

LA PERCEPCIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE ESCUELA SUPERIOR EN CUANTO A SU PREPARACIÓN ACADÉMICA Y SU DESEMPEÑO CON LOS ESTUDIANTES

PERCEPTIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHER HIGH SCHOOL IN TERMS OF THEIR PREPARATION AND THEIR ACADEMIC PERFORMANCE WITH STUDENTS

Recibido: 17 de noviembre de 2011/Aceptado: 21 de diciembre de 2011

JOHN J. RAMÍREZ LEITON*

Universidad Complutense de Madrid - España

VÍCTOR E. BONILLA RODRÍGUEZ**

Universidad de Puerto Rico - Puerto Rico

Key words:

Teacher preparation,
Special education, High school.

Abstract

This article describes a qualitative work that explored the perceptions of four special education teachers as to the affinity of their university academic training and his day job as educators of students with special needs at the secondary level. The interest stemmed from the identification of the lack of programs for the preparation of Special Education Teachers at the Secondary Level. The research design used was a multiple case study. Four Special Education Teachers, graduated from different campuses of the University of Puerto Rico, were interviewed. The analysis and synthesis of the data indicates the lack of relationship between preparation programs for special education teachers and actual educational scenarios. That it is necessary to evaluate existing curricula in the area of special education to include courses for secondary school or separate curricula to prepare Special Education Teachers by to the educational level.

Palabras clave:

Preparación de maestros,
Educación especial, Escuela superior.

Resumen

Este artículo describe un trabajo de carácter cualitativo que indagó la percepción de cuatro maestros de Educación Especial en cuanto a la afinidad de su preparación académica universitaria y su trabajo diario como educadores de estudiantes con necesidades especiales en el nivel superior. El interés surge por la carencia de programas para la preparación de maestros de Educación Especial dirigidos al nivel secundario. Como diseño de investigación, se utilizó el estudio de caso en la modalidad de multicaso. Cuatro maestros de Educación Especial, egresados de diferentes recintos del sistema universitario de Puerto Rico, fueron entrevistados. El análisis y síntesis de los datos indica la falta de relación entre los programas para la preparación de maestros de Educación Especial y los contextos educativos actuales. Se concluye que es necesario evaluar los currículos existentes en el área de Educación Especial con el fin de incluir cursos dirigidos a la escuela superior o separar los currículos para preparar maestros de Educación Especial según el nivel.

* Estudiante del doctorado Conocimiento Pedagógico Avanzado: Calidad, Diversidad y Evaluación, Universidad Complutense de Madrid. Email: jrleyton@estumail.ucm.es

** Catedrático asociado. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico. Email: victor.bonilla3@upr.edu

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la educación consiste en formar personas para llevar a cabo cualquier trabajo, sin reservar espacios a los altos estratos sociales, como ocurriera en la antigüedad (Aponte, Díaz, Torres, Rivera, Vega & Cruz, 1988). La tarea del maestro ha cambiado en forma acorde con las épocas. En la antigüedad, su labor era vista como arte, no como profesión, por lo que el conocimiento pedagógico era poco necesario. Sin embargo, ya en el siglo XIX, la pedagogía se denomina *ciencia de la enseñanza*, lo que impulsa la creación de instituciones académicas con programas dirigidos a las personas con interés en la profesión para desarrollarse como profesionales (Passmore, 1983).

Hoy día, existen en Puerto Rico diferentes instituciones post-secundarias que se encargan de brindar los componentes teóricos-prácticos a los candidatos al magisterio para que asimilen su saber profesional. De la misma forma, el pueblo puertorriqueño ha reconocido que los niños y jóvenes con necesidades especiales también tienen el derecho de recibir una educación pública, gratuita y apropiada, que les permita desarrollar al máximo sus potenciales en la sociedad (Aponte, Díaz, Torres, Rivera, Vega & Cruz, 1988). Dicho reconocimiento de igualdad educativa para las personas con necesidades especiales, se debe a la evolución de la Constitución y las leyes. Por ejemplo, en 1975 se aprobó la primera ley, 94-142, que proveía derechos y servicios a todos los estudiantes con necesidades especiales. Luego, la Ley “The Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA), establecida en el 1990, instituye la necesidad de ofrecer a los estudiantes con alguna necesidad especial un servicio

educativo público, gratuito y apropiado en el ambiente menos restrictivo.

