

Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos

Experiencias sobre la Investigación Longitudinal Noruega

ISSN: 1889-4208
Recepción: enero 2010
Aceptación: febrero 2010

Jon Olav Myklebust
Dr. of Sociology and professor at Volda University College
Department of Social Sciences and History

RESUMEN

La finalidad de este artículo es examinar las circunstancias que influyen la transición de adolescentes vulnerables hacia la edad adulta, en este caso adolescentes con necesidades educativas especiales. El tema principal es cómo la ubicación en clase afecta la adquisición de competencias e independencia económica en la vida adulta. Un requisito esencial para estudiar estos efectos es tener acceso a datos longitudinales. Lamentablemente, se realizan pocos estudios sobre los procesos de transición en jóvenes vulnerables, al menos teniendo en cuenta un número considerable de participantes evaluados durante un largo período de tiempo (cf. Myklebust, 2003). Sin embargo, hay excepciones. Uno de estos escasos estudios se ha dirigido por sociólogos de la Universidad de Volda College y More Research. En este estudio, se siguió la transición dentro del centro educativo y hacia la edad adulta de casi 500 adolescentes que recibieron un apoyo educativo especial en Bachillerato.

Uno de los resultados principales demuestra que la colocación en clases dentro del grupo común favorece la adquisición de competencias y la independencia económica en la vida adulta. Estos resultados apoyan pues una política inclusiva. Con el fin de incrementar esta adquisición de competencias e independencia económica, aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales deberían contar con apoyo principalmente en estas clases regulares. Este razonamiento basado en *consecuencias* se apoya en los resultados que determinan cualquier actividad (cf. Cole, 1999).

PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales, inclusión, estudio longitudinal, recorrido de la vida, empleo, adquisición de competencias.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine what circumstances influence transition to adulthood among vulnerable young people, in this case adolescents with special educational needs. The main topic is how class placement affects competence attainment and economic independence in adult life. A prerequisite for studying effects is access to longitudinal data. Unfortunately, there is little research on transitional processes among vulnerable youth, at least when it comes to studies with many participants across a long period of time (cf. Myklebust, 2003). However, there are exceptions. One of these rare studies has been conducted by social scientists at Volda University College and More Research. In this study nearly 500 adolescents who received special educational support in upper secondary education, were followed prospectively through school and into adult life.

One of the main results is that placement in regular classes is beneficial for competence attainment and economic independence in adult life. Such results tend to support those advocating inclusive policies. In order to increase competence attainment and attain economic independence in adulthood, students with special educational needs should receive their extra help in regular classes. This may be characterised as a *consequentialist* argument for inclusion, a line of reasoning based on a conviction that demonstrated outcomes determine the worth of any activity (cf. Cole, 1999).

KEYWORDS

Special educational needs, inclusion, longitudinal research, life course, employment, competence attainment.

(pp. 11-22)

1. Introducción

El movimiento que hay hacia la Educación Post-obligatoria es escaso. El Instituto de Estadística de Noruega (2009) informa de que solo el 68% de los que promocionaron a Bachillerato en 2003 completaron su formación en 5 años. Esta tasa ha sido constante durante los últimos 10 años. En el nivel de admisión más alto, más del 90% de los estudiantes tuvieron éxito, mientras que para el nivel más bajo el índice de éxito es menos del 15%. Teniendo en cuenta que la mayoría de los adolescentes vulnerables (con necesidades educativas especiales) pertenecen al punto de admisión más bajo, su éxito en Bachillerato es obviamente modesto. Queremos examinar las circunstancias bajo las que suspenden o promocionan, tanto en el contexto educativo como en la vida adulta.

Las perspectivas teóricas en este estudio se inspiran en la psicología y sociología. La primera incluye el contexto más próximo, por ejemplo relaciones familiares y sociales, mientras que la segunda añade otras características, como el contexto estructural y social, e incluso el cambio histórico con el paso del tiempo. La combinación de ambos contextos “nos aporta un conjunto de datos sobre la forma de estas transiciones en el recorrido de la vida” (Bynner 2008: 219).

Cuando los procesos de transición se estudian, la perspectiva de este recorrido vital tiene un enfoque de elección natural. La vida en sí es una orientación teórica con énfasis en las dimensiones temporales y cuyas raíces se encuentran en perspectivas históricas. Este enfoque es útil cuando se analiza el modo en el que algunos individuos se adaptan a su contexto histórico, su entorno local y sus disposiciones o planes, como por ejemplo la ubicación educativa en clases regulares o de educación especial. El recorrido vital se manifiesta, sin embargo, no solo a largo plazo sino también a corto plazo. Por tanto, la idea de transición hacia trayectorias lejanas es la más apropiada. Una transición es un cambio importante, más o menos permanente, influenciado por las normas sociales y expectativas. Las transiciones que

se van a analizar en este trabajo pertenecen a la educación y al mercado laboral. Existe evidencia de que la transición hacia la edad adulta se ha hecho más compleja en las últimas décadas. Se trata de un desafío para la mayoría de los adolescentes, y más aún para aquellos con necesidades educativas especiales.

