dos niveles. La aceptación en este nivel comenzó en 68% y nunca alcanzó el 80%. Un punto de interés es que la aceptación declinó en todos los niveles el último año del estudio.

Por otro lado Brooks también encontró que, de acuerdo con las respuestas a las preguntas abiertas, muchos de los maestros practicantes no entendían claramente el concepto de inclusión. Muchos de ellos estaban usando los términos “*mainstreaming*” e inclusión como sinónimos. Estos maestros creían que si los estudiantes con discapacidades entraban en contacto con los estudiantes de educación regular, estaba ocurriendo inclusión. Al interpretar los hallazgos de la investigación realizada por Brooks, hay que tomar en cuenta que estos maestros practicantes proveyeron los datos en los que se basan los hallazgos.

Brooks encontró que los maestros practicantes percibieron varios problemas durante la investigación. Entre estos está el conflicto entre la necesidad de planificación conjunta por maestros generales y especiales y la necesidad de cumplir con los estándares para tiempo lectivo, principalmente a nivel de escuela superior. Los maestros de escuela superior tenían dificultad en programar tiempo para planificar junto a los maestros de educación especial porque no tenían las mismas horas disponibles. Los maestros practicantes percibieron falta de apoyo por parte de los maestros de educación especial y percibieron la existencia ocasional de aislamiento educacional. También percibieron que los estudiantes con discapacidades de la escuela superior no podían mantener el paso que se lleva en los salones regulares lo que menoscababa el tiempo e interferían con el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación regular. Los maestros practicantes además expresaron la percepción por parte de los maestros (particularmente por maestros de escuela superior) de no tener la preparación para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidades. Los maestros practicantes expresaron la percepción de que existía temor a los cambios que representa la inclusión (flexibilidad, programación creativa, cambio de mentalidad, necesidades de adiestramiento).

Hipsky (2007) realizó una investigación para determinar el conocimiento, preocupaciones y preconcepciones que los aspirantes a maestros tienen antes de iniciar el curso o los cursos de educación especial que su currículo provee. El propósito final de su investigación era propiciar el desarrollo de estrategias para proveer el material y la experiencia que fortalezca el proceso de construcción de conocimiento de los futuros maestros.

De acuerdo con Hipsky (2007), los maestros expresaron varias preocupaciones: miedo e intimidación, falta de experiencia práctica para manejar el salón inclusivo, preocupación por satisfacer la diversidad de necesidades de los estudiantes, preocupación por el nivel de paciencia



requerido, preocupación por la reacción de los pares de los estudiantes con discapacidades, empatía (pena, preocupación, impotencia para ayudar). Los maestros también expresaron que anticipaban encontrar varios problemas específicos relacionados al salón inclusivo. Entre estos, los que mayor preocupación les ocasionaban eran las necesidades de adiestramiento, la falta de experiencia en observaciones y experiencia de campo, el conocimiento de leyes y de la preparación e implementación del PEI, la implementación de estrategias prácticas y lo adecuado del contenido del currículo de preparación de maestros.

Un estudio realizado en 1994 por una agrupación nacional de maestros concluyó que la mayoría de los maestros en salones inclusivos percibían que la educación que habían recibido respecto a la inclusión era insuficiente o inadecuada (Federación Americana de Maestros según citada por Hipsky, 2007). Sólo el 11% de los maestros dijo haber recibido un adiestramiento de educación especial adecuado.

Por otro lado los investigadores en varios de los estudios referenciados por Hipsky encontraron que la exposición a estudiantes y personas con discapacidades aumentaba la confianza de los maestros para trabajar en salones inclusivos. En uno de estos estudios, Ivey y Reinke en el 2002 encuestaron a 52 aspirantes a maestros y encontraron que su exposición a estudiantes con discapacidades había sido limitada y que, como resultado, exhibían ansiedad y aprehensión. Sin embargo, después de trabajar con estudiantes con discapacidades sus preocupaciones disminuyeron y ganaron confianza respecto a la inclusión.

En otro de los estudios, Kamens y Casale-Giannola en el 2004 encontraron que la provisión de la oportunidad para practicar la técnica de co-enseñanza y la experiencia enseñando en salones regulares y en salones de educación especial, aumentaba la confianza de los aspirantes a maestros (Hipsky, 2007). Kamens y Casale-Giannola recomendaron que esa oportunidad de

aprender practicando se incorpore en currículos que no la provean al presente. En un tercer estudio que muestra correlación entre exposición a las discapacidades y la actitud de los maestros, Carrington y Brownlee encontraron que los aspirantes a maestros que constituían la muestra desarrollaron una actitud más positiva y ganaron confianza y experiencia respecto a asuntos de discapacidades a través de la interacción con un asistente de maestro que tenía una discapacidad física. Este estudio fue realizado en el 2001 durante un curso de un semestre con 10 aspirantes a maestros de una Universidad en Australia.

En un estudio relacionado, Lanier y Lanier en el 1996 encontraron que si los aspirantes a maestros han completado un núcleo adecuado de cursos introductorios en educación, sus perspectivas respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidades en el salón de clases regular permanecerán estables a medida que ganan experiencia (Hipsky, 2007). Los investigadores, como parte de su estudio, estudiaron los efectos que las experiencias vividas en el salón de clases tuvieron en la percepción de 28 maestros respecto a sus propias habilidades para incluir estudiantes con necesidades especiales en el salón regular. El estudio evaluó la percepción de los maestros antes de tomar el curso sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades en el salón regular y su percepción después de tres años de ejercer como maestros. El estudio reveló que 88% de los maestros encuestados expresaron, después de tres años de experiencia, que la inclusión sería aceptable en sus salones.

Hipsky también reportó una correlación entre la preparación en educación especial de los maestros de la corriente regular y su actitud hacia las discapacidades y la inclusión de estudiantes discapacitados en los salones de educación regular. En un estudio del 2001, Leyser y Tappendorf encontraron una correlación positiva entre el adiestramiento en educación especial y la actitud de los maestros hacia las discapacidades (Hipsky, 2007). Tait y Purdie en un estudio

del 2000 encontraron que los maestros que al graduarse no habían desarrollado una actitud positiva hacia la gente con discapacidades, tendrían dificultad en cambiar de actitud y que su desempeño en salones inclusivos sería menos exitoso que el de los maestros que habían desarrollado una buena actitud al graduarse (Hipsky, 2007).

La percepción de muchos maestros de que no tienen la preparación apropiada para proveer una educación inclusiva está frecuentemente bien fundada. En su revisión de literatura, Hipsky recuperó una cantidad sustancial de investigaciones con datos y resultados que evidenciaban que los maestros de la corriente regular carecen del adiestramiento necesario para proveer un servicio adecuado a los estudiantes con necesidades especiales (Houck y Rogers en 1994; Lieber y colegas en 2000; Schumm y colegas en 1995; Mastropieri y Scruggs en 2000; Salend en 2001; y Sprague y Pennell en 2000); citados en Hipsky, 2007). Otro estudio, realizado por Tomlinson en 1999, mostró que el maestro típico había completado un sólo curso con énfasis en niños excepcionales (Hipsky, 2007).

Dos de los estudios examinados por Hipsky (2007), realizados por Renik en el 1996 y Holloway en el 2002 encontraron que los maestros no graduados, tanto de la corriente regular como de educación especial tenían preocupaciones comunes relacionadas a la inclusión (asuntos pedagógicos, apoyo administrativo, necesidad de materiales y tiempo apropiado para planificar).

#### *Perspectivas de los estudiantes*

Muy pocos de los documentos recuperados presentan las perspectivas expresadas por los estudiantes respecto a interactuar con sus pares en un ambiente educacional inclusivo. La mayoría de los estudios realizados para evaluar los efectos de la inclusión en los estudiantes

reflejan la percepción de los investigadores, de los padres o de los maestros respecto a los efectos de la inclusión en el desarrollo social y académico de los estudiantes.

Norwich y Kelly (2004) indican que los resultados de varias investigaciones realizadas en años recientes refuerzan la noción de que las perspectivas de los niños reflejan una tensión entre aspectos positivos de la inclusión (e.g., deseando y apreciando ayuda) y los aspectos negativos (querer evitar cualquier asociación estigmatizante) tanto en escuelas especiales, como en otros ambientes de educación especial. Dan como ejemplo investigaciones realizadas por Lynas en 1986, Cheston en 1994, Lewis en 1995, Padeliadu y Zigmond en 1996, Norwich en 1997 y una reportada en la publicación *Social and Community Planning Research* en 1996.

Dupuis, Barclay, Holmes, Platt, Shaha y Lewis (2006) realizaron una investigación para verificar y cuantificar el impacto de la inclusión, tanto en estudiantes de escuela superior con discapacidades como en sus compañeros de educación regular. El modelo de inclusión utilizado por los maestros fue el de co-enseñanza (*co-teaching*).

De acuerdo con los hallazgos presentados por Dupuis et al. (2006), los estudiantes con discapacidades incluidos en salones de educación regular mostraron una perspectiva positiva respecto a la inclusión indicando beneficios con relación a su motivación y su satisfacción personal. También reportaron desempeño favorable tanto académica como socialmente. Además mostraron una tendencia altamente favorable a trabajar con más ahínco como resultado de su inclusión en la educación regular.

El análisis de los datos obtenidos para estudiantes regulares, a primera vista mostró una mezcla de resultados favorables y desfavorables, siendo los desfavorables un poco más prevalentes. Sin embargo una evaluación más rigurosa realizada por los investigadores reveló que la gran mayoría de los estudiantes de educación regular que expresaron una percepción

negativa hacia la inclusión tenían poca o ninguna noción de que en sus salones se habían incluido estudiantes con discapacidades. Análisis estadísticos de los datos mostraron claramente que existe una fuerte correlación entre el nivel de conciencia o conocimiento de la presencia de estudiantes con impedimentos y la actitud positiva de los estudiantes de educación regular hacia la inclusión: mientras más concientes eran los estudiantes de educación regular de la presencia de estudiantes con discapacidades en sus salones de clases mejor era su actitud hacia la inclusión. Dupuis et al. (2006) reconocieron que este hallazgo está en conflicto con los deseos de los estudiantes con discapacidades de tener privacidad y de que sus discapacidades pasen desapercibidas.

Hunt, según Hines (2002), en una investigación realizada en el 2000, reportó efectos positivos para todos los estudiantes a nivel primario. Los beneficios a estudiantes de educación regular incluyeron la reducción del número de estudiantes por maestro al añadirse maestros de educación especial que ayudan a todos los niños y mejor entendimiento y aceptación de las diferencias entre estudiantes (Hines).

Kochhar, West, y Taymans, en una investigación del 2000 citada por Hines (2002), encontraron que la inclusión ofrece varios beneficios a los estudiantes con discapacidades. Entre estos están mejor desempeño académico y social; el desarrollo de una red de apoyo que incluye a sus pares sin discapacidades; y una mejor capacidad de adaptación de maestros y estudiantes a diferentes estilos de enseñar y aprender (Hines). Kochhar et al. indicaron que los estudiantes de educación regular también se beneficiaban al tener acceso a la ayuda de un maestro o ayudante adicional y al desarrollar su capacidad de aceptación de sus pares con discapacidades.

Ritter, Michel e Irby, en un estudio de escuela intermedia realizado en el 2002, reportaron que la percepción de los estudiantes, sus padres y maestros era que los estudiantes con

discapacidades incluidos experimentaron una mejor auto-estima, interacción con sus pares, y el apoyo de los maestros en el nivel de sus expectativas (Hines, 2002). Salend y Duhaney, en una investigación de inclusión a niveles primario e intermedio realizada en el 1999, reportaron resultados similares, incluyendo logros iguales o mejores para estudiantes de educación regular y mejor desarrollo social, mejoras en el entendimiento y mejoras en la aceptación de las diferencias entre estudiantes. Por otro lado, Salend, en un estudio realizado en el 2001, reportó resultados mixtos sobre la eficacia de la inclusión (Hines, 2002).

Baker y Zigmond, en 1995, realizaron un meta-análisis de los efectos de la inclusión en estudiantes de educación especial en escuela elemental. El meta-análisis reveló un efecto positivo de modesto a moderado en áreas académicas y sociales (Hines, 2002).

Antoinette (2003) realizó una investigación documental selectiva para determinar las consecuencias que la inclusión inapropiada de estudiantes con discapacidades pudiera tener en estudiantes sin discapacidades. Como parte de su investigación, Antoinette presentó las perspectivas expresadas por los que favorecen la inclusión y por los que se oponen a la inclusión, enfatizando estas últimas. A continuación se presentan las perspectivas de los que se oponen a la inclusión. La perspectiva de los que la favorecen está implícita en las perspectivas mencionadas y no se mencionan para evitar la apariencia de redundancia.

Los que se oponen a la inclusión, padres, maestros y otros profesionales, piensan que es irreal asumir que la autoestima de los estudiantes con discapacidades mejorará al ser incluidos en salones donde ellos perciben a los otros niños como más capaces o más normales. También expresan que el estigma que sienten los estudiantes con discapacidades podría ser perpetuado y empeorado en el salón regular para detrimento del estudiante regular. Exponiendo la perspectiva de los opositores a la inclusión, Antoinette indicó que el estigma que sienten los estudiantes con

discapacidades podría ser perpetuado y empeorado en el salón regular para detrimento del estudiante regular. Además, los estudiantes regulares podrían rechazar a sus pares con discapacidades porque los perciben como una carga en el salón de clases.

Respecto al beneficio con relación al *sentido de comunidad*, según Antoinette, los opositores a la inclusión reclaman que éste es difícil de lograr, particularmente entre niños de edad juvenil. El último argumento que responde a los perspectivas expresadas por los que favorecen la inclusión es que las diferentes actividades y acomodos que es necesario proveer a los estudiantes con discapacidades acentúan la discapacidad y podrían reforzar la percepción de los estudiantes regulares de que los estudiantes con discapacidades son inferiores. La diferencia en trato podría crear resentimiento (Antoinette, 2003).

Antoinette presenta otros argumentos ofrecidos por opositores de la inclusión sin presentar argumentos correspondientes a favor. El argumento principal en este grupo está relacionado a la intención de los legisladores al formular la ley IDEA. Los opositores a la inclusión señalan que a través de la frase en IDEA de *to the maximum extent appropriate* se reconoce que no todos los niños con discapacidades se desenvolverán exitosamente al ser incluidos en salones regulares. Además, dicen que la imposición por IDEA del requisito de un Plan Educativo Individualizado es prueba fehaciente de que los legisladores de IDEA no tenían la intención de crear una política de inclusión que conllevara las mismas condiciones para todos los estudiantes.

Los opositores a la inclusión también argumentan que la premisa de que los niños con discapacidades tendrán las mismas oportunidades educativas que los otros estudiantes en el salón inclusivo es irrealista debido a que algunos estudiantes con discapacidades tienen características que les dificulta el aprendizaje en el salón regular (Antoinette 2003). También indican que si los

estudiantes con discapacidades y los regulares tienen diferentes curvas de aprendizaje, algunos de los estudiantes no estarán aprendiendo de acuerdo a su máximo potencial y otros se sentirán abrumados e incapaces de mantener el paso necesario para que el progreso de la clase sea adecuado.

Un último argumento presentado contra la inclusión es que el aprendizaje de los estudiantes regulares sería posiblemente afectado adversamente por las interrupciones y distracciones causadas por algunos estudiantes con impedimentos (Antoinette 2003). Aunque la ley IDEA permite ubicaciones alternas para estudiantes cuyo comportamiento afecta de manera negativa y significativa la educación de otros estudiantes, según los opositores hay un efecto negativo sustancial antes de llegar al punto en que el efecto pueda clasificarse como significativo.

Como resultado de su investigación, Antoinette (2003) recomendó que las escuelas trabajen en conjunto para cambiar la percepción de la educación especial de una que la asemeja a un tanque de retención para niños defectuosos a una percepción de la educación especial como un ambiente de aprendizaje valioso para estudiantes excepcionales.

En un artículo basado en documentos relacionados a la inclusión, Hines (2002) planteó la viabilidad de la inclusión. En su artículo, discute las razones fundamentales para la inclusión de alumnos con incapacidades leves a moderadas en los grados intermedios, explora la investigación reciente sobre la inclusión, y discute las barreras a su implementación. Hines presentó los hallazgos de varios investigadores que refuerzan o contradicen diferentes argumentos sobre la inclusión. En realidad, la gran mayoría de los estudios reseñados por Hines apoyan la inclusión. Uno tuvo resultados mixtos y uno concluyó que los maestros encuestados percibían que tienen que dedicarles mucho tiempo a los estudiantes con discapacidades, en



detrimento del resto de los estudiantes. De acuerdo a Hines, la mayoría de las investigaciones que examinan la eficacia de la inclusión dan resultados mixtos.

En su artículo, Hines presenta tres argumentos relacionados a la inclusión. Uno de ellos, el que pudiera considerarse el tema del artículo es que las investigaciones realizadas hasta el momento, no proveen información concluyente sobre si la inclusión es o no es un modelo apropiado para la enseñanza. Un argumento relacionado es que tanto los defensores de la inclusión como sus detractores pueden recuperar investigaciones que apoyen sus puntos particulares de vista a favor o en contra de la inclusión. El otro argumento presentado por Hines es que hay legislación vigente que apoya la inclusión y que no es pertinente debatir si se debe o no implementar. Se infiere que el asunto al que hay que dar seguimiento es la forma en que se pueda implementar la inclusión.

Hines y Johnston realizaron un estudio en 1997 para evaluar la interacción de los maestros en tres ambientes de enseñanza: ambientes de educación regular, ambientes inclusivos usando el modelo de co-enseñanza y ambientes de “*mainstreaming*”. El estudio incluyó 25 maestros de educación general de escuela intermedia. Hines y Johnston encontraron que no hubo ninguna diferencia significativa en el tiempo lectivo entre los tres ambientes. También encontraron que en el ambiente inclusivo los maestros regulares tuvieron que corregir el comportamiento de los estudiantes con menor frecuencia que en los otros dos ambientes (Hines, 2002).

Staub y Peck, en el 1995, examinaron investigaciones que comparaban el desempeño de niños sin discapacidades en salones inclusivos con niños en salones regulares y no encontraron ninguna diferencia significativa. Tampoco notaron ningún efecto en el tiempo dedicado a la

instrucción ni en las interrupciones como resultado de la inclusión de niños con discapacidades en el salón regular.

Tiner, en el 1995, realizó una encuesta de 120 maestros de escuela intermedia en Colorado. Tiner encontró que los participantes pensaban que tenían que dedicar demasiado tiempo a los estudiantes con discapacidades en detrimento de los otros estudiantes (Hines, 2002).