Sin embargo, el establecimiento de leyes no garantiza la resolución de todos los asuntos relacionados con la educación de personas con necesidades especiales. En el conteo de niños y niñas entre las edades de 3 a 21 años, que se presentó en la matrícula del Departamento de Educación de Puerto Rico para el año escolar 2007-2008, se identificaron 99680 individuos (31044 féminas y 68636 hombres) que recibieron servicios de la Secretaría Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento. Este grupo de jóvenes fue atendido en las áreas de salud, aprendizaje, limitaciones físicas, emocionales y de conducta, problemas sensoriales, habla y lenguaje (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2007).

Estudios realizados por el Departamento de Educación Federal en el 2002 encontraron que más de la mitad de los estudiantes con problemas de aprendizaje eran incluidos en los salones de educación general, lo que implicaba que los maestros de Educación Especial se integraran a la sala de clases general (Wasburn-Moses, 2005; U.S. Department of Education, 2002). Sin embargo, esta integración fue necesaria porque esos estudiantes necesitaban un apoyo más directo e individualizado por parte de los maestros en tareas como: completar asignaciones, explicación y demostración de conceptos, preparación de pruebas, acomodo razonable, estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre otras (Wasburn-Moses, 2005).

Por otro lado, la Ley No Child Left Behind Act

(NCLB), que se aprobó en el 2002, estableció la obligación de que cada estudiante cuente con un personal docente altamente calificado. Este concepto significa que cada maestro debe poseer una preparación académica según la materia que enseña, además de contar con un certificado o licencia expedida por el Departamento de Educación mediante la aprobación de la Prueba para la Certificación de Maestros (PCMAS).

El incremento en las cifras de estudiantes con necesidades especiales que reciben algún tipo de servicio despertó el interés por explorar la preparación que reciben los maestros que atienden este tipo de estudiantes. Luego de estudiar los ofrecimientos académicos de las principales universidades de Puerto Rico, se encontró que se ofrecen programas académicos para la preparación de maestros en Educación Especial a nivel elemental, preescolar y educación física adaptada. Pero no se identificaron programas de Educación Especial específicamente para el nivel secundario. Los ofrecimientos se limitan a programas de preparación de maestros de Educación Especial de forma general o elemental, obviando las diferencias existentes en cuanto a responsabilidades y contenido que implica trabajar con estudiantes de escuela intermedia o superior (McKenzie, 1995; Zigmond, 1993). Lo anterior es apoyado por el estudio de O'Shea, Hammitte, Mainzer y Crutchfield (2000), quienes encontraron que muchos de los programas para la preparación de maestros de Educación Especial se encaminan hacia el desarrollo de profesionales que se especialicen en la enseñanza de grupos específicos, ya sea por edad, impedimento o áreas de contenido, dejando a un lado la especialidad por nivel académico.

En la literatura pertinente a estos temas se destaca Monk (1994, citado por Bouck, 2005), quien halló que entre más cursos obtenga un maestro en un área específica durante su preparación académica, mejor será la ejecución de sus estudiantes en dicha área. Y, al igual que Monk, otros autores encontraron relación entre la preparación de los maestros y los resultados de sus estudiantes (Darling-Hammond, 1999, 2000; Felter, 1999; Laczko-Kerr y Berliner, 2000, citados por Brownell, Ross, Colón & McCallum, 2005). Esto indica que si los maestros de Educación Especial tomaran asignaturas de contenido en alguna materia del currículo del nivel secundario, esto ayudaría a que asistieran mejor a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje en temas específicos de los cursos (Olson, 2004). En relación con esto, Bouck (2005) comentó: "Para mejorar los resultados de los estudiantes, necesitamos mejorar la preparación para maestros de Educación Especial del nivel secundario, dicho componente creará un alto grado de satisfacción en los profesionales" (p. 39). Según lo antes expuesto y por los resultados de McKenzie (1995), la situación se dificulta, pues este autor sostiene que los maestros de Educación Especial no están preparados para enseñar efectivamente el contenido curricular de la escuela secundaria.

Otros temas estrechamente relacionados con la educación de las personas con necesidades especiales son los resultados encontrados por Blackorby y Wagner (1996) y por Doren, Bullis y Benz, (1996), los cuales plantean que los jóvenes con necesidades especiales cuentan con menos oportunidades de empleo, menor poder adquisitivo, menos satisfacción en su adultez y poco éxito en su vida adulta, lo que se relaciona inversamente con una mayor incidencia de estos en actos delictivos.