Las dificultades con las que esta juventud vulnerable se encuentra aparecen a menudo cuando no consiguen mantenerse al mismo nivel que sus compañeros. Algunas transiciones de muchos adolescentes nunca ocurren, mientras que otras se consiguen casi sin que el sujeto sea consciente. Dado que muchos adolescentes con necesidades educativas especiales tienen ciertos problemas psicológicos, sociales o físicos, la secuencia de sus transiciones pueden contribuir a otras discontinuidades futuras en la vida. Este estudio revela la relevancia del recorrido vital con respecto a la influencia de anteriores condiciones y su consiguiente adaptación.

Para estudiar los efectos de la ubicación educativa, tenemos que analizar las relaciones causales. La causación es compleja, pero debemos pensar en ella si pretendemos descubrir el funcionamiento de factores como, por ejemplo, qué medidas de apoyo educativo dentro del centro son eficientes para preparar a adolescentes vulnerables para la vida adulta. Este enfoque es necesario para entender estos procesos, idea que se expresa explícitamente de esta manera: “La causación es el antibiótico para matar los excesos de postmodernismo” (Morrison 2009: 213). Creo que esta observación es muy apropiada, ya que dentro del paradigma postmoderno resulta difícil examinar las relaciones existentes entre causas y efectos.

Cuando no es posible o viable realizar experimentos fiables para estudiar estos efectos, se deben aplicar otros métodos. El diseño longitudinal combinado con un enfoque cercano al experimental es probablemente una de los mejores métodos para estudiar los efectos sociológicos. Este artículo se apoya en estos datos que permiten este tipo de análisis.

2. Datos y métodos

Durante muchos años, los sociólogos en More Research y en la Universidad de Volda College han llevado a cabo estudios longitudinales con estudiantes que poseen necesidades educativas especiales. La investigación se ha financiado gracias al Ministerio de Educación y al Consejo de Investigación, ambos de Noruega.

Los primeros datos comenzaron a recogerse en la primavera de 1996 con una muestra de 760 adolescentes escogidos dentro de una población que sobrepasa los 2000 estudiantes con necesidades educativas especiales en 7 condados. Se escogieron 2 grupos: (1) aquellos que comenzaron el Bachillerato en el otoño de 1994 procedentes de los condados More og Romsdal, Nord-Trøndelag y Hedmark; y (2) los que comenzaron sus estudios de Bachillerato el siguiente otoño en los condados anteriormente citados junto con Finnmark, Rogaland y Oslo. Estos 6 condados son considerados como los más representativos de la sociedad noruega en términos geográficos, demográficos y con respecto a las ocupaciones de la población.

Se ha recogido información de estos adolescentes desde 1996. Partiendo de la primavera de 1996 hasta la de 1999, los profesores y los orientadores o psicopedagogos completaron cuestionarios una o dos veces al año. En el invierno de 2002, estos estudiantes con necesidades educativas especiales fueron entrevistados por teléfono, y en la primavera de 2007 contestaron a un sondeo por correo y por teléfono. El índice de rendimiento dentro de los centros educativos en el período de 1996-1999 estaba cercano al 100%. En el año 2002, era del 77%, y 5 años después un 59%. Estos índices son bastante buenos si se comparan con la mayoría de estudios que se han realizado sobre el tema. Levine y Nourse (1998:222) hablan de 8 estudios continuados usando entrevistas telefónicas en los que los índices rondan entre el 25% y el 65%. Además, haciendo una crítica, Thompson et al. (1999:79) informaron de los escasos niveles de contacto. Solo uno de los 5 estudios mencionados en este artículo tuvo un índice de rendimiento

superior al 50% (consultar Båtevik y Myklebust 2007, obra que también incluye análisis de desgaste).

Indudablemente, el desgaste puede producir un resultado parcial. Se trata de un problema considerable, pero se puede reducir si sabemos en qué sentido el resultado llega a distorsionarse. Este tipo de información se puede conseguir comparando la población y los resultados en términos de variables estratégicas. Las diferencias entre los resultados de los años 2007 y 1996 son realmente insignificantes. La principal excepción es la falta de representación en 2007 de personas comenzando sus estudios de Bachillerato (para más detalles, consultar Båtevik y Myklebust 2007).

3. Determinantes cruciales de los resultados académicos y profesionales

Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad de este artículo es examinar los efectos de la ubicación escolar en la adquisición de competencias y consiguiente ingreso en el mercado laboral. Sin embargo, en estos análisis es necesario estudiar también el efecto del nivel funcional del estudiante. En el presente sub-punto se analizarán estos dos determinantes principales.