Walther-Thomas, Bryant y Land, realizaron una investigación en 1996 en escuelas primarias con modelo de co-enseñanza y encontraron que la inclusión resultó beneficiosa tanto para estudiantes de educación especial como de educación general (Hines, 2002). La inclusión resultó en mejoras en la autoestima y apreciación de logros propios de todos los estudiantes y en mejoras de las habilidades sociales de estudiantes de educación especial y de bajo desempeño.

Jenkins y Ornelles (2007) realizaron una investigación con el propósito de comparar las competencias auto reportadas de 81 candidatos a maestros estudiando en Hawai, sobre su confianza para enseñar estudiantes con discapacidades después de haber completado un programa de educación general, en el caso de un grupo; y un programa dual de educación general y educación especial, en el caso de otro grupo. En la investigación, los participantes contestaron un cuestionario basado en los estándares de la organización denominada *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC). Estos estándares especifican los conocimientos y destrezas que los maestros deben de dominar para desempeñarse satisfactoriamente en los salones inclusivos. Los estándares son resumidos en la Figura 1, bajo la Sección *Prácticas y métodos de inclusión* al final de este capítulo.

Los resultados de la investigación indicaron que los estudiantes que completaron un programa de doble certificación (certificación en educación general y en educación especial) reportaron tener mayor confianza en su habilidad para enseñar estudiantes con discapacidades

que los estudiantes de un programa de educación general solamente. Los estudiantes del programa de doble certificación se sentían significativamente mejor preparados para enseñar utilizando los diez principios establecidos por INTASC (Jenkins & Ornelles).

### *Perspectivas internacionales*

Las perspectivas internacionales sobre la inclusión han evolucionado paralelamente a las perspectivas en los Estados Unidos y están enmarcadas en conceptos y filosofías similares. Desde el punto de vista conceptual, basada en la revisión de literatura realizada para esta investigación, esta investigadora entiende que la descripción de la *inclusión* presentada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) denota la perspectiva más ampliamente aceptada internacionalmente respecto a la inclusión. De acuerdo con la UNESCO (2008):

La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada. Esto es lo que se puede calificar de paradigma de colocación; es decir, cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un “lugar” y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia.

La inclusión de niños con discapacidades en escuelas regulares está siendo discutida y considerada en una gran cantidad de países a través del mundo. Durante la revisión de literatura para esta investigación se identificaron muchos artículos sobre otras investigaciones relacionadas con el tema de la inclusión. Una muestra de estos fue evaluada e incorporada en la investigación.

Varios de los artículos evaluados coinciden en que el movimiento internacional hacia la inclusión recibió su mayor impulso como resultado de una conferencia celebrada en Salamanca, España en el año 1994 (Pirrie & Head, 2007; Sanjeeb & Kumar, 2007). El principio de inclusión fue acentuado en el Foro Mundial de Educación (World Education Forum) que tuvo lugar en Dakar, Senegal en el año 2000 y por reglas publicadas por las Naciones Unidas dirigidas a la igualdad de oportunidades para personas con discapacidades (Sanjeeb & Kumar).

*Inclusión en Europa.* En esta sección se presentan los resultados de investigaciones realizadas en varios países de Europa. Los países representados por las investigaciones son Gran Bretaña, Israel, Dinamarca, Grecia e Italia. Las investigaciones analizadas fueron seleccionadas a base de su disponibilidad y no representan necesariamente las políticas ni las prácticas prevalecientes en ningún país en específico.

Heiman (2004) realizó un estudio para examinar y comparar las percepciones, expectativas y necesidades de los maestros de Gran Bretaña e Israel con relación al proceso de inclusión. En ambos países existe un movimiento de inclusión que apoya el derecho de los niños a que sus necesidades educativas sean identificadas y satisfechas con igualdad de oportunidades. Las percepciones de los maestros se dividieron en categorías dependiendo de a quién favorecía la inclusión. Las categorías fueron: ventajas sociales, académicas y emocionales para los niños incluidos; ventajas para los pares sin discapacidades; ventajas para los maestros; y ninguna ventaja ni desventaja.

Los resultados revelaron tanto similitudes como diferencias en la percepción que los maestros tenían de los factores que facilitan u obstaculizan la inclusión. Según los hallazgos, los maestros evaluaron el proceso de inclusión de maneras diferentes y lo estaban implementando en formas diferentes. Por otro lado, los maestros de ambos países apoyaban la inclusión. Este apoyo necesita ser condicionado ya que la mayoría de los maestros en ambos países encontraban preferible que los estudiantes con discapacidades recibieran ayuda académica fuera de los salones de educación regular. En otras palabras, preferían que los maestros de educación especial proveyeran la ayuda académica en una forma similar a como trabajan los maestros de salón recurso en estados Unidos y en Puerto Rico.

De acuerdo con Heiman (2004), los maestros Británicos percibían que los estudiantes de educación regular, los maestros y el sistema de educación contribuían más a facilitar la inclusión que a obstaculizarla. Los maestros israelíes expresaron una percepción diferente indicando que los maestros, junto con los estudiantes incluidos, presentaban obstáculos a la inclusión.

En cuanto a los beneficios de la inclusión, los maestros británicos percibían que los grupos más beneficiados eran los estudiantes con discapacidades y los de educación regular (i.e., la clase entera). Los maestros británicos además percibían que las desventajas más grandes recaían en los estudiantes con discapacidades del aprendizaje. Los maestros Israelíes percibían que los maestros disfrutaban la mayoría de las ventajas de la inclusión, pero que a su vez, compartían la mayoría de las desventajas con los estudiantes de educación regular.

A través de su revisión de literatura Heiman concluyó que los directores escolares juegan un papel esencial en el mejoramiento del ambiente escolar y en la implementación de las políticas educacionales en la escuela. El director escolar debe ser consciente del papel que juega el maestro en la implementación de la inclusión y de que el ambiente escolar afecta las actitudes

y el desempeño de los maestros. El Director debe fomentar un clima donde los maestros se sientan en libertad de discutir sus ideas, sus problemas y posibles soluciones, sus formas de enseñar y otros asuntos del diario vivir en la escuela inclusiva. También debe fomentar un clima que provea al maestro un sentido de apoderamiento que a su vez propicie la implementación efectiva de la inclusión (Salisbury y McGregor, citados en Heiman, 2004).

Timor y Burton (2007) también investigaron las perspectivas de los maestros y otros profesionales de las escuelas de Israel. El objetivo de su investigación fue evaluar el grado al cual el personal de un grupo de escuelas secundarias en Israel percibía que el currículo de las escuelas se estaba ajustando razonablemente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades cognitivas. El estudio examinó las perspectivas de directores (“head teachers”), consejeros y maestros en cinco escuelas secundarias en Tel-Aviv seleccionadas al azar. En la investigación se realizaron esfuerzos por determinar el nivel de estandarización y flexibilidad del currículo y la disposición del personal de las escuelas hacia satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

Timor y Burton encontraron que la práctica de la inclusión en Israel no se mantiene a la par con la retórica expresada por los oficiales responsables por la educación. Según Timor y Burton, esta tendencia había sido observada en estudios realizados por Barthes en 1972, por Slee (según citado en Ainscow, 1991), y por Rose (según citado en Florian et al., 1998).

Timor y Burton (2007) encontraron que había más variedad en las clases ofrecidas en las escuelas estudiadas que en las escuelas tradicionales, y que de acuerdo a los maestros y los consejeros, las opiniones de los estudiantes respecto a las ayudas en el aprendizaje eran consideradas en las provisiones del currículo. Sin embargo, ninguna de las escuelas ofrecía programas individualizados de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Según reportaron, no

se ofrece ningún currículo especial en ninguna de las escuelas. Tampoco tienen un enfoque hacia el desarrollo personal. Cuatro de las cinco escuelas se concentraban en la adquisición de conocimiento sin énfasis en valores sociales.

En el lado positivo, se identificó flexibilidad en el currículo de por lo menos tres escuelas para acomodar algunas preferencias. También se notó que el sistema de ayudas estaba diseñado para todos los estudiantes con desempeño pobre (no solamente para estudiantes con necesidades especiales).

Las respuestas de los directores sugerían que ellos no se consideran responsables por desarrollar provisiones especiales dentro del currículo ofrecido por sus escuelas. Por otro lado, los consejeros de todas las escuelas sentían profundamente que la escuela era responsable por hacer las modificaciones necesarias a los currículos para satisfacer las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales. Los consejeros diferían significativamente entre sí en cuanto a su percepción de si las escuelas satisfacían esas necesidades.

Timor y Burton encontraron que los maestros tenían una percepción general, aunque marginal, de que la escuela es responsable por hacer modificaciones al currículo para satisfacer las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales. Tanto los consejeros como los maestros expresaron insatisfacción con las condiciones existentes.

Nutbrown y Clough (2004) realizaron un estudio para investigar las perspectivas de educadores de la niñez temprana en una variedad de contextos (*“early childhood settings”*) en cuatro países Europeos (Dinamarca, Grecia, Italia y el Reino Unido). Los autores realizaron una revisión selectiva de literatura de investigaciones recientes relacionadas a las perspectivas Europeas sobre educación temprana, necesidades educacionales especiales y la inclusión. Los resultados del estudio mostraron que de 13 maestros que participaron en el estudio el 10% creía

que todos los niños con necesidades especiales debían ser incluidos, el 85% creía que los niños debían ser incluidos en principio, siempre y cuando los apoyos necesarios se proveyeran y que los niños no perturbaran el resto de la clase. El 5% de los maestros se oponía a la inclusión. Estos resultados son similares a los reportados por Heiman en su estudio de maestros y otros funcionarios en Israel.

Croll y Moses en el Reino Unido y Cornoldi en Italia identificaron situaciones en las cuales el país ha desarrollado y aprobado políticas inclusivas, pero mantienen o instituyen prácticas que excluyen a los estudiantes con discapacidades. En el Reino Unido los oficiales responsables por la educación apoyan verbalmente los principios de la inclusión pero continúan manteniendo y apoyando las escuelas especiales para niños con necesidades especiales (Croll y Moses, citados en Nutbrown y Clough, 2004). En Italia, más de veinte años después de haberse aprobado legislación que incluía una política nacional de inclusión, no provee el adiestramiento necesario a los maestros para atender a los niños de temprana edad con necesidades especiales (sólo el 25% de los maestros considera poseer las destrezas y la preparación académica para enseñar a niños con dificultades del aprendizaje).

*Perspectivas de la inclusión en Grecia.* Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou, y Patsiaouras (2004) realizaron una investigación para examinar las actitudes de los maestros de educación física griegos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades en los ambientes de la educación regular. La investigación se basó en una muestra de 93 maestros de educación física (56 hombres y 37 mujeres). Los hallazgos de Papadopoulou et al. indican que la mayoría de los maestros en el estudio perciben no tener las destrezas necesarias para la inclusión. De acuerdo a Papadopoulou et al., los resultados de varios otros estudios son consistentes con este hallazgo (Clark, French y Henderson en 1986; LaMaster et al. En 1998; Kozub & Porretta en 1998; Sherrill en 1998; Kowalski & Rizzo en 1996; Rizzo y Kirkendall en 1995; y Clark et al. en 1986 según citados por



Papadopoulou et al., [2004]). Los hallazgos de la investigación mostraron que las actitudes guardan relación con el nivel de conocimientos que los maestros perciben tener acerca de las condiciones en el campo de las necesidades especiales. Además, una cantidad significativa de maestros dudan que la inclusión pueda ser implementada efectivamente, debido a que no existen los servicios de apoyo necesarios.

Papadopoulou et al. encontraron que los programas de inclusión normalmente presuponen que el maestro tiene las destrezas necesarias para usar prácticas apropiadas para el desarrollo (Auxter, Pyfer y Huettig en estudio del 2001, citados en Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi & Patriaouras, 2008) y presuponen la disponibilidad de servicios de apoyo que el estudiante con discapacidades necesita para desempeñarse en el salón de educación regular (Sherrill, 1998; Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars y MacCubbin, 1997; Sideridis y Chandler, 1997; Block y Zeman, 1996; Block, 1994). Estos servicios y apoyos no existen en Grecia y los maestros perciben una brecha difícil de remover entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva en Grecia.

Otro estudio realizado en Grecia evaluó la actitud hacia la inclusión expresada por los padres de niños con discapacidades (Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi & Patriaouras, 2008). Los hallazgos de este estudio indican que la mayoría de los padres tienen una actitud positiva hacia la inclusión y que apoyan la incorporación de sus hijos a los salones de educación regular.

Kokaridas, et al. hacen referencia a varios estudios que reflejan la perspectiva de que los padres apoyan la inclusión y están satisfechos con el servicio que reciben los niños. Entre estos hay varios estudios centrados en estudiantes con discapacidades de leves a moderadas (Leyser y Kirk en 2004; Seery, Davis, y Johnson en 2000; Bennett, DeLuca, y Bruns en 1997; y Simpson y Myles en 1989) y varios de estudiantes con discapacidades severas (Palmer, Borthwick-Duffy y

Widaman en 1998; Ryndak, Downing, Jacqueline, y Morrison en 1995; y Hanline y Halvorsen en 1989). Kokaridas et al. también identificaron algunos estudios que muestran *menos apoyo* de los padres a la inclusión (Palmer, Fuller, Arora, y Nelson en 2001; Fox y Ysseldyke en 1997; y Green y Shinn en 1994). No está claro si *menos apoyo* significa oposición, pero se ha interpretado así para los efectos de esta investigación.

*Inclusión en la India.* En la India, menos del 5% de los niños con discapacidades físicas o mentales están en la escuela, de acuerdo a Sanjeeb y Kumar (2007). Esto ocurre aún cuando en la India la ley requiere al gobierno proveer educación gratuita y compulsoria a todos los niños entre las edades de 6 a 14 años. Además, la política Nacional de Educación de la India desde el 1986 enfatiza la necesidad de integrar a los niños con necesidades especiales (niños con discapacidades físicas o mentales) para prepararlos para un desarrollo normal y para su desempeño en la sociedad. La India se anticipó a los Estados Unidos por cerca de una década al instituir en 1992 una ley requiriendo que la educación de los niños con necesidades especiales sea provista por maestros cualificados.

Sanjeeb y Kumar exponen que el concepto de *educación especial* ha sido expandido en la India bajo el concepto de *educación para necesidades especiales*. El concepto en la India incluye, además de estudiantes con discapacidades físicas e intelectuales, a los estudiantes que están fracasando en la escuela por una amplia variedad de razones que frecuentemente entorpecen el progreso óptimo del niño. Sin embargo, según Sanjeeb y Kumar (2007) en la India hay un desfase entre las leyes y la implementación de programas para la educación de niños con impedimentos, desfase donde la implementación queda rezagada. Desde el punto de vista ideológico existe consenso entre los intelectuales y pedagogos de la India en cuanto a que la educación inclusiva debe ser adoptada en las escuelas de la corriente regular.

La India fue uno de los signatarios de la Declaración de Salamanca, la cual afirma que “aquellos quienes tienen necesidades de una educación especial tienen que tener acceso a escuelas regulares, las cuales deben proveerles acomodo dentro de una pedagogía centrada en el niño que sea capaz de satisfacer esas necesidades” (Sanjeeb y Kumar, 2007 [cita traducida del inglés por esta investigadora]). En el 2005, el Ministerio para el Desarrollo de Recursos Humanos de la India se comprometió a implementar un plan de educación inclusiva que para el año 2020 pondrá a todas las escuelas del país en cumplimiento con los requisitos de la ley del 1995 que protege a las personas con discapacidades en la India.

*Inclusión en las escuelas privadas de Brazil.* Nieves (2006) reportó que un estudio realizado por Antonio Gois en el 2005 en Brazil, sobre la aceptación de la inclusión en las escuelas privadas, refleja un rechazo casi total. Sólo un 3.6% de los estudiantes con discapacidades estudian en los mismos salones que los estudiantes regulares. Para estudiantes con discapacidades intelectuales, la inclusión se reduce al 1.7%.

*Perspectivas de los maestros árabes.* Entre los estudios que reflejan perspectivas internacionales, Alghazo y otros en un estudio de 2003 (Hipsky, 2007) reportaron que las actitudes de los aspirantes a maestros árabes hacia personas con excepcionalidades eran negativas. Los investigadores usaron una encuesta demográfica y la escala de Actitudes Hacia las Personas Discapacitadas (ATDP por sus siglas en inglés).

#### *Perspectivas de Puerto Rico*

*Departamento de Educación de Puerto Rico.* En las búsquedas de documentos realizadas para esta investigación no se localizó ningún documento del Departamento de Educación específicamente dedicado a discutir el concepto de la inclusión. Sin embargo los requisitos de

inclusión en Puerto Rico son esencialmente los mismos que en los Estados Unidos, según discutidos bajo el Marco Legal de este documento.

La política oficialmente reconocida está expresada en la Carta Circular Num. 27-2008-2009 (Departamento de Educación, 2009). Según la Carta Circular, “se garantizará la integración de los estudiantes de educación especial con sus pares de la corriente regular en lo académico y lo extracurricular, de acuerdo con las necesidades y fortalezas del estudiante, así como con las recomendaciones del COMPU.” También indica que “la distribución de los estudiantes de educación especial en los grupos de educación regular debe ser equitativa y se tomará en cuenta la variedad de factores que el COMPU haya considerado para garantizar una integración adecuada”. La Carta Circular no hace ninguna referencia específica al modelo de inclusión, aunque hace referencia al modelo de “*team teaching*” que es uno de los modelos de enseñanza usados en la implementación de la inclusión. Al respecto, la Carta Circular dice: “La estrategia de “*team teaching*” para ofrecer servicios a estudiantes de salón recurso puede considerarse en todos los niveles escolares. El COMPU determinará si esta estrategia es la más apropiada de acuerdo a lo establecido en el PEI del estudiante, dando énfasis a la individualización de la enseñanza. Si se considera la estrategia, el director escolar debe garantizar que la programación diaria del maestro cumpla con los períodos de clase correspondientes y con la matrícula asignada.”

La Carta Circular (Departamento de Educación, 2009) está enfocada en el concepto de educación especial que ubica físicamente a los estudiantes con impedimentos en salones de educación regular a la vez que provee los servicios de salón recurso y servicios suplementarios. Esta Carta Circular es una revisión de la Carta Circular Num. Num. 12-2007-2008 para “detener

el deterioro escolar comprobado en las pruebas puertorriqueñas de aprovechamiento académico, hasta tanto vuelva la escuela pública al cometido de proveer una educación responsable”.

Al presente el Departamento de Educación ha desarrollado manuales de procedimientos (Departamento de Educación, 2004; Departamento de Educación-Querellas, S.F.) y otros documentos para asegurarse que los estudiantes con discapacidades entre los 3 y los 21 años de edad reciben una educación pública gratuita y apropiada, en la alternativa menos restrictiva para que se integren funcional y productivamente a la sociedad. Esta documentación incluye guías y recomendaciones para que los directores de escuelas determinen si los servicios de educación especial que se ofrecen en su escuela están siendo efectivos (Departamento de Educación, 1999, p. 283).