Sugerencias de Conderman y Katsiyannis (2002) presentan la necesidad de examinar a profundidad asuntos pertinentes a los roles y responsabilidades de los maestros de Educación Especial en el nivel secundario. Por ejemplo, Meese (1992), recomendó la revisión, modificación y creación de currículos apropiados, por parte de los programas universitarios, para la preparación de maestros de Educación Especial de nivel secundario. Estas aportaciones son apoyadas por los hallazgos de McKenzie (1995), en un estudio de carácter nacional que indica que solo el 20% de los programas para la preparación de maestros de Educación Especial hacen una separación en la preparación según el nivel (i.e., elemental y secundario). De manera que resulta imperiosa la reevaluación de los programas para la preparación de maestros de Educación Especial con el propósito de mejorar las prácticas educativas y, a su vez, el aprovechamiento de los estudiantes (Brownell, Ross, Colón & McCallum, 2005).

MÉTODO

Acorde con todo lo manifestado antes, el propósito de este estudio consistió en conocer, desde la perspectiva del maestro de Educación Especial, cuán preparados están estos para ofrecer una enseñanza de calidad a los estudiantes que atienden. La metodología empleada fue de carácter cualitativo, de modo que su propósito fue obtener opiniones de los participantes para entender el fenómeno en estudio (Taylor & Bogdan, 1987). Para esto se consideró el proceso como uno holístico, en el que cualquier percepción del participante es importante y pertinente para el tema (sentimientos, creencias, ideas, pensamientos, conductas u otros).

El diseño de investigación utilizado fue el estudio de caso, en la modalidad multicaso. Y, de acuerdo con el propósito de esta investigación, tal diseño permitió recopilar información pertinente, por medio de los participantes, para entender el fenómeno de interés. Se eligió la modalidad multicaso porque los maestros participantes eran egresados de distintos recintos universitarios. Asimismo, se examinó la actividad de cada maestro en el escenario en que se desarrolla como un caso, pues cada uno aporta información pertinente al tema central de esta investigación (Stake, 2006). De igual forma, desde la visión holística de la investigación cualitativa, cada fragmento del caso se convierte en una parte esencial de la investigación, es decir, que el estudio permitió concebir cada elemento como un conglomerado inseparable (Creswell, 2005). Por lo antes expuesto, los maestros participantes, con sus diferentes perfiles académicos y que se desempeñan en distintos escenarios educativos, hacen que este diseño y su modalidad sean apropiados para este estudio (Stake, 2006).

Los criterios de inclusión de los sujetos participantes del estudio fueron:

- Ser maestros de Educación Especial con una preparación académica de una institución acreditada.
- Poseer la Certificación de Maestro en el área de Educación Especial, que otorga el Departamento de Educación (DE) de Puerto Rico.
- Ser maestros con uno a cinco años de experiencia en el ejercicio de su profesión.
- Por otro lado, el estudio se limitó a la Región Educativa de Bayamón, Distrito Escolar de Bayamón I.

Cuatro maestros de Educación Especial cumplieron con los requisitos de inclusión antes expuestos y su selección fue de forma voluntaria y deliberada por un muestreo intencional. Este tipo de muestreo permite seleccionar a los participantes que poseen la información necesaria y valiosa para el tema abordado (Creswell, 2005; McMillan, 2004). Además, ayudó a identificar variaciones entre los participantes, dándole mayor profundidad a la información.

Para recopilar la información, se utilizó la entrevista en profundidad. Se consideraron las sugerencias hechas por Taylor y Bogdan (1987) en el sentido de llevar a cabo una entrevista no estructurada, es decir, de forma flexible y dinámica; aunque sin perder de vista el propósito principal que es escuchar y entender lo que piensa el entrevistado y cómo quiere que se transmita al público. Los citados Taylor y Bogdan (1987) definen la entrevista como: "... reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, estos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los participantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus palabras" (p. 101).