3.1. Clases regulares y de educación especial

La ubicación escolar es una adaptación estructural que determina las trayectorias educativas. Su influencia puede extenderse hacia la adaptación en el mercado laboral. Hay varios tipos de determinantes estructurales o contextuales. Dado que los objetos de estudio son jóvenes que recibieron una enseñanza adaptada a sus necesidades educativas especiales en Bachillerato, vamos a enfocar nuestro análisis en las adaptaciones estructurales tomadas por el centro educativo para ayudar a estos alumnos en su tran-

sición a la vida adulta. Estas medidas de apoyo son diversas. En Bachillerato, la educación especial consiste en ayudar a jóvenes vulnerables. Algunos estudiantes reciben un apoyo limitado, mientras que a otros se les ofrece una amplia ayuda que combina distintos tipos de medidas (por ejemplo, lecciones individuales, docentes de educación especial o variados recursos tecnológicos). La principal diferencia con respecto a las medidas de apoyo, sin embargo, es si la docencia especial se ofrece dentro de las clases regulares o en clases de educación especial. Una razón que hace de esta variable un elemento esencial es su posible manipulación a la hora de trasladar a los estudiantes a un nuevo tipo de clase para impulsar sus competencias académicas o sociales.

Todos los estudiantes dentro de este estudio acudieron a centros educativos comunes, pero su ubicación en las clases difirió considerablemente. Alrededor del 45% de los estudiantes habían recibido una educación especial *separados* del régimen de clases regulares durante el primer año escolar. Cerca del 20% fueron ubicados en grupos de 8, mientras que alrededor del 11% recibieron su enseñanza en grupos de 4. El resto asistieron a varios tipos de clases durante el año escolar o gozaban de otras medidas de apoyo. Algunos estudiantes, por ejemplo, alternaban las clases regulares con grupos pequeños durante el año escolar. Hay que puntualizar que la ubicación de los estudiantes al comenzar el Bachillerato parece influenciar sus subsiguientes colocaciones. Por ejemplo, muy pocos de los que han tenido una educación especial dentro del grupo regular durante su primer año van a ser ubicados después en clases de educación especial.

Los siguientes análisis diferencian entre los estudiantes escolarizados exclusivamente dentro de clases regulares y los que reciben su educación en clases especiales. Los estudiantes que alternan el grupo común y las clases de educación especial se incluyen en la segunda categoría. Muchos defienden la eficacia de aquellos programas donde los estudiantes acuden tanto al grupo general como a la clase de educación especial. Se-

gún Fisher et al. (2002), se trata de un engaño. Estos programas suelen ser una pérdida de tiempo instructivo que conllevan a la discontinuidad y la interrupción tanto para los estudiantes como para los profesores. La metáfora de la clase como una estación de ferrocarril es tal vez la adecuada, con llegadas y salidas en las que los estudiantes son los pasajeros y los profesores son los operadores. El estudio de Volda ha demostrado que esos estudiantes tienen un rendimiento pobre. Su adquisición de competencias es de hecho menor que aquellos estudiantes que nunca acudieron a clases regulares. Este modelo se repite incluso cuando se trata de analizar los efectos de otras variables relevantes.

Las clases crean una relación funcional entre estudiante y medio ambiente (Sontag 1996), lo que determina su carácter tanto a corto como a largo plazo. Por tanto, estas medidas estructurales deberían estudiarse de manera longitudinal (cf. Lindsay 2007: 19). De esta manera, podemos observar hasta qué punto en el tiempo se extienden los efectos de esta ubicación, en este caso durante un período de más de 10 años.

3.2. Dificultades funcionales

El cuestionario que se usó para recoger información en la primavera de 1996 contiene 13 indicadores de problemas que registran las dificultades de naturaleza somática, psicológica y social. Los orientadores o psicopedagogos junto con los docentes ubicaron a cada estudiante en una de las 4 categorías (desde la ausencia de dificultades hasta las los problemas más significativos). Sin embargo, deberíamos tener en cuenta que un diagnóstico no es un hecho incuestionable, sino una indicación imprecisa sobre los problemas con los que los estudiantes deben luchar. Puede tratarse incluso de "vagas descripciones" (cf. Gillman et al. 2000: 396) basadas en consultas fugaces a expertos. Un diagnóstico así se trata frecuentemente de un formulario sobre lo que se carece en vez de

una programación de recursos. Pero a pesar de ciertas reservas, estos diagnósticos pueden considerarse indicadores útiles sobre el nivel funcional de los estudiantes. Y sin ningún indicador de nivel funcional al comienzo del Bachillerato, sería difícil calcular los efectos del apoyo educativo ofrecido. Haciendo una puntualización pragmática, podemos considerar las categorías de diagnóstico útiles ya que proporcionan una estructura para la investigación, además de ayudar a individuos para obtener acceso al apoyo y recursos que necesitan.