Nieves (2006) es uno de pocos teóricos puertorriqueños que han abundado sobre el tema de la inclusión en Puerto Rico. De acuerdo a Nieves, el término inclusión es utilizado para designar la “culminación de una integración del alumno con discapacidades a la corriente regular, de una que ha venido haciéndose en forma gradual en una total donde permanece, sin marcha atrás, con sus nuevos compañeros de educación general”. De acuerdo a Nieves, la inclusión conlleva acomodos razonables curriculares en lo referente a objetivos, materiales y actividades; ajustados a las necesidades del estudiante. Nieves ha enfatizado la importancia de la inclusión del niño con discapacidades del aprendizaje no tan sólo en la escuela, sino también en su familia “con todos los derechos y privilegios de los demás miembros”. (En su libro, Nieves usa el término *niños excepcionales* para identificar a los niños con discapacidades). Nieves declaró que si no se realiza la inclusión en el conjunto familiar no es posible lograr la inclusión educativa.

Nieves (2006) ha presentado varias perspectivas sobre la inclusión enfocada en varios estudios realizados en Puerto Rico. En un estudio no publicado pero descrito en su libro (2006) con relación a las actitudes de los maestros en Puerto Rico, encontró que el 78% de los maestros participantes se considera parte del problema de inclusión y que una tercera parte de los maestros no considera apropiada la ubicación a tiempo completo de los estudiantes excepcionales en el salón regular. (La discusión de la investigación no clarifica cual es el problema de inclusión percibido por los maestros.) Por otro lado, aproximadamente la mitad de los maestros encuestados considera la inclusión total como justa para alumnos con discapacidades. El estudio reveló que 3 de cada 4 maestros estaban de acuerdo en que la inclusión es ventajosa tanto para los estudiante con discapacidades como para los estudiantes regulares.

Otro resultado interesante del estudio fue que 8 de cada 10 maestros regulares percibían que la inclusión beneficiaba a los maestros de educación especial mientras que sólo 6 de cada 10 maestros percibían beneficios para los maestros regulares. De acuerdo a Nieves, 4 de cada 10 de los maestros encuestados en el estudio sienten que no están preparados para enseñar en inclusión y 3 de cada 10 expresan la necesidad de adquirir conocimientos en el uso de tecnología asistiva. Nieves reportó que a 3 de cada 10 de los maestros encuestados les resulta difícil adaptarse a nuevas ideas en la enseñanza.

Respecto a las perspectivas de los estudiantes regulares en Puerto Rico, Nieves (2006) presentó resultados de dos encuestas de investigaciones no publicadas, realizadas por él que refuerzan la percepción de que los niños más pequeños son más comprensivos y tolerantes con sus pares con discapacidades que los niños de mayor edad. Para reforzar este hallazgo, Nieves hace referencia a estudios realizados en España por Escardó y por Muñoz (Nieves, 2006). El estudio de Escardó se basó en una muestra de 1000 estudiantes entre las edades de 14 y 16 años.

Aproximadamente el 50% de los estudiantes encuestados reportó que no se relacionaban con ningún estudiante con discapacidades (no se indica si era porque no tenían la disposición o la oportunidad para hacerlo). El 25% de los estudiantes reportó ayudar a sus compañeros con discapacidades. El 70% dijo sentirse bien cuando ayudaba a los compañeros con discapacidades (se presume que este por ciento está basado en el número de estudiantes que indicó que ayudaba a sus compañeros con discapacidades).

El estudio de Muñoz (Nieves, 2006) contó con la participación de 224 estudiantes entre 6 y 13 años. Este estudio reveló que el 90% de los estudiantes encuestados “no sentían rechazo” hacia las personas con discapacidades y que poco más de la mitad de los estudiantes regulares encuestados admiraban a los estudiantes con discapacidades (no se indica motivo para la admiración).

Nieves declara que existen tres tipos de barreras que dificultan la inclusión y podría constituir una barrera significativa para el éxito de los estudiantes con discapacidades. Reportó que en Puerto Rico se manifiestan: barreras actitudinales, de conocimiento y de organización. Estas barreras, según descritas por Kochhar, West y Taymans (Hines, 2000) son discutidas más adelante bajo el subtítulo *Barreras a la inclusión*.

Nieves indicó, basado en sus investigaciones y las investigaciones realizadas en España por Escardó y Muñoz, que la actitud de rechazo de parte de los jóvenes de educación secundaria hacia sus pares con discapacidades podría constituir una barrera significativa para el éxito de los estudiantes con discapacidades. Con relación a las barreras de organización, Nieves declaró que en un estudio realizado por él con 23 maestros cooperadores de la región central este de Puerto Rico, el 91% de ellos favorecía “que se limite el número de niños en inclusión por salón”. En el contexto de barreras de organización, Nieves también mencionó la dificultad para programar

tiempo para la planificación cooperativa, particularmente en situaciones donde un co-maestro de educación especial interactúa con varios maestros de la corriente regular.

Las barreras a la inclusión se reflejan en las políticas de las escuelas privadas. Nieves indicó que en Puerto Rico las escuelas privadas comúnmente someten a los estudiantes con discapacidades a pruebas de ingreso que pocos de ellos aprueban. Por esa razón la participación de los estudiantes con discapacidades en esas escuelas es muy baja.

*Barreras a la inclusión.* Hines (2002), citando un estudio de Kochhar, West y Taymans del 2000, identificó tres tipos de barreras a la inclusión: barreras relacionadas a la organización, barreras relacionadas a la actitud, y barreras relacionadas al conocimiento. De acuerdo a Hines, las barreras organizacionales se relacionan con las diferencias (entre el modelo existente y el de inclusión) en la forma de enseñar, la forma de asignar el personal, y la forma de administrar las escuelas. Las barreras de actitud se atribuyen principalmente a los maestros, quienes generalmente aceptan el concepto de inclusión pero perciben que no están preparados para implementarlo. Además, la inclusión requiere que se compartan ciertas responsabilidades y espacios que tradicionalmente han pertenecido al maestro de educación regular y que estos frecuentemente encuentran difícil compartir. Por último, la inclusión está fundamentada en concepciones sobre la instrucción y el aprendizaje diferentes a las del modelo tradicionalmente usado en la educación pública. Estas concepciones inherentes al modelo de la inclusión, no siempre son aceptadas por los maestros.

Las barreras del conocimiento se reflejan en forma diferente en los maestros de educación general y los de educación especial. Según Hines (2002), muchos maestros de educación general creen que no se les ha provisto la capacitación necesaria para trabajar con los estudiantes con necesidades especiales. De igual manera los maestros de educación especial



podrían tener dificultad compartiendo la responsabilidad de enseñar las materias básicas si no tienen la preparación y la experiencia para ello. Hines indica que los maestros que no dominan las materias básicas pueden ser empleados como consejeros.

Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi & Patriaouras (2008) hacen referencia a varias barreras a la inclusión. Entre estas están la falta de preparación o adiestramiento y la actitud inadecuada de los maestros de educación regular; el tamaño excesivo de las clases; la falta de equipo y personal de apoyo; la falta de adiestramiento del personal de apoyo que asiste en el cuidado inclusivo a los niños; y las actitudes de los maestros y proveedores de servicios respecto a incluir niños con necesidades especiales en sus programas.

#### *Prácticas y métodos de inclusión*

*Colaboración.* Miller y Burden (2007) realizaron una investigación para determinar las perspectivas que tenían un grupo de estudiantes de educación (aspirantes a maestros) que estaban completando los cursos en educación especial y educación elemental, sobre el concepto de colaboración. Los aspirantes a maestros que participaron en la investigación reportaron consenso en que la colaboración no debe de limitarse a colaboración entre los maestros de educación general y educación especial. Para proveer una educación efectiva en un ambiente inclusivo debe de haber colaboración entre estos maestros y otros profesionales que tienen responsabilidades o participan en el programa de educación inclusivo.

*Modelo de la co-enseñanza.* Este modelo (*coteaching*) ha evolucionado como el método de enseñanza más reconocido y probablemente más efectivo en la educación inclusiva. Co-enseñanza es la colaboración entre maestros de educación regular y de educación especial para todas las responsabilidades de enseñanza de todos los estudiantes asignados a un salón de clases. En este modelo, ambos maestros trabajan conjuntamente, compartiendo la planificación, la

presentación, la evaluación y la administración del salón de clases, para desarrollar currículos diferenciados que satisfagan las necesidades de una población estudiantil diversa (Gately & Gately, según citados en Isherwood & Barger-Anderson, 2008). Una cantidad considerable de investigadores han elaborado definiciones del concepto co-enseñanza o han contribuido a expandir la definición o a clarificar y discutir los objetivos y beneficios del modelo. Entre estos están Bauwens y Hourcade en un trabajo de 1995, Zigmond y Magiera en el 2001, Reinhiller en 1996, Murwaski y Dieker en el 2004, y Rice y Zigmond en el 2000 (según citados en Isherwood & Barger-Anderson, 2008).

Villa, Thousand y Nevin, en un trabajo del 2004 (citados en Isherwood & Barger-Anderson, 2008), compararon la co-enseñanza a un matrimonio en que la pareja tiene que crear un clima de confianza, desarrollar y mejorar la comunicación, compartir tareas, celebrar, trabajar creativamente en conjunto para sobreponerse a los problemas y retos que son inevitables. Como en el matrimonio, la pareja de co-maestros también tiene que anticipar conflictos y manejarlos de forma constructiva.

La organización Nacional Center for Educational Restructuring and Inclusión identificó en el 1995 cuatro modelos de co-enseñanza. Estos modelos son enseñanza con apoyo, enseñanza paralela, enseñanza complementaria, y enseñanza en equipo (Isherwood & Barger-Anderson, 2008). La enseñanza con apoyo ocurre cuando un maestro está a cargo de la instrucción y otro maestro provee asistencia a los estudiantes. En enseñanza paralela dos maestros trabajan con diferentes grupos de estudiantes en áreas separadas de un salón, enseñando la misma materia. En enseñanza complementaria los maestros se separan para amplificar la enseñanza impartida por el otro co-maestro. Enseñanza en equipo es cuando dos o más maestros trabajando conjuntamente

planifican, enseñan, evalúan y asumen responsabilidad por todos los estudiantes en el salón de clases. (Isherwood & Barger-Anderson, 2008)

Zigmond y Magiera en una investigación realizada en el 2001 identificaron cinco modelos de co-enseñanza, los cuatro previamente identificados por el *National Center for Educational Restructuring and Inclusion* y otro modelo que denominaron *enseñanza por estaciones* (“*station teaching*”). Enseñanza por estaciones incluye la división del salón de clases en tres secciones, dos donde los maestros proveen instrucción a los estudiantes en grupos pequeños y una donde los estudiantes realizan trabajo independiente en sus asientos (Isherwood & Barger-Anderson, 2008).

*Funcionamiento de la co-enseñanza.* Se han realizado una gran cantidad de investigaciones para evaluar el funcionamiento del modelo de co-enseñanza y para determinar los factores que contribuyen a la implementación satisfactoria del modelo o que constituyen obstáculos al mismo. Simmons y Magiera (2007) evaluaron el funcionamiento del modelo de co-enseñanza en tres escuelas dentro de un mismo distrito escolar. Para el estudio, 20 co-maestros fueron observados o entrevistados con respecto a su trabajo de co-enseñanza. Los hallazgos mostraron una diferencia significativa en las etapas de implementación del modelo según observado en las tres escuelas. También se encontró que los maestros diferían de escuela a escuela en cuanto a sus interpretaciones del concepto de la co-enseñanza. Los hallazgos principales de la investigación en cada escuela se muestran en la Tabla 2. Las escuelas aparecen en orden según su desarrollo respecto a la implementación de la co-enseñanza.

La investigación de Simmons y Mugiera incluyó una extensa revisión de la literatura publicada por otros investigadores. Esta revisión ayudó a validar los hallazgos de su

investigación y a desarrollar recomendaciones para hacer el modelo de co-enseñanza más efectivo.

Simmons y Mugiera encontraron diferencias significativas en el estado de la implementación del modelo de inclusión en tres escuelas de un mismo distrito escolar. El rol de los maestros de educación regular en la escuela donde la implementación se encontró más avanzada incluía instrucción de contenido, planificación conjuntaron los maestros de educación especial y trabajar con todos los estudiantes. En la escuela con el segundo nivel de implementación más avanzado, el rol del maestro de educación regular era servir de instructor principal y de especialista de contenido, y tomar todas las decisiones respecto a la enseñanza de los estudiantes. En la escuela con la implementación más rezagada, el rol del maestro de educación regular era planificar la enseñanza y proveer la instrucción conjuntamente con el maestro de educación especial.

Los roles de los maestros de educación especial eran, para la escuela con la implementación más avanzada eran los mismos que los del maestro regular. Para la segunda escuela los roles eran servir de ayudante revisando materiales a usarse durante la instrucción y servir como especialista de aprendizaje. En la escuela con desempeño más rezagado los roles eran compartir la instrucción, ir a las reuniones relacionadas al área de contenido, el desarrollo de destrezas y la instrucción individualizada.

Todas las escuelas concurrían en que era apropiado usar acomodos durante los exámenes para los estudiantes con discapacidades y en que las técnicas de enseñanza debían de basarse en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las dos escuelas más adelantadas percibían que el aprendizaje en grupos era importante. Sólo en la escuela más rezagada se encontró que era necesario el uso del salón recurso para proveer enseñanza individualizada.

Murawski y Swanson (según citados en Simmons & Magiera, 2007) realizaron un meta-análisis de investigaciones sobre co-enseñanza que indicó que la co-enseñanza tuvo un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes, particularmente en las áreas de lectura y lenguaje. La mitad de los estudios incluidos en el meta-análisis evaluaron el desempeño de estudiantes al nivel secundario.

Rice y Zigmond en un estudio del año 2000 (según citado en Simmons & Magiera, 2007), validaron los resultados de Murawski y Swanson en salones de educación secundaria en Queensland, Australia y en Pennsylvania (EE. UU.). Rice y Zigmond concluyeron que la co-enseñanza bien implementada puede ser beneficiosa para estudiantes de educación secundaria con y sin discapacidades (según citado en Simmons & Magiera, 2007; y en Isherwood y Barger-Anderson, 2008).

El estudio de Rice y Zigmond encontró que los maestros Australianos y los de Estados Unidos que formaron parte del estudio tenían perspectivas similares relacionadas a varios aspectos distintos de la co-enseñanza (Beamish et al., 2006). Los maestros coincidieron en que la co-enseñanza es beneficiosa tanto para todos los estudiantes (coincidiendo con lo reportado por Murawski y Swanson) como para todos los maestros. Se encontraron similitudes también en las perspectivas de los maestros de educación regular relacionadas con el estatus y las cualificaciones de los maestros de educación especial. Los maestros de educación regular en ambos países perciben que los maestros de educación especial no tienen la capacidad de contribuir sustantivamente en la enseñanza de las materias básicas. En ambos países también los maestros de educación regular mostraron la tendencia de no aceptar a los maestros de educación especial como sus iguales en la implementación de la co-enseñanza.

Otra perspectiva en que los maestros coinciden es que la compatibilidad personal y profesional es de suma importancia al seleccionar sus parejas para la co-enseñanza. Las últimas dos perspectivas identificadas por Rice y Zigmond están relacionadas con el apoyo disponible y las barreras a la inclusión y la co-enseñanza. Con relación a los apoyos, los maestros perciben que para que la co-enseñanza se pueda implementar efectivamente, la comunidad escolar necesita aceptar las políticas de inclusión y reconocer la co-enseñanza como una opción viable para la educación conjunta de todos los estudiantes. La última perspectiva común identificada por Rice y Zigmond es que en ambos países se perciben barreras administrativas y de actitud que obstaculizan cualquier intento de cambiar el estado de situación en el sistema de educación.

La compatibilidad personal y profesional entre los maestros que trabajan en equipo y la igualdad en los roles de enseñanza para ambos maestros fueron identificadas por varios investigadores como elementos necesarios para una co-enseñanza efectiva (Friend & Cook en 2003; Dieker en 2001; Rice & Zigmond en 2000; Salend, Gordon & Lopez-Vona en 2002; y Wallace, et al. en 2002; según citados en Simmons & Magiera, 2007). Otro elemento identificado por estos investigadores fue una instrucción individualizada más activa.

A base de los hallazgos de su investigación, Simmons y Magiera (2007) presentaron varias recomendaciones para la implementación de la co-enseñanza al nivel secundario. La primera recomendación fue que los equipos de co-enseñanza deben ser organizados a base del interés de los respectivos maestros en el proceso colaborativo y en las áreas de contenido. Esta recomendación toma en consideración la importancia de que los maestros de educación general y de educación especial quieran trabajar como un equipo de co-enseñanza.

La segunda recomendación fue que las parejas de maestros que trabajarán en la co-enseñanza deben de ser adiestrados como un equipo una vez acuerden trabajar juntos. Esto

contribuye a que los co-maestros entiendan los conceptos de co-enseñanza y colaboren más efectivamente. El adiestramiento debe reflejar una interpretación consistente del concepto de co-enseñanza por parte del distrito escolar, a la vez que permita estilos individuales de enseñanza a los integrantes de los equipos.

La tercera recomendación fue que las parejas que demuestren ser compatibles personal y profesionalmente y que trabajen bien en equipo deben de ser mantenidas juntas. Según Simmons y Mugiera, la longevidad de la relación entre los maestros no es necesariamente representativa de la efectividad del equipo.

La cuarta recomendación fue que los equipos de co-enseñanza deben visitar y observar en acción otros equipos de co-enseñanza. Subsecuentemente deben aprovechar para intercambiar experiencias y recomendaciones respecto a la implementación de la co-enseñanza.

La quinta recomendación fue que los equipos de co-maestros deben tener la oportunidad y el tiempo para reunirse y planificar a corto y largo plazo. La programación y coordinación del tiempo para planificación conjunta es muy difícil sin el apoyo de la administración escolar.

La última recomendación fue que los maestros de educación especial deben de integrarse a uno de los departamentos donde ubican las clases de contenido. Esto les permitiría interactuar con los maestros de esas clases de contenido y considerar las necesidades de los estudiantes con discapacidades más profundamente cuando se discuten los currículos.

*Barreras a la co-enseñanza.* En un estudio para evaluar los roles de los maestros de educación especial al nivel secundario realizado en el 2002 (Weiss & Lloyd, citado en Simmons & Magiera, 2007; y en Isherwood & Barger-Anderson, 2008), se concluyó que la falta de adiestramiento y apoyo resultó en que los maestros de educación especial asumieran un rol de

monitoría en el salón de clases. Cuando fueron ubicados en ambientes de salón recurso o salón contenido, los maestros de educación especial asumieron un rol más activo como educadores.