La redacción del protocolo para las entrevistas se hizo mediante la clasificación de la literatura revisada, alineándola de acuerdo con el propósito del estudio. Las preguntas se redactaron a partir de lo general hasta finalizar con lo más específico, permitiendo este último tipo de preguntas clarificar o profundizar en el tema (Taylor y Bogdan, 1987). El proceso de las entrevistas fue de tipo narrativo-descriptivo, ofreciendo diferentes perspectivas o experiencias de un mismo fenómeno, para finalmente

combinar los relatos y tratar de explicar el tema de estudio (Rubin & Rubin, 1995).

El protocolo preliminar de entrevistas, se envió a un panel de expertos para revisar su pertinencia en relación con el contenido y el propósito del estudio. Este panel de expertos contó con la participación de profesores del área de Educación Especial y del área de investigación. Los profesores del área de Educación Especial observaron y comentaron acerca de los procesos en la práctica de la Educación Especial, mientras que los del área de investigación revisaron el contenido de las preguntas a la luz de los procesos que deben seguirse en una investigación educativa. Una vez revisado el protocolo de entrevistas por el panel de expertos, se incorporaron las correcciones recomendadas.

A los maestros participantes, se les entregó y explicó la hoja de consentimiento informado. Además, se les indicó que su participación era voluntaria y que tendrían el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna penalidad. También se les explicó en qué consistiría su participación en el estudio y los posibles riesgos y beneficios que podrían observarse durante su participación. Finalmente, se les solicitó autorización para grabar la sesión de entrevista con el fin de corroborar las anotaciones del entrevistador. De esta forma, los datos que se recopilan cuentan con mayor credibilidad (Taylor & Bogdan, 1987).

En la primera fase del análisis de la información recopilada, se transcribieron las entrevistas grabadas. Luego de transcribirlas, el investigador borró de manera permanente las grabaciones. El análisis de los datos

propiamente dicho se realizó siguiendo las recomendaciones de Strauss y Corbin (1998). Estos autores recomiendan una serie de pasos para que el análisis de la información cumpla su objetivo principal, el cual es ofrecer entendimiento y claridad acerca del fenómeno que se estudia. Entre estos pasos se encuentran:

- Depuración, segmentación e integración de la información que se recopile en temas generales pertinentes para las preguntas de investigación (categorización).
- Codificación de las relaciones temáticas entre las categorías para reducir y dirigir la información (codificación axial).
- Discusión y presentación de los hallazgos, lo que lleva a responder las preguntas de investigación y a establecer conclusiones y recomendaciones.

RESULTADOS

Descripción general de los participantes

Se entrevistaron cuatro maestros de Educación Especial que ejercían en escuelas públicas del nivel superior en el Distrito Escolar I de Bayamón. De los mismos, tres eran mujeres y uno hombre. Los cuatro poseían una preparación académica de la Universidad de Puerto Rico, variando el recinto entre Río Piedras, Bayamón y Cayey. Dos de los participantes poseían un Bachillerato en Educación Especial con concentración en Impedimentos Leves. Otro poseía un Bachillerato en Educación Física Adaptada, mientras que el último poseía dos grados de Bachillerato, uno de ellos en Educación Especial. De los cuatro participantes, dos obtuvieron su

Certificación de Maestros en Educación Especial luego de completar su grado en dicha área. Los otros dos la obtuvieron por ruta alterna (cursaron créditos adicionales en Educación Especial para completar los requisitos de Certificación). En referencia a los años de servicio, todos los participantes tenían de cuatro a cinco años de experiencia, por lo cual se consideran novatos.

Preparación académica del maestro de Educación Especial: Nivel elemental vs. nivel secundario

Los participantes expresaron que los programas universitarios de los que ellos egresaron presentan fortalezas en áreas como: marcos teóricos educativos, identificación de documentación legal (el Plan Educativo Individualizado (PEI) y el Manual de Procedimientos) y conocimiento del desarrollo cognoscitivo del ser humano aplicable a la práctica profesional con estudiantes, padres y compañeros.

Sin embargo, manifestaron haber tenido poco conocimiento de la documentación legal en las instituciones universitarias. También manifestaron que el adiestramiento que recibieron al respecto fue poco específico, superficial y, para algunos documentos, desconocido o nulo. Con relación a este asunto, uno de los entrevistados comentó:

... los presentan de manera general, por encima. Donde en realidad nos damos cuenta de la importancia que tienen estos documentos es en el campo. Ahí es donde los aprendemos a llenar a fuerza de golpe.