Según los informes publicados por los centros educativos en 1996, de todos los adolescentes que participaron en las subsiguientes entrevistas, aproximadamente el 45% se enmarcan dentro de unas dificultades generales de aprendizaje. Más de la mitad de los estudiantes luchan contra las competencias básicas, como la lectura, la escritura o la aritmética. Un gran número de ellos también muestran problemas psico-sociales, como dificultades de interacción con otras personas, comportamiento desafiante, falta de cuidado personal y problemas con las drogas. Cerca del 50% de los adolescentes experimentan al menos uno de estos problemas, pero la mayoría de estas dificultades son consideradas como minucias. Dificultades funcionales claramente definidas relativas a la vista, la audición, el movimiento y la coordinación afectan solo a un pequeño porcentaje. Hay que notar, sin embargo, que la co-morbilidad es frecuente; la mayoría de los estudiantes son diagnosticados con más de un problema.

Cuando añadimos los 13 indicadores de problemas, obtenemos un índice que se añade al nivel funcional. En los siguientes análisis, este índice se divide en grupos de 4. Por supuesto, el nivel de habilidad funcional determina la adquisición de competencias y la adaptación a la vida laboral. Sin embargo, éste no es el punto principal en este contexto. Aquí, el nivel funcional (junto con otras co-variables independientes) se usa como una variable de control para que podamos aislar el efecto del tipo y de la clase.

4. Un experimento natural

Es obvio que el nivel funcional determina una posterior adquisición de competencias y adaptación al mercado laboral. La mayoría de los lectores también suponen que los estudiantes en clases regulares sobrepasen a los otros, ya que imaginan que los estudiantes con pequeños problemas son ubicados en este tipo de clases, mientras que los que sufren de severas discapacidades funcionales acuden a clases especiales. Y de acuerdo con un estudio sobre la inclusión de adolescentes con retraso mental, normalmente éste es el caso: "Uno podría llegar a la errónea conclusión de que las diferencias entre los estudiantes con retraso mental en clases regulares y aquellos agrupados en clases especiales son consecuencia del tipo de clase a la que acuden, cuando de hecho estas diferencias ya existían antes de que la ubicación se produjera" (Doré et al. 2002: 254).

Naturalmente, se trata de un importante desafío metodológico, ya que el diseño del estudio no encaja satisfactoriamente con la selección de problemas (cf. Wells et al. 2003: 829). Sin embargo, entre los centros docentes que participaron en el presente estudio, esta rutinaria ubicación representa solo una tendencia, y no una norma inequívoca. Las condiciones locales y las prácticas de distintos centros varían de hecho, y el resultado es que la correspondencia entre la ubicación en clases y el nivel funcional es bastante imperfecta. Esta idea puede demostrarse con ciertos datos: en el último de los 4 grupos, el 22% de los estudiantes reciben apoyo exclusivamente en clases regulares al comienzo de su andadura en Bachillerato, mientras que el 78% son agrupados en clases de educación especial. Los datos correspondientes al primer grupo son 57% y 43% (en los grupos intermedios, los estudiantes son distribuidos de manera bastante uniforme entre las clases regulares y las de educación especial).

El hecho de que individuos con niveles funcionales similares reciben apoyo espe-

cial en distintos tipos de clases por permite realizar un análisis particular llamado experimento natural o casi-experimento. Este diseño nos permite comparar estudiantes con niveles funcionales parecidos escolarizados en distintos contextos. Y parece que solo estos estudios se requieren para comprender las diferencias: “En términos metodológicos, necesitamos estudios más desarrollados y sustanciales usando enfoques casi-experimentales para examinar los puntos fuertes y los impactos relativos a un conjunto de factores” (Lindsay 2003: 10). Algunos argumentos convincentes sobre las ventajas de los diseños casi-experimentales pueden encontrarse también en Cook and Wong (2008: 134-165).

5. Cómo la ubicación en clases determina la adquisición de competencias

La adquisición de competencias de define como el logro de cualificación laboral o académica presente en la entrevista de 2002, donde la mayoría de los demandados tenían 23 años. Sin embargo, la adquisición de competencias es el resultado de una serie de transiciones durante los años de escolarización. En este estudio, ha sido posible observar cómo los estudiantes con necesidades educativas especiales hacen su camino a través del sistema educativo trimestre por trimestre. Se observan varias transiciones verticales y horizontales, indicando que los estudiantes no andan solo hacia *una* dirección. Más que procesos unidireccionales, los comportamientos que se observan son el resultado final de una complicada interacción entre transiciones. Hay un progreso normal de un nivel a otro, por ejemplo, de un curso a otro. Pero también existe un progreso anómalo, lento, por ejemplo repitiendo cursos. Hay indicios de abandono de estudios, pero también una futura reanudación. Los caminos se entrecruzan hacia adelante y hacia atrás entre varias ramas de estudio y diferentes tipos de enseñanza especial.