En otro estudio se identificaron tres factores que dificultan la implementación de la co-enseñanza al nivel secundario. El primer factor es la intensidad del contenido de los cursos a nivel secundario. El segundo es la dificultad en programar y coordinar (con referencia a la planificación entre los maestros que deben trabajar en equipo). El tercer factor es la presión a que están sujetos los maestros de educación secundaria por su responsabilidad de preparar a los estudiantes para que tengan buen desempeño en los exámenes que culminan su educación secundaria (que son requisito de graduación en el sistema de educación de los Estados Unidos). Esta investigadora encontró que hay incertidumbre en cuanto a los investigadores y el año en que se realizó este estudio. Simmons y Magiera, (2007) atribuyen el hallazgo a Rice & Zigmond en un estudio del año 2000. Isherwood y Barger-Anderson (2008) atribuyen el hallazgo, o un hallazgo idéntico, a Friend, Hurley-Chamberlain, & Cook en un estudio del año 2006. Es posible que las dos investigaciones tuvieran los mismos hallazgos o que Friend et al. estuviera citando a Rice & Zigmond.

Murwaski y Dieker en un estudio del 2004 citado por Isherwood y Barger-Anderson (2008) identificaron dos obstáculos comunes a la implementación del modelo de co-enseñanza. El primero es que los programas y horarios son frecuentemente establecidos antes de que se formalicen los grupos de co-maestros. Como resultado, los estudiantes con discapacidades son asignados frecuentemente a grupos que bajo condiciones normales no tendrían cabida para ellos. El segundo obstáculo es que los maestros de educación especial con frecuencia son asignados a trabajar con varios maestros durante el mismo período de clases. Como resultado, los maestros



de educación especial no pueden trabajar efectivamente con ninguno de los maestros de educación regular.

Cook y Friend, en un trabajo de 1996, identificaron otros problemas. Uno de estos problemas resulta del temor, tanto de los maestros regulares como de los maestros de educación especial, de someterse al escrutinio de sus compañeros de equipo. Los maestros de educación especial también se preocupan de que sus plazas sean eliminadas.

Otro problema es la variabilidad no deseada en la implementación del modelo de co-enseñanza que puede resultar de la falta de adiestramiento y falta de apoyo consistente de parte de la administración escolar (Friend, Hurley-Chamberlain y Cook, según citados en Isherwood y Barger-Anderson, 2008). Otros obstáculos a la co-enseñanza identificados por Friend, Hurley-Chamberlain y Cook fueron la intensidad del contenido, problemas de programación, y la presión de preparar estudiantes para los exámenes de salida y los exámenes estandarizados.

Isherwood y Barger-Anderson (2008) llevaron a cabo una investigación para examinar los factores que afectan la adopción de modelos de co-enseñanza en los salones inclusivos en una escuela intermedia en el Estado de Pennsylvania. En este Estado, como resultado del caso *Gaskin vs. Pennsylvania Department of Education*, las escuelas han adoptado modelos de co-enseñanza para establecer prácticas inclusivas y reducir la segregación en educación especial.

La escuela seleccionada estaba en su primer año de implementación del modelo de co-enseñanza en los grados sexto y séptimo. En el modelo anterior la mayoría de los estudiantes con discapacidades recibían su educación relacionada a las materias básicas (e.g., matemáticas, inglés, lectura) fuera de los salones de educación regular. Estos estudiantes eran integrados a los grupos de educación regular (“mainstreaming”) en asignaturas como educación física, arte, música, biblioteca e instrucción de computadora.

El modelo de enseñanza implementado para la co-enseñanza en esta escuela incluía equipos de maestros designados por el director de escuela a base de factores logísticos (como el itinerario escolar) y los recursos humanos disponibles. La personalidad y los estilos de enseñanza de los maestros no eran generalmente considerados en el proceso de organizar equipos.

La muestra del estudio consistió de 15 maestros de educación regular, tres maestros de educación especial, un maestro de apoyo instruccional y un patólogo del habla. Todos los maestros co-enseñaban por lo menos una clase diaria, sin experiencia previa en la co-enseñanza.

Isherwood y Barger-Anderson (2008) usaron los ocho componentes esenciales para una relación efectiva de co-enseñanza identificados en un estudio del 2001 por otros investigadores (Gately y Gately, según citados por Isherwood y Barger-Anderson, 2008). Los componentes identificados fueron: comunicación interpersonal, ordenación física, familiaridad con el currículo, objetivos y modificación del currículo, planificación de la instrucción, presentación de la instrucción, manejo del salón de clases, y “*assessment*”.

En sus hallazgos, Isherwood y Barger-Anderson (2008) identificaron tanto equipos disfuncionales como fructíferos. Algunos de los factores que influyeron en el desempeño fructífero de los equipos y a la implementación efectiva de la co-enseñanza fueron: destrezas de comunicación interpersonales, el apoyo administrativo, la familiaridad con el currículo (incluyendo el dominio del contenido por parte de ambos maestros), participación de los maestros en la planificación del programa, una filosofía común de instrucción y manejo del salón, y la identificación de roles y responsabilidades en la relación de co-enseñanza.

Sin embargo, los hallazgos también confirmaron que estos factores pueden representar ventajas cuando se les presta la consideración apropiada, o barreras cuando son ignorados o descartados como irrelevantes. Isherwood y Barger-Anderson (2008) a base de sus hallazgos,

hicieron un conjunto de recomendaciones que constituyen un proceso para la implementación efectiva de la co-enseñanza.

La primera recomendación, correspondiente al primer paso del proceso es permitir a los maestros participar significativamente en el proceso de planificación y preparación para la implementación del modelo de co-enseñanza. Esta recomendación va encaminada a facilitar la formación de equipos de maestros que sean compatibles (personal, profesional y filosóficamente) y que tengan un sentido de apoderamiento (que se sientan dueños y responsables por el éxito del proceso).

La segunda recomendación, y el segundo paso, es ayudar a los maestros a aceptar la redefinición de los roles tradicionales a los que ellos estaban acostumbrados en el sistema no inclusivo. Esto conlleva convencer a los maestros de que el paradigma de la inclusión será beneficioso para todos los estudiantes y de que la administración escolar considera importante la implementación de la co-enseñanza y el esfuerzo de los maestros en esa implementación.

El tercer paso es desarrollar una filosofía de co-enseñanza, de parte de los maestros, que se manifieste en un proceso de enseñanza efectivo. El proceso de desarrollo de la filosofía puede comenzar con la formulación y clarificación de los objetivos de la co-enseñanza. Luego se pueden identificar un conjunto de creencias o postulados sobre la enseñanza y el aprendizaje. Después se pueden definir los roles y responsabilidades dentro del salón de clases. Para ayudar con la definición de roles y responsabilidades, se puede desarrollar una lista de cotejo o se puede utilizar una matriz desarrollada por especialistas en ese campo. El uso de esta matriz aliviaría un problema que se observó durante el estudio, donde los maestros frecuentemente se mostraban incómodos con la delegación de roles y en la asignación de trabajos.

*Tecnología de la información.* En un estudio que refleja el uso de las nuevas tecnologías en la inclusión, Andrews en el 2002, encontró que la retrocomunicación ofrecida por la Internet por uno de los maestros incluidos en su estudio propiciaba el uso de casos verídicos y el concepto de “*mentoring*” por parte de maestros que están viviendo experiencias de inclusión. En su estudio, Andrews examinó el uso de la Internet y un estudio de caso de inclusión con el propósito de enseñar a los aspirantes a maestros a adaptar la educación inclusiva para estudiantes con discapacidades con destrezas deficientes en el idioma Inglés, incluidos en el salón regular. El estudio contó con una muestra de 40 aspirantes a maestros.

*Diseño Universal para el Aprendizaje.* Kurtts (2006) realizó una investigación con el propósito de evaluar y describir la implementación del concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés) en salones inclusivos, por equipos de maestros de educación especial y de la corriente regular con y sin experiencia educativa.

Kurtts definió UDL como una estrategia innovadora para la enseñanza que ayuda a los maestros a satisfacer las necesidades educativas de una población estudiantil cada vez más diversa. UDL integra teorías del aprendizaje basadas en el cerebro y las tecnologías educativas existentes y emergentes. UDL permite que los estudiantes con discapacidades puedan sobreponerse a barreras físicas, afectivas y cognoscitivas para ganar acceso al currículo a través de acomodados que son parte integral de los ambientes de aprendizaje. Esto preserva la privacidad de los estudiantes con discapacidades, la cual es comprometida por los acomodados especiales que el sistema actual utiliza.

La infraestructura para UDL fue desarrollada por el Centro para Tecnologías Especiales Aplicadas (CAST por sus siglas en inglés) en conjunto con el Centro Nacional para el Mejoramiento de las Herramientas de los Educadores siguiendo los principios de diseño

universal desarrollados en la arquitectura (NCITE por sus siglas en inglés [Rose & Meyer, según citados en Kurtts, 2006]). Esta infraestructura incorpora formas múltiples para la representación, para la expresión y para la interacción. Las formas múltiples de representación proveen contenido usando diferentes medios (visuales, gráficos, auditivos) de manera que todos los estudiantes tengan formas diversas de acceder la información. Las formas múltiples para la expresión proveen a los estudiantes oportunidades diversas de demostrar lo que han aprendido. Las formas múltiples de interacción proveen una variedad de maneras para envolver a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de este estudio revelaron que los participantes percibían el Diseño Universal para el Aprendizaje como una estrategia educativa efectiva para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, para crear altos niveles de aprovechamiento en el aprendizaje de los estudiantes, y para crear altos niveles de interacción de los estudiantes con el currículo.

Dolan, Hall, Benerje, Chun y Strangman (2005) realizaron una investigación con el objetivo de determinar los efectos de la aplicación de una estrategia relacionada con los principios de Diseño Universal a la administración de pruebas en el desempeño de estudiantes de escuela superior con problemas de aprendizaje conocida como “*Computer-based read aloud*” [lector computarizado]. La interrogante principal del estudio era conocer si el uso de pruebas computarizadas con la capacidad de convertir texto-escrito a texto hablado (“text-to-speech”) es una técnica efectiva para proveer asistencia individualizada a estudiantes con problemas de aprendizaje en pruebas de selección múltiple en comparación con el método tradicional de papel y lápiz, sin el acomodo del lector. La muestra consistió de 15 estudiantes de los grados 11 y 12

participando en el programa de educación especial, diagnosticados con problemas del aprendizaje, e incluidos parcial o totalmente en la educación de la corriente regular.

Uno de los hallazgos reportado por Dolan et al. fue que los estudiantes hacían uso extenso del lector computarizado para repetir y clarificar algunos puntos de las lecturas, más extensamente que el uso de la ayuda disponible por parte del maestro cuando el lector computarizado no estaba disponible. Los autores indican que los resultados usando el lector humano hubieran sido menos contundentes y quizás viciados, afectando negativamente los resultados del estudio.

Beamish et al. reportaron que hay varios estudios que indican que los maestros deben de cultivar su habilidad para reflexionar ya que esta es una cualidad de suma importancia para ser efectivos implementando una instrucción diferenciada en el salón inclusivo (Atkins & Murphy en un estudio de 1993; Tomlinson en el 1999; Wesley & Buysse en el 2001; Bain, Ballantyne, Mills, y Lester en el 2002; Miller en el 2002; Roth, Tobin, y Zimmermann en el 2002; y Villa, Thousand y Kevin en el 2004).

*Capacitación de los maestros.* Muchos de los documentos recuperados evaluaron la importancia de la preparación de los maestros en la implementación del modelo de inclusión. En una investigación mencionada anteriormente, Jenkins y Ornelles (2007) presentaron y utilizaron un conjunto de estándares desarrollados por la organización denominada *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC). Estos estándares especifican lo que los maestros, tanto de educación general como de educación especial, deben saber y ser capaces de ejecutar para poder enseñar estudiantes con discapacidades efectivamente. Un resumen de los comportamientos o destrezas especificados en los estándares de INTASC se encuentra en la Figura 1 en el Capítulo IV.

### *Enfoque histórico*

La inclusión es un paradigma que se ha estado desarrollando para responder a los mandatos de leyes Federales y de Puerto Rico de proveerle a los estudiantes con discapacidades la oportunidad de una educación apropiada en el salón de educación regular, o el ambiente menos restrictivo donde se pueda proveer dicha educación. El movimiento hacia la inclusión comenzó formalmente con la promulgación de la Ley 94-142 (“*the Education for All Handicapped Children Act (EHA) of 1975*”). Esta ley, promulgada en 1975, requiere la educación de estudiantes con impedimentos (5 a 21 años de edad) en el ambiente menos restrictivo y enfatiza la educación especial y servicios relacionados diseñados para satisfacer sus necesidades individuales. El ambiente menos restrictivo en la gran mayoría de los casos es un ambiente donde los niños con impedimentos pueden interactuar con sus pares que no presentan impedimentos. La Ley reconoce las particularidades de cada estudiante y señala la necesidad de un Programa Educativo Individualizado (PEI) para cada estudiante de educación especial. Entre los principios básicos de la Ley 94-142 se destacan, además de los ya mencionados, el cero rechazo, evaluación no discriminatoria, garantías procesales y la participación de los padres. La Ley EHA fue enmendada y retitulada como *Individuals with Disabilities Educational Act (IDEA, 1990)*. Esta ley a su vez fue enmendada en 1997 y en el 2004.

La ley EHA inició el movimiento hacia la inclusión como se conoce hoy en día. Sin embargo, algunas manifestaciones ocurrieron con anterioridad como parte del desarrollo del movimiento hacia la educación formal en los Estados Unidos que comenzó a mediados del siglo XIX. Muchos de los conceptos que se han incorporado, o necesitan incorporarse en el paradigma de la inclusión son comunes a los del paradigma anterior.

La educación ha dependido substancialmente de los trabajos de investigación realizados por profesionales con interés en esta materia. Juan Vives, quien vivió a principios del Siglo XVI, y Johann Heinrich Pestalozzi, para fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, fueron instrumentales en la adopción del método inductivo en estudios en el campo de la educación. Sus teorías fueron introducidas en los Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XIX e influenciaron la creación de las escuelas públicas y las primeras escuelas para maestros (Zimmerman & Schunk, 2003).

William Tome Harris (1835–1909) fue instrumental en el desarrollo de ideas que todavía persisten en nuestro sistema de educación. Harris adelantó la política de promociones flexibles bajo la cual los estudiantes eran evaluados cada diez semanas y podían ser promovidos como resultado de esas evaluaciones. También instituyó un sistema de supervisión bajo el cual los administradores eran responsables por enseñar; introdujo el kindergarten; instituyó clases nocturnas; expandió el currículo para incluir música, gimnasia y arte; desarrolló un alfabeto especial para facilitar el aprendizaje de lectura; y fundó una escuela para maestros (Zimmerman y Schunk, 2003).

Para fines del siglo XIX, Charles De Garmo y A. F. Lang, entre otros, introdujeron las teorías de Johann Fredrich Herbart (1776–1841) en el sistema de educación de los Estados Unidos. Las ideas de Herbart incluían un proceso de cinco pasos a seguir por los maestros en la preparación y presentación de la enseñanza, muy similar a los planes que hoy preparan los maestros. Herbart también enfatizaba la relación del interés con la motivación, un tema discutido ampliamente en la psicología educativa (Zimmerman y Schunk, 2003).

Es generalmente aceptado que en la mayoría de las sociedades la exclusión de niños con impedimentos moderados y severos era una práctica comúnmente utilizada porque se creía que



estos niños no eran capaces de aprender y no se les reconocían los derechos que tienen todos los ciudadanos. La exclusión institucionalizada fue reconocida por los miembros del Congreso de los Estados Unidos a principios de la década del 1970 y fue una razón principal para que se promulgara la ley para la Educación de Todos los Niños con Discapacidades (EHA por sus siglas en inglés). Aunque anteriormente, desde fines del siglo XIX, se había promulgado legislación dirigida a proteger los derechos civiles no fue hasta la década del 1970 que se reconoció que los niños con impedimentos no estaban recibiendo las mismas oportunidades educativas que los niños sin impedimentos. La primera ley que específicamente hacía referencia a los derechos de personas con impedimentos fue Ley de Rehabilitación de 1973.

Las leyes Federales y los Reglamentos para su implementación aplican en Puerto Rico. Aun así, la promulgación de las leyes EHA (1975) e IDEA (1990) fue seguida por la promulgación de leyes homólogas en Puerto Rico. En el año 1977 Puerto Rico aprobó la Ley 21 (Ley de Educación Especial en Puerto Rico) incorporando los requisitos de la Ley 94-142 y haciendo responsable al Departamento de Educación del registro de la población con impedimentos. Esta Ley creó el Programa de Educación Especial.

La Ley 21 omitió definir las responsabilidades de otras agencias sobre los servicios profesionales especializados que hay que brindar a los estudiantes con discapacidades para que sus oportunidades de desarrollo sean similares a las de las personas sin discapacidades. La Ley 51 del 7 de Junio de 1996 (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos) fue promulgada para corregir esta deficiencia y para recoger los cambios que se habían registrado en el ámbito Federal, representados por la Ley IDEA (1990). Esta Ley creó la Secretaría Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos del Departamento de Educación. La Ley dotó a la Secretaría Auxiliar con la flexibilidad y

autonomía administrativa, docente y fiscal necesarias para proveer los servicios con prontitud. También hizo claro que la agencia responsable por la prestación de los servicios educativos y por la prestación y la coordinación de los demás servicios para niños de 3 años a 21 años de edad es el Departamento de Educación, y para niños menores de 3 años, el Departamento de Salud.

Los cambios introducidos por la Ley 51 fueron parte de lo que se conoce como la Reforma Educativa que ocurrió durante los años 1993 a 1999. La Reforma tenía el propósito de reformar completamente el sistema educativo de Puerto Rico (Departamento de Educación, 1999) y conllevó cambios de paradigmas y cambios radicales organizacionales, estructurales y curriculares.

Históricamente, tanto por razones económicas como por presiones sociales y políticas, la exclusión institucionalizada ha sido acompañada o seguida por la *exclusión inclusiva*. La exclusión inclusiva se refiere a la ubicación de los estudiantes con discapacidades en salones de la corriente regular sin realizar ningún esfuerzo para proveerles una educación apropiada (Croce, 2005). Aunque en sus primeras manifestaciones resultó de esfuerzos por reducir los costos de cuidar a los niños con discapacidades severas, su razón principal de ser ha sido para dar la apariencia de cumplir con las leyes o con las exigencias de los padres u otros elementos de la sociedad que promueven la inclusión educativa. Croce (2005) describió el concepto de exclusión inclusiva como la “situación de los que están aparentemente incluidos en el sistema, pero no aprenden lo básico, necesario y fundamental, y que por lo tanto, sufren una estafa social...”.

### CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### *Introducción*

El enfoque de esta investigación es uno documental explicativo. Al escoger el mismo nos ajustamos a los parámetros establecidos por la Universidad Metropolitana. Se escogió la modalidad explicativa porque nuestro objetivo es informar y orientar sobre la implementación apropiada del paradigma de la inclusión. Esto debido al desconocimiento, desinformación y malas interpretaciones que se ha evidenciado en las investigaciones recopiladas para la presente investigación. Muchos de los documentos recuperados valoran la preparación de los profesionales en la implementación del modelo de inclusión y en estándares que especifican lo que los maestros, tanto de educación general como de educación especial, deben poder ejecutar para enseñar a todos los estudiantes efectivamente.

Como parte de la metodología se organizaron y se analizaron los datos investigados agrupándolos de acuerdo a los objetivos y preguntas a los cuales contribuyen. Al comenzar la investigación se encontró que en el sistema de educación hay varios grupos cuyas perspectivas son críticas para la implementación de cualquier cambio al mismo. Estos grupos fueron también utilizados para servir de focos en la organización de los datos y en la discusión de los hallazgos. Esto se hizo principalmente con relación al tema de las perspectivas existentes sobre el paradigma de la inclusión.

Al comenzar la investigación se observó, además del desconocimiento del concepto, la escasez de recursos disponibles para la orientación de los maestros sobre la implementación efectiva de la inclusión. Por esta razón, se han incluido datos en el presente documento que van

más allá de contestar las preguntas de investigación. Se anticipa que el documento sea usado como referencia para ayudar en la implementación apropiada de la inclusión en Puerto Rico.

#### *Diseño de la investigación*

Se determinó que la metodología a utilizarse en la investigación sería consistente con el formato presentado por Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (1999) para investigaciones documentales. Esta metodología consistió de la recopilación de bibliografía sobre el tema, fuentes de informaciones primarias y secundarias, base de datos de varias universidades y la búsqueda de información utilizando palabras claves entre otras.

#### *Objetivos de la investigación*

Como parte de la investigación se establecieron cuatro objetivos con el propósito de determinar la efectividad de la implementación del proceso de inclusión en el sistema de educación. Los objetivos fueron utilizados para verificar si los datos obtenidos son adecuados y suficientes para obtener los resultados planificados. Los objetivos establecidos son los siguientes:

1. Determinar si la inclusión de estudiantes con discapacidades en el sistema de educación de Puerto Rico se está implementado apropiadamente y conforme a las leyes y políticas vigentes.
2. Identificar y analizar las perspectivas existentes respecto a la implementación del paradigma educacional de la inclusión y su impacto en el sistema educativo.
3. Determinar si las estrategias utilizadas o designada para ser utilizadas en Puerto Rico reflejan las mejores prácticas en uso a los niveles locales, nacionales e internacionales.
4. Analizar la efectividad del sistema educativo en jurisdicciones donde se ha implementado la inclusión.

### *Preguntas de investigación*

Esta investigación se inició con la formulación de 11 preguntas de investigación que giraban alrededor de un número similar de objetivos secundarios. Los objetivos secundarios fueron formulados a su vez para resolver problemas apremiantes que se han observado en el sistema de educación en Puerto Rico. El número de preguntas y objetivos secundarios se redujo porque varios de los objetivos y de las preguntas hubieran necesitado la realización de trabajo experimental en el campo. Dicho trabajo experimental no se contemplaba en esta investigación. Finalmente se seleccionaron las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿Qué perspectivas prevalecen en Puerto Rico y en otras jurisdicciones donde se ha implementado o se propone implementar la inclusión educacional?
2. ¿Existen en Puerto Rico procedimientos oficiales para facilitar que los maestros y otros profesionales se preparen y organicen apropiadamente para implementar el paradigma de inclusión?
3. ¿Qué prácticas han sido utilizadas para facilitar el cambio del paradigma de educación anterior a la inclusión educativa?
4. ¿Qué resultados se han observado en escuelas y sistemas escolares donde se ha implementado la inclusión?

### *Descripción de la muestra*

La muestra en este caso en que se está implementando una investigación documental explicativa consistió de una selección de documentos obtenidos por varios métodos según se describe más adelante en la Sección: *Procedimiento de la investigación*. La muestra es esencialmente una muestra por disponibilidad que, aunque extensa, no es necesariamente representativa del universo existente cuyo tamaño es indeterminado. Sin embargo, la

investigadora ha hecho todo lo razonablemente posible para obtener material pertinente y novel del que se pueda desarrollar una opinión razonable de la situación actual de la inclusión. Esta muestra consistió de periódicos, textos, documentos, estudios e investigaciones llevadas a cabo por investigadores locales e internacionales, los cuales documentaron las expectativas de los maestros, estudiantes y padres sobre la inclusión educacional. En la selección de la muestra, se utilizaron las bases de datos de la página web [www.questia.com](http://www.questia.com) y la base de datos del Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM). La base de datos de SUAGM contiene tres subdivisiones mayores (ERIC, Emerald y Wilson Web) todas las cuales fueron examinadas como parte de esta investigación documental.

#### *Procedimiento de investigación*

Al comenzar esta investigación documental explicativa se seleccionó el tema principal a base del problema que la investigadora había observado. El tema seleccionado fue: *“Las perspectivas existentes respecto a la implementación del paradigma educacional de la inclusión y su impacto en el sistema educativo”*. Se realizó un acopio de bibliografía básica sobre el tema realizando una búsqueda intensiva en la Internet. En la búsqueda se utilizaron extensamente las bases de datos mencionadas anteriormente.

Durante la búsqueda se utilizaron las palabras claves en español e inglés “inclusión” y “educación especial”, “perspectivas sobre la inclusión”, “estudiantes con discapacidades” y *“Journal”*. Se refinó la búsqueda, según necesario, para enfocar en los parámetros pertinentes al tema.

De la búsqueda en la Internet, se identificaron fuentes de información primarias (informes de investigaciones realizadas sobre áreas relacionadas al tema y fuentes similares); y de estas se seleccionaron las pertinentes al tema y al propósito de la investigación. Además se usaron

fuentes de información secundarias y terciarias mostradas en los resultados de la búsqueda para identificar otras fuentes primarias con pertinencia a la investigación. Se realizaron búsquedas en las bibliotecas de la Universidad Metropolitana (Cupey y Bayamón), de la Universidad Interamericana y de la del Departamento de Educación. Se revisaron libros especializados (Manual de Procedimiento de Educación Especial, Historia de la Reforma Educativa, y otros), artículos de revistas, periódicos, tesinas, y otros documentos relacionados a la inclusión para establecer los precedentes. Los libros especializados mayormente contribuyeron al marco teórico y al establecimiento de los precedentes históricos y legales.

Se realizaron lecturas preliminares de la documentación recopilada para identificar las ideas principales y determinar la calidad del material recopilado. Se revisaron los resúmenes críticos previamente preparados por la investigadora sobre informes de investigaciones relacionados al tema. Durante la fase siguiente del trabajo se delimitó el tema a base de la información producida durante los pasos anteriores y se elaboraron fichas bibliográficas y hemerográficas para organizar los datos y para preparar la sección de referencias.

Se elaboró un esquema de trabajo para organizar el material, facilitar el inventario de la información recolectada y dirigir la recolección del material que faltaba. Subsecuentemente se recopiló información de documentos adicionales directamente relacionados con el tema ya delimitado.

Se realizó una lectura crítica de la bibliografía, concentrando en la reflexión y la interpretación, para dilucidar las ideas más importantes y se completaron las fichas de contenido para facilitar el manejo de datos e ideas. Se organizaron las fichas de contenido y se revisó el esquema de trabajo para aquilatar el material obtenido y determinar qué faltaba y qué debía editarse para proveer coherencia y fluidez. Se realizó la organización final del fichero para

determinar si el contenido desarrollado responde a las preguntas de investigación. La investigadora informó a base de tablas, dando un enfoque cualitativo, para contestar algunas de las preguntas de la investigación.

#### *Descripción del instrumento*

Una vez se obtuvo la muestra preliminar, se usaron fichas bibliográficas y hemerográficas para resumir la información de los documentos obtenidos. Después de hacer una interpretación formal de los hallazgos, se expandió la muestra para hacer clarificaciones y llenar espacios donde faltaban datos. Después de que se expandió la muestra, se prepararon fichas adicionales para resumir la información de los trabajos añadidos. Se usaron tablas, según apropiado para consolidar y resumir datos obtenidos de las varias investigaciones evaluadas. Luego se usaron las tablas para ayudar a desarrollar conclusiones y recomendaciones.

#### *Análisis de datos*

Esta investigación no incluyó ninguna operación de recopilación de datos de campo. Sin embargo se realizó un análisis minucioso de la información resumida en las fichas bibliográficas y hemerográficas y en las tablas usadas para consolidar la información de los varios trabajos analizados. Se evaluaron las prácticas identificadas en los varios trabajos para implementar la inclusión.

La limitación principal de esta investigación fue el poco tiempo disponible para completar la revisión de literatura y la gran cantidad de documentos identificados a través de las búsquedas realizadas. Paradójicamente, la investigación también fue limitada por la disponibilidad de documentos identificados con información sobre Puerto Rico, la cual fue relativamente pequeña.



Otra limitación fue el presupuesto disponible para realizar la investigación. Varios de los documentos identificados por las búsquedas no estuvieron disponibles en la Internet ni en las bibliotecas visitadas y había que comprarlos. La investigadora adquirió algunos y se suscribió a una biblioteca electrónica donde pudo obtener algunos otros. Sin embargo, no se pudo obtener acceso a algunos documentos que, a base de su reseña, parecían prometedores.

### *Resumen*

Durante la fase de planificación de la investigación se determinó que la misma sería una investigación documental explicativa y que se realizaría siguiendo el formato presentado por Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (1999) para investigaciones documentales. En la fase inicial se seleccionó el tema y se desarrollaron cuatro objetivos y cuatro preguntas de investigación. Las preguntas de investigación fueron utilizadas para dar dirección a una búsqueda extensa para identificar material pertinente al tema. Se realizaron búsquedas usando los buscadores de la página web del Sistema Universitario Ana G. Méndez. También se realizaron búsquedas en las bibliotecas de la Universidad Metropolitana (Recintos de Cupey y Bayamón), de la Universidad Interamericana y de la del Departamento de Educación. Se revisaron libros especializados (Manual de Procedimiento de Educación Especial, Historia de la Reforma Educativa, y otros), artículos de revistas, periódicos, tesinas, textos y otros documentos relacionados a la inclusión para establecer los precedentes.

A medida que se recuperaban documentos relacionados al tema, se realizaban lecturas preliminares de los mismos para identificar las ideas principales y determinar si tenían pertinencia a los objetivos establecidos. Una vez determinada la pertinencia se comenzaron a recopilar y analizar datos a través de una lectura crítica de los documentos seleccionados. La recopilación y análisis de datos se realizó utilizando fichas electrónicas para organizar y

clasificar ideas. Mientras tanto, la operación de recopilación de documentos continuaba paralelamente. La recopilación y análisis de datos se continuó durante la redacción preliminar de los Capítulos de la Tesina hasta que la misma fue completada.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

#### *Introducción*

El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar las perspectivas existentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidades en las clases de la corriente regular y su impacto en el sistema educativo. Para dar rumbo y sentido a la investigación se formularon varias preguntas, cuatro de las cuales se seleccionaron como representativas de los objetivos de la investigación. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Existen en Puerto Rico procedimientos oficiales para facilitar que los maestros y otros profesionales se preparen y organicen apropiadamente para implementar el paradigma de inclusión?
2. ¿Qué perspectivas prevalecen en Puerto Rico y en otras jurisdicciones donde se ha implementado o se propone implementar la inclusión educacional?
3. ¿Qué prácticas han sido utilizadas para facilitar el cambio del paradigma de educación anterior al de la inclusión educativa?
4. ¿Qué resultados se han observado en escuelas y sistemas escolares donde se ha implementado la inclusión?

Durante el curso de la investigación se encontró que es fundamental partir de definiciones que representen apropiadamente los conceptos que forman parte del marco conceptual.

Primordial entre estos conceptos es el concepto de la inclusión educativa, el cual es también medular en esta investigación. La documentación más relevante respecto al concepto de inclusión en el contexto de esta investigación es, en el ámbito federal la ley IDEA de 2004 y, en el ámbito estatal, la Ley 51 del 7 de Junio de 1996 (Ley de Servicios Educativos Integrales para

Personas con Impedimentos). Estas leyes no hacen referencia al término *inclusión*. Sin embargo, reconocieron el derecho que tienen las personas con impedimentos, como ciudadanos de los Estados Unidos y de Puerto Rico, a una educación pública gratuita y apropiada. El concepto de inclusión surgió y ha evolucionado, tanto en Puerto Rico como en el resto de los Estados Unidos, como una respuesta a los mandatos incorporados en esas leyes, según clarificados por decisiones legales (particularmente de las Cortes Federales). Esos mandatos están contenidos en su totalidad en el siguiente párrafo, extraído de la Ley IDEA de 2004:

Hasta donde sea apropiado, los niños con discapacidades, incluyendo a los niños en instituciones públicas o privadas u otras facilidades donde se les cuide, serán educados con niños que no son discapacitados, y clases especiales, escuelas separadas, u otra remoción de niños con discapacidades del ambiente de educación regular [ocurrirá] solamente cuando la naturaleza o severidad de la discapacidad del niño sea tal que su educación en clases regulares usando ayudas y servicios suplementarios no se pueda lograr satisfactoriamente.

Ese párrafo originó el concepto del *ambiente menos restrictivo* que es probablemente el concepto más importante y controversial relacionado a la educación de niños con impedimentos. Como se indicó anteriormente, las políticas de inclusión desarrolladas en Estados Unidos y en Puerto Rico responden a ese mandato.

El Departamento de Educación de Puerto Rico (1999) ha definido inclusión como “un modelo o estrategia educativa que promueve la completa participación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en el salón regular con compañeros de su misma edad cronológica”. El Departamento de Educación ha propuesto la implementación de ese modelo para perseguir el objetivo de proveer a todos los estudiantes con discapacidades cognitivas

una educación apropiada. Para propósitos de esta investigación documental, se determinó que esta definición, en conjunto con las definiciones de los *términos alternativa menos restrictiva* y *continuo de servicio* (Departamento de Educación, 1999) es apropiada, siempre y cuando se cumpla con los requisitos de la Ley IDEA de 2004 al implementar el concepto.

Aunque la presentación y discusión de la literatura revisada se ha dividido para reflejar la ubicación de las diferentes investigaciones, los marcos teóricos y conceptuales que le sirven de trasfondo, así como lo que significan los hallazgos, generalmente tienen carácter universal. Esto se debe en gran medida a la universalidad de las bases de datos que son rutinariamente empleadas por los investigadores. La gran mayoría de los datos significativos que se conocen están accesibles a través de la Internet desde prácticamente cualquier punto del mundo.

#### *Análisis e interpretación de los hallazgos*

*¿Existen en Puerto Rico procedimientos oficiales para facilitar que los maestros y otros profesionales se preparen y organicen apropiadamente para implementar el paradigma de la inclusión?* La búsqueda de documentos realizada como parte de esta investigación no produjo ningún documento que constituyera un procedimiento oficial para facilitar la implementación de la inclusión. El Departamento de Educación ha desarrollado un Manual de Procedimientos de Educación Especial (Departamento de Educación, 2004), un Manual Operacional del Procedimiento de Querellas y Remedio Provisional (Departamento de Educación, s.f.), una Carta Circular (Departamento de Educación, 2009) para regir el funcionamiento de las escuelas públicas elementales y secundarias en Puerto Rico, y otros documentos que reflejan los derechos de los estudiantes con discapacidades a “una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad” (Departamento de Educación, 1999, p. 336). La documentación también incluye guías y recomendaciones para que los directores de escuelas determinen si los servicios de

educación especial que se ofrecen en su escuela están siendo efectivos (Departamento de Educación, 1999, p. 283). En Puerto Rico, como en el plano internacional, existe un desfase entre la teoría y la práctica de inclusión.

Según se mencionó anteriormente, el caso Rosa Lydia Vélez (Departamento de Educación, 2002) provee una radiografía de la situación por la que atraviesa el Programa de Educación Especial en Puerto Rico. El Departamento estableció una política de igualdad en la educación tan temprano como el año 1977 cuando creó el Programa de Educación Especial. Pocos años después, Rosa Lydia Vélez comenzó un proceso judicial para que el Departamento de Educación cumpliera con las obligaciones que le imponían su propia política y las leyes vigentes relacionadas con la educación de niños con impedimentos. En el año 2002, el Departamento de Educación aceptó estipular que no había cumplido con sus obligaciones, y que tomaría las medidas necesarias para cumplir. Siete años más tarde, el Departamento de Educación no ha demostrado que está proveyendo una educación apropiada a todos los niños con discapacidades cognitivas (de acuerdo con la Carta Circular Num. 27-2008-2009, los estudiantes en casi la mitad de las escuelas públicas no están recibiendo una educación adecuada). El Departamento de Educación necesita cumplir con las estipulaciones de la Sentencia del caso Rosa Lydia Vélez antes de poder demostrar que está proveyendo una educación apropiada a todos los niños con discapacidades cognitivas.

Durante el presente año escolar, el Departamento de Educación comenzó a implementar la práctica de co-enseñanza, requiriendo a los maestros de salón recurso proveer servicio a los estudiantes de educación especial en los salones de educación regular. Esta implementación se ha estado realizando sin el adiestramiento apropiado a los maestros y sin procedimientos ni guías que den dirección a los maestros en cuanto a sus roles y responsabilidades como co-maestros.

*¿Qué perspectivas prevalecen en Puerto Rico y en otras jurisdicciones donde se ha implementado o se propone implementar la inclusión educativa?* Las perspectivas y actitudes que tienen los maestros, los estudiantes y los padres de los estudiantes pueden determinar el éxito o el fracaso de cualquier práctica o paradigma para modificar el sistema de educación del país.

La identificación de las perspectivas sobre la inclusión que aparecen en esta Tesina se realizó usando 13 fuentes primarias que discuten investigaciones sobre el tema de la inclusión, dos artículos basados, en gran medida, en investigaciones sobre el tema y un libro de texto. La información recuperada de estos documentos incluyó datos de 56 fuentes secundarias citadas por los autores.