Por su parte, otro entrevistado dijo: *Esta docu-*

mentación es de vital importancia para el estudiante de Educación Especial, pues de ella dependen muchos servicios.

De la misma forma, se mencionó la necesidad de crear un curso llamado ‘garantías procesales’, donde les enseñen a los futuros maestros toda la documentación que se incluye en el Manual de Procedimientos del Departamento de Educación. Los participantes también destacaron la importancia de este Manual para conocer y diligenciar la documentación correctamente.

Otro aspecto destacado por los entrevistados fue la dificultad que tienen para trabajar con los maestros de la sala de clases regular. En referencia a esto, uno de los entrevistados expuso: *Es recomendable que el currículo contenga cursos para trabajar con los estudiantes de Educación Especial del nivel superior, pero de la misma forma, es necesario que los maestros de la sala regular conozcan los impedimentos y cómo trabajar con ellos dentro de su salón de clase.*

De forma general, los participantes expresaron que ellos, como maestros de Educación Especial, tienen la obligación legal de ofrecer orientación a toda la comunidad escolar acerca de los derechos y deberes de los estudiantes con necesidades especiales, de los impedimentos, sus características más comunes y sus implicaciones en términos generales. A raíz de estas orientaciones, a través de actividades que promueve el Departamento de Educación de Puerto Rico, se observa un cambio en el trato que se les brinda a estos estudiantes. Sin embargo, es necesario que los cambios comiencen a implantarse desde las Facultades de Educación de las distintas insti-

tuciones universitarias, ya que son estas las que proveen las bases intelectuales de todo maestro.

Experiencia de los maestros de Educación Especial en cuanto al proceso de enseñanza de los conceptos del contenido del currículo de la escuela superior

Se destacó que los programas de preparación de maestros deben reestructurar o implantar nuevas áreas en las que se incluya la enseñanza en el nivel secundario. Uno de los entrevistados aclaró: *El estudiante necesita ayuda en todas las áreas y en todos los grados, no como específica el programa, solo en Español y Matemáticas.* En general, los participantes comentaron que para brindar un mejor servicio al estudiante de Educación Especial y explicarles conceptos de los cursos de especialidad, es necesario, como mínimo, un conocimiento general de los mismos.

En cada una de las entrevistas emergieron aspectos curriculares como parte de los principales factores que deben mejorarse. Hay que recordar que los currículos del nivel superior, además de los cursos básicos (Español, Matemáticas e Inglés), integran cursos especializados de Ciencias Naturales, Matemáticas e Historia. Entre estos pueden mencionarse los cursos de Física, Química, Biología, Álgebra, Geometría, Pre-cálculo, Historia de Puerto Rico, Historia de Estados Unidos e Historia de América Latina.

Algunos comentaron que habían tenido que recurrir al maestro del curso para que inicialmente les explique el concepto. Una vez que entendieran el mismo, lo segmentaban, aplicando las diferentes estrategias de

aprendizaje, según la necesidad especial, para que al estudiante se le hiciera más fácil. Este proceso se señaló como un doble trabajo para los maestros de Educación Especial, enfatizando que el mismo no fuese necesario si el currículo de preparación de maestros de Educación Especial tuviese una especialidad en nivel secundario.

Otro aspecto señalado fue la necesidad de reforzar el aspecto práctico de las técnicas y estrategias de enseñanza académica, aunque los docentes identificaron como fortaleza la parte teórica de las mismas. Se destacó la dificultad que presentaban en adecuar el conocimiento académico que adquirieron acerca de las técnicas y estrategias de enseñanza, variedad de impedimentos y sus características, cuando el contexto del trabajo es una población con características diferentes. Pero en general y por lo que se expuso antes, los participantes consideraban que era imprescindible que las instituciones universitarias de Puerto Rico contaran con programas y currículos encaminados a la enseñanza de la población de Educación Especial del nivel superior.

Por otro lado, todos los participantes mencionaron la necesidad de tener más experiencias de campo desde el inicio de su preparación académica. Con respecto a esto, uno de los entrevistados declaró: “la práctica es la mejor manera de que los maestros adquieran las destrezas educativas”. Además, resaltaron que en los cursos debería exponerse a los futuros maestros a experiencias de campo que permitan aplicar lo que se aprende teóricamente, ofreciéndoles experiencias y un panorama real del ámbito educativo.