Este abandono no es normalmente el resultado de una decisión espontánea, sino el resultado de un proceso que se describe mejor como un constante debilitamiento, una idea consistente con las perspectivas de vida: “un proceso de continua desconexión académica que a menudo tiene sus raíces en las experiencias escolares más tempranas de los niños” (Alexander et al. 2001: 763). Los estudiantes que se ausentan frecuentemente el primer año suelen dar la espalda al Bachillerato. Esta tendencia del distanciamiento escolar durante los primeros años conlleva una tajante negativa a niveles educativos más avanzados.

Tal y como se ha indicado en la introducción de este artículo, las transiciones problemáticas son bastante comunes, pero afectan de forma especial a adolescentes con necesidades educativas especiales. En este estudio, 6 ó 7 años después de comenzar a estudiar Bachillerato, alrededor de un tercio de los estudiantes abandonan los estudios sin poseer ningún título. Aproximadamente un quinto permanecen el tiempo correspondiente en un centro educativo sin conseguir una competencia formal, mientras que el 45% de ellos obtuvieron cualificaciones laborales o académicas. Sin embargo, la pregunta principal es qué circunstancias contribuyen a esta adquisición de competencias.

Para ambos sexos y en cada tipo de clase, la tendencia es que el nivel de adquisición de competencias aumenta cuando las habilidades funcionales también lo hacen. Aquellos estudiantes que fueron ubicados en clases regulares tienden a obtener competencia formal en mayor medida que aquellos que reciben una enseñanza adaptada en clases de educación especial. Este modelo de comportamiento es similar al documentado por el análisis de Markussen (2004) sobre un grupo de estudiantes noruegos y su admisión al Bachillerato en 1994. No obstante, existe la duda de si el efecto de la ubicación en distintas clases se mantiene cuando el análisis se centra en los efectos de otras variables independientes. Estas variables no son las únicas que influyen la adquisición de competencias. A menudo, las características del propio centro docente

junto con las características individuales y familiares entran en acción en este proceso, creando así vulnerabilidad o resistencia entre estos jóvenes vulnerables (cf. Murray 2003). La existencia de una discapacidad es un factor de riesgo, pero no predice automáticamente resultados negativos. Otros factores de riesgo o positivos dentro de la familia, la escuela y la sociedad interactúan con la discapacidad para facilitar o impedir su adaptación (Morrison and Cosden 1997). La cuestión principal es cómo estas co-variables influyen de forma simultánea la adquisición de competencias entre los adolescentes con necesidades educativas especiales.

Myklebust (2007) ha dirigido este estudio introduciendo 6 variables independientes en la regresión logística. Con el fin de comprender los resultados, deberíamos ser conscientes de la naturaleza de estas co-variables. La variable más influyente traza la situación al comienzo del Bachillerato, indicando a qué tipo de clase pertenece cada estudiante. La siguiente co-variable informa del progreso durante los primeros 3 a 5 trimestres. Esta variable se añade para sobreponerse a la tendencia de considerar las características socio-culturales en la primera fase de un estudio longitudinal. Estas co-variables pueden llamarse también factores. Las siguientes 2 variables hacen referencia a las características individuales: habilidad funcional (la cual ya se ha explicado) y el tabaco. Esta última se incluye porque el tabaco a menudo se considera como un indicador de un estilo de vida ajeno a la educación. La quinta variable determina si los padres están divorciados o no. Este factor puede considerarse como un indicador del estatus económico familiar, el grado de estabilidad en casa y la disponibilidad del apoyo de un adulto junto con la supervisión del trabajo en clase (cf. Chen and Kaplan, 1999). La variable número 6 es el género, que siempre debería incluirse en este tipo de análisis. También debería notarse que en este caso hay una secuencia temporal correcta entre las variables independientes y la variable dependiente, lo que George (2003: 174-175) llama

“claridad temporal”. Todas las co-variables se refieren a un punto en el tiempo anterior a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Por consiguiente, se consigue una de las condiciones de inferencia causal necesarias para el estudio del trayecto en la vida.

Myklebust (2007: 225) informa sobre los resultados del análisis tal y como sigue:

- Aquellos estudiantes que reciben apoyo especial en clases regulares tienen casi un 80% más de posibilidades de obtener cualificaciones formales que aquellos que acuden a clases de educación especial.
- Aquellos estudiantes en el horario de clases tienen el doble de oportunidades de ser competentes en comparación a los que no acuden a las clases regulares en el segundo o tercer año.
- Aquellos en un grupo de habilidades funcionales tienen un 80% más de posibilidades comparados con los que están en un grupo más bajo.
- Los estudiantes que *no* fuman tienen casi 2,4 veces más posibilidades que aquellos que fuman.
- Aquellos estudiantes que *no* han experimentado el divorcio de sus padres tienen un 70% más de posibilidades que los que sí lo han vivido.