Los hallazgos principales que resultaron de la revisión de esas fuentes se presentan en las Tablas 1 a 15. Las tablas muestran los resultados de estudios que incluyeron conclusiones específicas a favor o en contra de la inclusión y la percepción de maestros, estudiantes y padres respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidades en los salones de clase de la corriente regular. Las tablas proveen el número de investigaciones (primarias y secundarias combinadas) en las cuales los hallazgos indican un resultado general que favorece o contradice el modelo de inclusión y en los que ocurrió algún efecto, positivo (Pos.), negativo (Neg.) o neutral (Neut.). También proveen el por ciento que esas cantidades constituye de los estudios que evaluaron la inclusión, en general, el efecto en cuestión, o efectos relacionados. Por ejemplo, en la Tabla 6, cuatro de 10 investigaciones reportaron que los estudiantes de educación especial percibían que la educación en salones inclusivos los ayudaba con sus destrezas sociales. Para este ejemplo, el por ciento de las investigaciones que reflejaron una percepción positiva de los estudiantes de educación especial respecto a los efectos sociales de la inclusión es 40%. Al interpretar estos resultados es necesario entender que los otros estudios no necesariamente reflejan una

percepción negativa. En este caso, según se puede ver en la tabla, ningún estudio reflejó una perspectiva social negativa. El otro 60% de los estudios no enfocó en los efectos sociales de la inclusión en estudiantes de educación especial. Esta aclaración aplica a la mayoría de las tablas para otras perspectivas.

La Tabla 1 resume la perspectiva general en cuanto al funcionamiento o aceptación del modelo de inclusión, que se desprende de los estudios revisados para esta investigación. La tabla demuestra que la gran mayoría de las investigaciones revisadas reflejan una perspectiva positiva de la inclusión.

Las Tablas 2, 3 y 4 proveen las perspectivas generales de los maestros reflejadas en los estudios realizados en los Estados Unidos que fueron revisados para esta investigación (la ubicación de muchos de los estudios citados en las fuentes primarias no pudo ser verificada con la información disponible). La percepción negativa de los maestros de educación regular respecto al modelo de inclusión guarda una correlación directa con la percepción de muchos de esos maestros de que no tienen la preparación o la práctica para enseñar en salones inclusivos. En la Tabla 4 y en otras tablas que incluyen la percepción de los maestros de educación especial, las frecuencias son receptivamente bajas. Esto se debe a que la mayoría de los estudios recuperados e incluidos en esta investigación no reportaron la percepción de los maestros de educación especial. Es posible que los investigadores partan de la presunción de que, debido a su experiencia y preparación, la perspectiva va a ser positiva.

Las tablas 5, 6 y 7 resumen las perspectivas observadas de los estudiantes y sus padres en estudios realizados en los Estados Unidos. Las tablas 8 a 12 proveen perspectivas internacionales de maestros, estudiantes y padres. Las Tablas 13 a 15 proveen perspectivas de maestros y estudiantes puertorriqueños basados en estudios realizados por Nieves (2006). No se incluyeron



las perspectivas de los padres en Puerto Rico porque no se recuperó ningún estudio que evaluara las mismas. La Tabla 16 provee la perspectiva reflejada por las investigaciones revisadas sobre la efectividad de la estrategia de co-enseñanza en los salones inclusivos. Las investigaciones que reflejaron una perspectiva negativa, generalmente atribuyen la misma a las barreras relacionadas a la organización, a la actitud, y al conocimiento que Kochhar, West y Taymans habían identificado (Hines, 2002).

Tabla 1. *Perspectivas generales reflejadas por las investigaciones revisadas, respecto a la efectividad de la inclusión*

Perspectiva	Positivos		Negativos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Resultados generales de la inclusión	11	88	1	12

n = 12

Nota. *f* = número de investigaciones que sustentan el resultado indicado (positivo o negativo); n = número de investigaciones total que incluyen conclusiones respecto a los efectos de la inclusión.

Tabla 2. *Perspectiva general de los maestros sobre la inclusión*

Perspectiva	Maestros regulares: Percepción positiva		Maestros regulares: Percepción negativa		Maestros especiales: Percepción positiva		Maestros especiales: Percepción negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Percepción de inclusión	4	40	5	50	3	30	1	10

n = 10

Nota. *f* = frecuencia con que se observó la perspectiva (número de investigaciones en que se percibió el efecto); n = número de estudios que incluyen la percepción de los maestros respecto a la inclusión.

Tabla 3. *Perspectivas generales de los maestros sobre el efecto de la inclusión en los alumnos*

Perspectiva	Maestros regulares: Percepción positiva		Maestros regulares: Percepción negativa		Maestros especiales: Percepción positiva		Maestros especiales: Percepción negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Efecto académico	4	36	0	0	6	55	1
Efecto social	1	9	0	0	5	45	0	0
Efecto en autoestima	1	9	0	0	3	27	0	0
Efecto en actitud	5	45	0	0	3	27	0	0

n = 11

Nota. *f* = frecuencia con que se observó la perspectiva (número de investigaciones en que se percibió el efecto); n = número de estudios que incluyen la percepción de los maestros respecto a los efectos de la inclusión en los estudiantes.

Tabla 4. *Actitud y percepción general de los maestros sobre su preparación para la inclusión*

Perspectivas	Maestros regulares: Positiva		Maestros regulares: Negativa		Maestros especiales: Positiva		Maestros especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Preparación inclusiva del maestro	8	47	9	53	2	12	0
Actitud del maestro hacia la inclusión	3	18	1	6	2	12	0	0

n = 17

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 5. *Perspectivas generales de los estudiantes sobre el concepto de inclusión*

Perspectiva	Estudiantes regulares: Positiva		Estudiantes regulares: Negativa		Estudiantes especiales: Positiva		Estudiantes especiales: Neutral		Estudiantes especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Sobre la inclusión	1	11	0	0	2	22	7	78	0

n = 9

Nota. *f* = frecuencia con que se reportó la percepción de los estudiantes sobre inclusión (número de investigaciones en que se percibió el efecto); n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado (Neutral).

Tabla 6. *Perspectivas generales de los estudiantes sobre cómo los afecta la inclusión*

Perspectiva	Estudiantes regulares: Positiva		Estudiantes regulares: Negativa		Estudiantes especiales: Positiva		Estudiantes especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Efecto académico	3	30	1	10	3	30	0
Efecto social	2	20	0	0	4	40	0	0
Efecto en autoestima	1	10	0	0	3	30	0	0
Efecto en actitud	1	10	0	0	2	20	0	0

n = 10

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto); n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 7. *Perspectivas generales de los padres sobre la inclusión y su efecto en los estudiantes*

Perspectiva	Estudiantes regulares: Positiva		Estudiantes regulares: Negativa		Estudiantes especiales: Positiva		Estudiantes especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Percepción de inclusión	0	0	0	0	0	0	1
Efecto en el plano social	0	0	0	0	0	0	1	100
Efecto en la autoestima	0	0	0	0	0	0	1	100

n = 1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 8. *Perspectivas internacionales sobre la inclusión: percepción de los maestros sobre la inclusión*

Perspectiva	Maestros regulares: Percepción Positiva		Maestros regulares: Percepción Negativa		Maestros especiales: Percepción Positiva		Maestros especiales: Percepción Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Percepción de inclusión	3	20	12	80	0	0	0

n = 15

Nota. *f* = frecuencia con que se observó la perspectiva (número de investigaciones en que se percibió el efecto); n = número de estudios que reportaron la percepción de los maestros respecto a la inclusión.

Tabla 9. *Perspectivas internacionales de los maestros sobre los efectos de la inclusión en los estudiantes*

Perspectiva	Sobre estudiantes regulares de elemental; Positiva		Sobre estudiantes regulares de elemental; Negativa		Sobre estudiantes regulares de superior; Positiva		Sobre estudiantes regulares de superior; Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Efecto académico	1	100	0	0	0	0	0
Efecto en el plano social	1	100	0	0	0	0	0	0

n = 1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 10. *Perspectivas internacionales de los maestros sobre su preparación para la inclusión*

Perspectivas	Maestros regulares: Positiva		Maestros regulares: Negativa		Maestros especiales: Positiva		Maestros especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Preparación inclusiva del maestro	0	0	9	100	1	11	0

n = 1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 11. *Perspectivas internacionales de los estudiantes sobre la inclusión*

Perspectiva	Estudiantes regulares de elemental; Positiva		Estudiantes regulares de elemental; Negativa		Estudiantes regulares de superior; Positiva		Estudiantes regulares de superior; Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Percepción de inclusión	1	100	0	0	0	0	1
Actitud de estudiantes	1	100	0	0	0	0	1	100

n = 1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 12. *Perspectivas internacionales de los padres sobre la inclusión y sus efectos en los estudiantes*

Perspectiva	Estudiantes regulares: Positiva		Estudiantes regulares: Negativa		Estudiantes especiales: Positiva		Estudiantes especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Percepción de inclusión	0	0	0	0	0	0	1
Efecto en el plano social	0	0	0	0	0	0	1	100
Efecto en la autoestima	0	0	0	0	0	0	1	100

n = 1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 13. *Perspectivas de los maestros locales (de Puerto Rico) sobre la inclusión*

Perspectivas	Maestros regulares: Positiva		Maestros regulares: Negativa		Maestros especiales: Positiva		Maestros especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Percepción de inclusión	1	100	0	0	1	100	0
Efecto académico en alumnos	1	100	0	0	1	100	0	0

n = 1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado (neutral).

Tabla 14. *Actitud y percepción de los maestros locales (de Puerto Rico) sobre su preparación para la inclusión*

Perspectivas	Maestros regulares: Positiva		Maestros regulares: Negativa		Maestros especiales: Positiva		Maestros especiales: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Preparación inclusiva del maestro	0	0	1	100	0	0	0
Actitud del maestro hacia la inclusión	0	0	1	100	0	0	0	0

n = 1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o indeterminado.

Tabla 15. Perspectivas de los estudiantes locales (de Puerto Rico) sobre la inclusión

Perspectivas	Estudiantes regulares de elemental: Positiva		Estudiantes regulares de elemental: Negativa		Estudiantes regulares de secundaria: Positiva		Estudiantes regulares de secundaria: Negativa	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Percepción de inclusión	1	100	0	0	0	0	1
Actitud de estudiantes	1	100	0	0	0	0	1	100

n=1

Nota. *f* = frecuencia del efecto (número de investigaciones en que se percibió el efecto);

n = número de investigaciones en que se evaluó el efecto con resultados positivo, negativo o neutral.

Tabla 16. Perspectiva mostrada por las investigaciones revisadas sobre la efectividad de la co-enseñanza en los salones inclusivos.

Perspectiva	Positivos		Negativos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Efectividad de la co-enseñanza	6	67	3	33

n = 9

Nota. *f* = número de investigaciones que sustentan el resultado indicado (positivo o negativo); n = número de investigaciones total que incluyen conclusiones relacionados a la efectividad de la co-enseñanza.

*¿Qué prácticas han sido utilizadas para facilitar el cambio del paradigma de educación anterior al de la inclusión educativa?* En los Estados Unidos y al nivel internacional el movimiento de inclusión ha tomado auge desde que se promulgó la Ley IDEA de 1990, en el caso de los Estados Unidos, y desde que un número significativo de naciones firmaron la



Declaración de Salamanca, en el plano internacional. Este auge ha sido resultado, en gran medida, de la implementación de prácticas que ayudan a los maestros a manejar la diversidad de estilos de aprendizajes y niveles de desarrollo cognoscitivo que se encuentran en el salón inclusivo. En esta investigación se han identificado varias prácticas que contribuyen al propósito de la tercera pregunta de investigación.

*Co-enseñanza.* A base de la literatura revisada, esta investigación documenta que la práctica que mayor efecto ha tenido a nivel nacional e internacional, y que tiene el mayor potencial para facilitar la inclusión, es el modelo de la co-enseñanza. Co-enseñanza ha sido definido en el Capítulo II como la colaboración entre maestros de educación regular y de educación especial para todas las responsabilidades de enseñanza de todos los estudiantes asignados a un salón de clases. En este modelo, ambos maestros trabajan conjuntamente, compartiendo la planificación, la presentación, la evaluación y la administración del salón de clases, para desarrollar currículos diferenciados que satisfagan las necesidades de una población estudiantil diversa (Gately & Gately, según citados en Isherwood & Barger-Anderson, 2008).

Algunos de los factores que han aportado en el desempeño fructífero de los equipos y a la implementación efectiva de la co-enseñanza, de acuerdo a la literatura revisada, fueron: destrezas de comunicación interpersonales, el apoyo administrativo, la familiaridad con el currículo (incluyendo el dominio del contenido por parte de ambos maestros), participación de los maestros en la planificación del programa, una filosofía común de instrucción y manejo del salón, y la identificación de roles y responsabilidades en la relación de co-enseñanza (Isherwood y Barger-Anderson, 2008). La compatibilidad (personal, profesional y filosófica) fue reconocida por varios investigadores (Friend y Cook; Dieker; Rice y Zigmond; Salen, Gordon & López-Vona; y Wallace).

*Acomodos tecnológicos.* El Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) es una estrategia innovadora que puede ser muy efectiva para facilitar la inclusión de niños con discapacidades cognoscitivas en los salones de educación regular. UDL utiliza los principios de diseño universal desarrollados en la arquitectura para hacer los currículos accesibles a los estudiantes con discapacidades de forma inconspicua. UDL permite que los estudiantes con discapacidades puedan sobreponerse a barreras físicas, afectivas y cognoscitivas para ganar acceso al currículo a través de acomodados que son parte integral de los ambientes de aprendizaje (Kurtts, 2006). Esto preserva la privacidad de los estudiantes con discapacidades, la cual es comprometida por los acomodados especiales que el sistema actual utiliza.

*Capacitación de los maestros.* La capacitación de los maestros conduce al desarrollo e implementación de principios, procedimientos y prácticas que pueden ser determinantes en la implementación de un nuevo paradigma como la inclusión. Durante la revisión de literatura se identificaron varios documentos que serían de utilidad en la implementación de este paradigma, particularmente para los administradores y el personal docente responsables no sólo de la implementación, sino del desarrollo del paradigma. Uno de estos se resume en la Figura 1.

El resumen de este documento se ha incluido para crear conciencia en los maestros y administradores responsables por la enseñanza. Esta figura resume el conjunto de estándares desarrollados por el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC, [Jenkins y Ornelles (2007)]). Estos estándares especifican lo que los maestros, tanto de educación general como de educación especial, deben saber y ser capaces de ejecutar para poder enseñar estudiantes con discapacidades efectivamente.

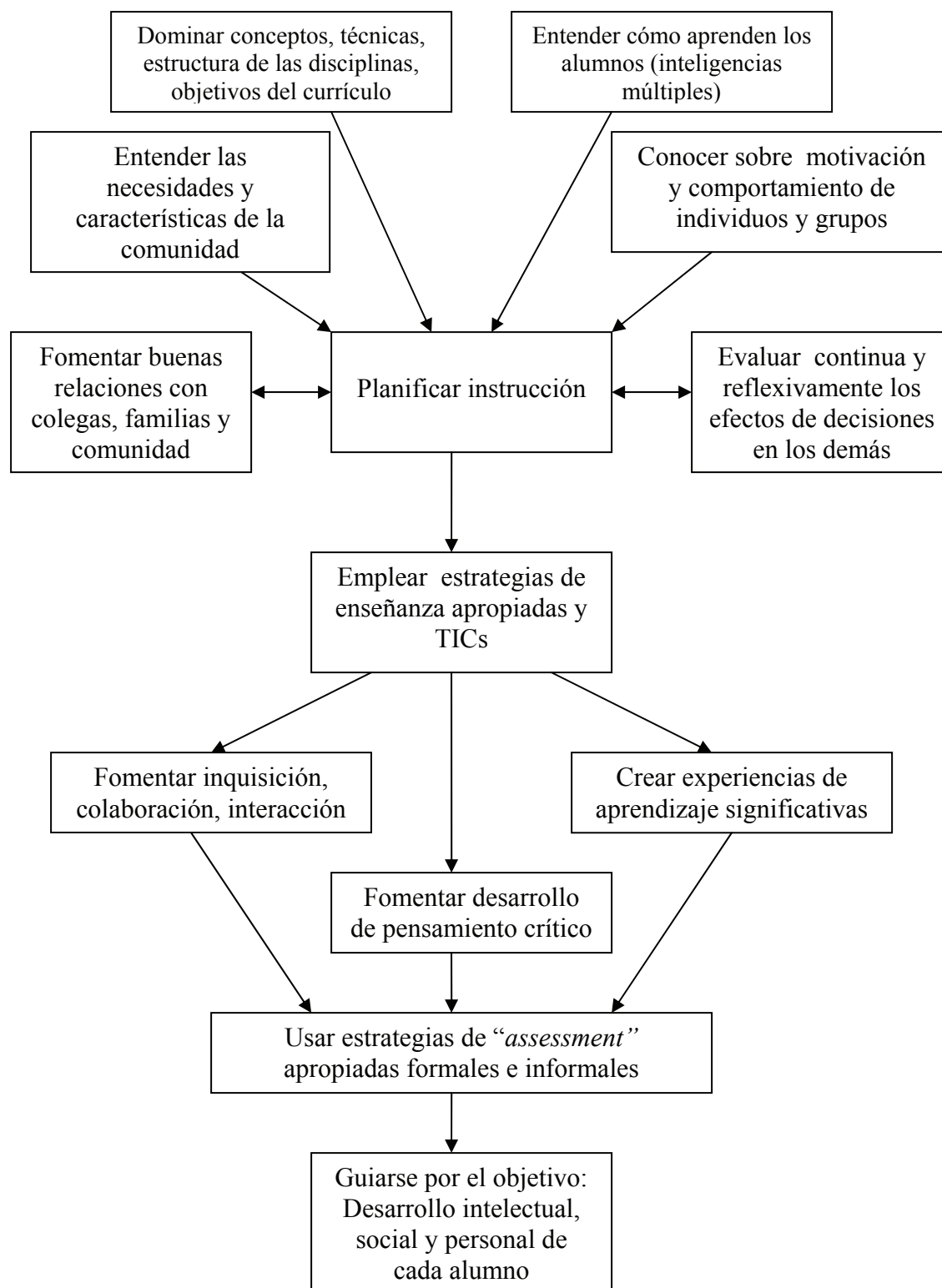


Figura 1. Destrezas del maestro necesarias para enseñar en salón inclusivo, de acuerdo a los estándares del *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC, [Jenkins y Ornelles (2007)]).

*¿Qué resultados se han observado en escuelas y sistemas escolares donde se ha implementado la inclusión?* Los hallazgos presentan resultados generalmente favorables de la implementación de la inclusión. Como se muestra en las tablas presentadas en la discusión de la segunda pregunta de investigación y en la Tabla 1, la gran mayoría de las investigaciones revisadas para esta investigación presentaron hallazgos positivos para las escuelas evaluadas donde se había implementado la inclusión. Pero hay un número significativo de profesionales de la educación que difieren con algunos supuestos fundamentales de la inclusión y con la interpretación o generalización de los resultados de investigaciones usadas para promoverla.