Separación por niveles académicos en los programas universitarios con concentración en Educación Especial

A través de las entrevistas que se realizaron, los participantes resaltaron que los cursos que aprobaron durante sus preparaciones académicas como maestros de Educación Especial, se dirigieron a la enseñanza en el nivel elemental, sin embargo todos, al momento del presente estudio, ejercían en el nivel superior. Con respecto a este asunto, uno de los entrevistados dijo:

... cuando yo estudié tomé cursos como: Niño Excepcional, Problemas Específicos de Aprendizaje, Retardo Mental, Disturbios Emocionales, Educación Física Adaptada. Además, dentro de la Facultad de Educación tomé cursos como: Desarrollo de la Lectoescritura en el Nivel Primario K-3, Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Elemental, Enseñanza de Gramática en la Escuela Elemental y Experiencias de Campo. Estas fueron con grupos pequeños de nenes de preescolar y elemental de diferentes escuelas.

Todos los entrevistados coincidieron, sin embargo, en que existen similitudes entre las funciones del maestro de Educación Especial que ejerce en el nivel elemental y el que ejerce en el nivel superior. A esto, uno de los entrevistados comentó: *No importa el nivel académico en el que se imparta clases, un maestro de Educación Especial debe conocer los diferentes impedimentos, sus modalidades y las características particulares de cada uno.* Sin embargo, los cuatro educadores tam-

bién reconocieron que factores como la edad, el género y el nivel académico del alumno, entre otros, alteran el rol académico, social, emocional y personal que debe desempeñar el maestro de Educación Especial. Por esto, la especialización por nivel académico es vital para el desempeño y el desarrollo de planes individualizados.

Respecto a la idea de que los programas para la preparación de maestros de Educación Especial deberían estar separados por niveles (elemental y secundario), las opiniones fueron diferentes entre los participantes. Por ejemplo, uno de los entrevistados dijo: *... se necesitan currículos diferentes según el nivel*. Otro entrevistado comentó: *Dividir los programas de preparación de maestros de Educación Especial por niveles no es conveniente*. La separación de los programas de preparación por nivel académico permitiría, por ejemplo, aprender nuevas estrategias por temas de especialidad. Sin embargo, uno de estos planteó: *... solemos tener casos de estudiantes de 13 ó 14 años, física y emocionalmente, pero en un grado académico de sexto. El maestro de Educación Especial debe contar con las destrezas curriculares y de Educación Especial para trabajar con él*.

Las funciones de un maestro de Educación Especial y su importancia

Los maestros de Educación Especial entrevistados se desempeñaban en los grados de noveno a duodécimo. Estos informaron que atendían diariamente un promedio de 27 estudiantes con necesidades especiales. Todos describieron la asistencia de los estudiantes de Educación Especial al salón recurso como irregular. Un aspecto

abordado por todos los participantes fue la diversidad de materias que cubría un maestro de Educación Especial. Por ejemplo, en un salón recurso y a una misma hora, un maestro puede estar a cargo de estudiantes de diferentes grados, asignaturas y estilos de aprendizaje.

También todos los entrevistados indicaron que trabajaban a la par con los maestros de la sala regular. Asimismo, mencionaron que visitaban a sus estudiantes en los diferentes salones para observar su comportamiento y desempeño. Respecto a esta particularidad, revelaron que cuando ellos estaban presentes en el salón regular, sus estudiantes sentían confianza y comodidad para manifestar alguna duda o realizar una tarea. Sin embargo, todos coincidieron en la necesidad e importancia del salón recurso para proveer ayuda individualizada.

Algunos participantes comentaron que la falta de estructura, organización y efectividad de los procesos administrativos en el Programa de Educación Especial altera sus funciones, su imagen como educadores y su labor ante las demás personas, en especial ante los estudiantes. Todos indicaron, en este sentido, que las pruebas para ubicación que provee el Departamento de Educación de Puerto Rico para verificar si el conocimiento del estudiante corresponde a su nivel educativo debían revisarse. Entre las recomendaciones que los participantes mencionaron se destacan tres: 1) estandarizar el proceso para la administración, 2) desarrollar nuevas versiones de la prueba o hacer nuevas copias de las vigentes, de manera que sean legibles para los estudiantes, y 3) evaluar minuciosamente la elegibilidad del estudiante que la contestará.