Todas estas diferencias son estadísticamente relevantes, más abajo del nivel convencional de 0,05. Cuando el sexo es considerado, no hay diferencia significativa. No obstante, el punto dudoso es éste: ¿cuáles son los resultados cuando este análisis se repite con chicas y chicos por separado? Cuando el análisis pretende describir los efectos de otras variables independientes, el impacto de cada co-variable puede resumirse brevemente del siguiente modo (cf. Myklebust 2007: 226): los dos factores escolares determinan la adquisición de competencias de forma distinta para chicas y chicos. Para las chicas, es crucial recibir el apoyo extraordinario en las clases regulares, mientras que para la adquisición de competencias en los chicos es insignificante. Para los chicos, es esencial estar detrás del horario de clases regulares, mientras que para las chicas éste hecho tiene de alguna

manera menos importancia. Es más, el nivel funcional afecta la adquisición de competencias para ambos sexos, un poco más para las chicas que para los chicos. El tabaco no es beneficioso ni para las chicas ni para los chicos cuando se trata de la adquisición de competencias. Y finalmente, el divorcio entre los padres determina de forma negativa la adquisición para los chicos, mientras que hay solo pequeños efectos entre las chicas.

Hay que mencionar también que un número de otras variables independientes se introdujeron con cierta indecisión en el análisis de regresión. Aún con todo, el modelo general no sufrió cambio alguno. La conclusión principal es, por tanto, la siguiente: la adquisición de competencias entre las chicas con necesidades educativas especiales mejora de manera espectacular cuando reciben apoyo extra dentro de las clases regulares. El efecto para los chicos no es significativo para el nivel 0,05.

Es conveniente saber que la evaluación por parte del profesado de los estudiantes al comenzar el Bachillerato no arroja luz sobre la subsiguiente adquisición de competencias. Las colocaciones de tipo estructural, en este caso la ubicación en clases, es un factor indudablemente más decisivo (cf. Myklebust 2007: 227).

6. Cómo la ubicación en clases afecta a la independencia económica

Es por todos sabido que las personas con discapacidades tienen una relación problemática con el mercado laboral. En lugar de revisar estudios individuales, aquí nos estamos refiriendo a un estudio comprensivo que aparece en el Manual de la Discapacidad, el cual analiza la situación en países ricos supuestamente capaces de ofrecer trabajo para la gente discapacitada:

En los países occidentales, las personas con discapacidad están desempleadas de manera continuada. En Gran Bretaña, dos tercios de los discapacitados no trabajan, aunque

un informe del gobierno se encontró con la realidad de que la mitad de estos individuos tenían interés en trabajar... Además, las personas con discapacidad tenían más posibilidades de trabajar en puestos que no requieren demasiada preparación antes de tener un puesto más elevado (Schriener 2001:645).

En Noruega, durante el año 2007, cuando se realizó la última entrevista como parte del presente estudio, sobre el 45% de las personas con discapacidad tenían un trabajo, en comparación con casi el 75% del total de la población entre los 16 y 66 años (Fossetøl and Widding 2007: 17). El imperante mercado laboral a la baja indica que importantes grupos de jóvenes con discapacidades tienen que depender de otros para su supervivencia tanto económica como social.

Muchos estudios pretenden descubrir cuáles son las circunstancias que contribuyen a encontrar un trabajo por parte de las personas con discapacidad. Un ejemplo es el estudio de Shriener (2001:646–649), el cual trata sobre el papel que desempeña la cultura, la política pública y los impedimentos personales. Los factores que ofrecen unos resultados laborales positivos también se han analizado (por ejemplo, Wagner and Blackorby 1996; Wells et al. 2003). Una variable esencial en este contexto es, por supuesto, el tipo de apoyo especial recibido en la etapa educativa. Sin embargo, parece que no existe ningún estudio longitudinal sobre los antiguos estudiantes con necesidades educativas especiales (escolarizados tanto en clases de educación especial como en clases regulares) y si sus puestos de trabajo les proporcionan un sueldo para toda la vida. Este es el tema principal tratado en un artículo de Myklebust and Båtevik (2005), en el que tratan los factores que contribuyen a que los adolescentes con necesidades educativas especiales obtengan un empleo que les permita subsistir sin recibir un apoyo adicional de parientes o de prestaciones sociales. Los antiguos estudiantes con necesidades educativas especiales tenían alrededor de 23 años cuando fueron entrevistados en 2002. Myklebust and Båtevik (2005: 278) ponen de manifiesto que pertenecer a algún grupo de nivel funcional ubicado en clases

regulares es lo más favorable para conseguir un sueldo regular. Se trata solo de una conclusión provisional, ya que otras muchas variables influyen las oportunidades de promoción en la vida. No obstante, la ventaja de las clases regulares se mantiene incluso cuando la regresión logística controla las 3 co-variables adicionales (competencia formal, situación familiar y género). Aquellos estudiantes que han recibido apoyo especial durante las clases regulares tienen el doble de posibilidades a la hora de ser económicamente independientes en comparación a aquellos escolarizados en clases de educación especial (Myklebust and Båtevik 2005: 280)¹.