Hines (2002) hizo un llamado a la cautela al declarar que no se ha resuelto la interrogante de si la inclusión funciona o no. Las preocupaciones de Hines (2002) con relación a si la inclusión funciona son compartidas por otros investigadores y por muchos de los participantes del proceso de inclusión. Como cuestión de hecho, esa interrogante esta detrás de muchas de las investigaciones revisadas en el presente trabajo. Hines declara que hay muchas investigaciones que apoyan la inclusión, y que hay muchas otras que apoyan a los que se oponen. Aunque la mayoría de los ejemplos que Hines discute son favorables a la inclusión, hay que darle consideración a su punto de vista de que las decisiones de implementar la inclusión no han estado basadas en hallazgos de investigaciones, sino en principios (generalmente principios morales y de derechos civiles). Antoinette (2003) presentó varios argumentos que son contrarios a la inclusión, apoyados por reconocidos investigadores. Entre ellos el punto de que la ley IDEA no requiere inclusión completa y que la inclusión completa, si no provee la oportunidad para una educación individualizada apropiada, podría estar en violación de la ley.

### *Discusión de los hallazgos*

*¿Existen en Puerto Rico procedimientos oficiales para facilitar que los maestros y otros profesionales se preparen y organicen apropiadamente para implementar el paradigma de inclusión?* La inclusión educativa en Estados Unidos y Puerto Rico está fundamentada en los mandatos incluidos en la Ley IDEA. En Puerto Rico, el mandato fue reformulado y expresado en la Ley 51 del 7 de Junio de 1996 (Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos). Se encontró que tanto en los Estados Unidos como en el ámbito internacional, no hay consenso en cuanto al concepto de inclusión educativa. Sin embargo, no debe haber duda de que, cualquiera que sea su definición, la inclusión tiene que satisfacer los requisitos de la Ley IDEA del 2004 expresados al principio de este Capítulo.

De acuerdo con los hallazgos, en Puerto Rico no existen guías o procedimientos formales que ayuden a los maestros y al personal administrativo y de apoyo a implementar la inclusión. Esta situación contribuye a que gran parte de los directores y el personal docente no le reconozcan al programa la prioridad que se merece. En este sentido, Puerto Rico queda rezagado a la mayoría de los países representados por los estudios incorporados en esta investigación documental. Los hallazgos muestran un desfase entre la teoría o política de la inclusión y la práctica en la mayoría de esos países. En Puerto Rico, aún la política se encuentra incompleta.

*¿Qué perspectivas prevalecen en Puerto Rico y en otras jurisdicciones donde se ha implementado o se propone implementar la inclusión educacional?* Los hallazgos demuestran que, a todos los niveles, desde el local hasta el internacional, hay varios grupos claves que tienen el poder de influenciar, si no determinar, el éxito o fracaso del modelo de la inclusión y su futuro como paradigma educacional. Los grupos más importantes son los maestros, los estudiantes y los

padres de los estudiantes. Los directores de escuela son importantes también porque son responsables por proveer el apoyo que los maestros necesitan para hacer que el modelo funcione efectivamente. La falta de apoyo de parte de los directores escolares es una preocupación que se ha manifestado a todos los niveles. Aunque esa preocupación no se mencionó entre los hallazgos de los estudios considerados al nivel local, la percepción del 40% de los maestros de que no tienen la preparación para enseñar en el salón inclusivo refleja falta de apoyo.

Los hallazgos incluyen una perspectiva general de la inclusión formada como resultado de la consideración en conjunto de los varios hallazgos de las investigaciones revisadas. De acuerdo a esta perspectiva, la inclusión es vista favorablemente como un modelo de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de todos los niños. Los hallazgos mostraron perspectivas de varios de los personajes clave en la implementación de la inclusión, los maestros, estudiantes y padres a niveles nacional, internacional y local (excepto por las perspectivas de los padres que no se discuten a nivel local porque no se recuperó ninguna investigación que incluyera esa perspectiva).

Los hallazgos consistentemente demuestran que, a todos los niveles, una gran proporción de los maestros no se encuentran capacitados para enseñar en el salón inclusivo. Algunas investigaciones demostraron que esa percepción tiene frecuentemente fundamentos reales. Otras demuestran una relación directa entre la preparación de los maestros y su actitud hacia la inclusión y por lo menos una encontró correlación entre la actitud y el desempeño de los maestros.

Estas investigaciones dan motivo de preocupación respecto al compromiso de los administradores para apoyar a los maestros y fomentar los cambios necesarios en los currículos. También dan motivo de preocupación respecto al compromiso de los maestros. Los maestros

enseñan a los estudiantes que aprender es importante, pero también es importante aprender a aprender para evitar caer en la obsolescencia. Los hallazgos demuestran que muchos maestros no han practicado lo que les enseñan a los estudiantes.

Los hallazgos relacionados con la implementación de la inclusión resultaron generalmente favorables, Sin embargo, muchos de estos resultados fueron acompañados de preocupaciones de los maestros por la falta de apoyo y por la percepción, o realidad, de que no estaban capacitados para enseñar a niños con impedimentos en el salón inclusivo. Además, al considerar este hallazgo, hay que considerar conjuntamente la naturaleza de muchos de los informes que culminan las investigaciones. Un investigador puede concluir que la implementación de un programa fue exitosa porque acomodó favorablemente a la mayoría de los participantes. Hay que considerar las consecuencias para aquellos que no fueron acomodados, que pueden ser desastrosas para estudiantes con discapacidades del aprendizaje.

Al nivel internacional se encontró que la mayoría de los países representados por las investigaciones revisadas se han suscrito a los principios de inclusión adoptados en la Declaración de Salamanca (Pirrie & Head, 2007; Sanjeeb & Kumar, 2007). Estos principios son similares a los que prevalecen en los Estados Unidos y Puerto Rico con relación a la inclusión e incorporan otras disposiciones antidiscriminatorias que en Estados Unidos son cubiertas por otras leyes que salvaguardan los derechos civiles de los ciudadanos. La mayoría de los países representados por las investigaciones han instituido leyes cónsonas con su determinación de adoptar los principios de la Declaración. Sin embargo, según se encontró en esta investigación, en la mayoría de estos países, la práctica no guarda paso con las leyes y políticas que prescriben la inclusión en la educación regular de los estudiantes con necesidades especiales del aprendizaje.

Los maestros y otros profesionales de la educación en el campo internacional tienen generalmente las mismas preocupaciones y confrontan los mismos obstáculos que han interferido con la implementación efectiva de la inclusión en Puerto Rico y en otras jurisdicciones de los Estados Unidos (Nieves, 2006). Estos obstáculos incluyen tres tipos de barreras: barreras relacionadas a la organización, barreras relacionadas a la actitud, y barreras relacionadas al conocimiento (Kochhar, West y Taymans, según citados en Hines, 2002). Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi & Patriaouras (2008) hicieron referencia a varias de estas barreras. Entre las barreras mencionadas están la falta de preparación o adiestramiento y la actitud inadecuada de los maestros de educación regular; el tamaño excesivo de las clases; la falta de equipo y personal de apoyo y las actitudes de otros profesionales con ingerencia en la implementación de los programas educativos (Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi & Patriaouras, 2008). Nieves (2006) identificó la existencia en Puerto Rico de las mismas barreras descritas por Kochhar, et al. Esas barreras también se reflejan en la Sentencia del caso de Rosa Lydia Vélez y la inhabilidad del Departamento de Educación de satisfacer las estipulaciones de la misma.

*¿Qué prácticas han sido utilizadas para facilitar el cambio del paradigma de educación anterior al de la inclusión educativa?* Los hallazgos presentan la co-enseñanza como una práctica extensamente utilizada con varios niveles de éxito en la implementación de la inclusión (e. g., Simmons y Magiera 2007). De acuerdo a los datos analizados, la co-enseñanza confronta barreras varias de las cuales son del mismo tipo que las barreras identificadas para la inclusión (Isherwood y Barger-Anderson, 2008). Tanto Isherwood y Barger-Anderson como Simmons y Magiera (2007) desarrollaron recomendaciones para la implementación apropiada del modelo de co-enseñanza. Esas recomendaciones aparecen en el Capítulo II de este documento.



Esta investigación incluyó la revisión de dos estudios relacionados al Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés). Esos estudios describen UDL como una estrategia innovadora que puede ser muy efectiva para facilitar la inclusión de niños con discapacidades cognitivas en los salones de educación regular. Según las investigaciones puede ser efectiva para facilitar el aprendizaje no sólo de estos niños, sino también de los niños de educación regular.

Otra práctica discutida bajo los hallazgos es la capacitación de los maestros. Varias de las investigaciones revisadas para la preparación de este documento coinciden en que el maestro es un elemento fundamental en el buen funcionamiento del modelo de inclusión. Similarmente, estas investigaciones concurren en que muchos de los maestros responsables por implementar el modelo no están capacitados para enseñar en el salón inclusivo. La mayoría de esas investigaciones incluyen recomendaciones para actualizar los currículos existentes para la preparación de maestros y para capacitar a los maestros ya graduados para que sean efectivos en el salón inclusivo.

*¿Qué resultados se han observado en escuelas y sistemas escolares donde se ha implementado la inclusión?* Los hallazgos demuestran que la inclusión se ha implementado con varios niveles de éxito al nivel nacional e internacional. Los hallazgos de varios de los estudios evaluados indican que la inclusión ha resultado en beneficios relacionados a logros académicos y a los aspectos sociales del desarrollo. También ha habido mejoras en la autoestima y en la motivación.

De acuerdo a los estudios revisados, la mayoría de estos beneficios han favorecido a los estudiantes con discapacidades que han sido parte de los estudios. Sin embargo, varios investigadores han reportado beneficios similares devengados por estudiantes de la corriente

regular que participan de los acomodos que se incorporan a los ambientes de aprendizaje como parte de la inclusión. En algunos casos, cuando ambos maestros no estaban preparados para desempeñar sus roles en los salones inclusivos, la mayoría de los beneficios potenciales inherentes en el modelo no se materializaron.

### *Resumen*

En esta investigación se identificaron y analizaron las perspectivas existentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidades en las clases de la corriente regular y su impacto en el sistema educativo. Los hallazgos de la investigación sustentan los objetivos y las preguntas de investigación.

La revisión de literatura reveló que no existe consenso en cuanto a la definición del término inclusión. Sin embargo, de la ley IDEA de 2004, que está vigente tanto en Puerto Rico como en el resto de los Estados Unidos, se desprenden los elementos que son fundamentales para desarrollar una definición consistente con la ley. Se determinó que la definición usada por el Departamento de Educación de Puerto Rico, en conjunto con las definiciones de los *términos alternativa menos restrictiva y continuo de servicio* (Departamento de Educación, 1999) es apropiada, recordando que hay que cumplir con los requisitos de la Ley IDEA de 2004.

La revisión de literatura reveló que el Departamento de Educación no tiene ningún documento que constituya un procedimiento oficial para facilitar la implementación de la inclusión. Existen varios manuales que reflejan los requisitos de las leyes, pero el modelo de inclusión se está implementando sin guías que ayuden a los profesionales de las escuelas en su implementación.

Se determinaron las perspectivas de los maestros, los estudiantes y los padres de los estudiantes a base de los documentos revisados durante la investigación. Se concluyó que las

perspectivas más importantes son las de los maestros, quienes juegan un papel crítico en la implementación exitosa del modelo de la inclusión.

Se identificaron varias prácticas y estándares que pueden ayudar en la implementación exitosa de la inclusión. Estas incluyen el modelo de co-enseñanza, acomodados tecnológicos y los estándares de INTASC, una organización que se dedica a la evaluación y apoyo de los maestros en los Estados Unidos.

Finalmente se discutieron los hallazgos obtenidos como resultado de la implementación de la inclusión, de acuerdo con los resultados de la revisión de literatura y análisis de datos. Se concluyó, que los resultados reportados en las investigaciones revisadas fueron generalmente positivos. Pero hubo expresiones de descontento y en algunos casos, aún cuando la mayoría de los maestros, padres o estudiantes apoyaban la inclusión, hubo proporciones significativas que no la apoyan.

Un hallazgo significativo fue la percepción de un número considerable de maestros de educación regular que no se encuentran capacitados para enseñar en el salón inclusivo. Varios estudios concluyeron que hay una correlación directa entre preparación académica y la actitud necesaria para trabajar en el salón inclusivo. Se observó una correlación similar entre la exposición rutinaria a personas con impedimentos y la actitud.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

#### *Introducción*

Temprano durante la primera fase de esta investigación, como parte de la recuperación de documentos, se identificaron tres consideraciones fundamentales, todos relacionados al contexto para el desarrollo de la investigación. El primero fue que la educación en los Estados Unidos, incluyendo a Puerto Rico está evolucionando dentro de un contexto legal estricto. Se determinó que las leyes IDEA de 2004 y *No Child Left Behind* controlan muchos aspectos de lo que se va a enseñar en los Estados Unidos, incluyendo a Puerto Rico, y cómo se va a enseñar. En el caso de la educación de niños con impedimentos cognoscitivos, la Ley IDEA establece que hasta donde sea apropiado, estos niños serán educados con niños que no son discapacitados. La Ley también establece que sólo pueden ser ubicados en un ambiente escolar que no sea el salón regular después de que se halla la determinación de que el niño no puede recibir una educación apropiada en el salón regular, aún usando ayuda y servicios suplementarios. La latitud que tenían los administradores para determinar lo que es una educación apropiada, y el tipo y magnitud de ayuda y servicios suplementarios que han de ofrecerse, ha sido erosionada casi en su totalidad por las decisiones de los tribunales Federales. Esto implica que la decisión de incluir a los niños con discapacidades, hasta donde sea apropiado, ya está tomada. Sólo queda determinar cómo se va a implementar la inclusión.

La segunda consideración fue que la inclusión se está desarrollando dentro de un contexto educacional con un paradigma que ha prevalecido por más de un siglo. Ese paradigma estaba fundamentado en conceptos y tradiciones que ayudaron a proveer una educación apropiada a varias generaciones de estudiantes y que todavía tienen el apoyo de muchos de ellos.

En esta investigación se dedicó tiempo y espacio a describir ese paradigma y algunos de los personajes clave porque se entiende que el nuevo paradigma debe partir de los conceptos, tradiciones y valores del paradigma anterior.

La tercera consideración fue que se quería mantener la integridad y la utilidad de los hallazgos, conclusiones y recomendaciones de las investigaciones revisadas para esta investigación. Por eso se ha tratado de incluir en este documento suficiente información sobre cada investigación, hasta donde se consideró apropiado para mantener el contexto y la utilidad de los datos, a la vez que se perseguía lograr los objetivos de la investigación.

### *Conclusiones*

Según se discutió anteriormente, se concluyó que los oficiales a cargo de administrar los sistemas de educación en los Estados Unidos tienen que responder a los mandatos de la Ley IDEA del 2004. Las últimas enmiendas a esta ley, son conocidas como la Ley IDEIA (por las siglas del nombre de la ley en inglés, *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*), pero la Ley sigue conociéndose como IDEA. Bajo esa Ley, la cual aplica a Puerto Rico, todos los estudiantes tienen el derecho a una educación que sea por lo menos apropiada. Se ha dicho *por lo menos apropiada* porque las Cortes Federales han establecido que una educación apropiada no tiene que ser la mejor educación. A base de “case law”, las Cortes Federales pudieran negarse a reconocer el derecho a “una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad” como prescribe la Constitución de Puerto Rico (Departamento de Educación, 1999, p. 336).

Respecto al primer objetivo y la primera pregunta de investigación, se concluyó que en Puerto Rico no existe ningún documento que constituyera un procedimiento oficial para facilitar la implementación de la inclusión. La inclusión se está llevando a cabo sin guías o

procedimientos que provean dirección respecto a los roles y responsabilidades de los co-maestros. El Departamento de Educación ha publicado varios manuales que describen el Programa de Educación Especial, pero en éste no hay ninguna referencia específica a la adopción del modelo de inclusión. La Carta Circular que rige la implementación del programa de educación para el año en curso hace referencia al uso del modelo de *co-teaching*, pero no lo instituye como una práctica a seguirse.

Con respecto la segunda pregunta de investigación se concluyó que las actitudes de los maestros, estudiantes y padres son generalmente positivas. Sin embargo, hay una cantidad significativa de maestros de la corriente regular que no se sienten cualificados para trabajar en salones inclusivos porque no han recibido adiestramiento apropiado. También se concluyó que hay muchas personas en el campo de la educación que no están de acuerdo con la inclusión y que el modelo de inclusión total ha generado la mayor oposición, tanto desde el punto de vista legal como del educacional.

Con relación a la tercera pregunta, se concluyó que la implementación apropiada de la co-enseñanza podría ayudar significativamente en la implementación de la inclusión. El uso apropiado de la tecnología, incluyendo el Diseño Universal para el Aprendizaje, tiene grandes potencialidades para ayudar en la implementación de la inclusión. Las tecnologías de la información y del conocimiento tendrían un efecto positivo tanto en los estudiantes con discapacidades como en los de la corriente regular.

La preparación apropiada de maestros en aspectos relacionados a las necesidades de los estudiantes con discapacidades es crítica. Estos podrían aprovecharse de las nuevas tecnologías que estarían disponibles en los salones inclusivos. Hay instrumentos disponibles, como los

estándares de INTASC mencionados en los Capítulos II y IV que pueden ayudar a los maestros a ganar conciencia de sus necesidades como educadores.

La cuarta pregunta está relacionada a la segunda. Se concluyó que los resultados son predominantemente positivos. Generalmente, en las escuelas donde las perspectivas de la inclusión fueron encontradas positivas, el aprovechamiento y comportamiento social de todos los estudiantes mejoró.

### *Implicaciones*

Las implicaciones de los hallazgos relacionados a la falta de guías y procedimientos para la implementación de la inclusión necesariamente afecta negativamente la implementación de la inclusión. La falta de guías, procedimientos y políticas específicas sobre la inclusión, en conjunto con los resultados y la falta de acción en el caso de Rosa Lydia Vélez dan la percepción de que el Departamento no está comprometido con el Programa.

La percepción de la inclusión se encontró generalmente favorable, pero la oposición que existe, aunque minoritaria según los hallazgos, es significativa y podría afectar adversamente la implementación del modelo. Por otro lado, la implementación del modelo de inclusión total, donde todos los estudiantes con discapacidades son incluidos sin tomar en consideración el tipo y severidad de la discapacidad, podría tener consecuencias negativas severas en algunos estudiantes que no están capacitados para funcionar en el ambiente del salón regular.