Percepción de los maestros de Educación Especial del nivel superior acerca de su preparación académica y la calidad de la enseñanza que ofrecen

Una de las acciones que más se utilizó para definir la visión del maestro de Educación Especial fue el repaso de destrezas académicas. Para algunos participantes, su visión como maestros era el ofrecimiento de tareas e instrucciones elementales a estudiantes con necesidades especiales; una ayuda individualizada indispensable a esa población y, en general, los entrevistados enfatizaron en que su labor les permitía la integración de los estudiantes de Educación Especial con los demás compañeros, evitando la segregación por capacidad funcional.

Además, indicaron que la Educación Especial facilitaba el cumplimiento de las metas socio-emocionales y las destrezas académicas que se establecían en el PEI. No obstante, denunciaron la poca relación de las metas que se establecen en el PEI, como plan de trabajo para los estudiantes del Programa, con la realidad académica del alumno. Lo antes señalado repercute, según todos los entrevistados, en la visión que se tiene del trabajo del maestro de Educación Especial. Con respecto a esto, uno de los entrevistados mencionó: *... en ocasiones un estudiante de octavo grado tiene una evaluación del PEI super atrasada con metas apropiadas para sexto grado, el estudiante redactará dos párrafos bla bla bla, cuando en realidad en la clase esté leyendo una novela para escribir un ensayo.*

Como todo profesional, los maestros de Educación Especial tienen la responsabilidad de mantener su nivel competitivo mediante la educación continua. Sin

embargo, a veces la falta de planificación hace que los procesos se afecten. Acerca de este asunto, uno de los maestros comentó: *Por ejemplo, en el proyecto de la página electrónica del Departamento de Educación enviaron a los maestros a adiestrarse en el uso del programa. Sin embargo, las instalaciones físicas y los equipos tecnológicos no estaban disponibles para trabajar.*

De manera consistente, los participantes manifestaron la importancia de cambiar la visión existente en la comunidad escolar (padres, colegas) acerca de sus funciones y roles como maestros de Educación Especial. Para estos, resulta imprescindible dejar de ser percibidos como simples tutores, ya que el trabajo que realiza cada maestro por sus estudiantes es de gran admiración. Este trasciende los límites académicos (español y matemáticas) trazados por el Programa de Educación Especial de Puerto Rico, pues refuerzan todas las materias que el estudiante necesite, aunque la misma esté fuera de la preparación inicial que reciben como educadores.

Las tareas administrativas y la calidad del servicio

De acuerdo con la legislación tanto federal como estatal, es responsabilidad del maestro de Educación Especial mantener al día la documentación necesaria e indispensable para que los estudiantes pertenecientes al Programa reciban los servicios que se establecen por ley. Entre estos se encuentran: el perfil del estudiante, el PEI, las evaluaciones, las minutas de las reuniones y los referidos. También se requieren la evaluación y solicitud de servicios o intereses vocacionales y la solicitud de servicios particulares para cada estudiante. A estos documentos, se le añaden el sinnúmero de informes para la

Región Educativa, el Departamento de Educación y los directores escolares.

En relación al exceso de documentación que deben presentar, los participantes indicaron que este afecta directamente el tiempo que se les dedica a los estudiantes. También resaltaron que en ocasiones la importancia de la documentación está por encima del estudiante con necesidades especiales. Respecto a este asunto, uno de los entrevistados expresó: *Para el mes de mayo, el Departamento de Educación estipula que todo PEI debe completarse, olvidando que es el mismo mes donde se ofrecen los exámenes finales. Y añadió: ... que es más importante para mí hacer todos los PEI o repasar con mis estudiantes para los exámenes finales y si no lo hago se me fracasan. Terminó repasando con ellos y llevándome los PEI para hacerlos en mi casa.*

Otra tarea de mucha importancia para el progreso óptimo de los estudiantes con necesidades especiales, mencionada por los participantes, fue la coordinación de servicios con otros profesionales. Como ejemplo mencionaron al servicio de consejería. A través del mismo, los estudiantes reciben apoyo en el área emocional, social, familiar y personal (autoestima, temores). Además, se le facilitan recursos para que desarrolle su conocimiento, motivación, entendimiento y aceptación de sus condiciones médicas y sus limitaciones físicas o cognitivas.