Cuando los mismos jóvenes fueron entrevistados 5 años después (con 28 años), los resultados mostraban todavía que las clases regulares en Bachillerato fueron ventajosas para la futura independencia económica. Pero entonces también se evidenció que la escolarización en clases regulares beneficia en particular a los estudiantes más vulnerables dentro del conjunto de necesidades educativas especiales. La situación principal era la siguiente: la gente joven con escasas habilidades funcionales o aquellos que no consiguen una competencia formal o el carnet de conducir, tienen éxito en el mercado laboral con una amplia probabilidad siempre y cuando hayan recibido su apoyo educativo dentro de clases regulares en lugar de clases de educación especial (cf. Myklebust and Båtevik 2009: 208).

7. Consecuencias

Este artículo ha presentado el estudio longitudinal noruego sobre la consecución educativa o laboral entre estudiantes con necesidades especiales en Bachillerato. La conclusión es que la mayoría de los alumnos obtienen beneficios con una enseñanza adaptada dentro de clases regulares. Este estudio apoya de forma evidente una política que pretende reemplazar la segregación por la inclusión.

Si la enseñanza por separado en pequeños grupos se reduce al mínimo, será necesario tomar ciertas medidas con respecto a los estudiantes con necesidades especiales así como aquellos que son admitidos dentro del grupo ordinario. Si los argumentos más fuertes a favor de la educación inclusiva se trasladaran a la práctica de la política, podría contribuir de este modo al cambio social. La cuestión es que los estudiantes de hoy en día son los adultos del mañana, aquellos de cuya responsabilidad dependerá construir una sociedad para las futuras generaciones. Los alumnos con necesidades especiales y los alumnos que han crecido con la aceptación de una educación inclusiva en las *clases ordinarias* probablemente la asumirán también dentro del mercado laboral y en toda la sociedad en sí. Es de esperar que esto contribuya a crear una sociedad más abierta y más tolerante en el futuro. Ésta es la razón por la que la cuestión de inclusión y exclusión no se trata solo de un asunto para el sector educativo.

El tema de la inclusión en la escuela, en la comunidad y en la sociedad es una cuestión demasiado amplia como para poder tratarla de forma exhaustiva en el presente artículo. Por otra parte, me gustaría enfatizar un capítulo del *Manual de Estudios sobre la Discapacidad*, donde Ravaud and Stiker (2001) analizan los significados históricos y sociales de los términos inclusión y exclusión. Aquí, la inclusión se caracteriza como un desafío para las sociedades democráticas. Sin embargo, hay una cuestión controvertida sobre si la inclusión significa que la enseñanza adaptada debería enmarcarse exclusivamente en las clases regulares. Algunos de los defensores de la inclusión son bastantes escépticos sobre una reducción drástica de las clases de educación especial, una ayuda que en verdad parece ser verdaderamente útil para un considerable número de alumnos con necesidades especiales. Entre los que apoyan esta idea se encuentran Zigmond and Baker (1996), los cuales se preguntan si una inclusión completa es tal vez algo demasia-

¹ Se debe añadir también que la ubicación en las clases determina otras esferas de la vida. Haber recibido una docencia adaptada dentro de las clases regulares parece beneficiar la integración social en la vida adulta temprana (consultar Kvalsund and Bele 2010).

do bueno. Hegarty (2001: 248) conduce otra advertencia en contra de lo que puede llamarse *inclusión exagerada*: "los niños tienen un derecho inviolable para una educación apropiada, de calidad. Se debería enfocar de la manera más inclusiva posible, pero hay momentos en los que la inclusión es difícil o incluso imposible y debe dividirse."

En mi opinión, la mayoría de los estudiantes debería acudir a clases regulares. Algunas excepciones posibles son aquellos con unas discapacidades tan serias que no puedan sacar provecho de una enseñanza en clases regulares. En ese caso, lo más probable es que interrumpieran la enseñanza que se ofrece a sus compañeros. Indudablemente, algunas veces los alumnos pueden aprender fuera de clase, pero entonces esta oportunidad debería ofrecerse tanto a los que tienen las habilidades más elevadas como a los que padecen serias discapacidades. Una práctica así reduciría definitivamente el estigma que produce ser atendido fuera de las clases regulares.

Es un desafío importante el crear y establecer una política educativa que incluya la enorme multitud de niños y adolescentes. Pero si esto sucediera, la mayoría de la gente se beneficiaría, ya que es un pensamiento erróneo el considerar a las personas con discapacidad como una minoría: "Por muy políticamente imperativo que sea el definir a las personas con discapacidad como un grupo minoritario, se trata de una curiosa minoría la que nos incluirá a todos – si no hoy, mañana, o el día siguiente" (Williams 2001:141). En momentos cruciales de la vida, la mayoría de la gente experimentará sucesos y transiciones dentro de contextos variados que pueden causar una incapacidad temporal o permanente. Cuando se tiene en consideración este hecho, creo que una sociedad inclusiva es definitivamente preferible.