Al nivel local, el hallazgo de Nieves (2006) de que los niños más jóvenes tienen una percepción favorable hacia sus pares con discapacidades, contrario al caso de los niños mayores, implica que la comunidad y el grupo familiar no están en consonancia con los principios morales y constitucionales que predicen la igualdad entre todos los ciudadanos. Las investigaciones de Nieves en Puerto Rico y dos realizadas en España sugieren que los prejuicios son valores

(negativos) aprendidos. Los niños son curiosos por naturaleza y, según las investigaciones, notan las diferencias entre ellos y otros niños en las habilidades cognitivas según notan otras características que los diferencian de sus pares. Pero, según demuestran las investigaciones citadas por Nieves, no están predispuestos a rechazar a los que son diferentes.

Las implicaciones del hallazgo respecto a la falta de preparación de una cantidad significativa de maestros son preocupantes. De acuerdo a la literatura revisada, el maestro de educación general juega un papel crítico en el proceso de inclusión. El maestro de educación general es responsable por el aprendizaje en el salón de clases. Sus actitudes influyen sus estrategias de enseñanza. Además, sus actitudes están directamente relacionadas con sus expectativas respecto a sus estudiantes y como interactúa con ellos. Las expectativas y el trato de los maestros hacia los estudiantes, a su vez, juegan un papel importante en el desempeño de los estudiantes y en su autoestima. Si el maestro no está capacitado para trabajar con estudiantes con discapacidades no podrá manejar muchas situaciones que surgen en el salón inclusivo y puede causar daño, que podría ser irreparable, a los estudiantes con discapacidades.

### *Recomendaciones*

Las recomendaciones principales de esta investigadora están dirigidas al Departamento de Educación. Es imprescindible que el Departamento asuma sus responsabilidades relacionadas a la educación de los estudiantes con discapacidades. Por casi tres décadas, el Departamento ha estado invirtiendo una gran cantidad de energía y recursos relacionados a su incumplimiento con su responsabilidad de proveer una educación apropiada a los niños con discapacidades, según demostrado en el caso de Rosa Lydia Vélez. Es necesario que el Departamento de Educación movilice sus esfuerzos a una agenda de acción positiva hacia la implementación de prácticas que propendan el mejoramiento de la educación de los estudiantes con discapacidades. “El estudiante



es el centro de la gestión educativa y los demás componentes de la escuela son facilitadores” (Departamento de Educación, 1999, p. 334).

El primer paso debe ser el desarrollo de guías, procedimientos y un plan de acción para implementar un programa que conduzca al objetivo deseado. El modelo de inclusión usando la co-enseñanza parece tener buen potencial, de acuerdo a las investigaciones evaluadas.

Se recomienda que el Departamento ejerza influencias para asegurar que los currículos universitarios sean modificados para proveer a los maestros la educación y experiencia práctica apropiada para trabajar con niños con discapacidades. Al mismo tiempo debe de instituir programas para capacitar a los maestros ya graduados que necesitan dicha capacitación.

Varios de los investigadores reportaron hallazgos con relación a que los maestros percibían que no tenían el apoyo necesario para implementar la inclusión. Se recomienda que los Departamentos Educativos provean el personal especializado necesario para que orienten y ayuden a los maestros, incluyendo a los maestros de las salas de clases, a trabajar con los estudiantes que presentan problemas de conducta u otras manifestaciones de sus discapacidades que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las agencias pertinentes deben proveer talleres frecuentes de *Estrategias y Técnicas de Enseñanza* que ayude a los maestros a construir actitudes y relaciones positivas en todos los que componemos una sociedad saludable.

Una recomendación está dirigida a los docentes. Los maestros tienen responsabilidades morales y profesionales que no pueden delegarle al Departamento de Educación. Los maestros tienen que tomar control de su capacitación. Aprender a aprender es una tarea de por vida. Todo maestro de formación reciente ha estado expuesto a la didáctica constructivista que promueve la enseñanza de las formas de aprender para que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento. Esto es además cierto para todo maestro de formación menos reciente que ha

aprovechado sus períodos de capacitación y los talleres ofrecidos por el Departamento de Educación (o las Agencias Locales de Educación) para expandir su repertorio de habilidades educativas. Es importante reconocer que este principio constructivista no pierde su vigencia el día en que el maestro recibe su diploma o su certificación para ejercer como educador.

Con la tecnología existente y la que está en desarrollo, el conocimiento ha estado y seguirá aumentando de una forma vertiginosa, reflejando el mundo dinámico que lo sustenta. Esa razón de aumento en conocimiento requiere el desarrollo paralelo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que ayuden tanto a los maestros como a los estudiantes a recuperar, interpretar y aplicar la información apropiada para el momento apropiado. La longevidad en el puesto no garantiza la efectividad del maestro como educador. Veinte años de experiencia usando los mismos principios y técnicas de enseñanza año tras año equivale a un año de experiencia repetido veinte veces. Un maestro con esa experiencia no tiene hoy el valor que hubiera tenido en la era industrial cuando la repetición se consideraba clave para optimizar la eficiencia.

Otra recomendación es para aquellos oficiales y profesionales responsables por la educación de los niños con impedimento que la necesiten. Esta investigadora comparte la opinión de varios investigadores reseñados en esta investigación que afirmaron que es contraproducente argüir sobre el significado de términos como *inclusión* y *ambiente menos restrictivo*. Lo importante es proveerle a cada estudiante la oportunidad de una educación apropiada a sus capacidades cognitivas que le permitan y capaciten para ser parte de la sociedad en que viven. A todos lo que están a favor o en contra de la inclusión, le recomendamos que consideren la siguiente cita “están tan fascinados por el rendimiento de la herramienta, que han perdido de vista la inmensidad infinita de la obra” (Hamidou-Kane, según citado en Luisoni, 2005).

## Referencias

- American Psychological Association (APA). (2002). *Manual de estilo de publicaciones* (adaptado al español por Editorial El Manual Moderno). México, D. F.: Editorial El Manual Moderno, S. A. de C. V.
- Antoinette, M. L. (2003). Examining how the inclusion of disabled students into the general classroom may affect non-disabled classmates. *Fordham Urban Law Journal*. 30 (6).  
Disponibile en <http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-113805157.html>
- Bartlett, L. D. Weisenstein, G. R. & Etscheidt, S. (2002). *Successful inclusion for educational leaders*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Barraza, A. (2002). Discusión conceptual sobre el término “integración escolar”. *Revista Electrónica Psicología Científica.com* (ISSN: 2011-2521). Recuperada el 9 de febrero de 2009 de: <http://www.psicologiacientifica.com>
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Brooks, K. K. (2007). Changes in preservice teachers’ observations of middle Georgia schools. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(2). Recuperado el 30 de octubre de 2008 de: [http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter\\_Spring\\_08/KarenBrooks\\_Final.doc](http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter_Spring_08/KarenBrooks_Final.doc)
- CASE & PAI (Community Alliance for Special Education & Protection and Advocacy, Inc.). (2005). *Derechos y responsabilidades de la educación especial* (9a. ed.).
- Caquías-Cruz, S. (2009, 27 de febrero). El cuento de nunca acabar: las multas y las quejas en el Programa de Educación Especial. *El Nuevo Día*, p. 8.
- Cazares, L., Christen, M., Jaramillo, E., Villaseñor, L., y Zamudio, L. E. (1999). *Técnicas actuales de investigación documental: introducción* (3ª ed.). México: Trillas. Recuperado

el 9 de febrero de 2009 de <http://comunicauvp.files.wordpress.com/2008/09/tecnicas-actuales-de-investigacion-intro.pdf>

Colker, R. (2008). *When is separate unequal? A disability perspective*. Cambridge University Press: New York.

Crispín-Meléndez, M. M. (2007). *El conocimiento de los maestros regulares y de educación especial de la ley número 104 con relación al programa de inclusión y el nivel de efectividad de su divulgación en la Escuela Elemental Ramón Marín Sola del Distrito de Guaynabo*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Metropolitana. San Juan, PR.

Croce, A. C. (2005). Presentación. En M. Krichesky (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión* (pp. 5-7). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Fundación SES.

Departamento de Educación, Gobierno de Puerto Rico. (1999). *Historia de la reforma educativa: Transformación de la escuela pública puertorriqueña 1993-1999*. PR: Autor.

Departamento de Educación, Gobierno de Puerto Rico. (2002). *Sentencia por estipulación del caso Rosa Lydia Vélez y otros demandantes vs. Awilda Aponte Roque y otros demandados – Caso num. KPE 80-1738 14 de febrero de 2002*. PR: Autor.

Departamento de Educación, Gobierno de Puerto Rico. (2004). *Manual de procedimiento de educación especial* (rev. 2008). PR: Autor.

Departamento de Educación, Gobierno de Puerto Rico. (2008). *Carta Circular Núm. 12-2007-2008: Política pública sobre la organización escolar y requisitos de graduación en los niveles elementales y secundarios de la comunidad del Departamento de Educación y algunas medidas extraordinarias para detener el deterioro escolar comprobado en las pruebas puertorriqueñas de aprovechamiento académico, hasta tanto vuelva la escuela*

*pública al cometido de proveer una educación responsable.* [Distribuida por el Departamento de Educación a Directores Escolares].

Departamento de Educación, Gobierno de Puerto Rico. (S.F.). *Manual operacional del procedimiento de querellas y remedio provisional.* PR: Autor.

Departamento de Educación & Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (2003). *Marco conceptual: programa de kindergarten.* PR: Autor.

Dolan, R. P., Hall, T. E., Benerje, M., Chun, E. & Strangman, N. (2005) Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* 3(7). Recuperado el 2 de noviembre de 2008 de <http://escholarship.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=jtla>

Dukes, C. & Lamar-Dukes, P. (2009). *Inclusion by design: engineering inclusive practices in secondary schools.* *Teaching Exceptional Children* 41(3), pp. 16-23. Recuperado el 3 de marzo de 2009 de [http://vnweb.hwwilsonweb.com.librarylogin.suagm.edu:86/hww/results/external\\_link\\_maincontentframe.jhtml?\\_DARGS=/hww/results/results\\_common.jhtml.30](http://vnweb.hwwilsonweb.com.librarylogin.suagm.edu:86/hww/results/external_link_maincontentframe.jhtml?_DARGS=/hww/results/results_common.jhtml.30)

Dupuis, B., Barclay, D. B., Holmes, J. W., Platt, S. D., Shaha, S. H., Lewis, V. K. (2006). Does inclusion help students: perspectives from regular education and students with disabilities? *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* 21(1). Recuperado el 2 de noviembre de 2008 de <http://www.naset.org/782.0.html>

Elhoweris, H. & Alsheikh, N. (2006). Teacher's attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1). Recuperado el 29 de octubre de 2008 de <http://www.internationalsped.com/documents/13%20Elhoweris%20and%20Alsheikh.doc>

- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19(2). Extraído el 2 de noviembre de 2008 de <http://www.internationalsped.com/documents/ACF191D.doc>
- Henley, M., Ramsey, R. S. & Algozzine, R. F. (2006). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Hernández-Madrigal, P. (2008, 23 de enero). Los campos de acción del psicólogo educativo. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*. Recuperado el 6 de marzo de 2009 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/imprimir-321-los-campos-de-accion-del-psicologo-educativo.html>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hines, R. A. (2002, julio). *La inclusión en los grados intermedios* (B. Hinrichs, Trad.). ERIC Digest, EDO-PS-02-3. Recuperado el 5 de marzo de 2009 de <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/2002/hines02s.pdf>
- Hipsky, M. (2007). Aspiring elementary teacher's inclusion conclusion prior to coursework. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(1). Recuperado el 10 de febrero de 2009 de [http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ejie/Winter\\_Spring\\_2007/HTML\\_Files/2HipskyInclusion.htm](http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ejie/Winter_Spring_2007/HTML_Files/2HipskyInclusion.htm)
- IDEA (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Recuperado el 9 de febrero de 2009 de <http://www.ed.gov/idea/>

Isherwood, R. S. & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion.

*Journal of Ethnographic & Qualitative Research* (2, pp. 121-128) [ISSN: 1935-3308].

Jenkins, A. & Ornelles, C. (2007). Preservice teachers' confidence in teaching students with disabilities. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2). Recuperado el 2 de

noviembre de 2008 de [http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter\\_Spring\\_08/](http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter_Spring_08/)

PreserviceTeachers\_EJIE.htm

Ketterlin-Geller, L. R., (2005, November). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *The Journal of Technology, Learning, and*

*Assessment*, 4(2). Recuperado el 9 de febrero de 2009 de

<http://escholarship.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=jtla>

Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E. & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal of*

*Inclusive Education*, 2(3). Recuperado el 5 de marzo de 2009 de

[http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter\\_Spring\\_08\\_Edition/webpages/Kokaridas\\_Dimitrios.htm](http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter_Spring_08_Edition/webpages/Kokaridas_Dimitrios.htm)

Krichesky, M. (comp.), Duro, E., Vitar A., Feldman, D., Croce, A., Kaplan C., Borzese D. y

Bottinelli L. (2005). *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Fundación SES.

Kurtt, S. A. (2006). Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education* 1(10). Recuperado el 27 de octubre de 2008 de

<http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ejie/SpringEditi06/>

Webpages/Universal%20Design%20Doc%20Journal.htm

- Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos*. (1996). Recuperado el 9 de febrero de 2009 de <http://www.lexjuris.com/LEXLEX/lexcodigoc/lexedimpedimentos.htm>
- Lewis, B., & Doorlag, D. (2006). *Teaching Special Students in General Education Classrooms* (7<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- McGrath, C. (2007). *The inclusion-classroom problem solver: structures and supports to serve all learners*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- McNary, S. J., Glasgow, N. A. & Hicks, C. D. (2005). *What successful teachers do in inclusive classrooms: 60 research-based teaching strategies that help special learners succeed*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Meléndez-Román, R. E. (2005). *Actitud de los maestros de la sala general hacia el acomodo razonable en las escuelas elementales urbanas del Distrito Escolar de Lares*. Tesina de maestría no publicada. Universidad Metropolitana. San Juan, PR.
- Miller, M. & Burden, R. (2007). Teacher-teacher collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(1). Recuperado el 2 de noviembre de 2008 de [http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ejie/Winter\\_Spring\\_2007/HTML\\_Files/4Teacher-Teacher.htm](http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ejie/Winter_Spring_2007/HTML_Files/4Teacher-Teacher.htm)
- Moliner, M. (2004). *Diccionario de uso del Español* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Gredos
- Narkon, D. E. & Black, R. S. (2008). Pre-service teacher's Confidence in Teaching Reading Acquisition Skills to Struggling Readers and Readers in General. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3). Recuperado el 3 de noviembre de 2008 de [http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter\\_Spring\\_08\\_Edition/webpages/Drue\\_E\\_Narkon.htm](http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter_Spring_08_Edition/webpages/Drue_E_Narkon.htm)



- Nieves, R. (2006). *Inclusión: desde varias perspectivas*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB). Recuperado el 9 de febrero de 2009 de <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004, February). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal* 30 (1). Recuperado el 8 de marzo de 2009 de [www.questia.com](http://www.questia.com)
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2004, October). Inclusion and exclusion in the early years: Conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3). Recuperado el 9 de febrero de 2009 de [www.questia.com](http://www.questia.com)
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education* 19(2). Recuperado el 16 de noviembre de 2008 de <http://www.internationalsped.com/documents/greekmanu.doc>
- Pardo, N. A. (s. f.) *Educación especial e inclusión*. [Artículo]. Recuperado el 8 de abril de 2009 de <http://portal.perueduca.edu.pe/>
- Pirrie, A. & Head, G. (2007). Martians in the playground: Researching special educational needs. *Oxford Review of Education* 33(1).
- Ponce, O. (2006). *Redacción de informes de investigación*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Price, Mayfield, McFadden, and Marsh (2001). *Collaborative teaching: special education for inclusive classrooms* [an online textbook]. Recuperado el 8 de marzo de 2009 de <http://www.parrotpublishing.com>

- Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Eds.). (2002). *Concise encyclopedia of special education* (2<sup>a</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rivera Vargas, D. (2008, 6 de agosto). "En ley" Educación. *El Nuevo Día*. Recuperado el 30 septiembre de 2008 de <http://pratp.upr.edu/informacion/noticias-de-periodicos-del-pais/201cen-ley201d-educación>
- Roldan-Soto, C. (S. F.). Acéfala de nuevo Educación Especial. *El Nuevo Día*. Recuperado el 30 septiembre de 2008 de <http://edicionespecialpr.tripod.com/id60.html>
- Russo, C. J. & Osborne Jr., A. G. (2008). *Essential concepts and school-based cases in special education law*. Corwin Press: Thousand Oaks, CA.
- Sanjeeb, K. & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India. *Electronic Journal of Inclusive Education* 2(2). Recuperado el 9 de febrero de 2009 de [http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter\\_Spring\\_08/EJ\\_of\\_IE.htm](http://www.ed.wright.edu/~prenick/Winter_Spring_08/EJ_of_IE.htm)
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología de la educación*. México, D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina: escuelas que aprenden*. (J. Cárdenas, Trad.). Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Shepherd, T. (2007). Infinite diversity in infinite combinations: Portraits of individuals with disabilities in Star Trek. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(6) Article 1. Recuperado el 9 de febrero de 2009 de <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss6/art1>
- Simmons, R. J. & Magiera, K. (2007). Evaluation of co-teaching in three high schools within one school district: How do you know when you are truly co-teaching? *Teaching Exceptional*

*Children Plus*, 3(3). Recuperado el 9 de febrero de 2009 de

<http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss3/art4/>

Stoll, A. (2007). *Montessori: the science behind the genius*. Oxford University Press, Inc.: New York.

The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEIA). Recuperado el 9 de febrero de 2009 de <http://www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html>

Thomas, G. & Loxley, A., (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. McGraw-Hill Education: New York. Recuperado el 8 de marzo de 2009 de [www.questia.com](http://www.questia.com)

Timor, T. & Burton, N. (2007, winter/spring). Physical inclusion yet curriculum exclusion? School staff perceptions of the curriculum for students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel Aviv, Israel. *Electronic Journal for Inclusive Education (EJIE)*, 2(1). Recuperado el 28 de octubre de 2008 de [http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ejie/Winter\\_Spring\\_2007/HTML\\_Files/6Timor&Burton2.htm](http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ejie/Winter_Spring_2007/HTML_Files/6Timor&Burton2.htm)

Turnbull, A., Turnbull, R., Shank, M. & Leal, D. (1999). *Exceptional lives, special education in today's schools*. (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.

U. S. Department of Education (2004). *No child left behind: a toolkit for teachers*. Washington, D.C.: Publisher.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (documento de referencia). Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión. [ED/BIE/CONFINTED 48/3].

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2003). *Educational psychology: a century of contributions*.

Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey. Recuperado el 10 de febrero de 2009

de [www.questia.com](http://www.questia.com)