Referencias

- ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R. & KABBANI, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*. Vol. 103, N.º 5: 760-822.
- BYNNER, J. (2008). Developmental Science in the Melting Pot. *Journal of Social Issues*. Vol. 64, N.º 1 (219-225)
- BÅTEVIK, F. O. & J. O. MYKLEBUST, J. O. (2007). *Young adults. The data collection in 2007*. Note N.º 16. http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat16_07.pdf
- CHEN, Z. Y. & KAPLAN, H. B. (1999). Explaining the Impact of Family Structure during Adolescence on Adult Educational Attainment: A Longitudinal Study. *Applied Behavioral Science Review*, Vol. 7, N.º 1: 23-40.
- COLE, P. G. (1999). The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies for students with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. Vol. 1. 24. N.º 3:215-225.
- COOK, T. D. & WONG, V. C. (2008). Better Quasi-Experimental Practice. In Alasuutari, P.; Bickman, L. and Brannen, J.: *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: Sage.
- DORÉ, R.; DION, É.; WAGNER, S. & BRUNET, J. P. (2002). High School Inclusion of Adolescents with Mental retardation: A Multiple Case Study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 37 (3): 253-261.
- FISHER, D.; ROACH, V. & FREY, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 6, N.º 1: 63-78.
- FOSSESTØL, K. & S. WIDDING (2007). Fleire funksjonshemmede i jobb. (More disabled persons employed), In *Annus Socialis 2007*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- FREEMAN, S. F. N. & ALKIN, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, Vol. 21. N.º 1: 3-18.
- GEORGE, L. (2003). What Life-Course Perspectives Offer the Study of Aging and Health. In Settersten, R. (ed.): *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- GILLMAN, M.; SWAIN, J. & HEYMAN, B. (2000). What's in a Name? The Implications of Diagnosis for people with Lear-

- ning Difficulties and their Family Careers. *Disability & Society*. Vol. 15, N.º 3: 389-409.
- HEGARTY, S. (2001). Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education*. Vol. 30, N.º 3: 243-249.
- KVALSUND, R. & BELE, I. V. (2010). Students with Special Educational Needs-Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 54, N.º 1: 15-35.
- LEVINE, P. & NOURSE, S. W. (1998). What Follow-Up Studies Say About Postschool Life for Young Men and Woman with Learning Disabilities: A Critical Look at the Literature. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 31, N.º 3: 212-233.
- LINDSAY, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*. Vol. 30, N.º 1: 3-12.
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive: education/mainstreaming. *British journal of Educational Psychology*. 77, 1-24.
- MARKUSSEN, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, N.º 1: 33-48.
- MORRISON, K. (2009). *Causation in Educational Research*. London: Routledge.
- MORRISON, G. M. & COSDEN, M. A. (1997). Risk, Resilience and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 20, Winter: 4-60.
- MURRAY, C. (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. *Remedial and Special Education*. Vol. 24, N.º 1:16-26.
- MYKLEBUST, J. O. (2003). Oppfølgingsstudiar av risikoutsett ungdom. Ei litteraturodrøfting. [Follow-up Studies of Vulnerable youth. A Literature Review]. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Vol. 6, N.º 1: 43-55.
- MYKLEBUST, J. O. (2007). Divergent paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (2), 215-231.
- MYKLEBUST, J. O. & BÅTEVIK, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, N.º 3: 15-231.
- MYKLEBUST, J. O. & BÅTEVIK, F. O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 24, N.º 2: 203-212.
- RAVAUD, J. F. & STIKER, H. J. (2001). Inclusion/Exclusion. An analysis of Historical and Cultural Meanings. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage
- SCHRINER, K. (2001). A Disability Studies Perspectives on Employment Issues and Policies for Disabled People. An International View. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage.
- SONTAG, J. C. (1996). Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability Research: Bronfenbrenner Revisited. *The Journal of Special Education*. Vol. 30, N.º 3: 319-344.
- STATISTICS NORWAY (2009). <http://www.ssb.no/vgogjen/>
- THOMPSON, J. R.; MCGREW, K.S.; JOHNSON, D. R. & BRUININKS, R. H. (1999). Refining a Multidimensional Model of Community Adjustment Through an Analysis of Postschool Follow-up Data. *Exceptionality*, 8 (29):73-99.
- WAGNER, M. & BLACKORBY, J. (1996). Transition from high school to work or college: How special education students fare. *The Future of Children*, 6 (1):103-120.
- WELLS, T.; SANDEFUR, G. D. & HOGAN, D. P. (2003). What Happens after the High School Years among Young Persons with Disabilities? *Social Forces*. 82 (2): 803-832.
- WILLIAMS, G. (2001). Theorizing Disability. In Albrecht, G.; Seelman, K. and Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage
- ZIGMOND, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*. Vol. 37, N.º 3: 193-199.

Sobre el autor

Jon Olav Myklebust

Dr. en Sociología y profesor en la Universidad Volda University College
Departamento de Ciencias Sociales e Historia