En general, los entrevistados consideraron que debido a la intensa labor administrativa sus funciones esenciales con los estudiantes se veían trastocadas. Enfatizaron la importancia que tenían sus servicios como

educadores para que sus estudiantes superaran la escuela superior y completaran el proceso de transición a la vida adulta, tanto académica como social. Como ejemplos mencionaron las siguientes: gestionar la licencia de conducir, fomentar la toma de las Pruebas de Evaluación y Admisión Universitaria y la interpretación de sus resultados, evaluar los intereses vocacionales y ayudarlos y orientarlos con respecto al transporte público.

En otro sentido, los participantes mencionaron que se sentían a gusto con la labor que desempeñaban con sus estudiantes. Los conceptos vocación, compromiso con la educación y necesidad de maestros en el área de Educación Especial, se utilizaron para enfatizar la satisfacción laboral, sin importar la variedad de tareas que desempeñaban. También recalcaron el rol trascendental que desempeñan los maestros de Educación Especial en el desarrollo académico, interacción e integración social, familiar y personal de sus estudiantes.

Otra acción realizada por maestros de Educación Especial en la comunidad escolar consiste en tratar de modificar el pensamiento de muchas personas acerca de los impedimentos. Respecto a este asunto, uno de los entrevistados dijo: *Existen personas que solo clasifican como impedimento aquella limitación que se hace obvia a la vista, por ejemplo retardo mental severo, y que tienen el pensamiento errado que esa población no puede llegar a ser un ente productivo a la sociedad.* Otro de los entrevistados añadió: *Hay maestros que consideran que las personas con impedimentos leves o moderados como 'charlatanería' que tiene como único propósito obtener beneficios, como acomodados razonables.* De acuerdo con estas ideas, los participantes consideraron importante

el rol que desempeñan como educadores, pues desean cambiar un estereotipo social y trascender del salón de clases.

El Plan Educativo Individualizado y el proceso de transición

Los participantes definieron el Plan Educativo Individualizado (PEI) como un documento que se le completa a todo estudiante después de determinar su elegibilidad e ingresarlo al Programa de Educación Especial. Este documento se incluye en el expediente del estudiante y se utiliza para observar el cambio positivo o negativo en el desarrollo académico, social, personal o de salud del mismo. Los participantes destacaron que el PEI se utiliza como punto de referencia para conocer intereses, inclinaciones, problemas y logros de los estudiantes, entre otros aspectos de gran valor, así como para obtener un óptimo proceso de transición. Además, indicaron que la actualización de este documento es realizada por el maestro de Educación Especial en turno.

Todos los participantes coincidieron en la necesidad de revisar las competencias evaluativas del PEI. También señalaron que el principal error del PEI es la falta de correspondencia entre las competencias con las que se intenta evaluar cada estudiante y las destrezas del grado. Esta falta de relación entre el PEI y las destrezas que cada maestro evalúa según el grado proporciona un contexto educativo irreal para cada estudiante con necesidades especiales. Debido a este asunto, los participantes consideraron que el PEI era un instrumento con poca o ninguna utilidad laboral.

A pesar de los señalamientos que hicieron contra el PEI, los educadores indicaron que este documento era el que hacía referencia a los procesos de transición. El proceso de transición, según la mayoría de los entrevistados, integraba tres etapas fundamentales: 1) el ingreso y paso por la escuela elemental, 2) la transición de escuela elemental a escuela secundaria y 3) el salto de escuela secundaria a la vida adulta. Los participantes también establecieron que cada uno de estos periodos tenía sus características particulares. En relación a este asunto, uno de los entrevistados dijo: *Por ejemplo, cuando el niño se encuentra en la escuela elemental es recomendable que el maestro de Educación Especial lo oriente de manera sutil acerca de su condición.*

En general, los entrevistados comentaron que, en el momento en que el niño supera la escuela elemental, ocurren cambios físicos y emocionales que podrían afectar su rendimiento académico. Por tanto, es preciso que el maestro de Educación Especial cuente con nuevas y distintas estrategias o destrezas que beneficien al estudiante con necesidades especiales en el nivel secundario, ya que es la etapa donde se informa en la mayoría de los casos de fracaso académico, o peor aún, de deserción escolar.

Por último, los participantes consideraron que la transición de la escuela secundaria a la vida adulta, como ente productivo a la sociedad, es quizás una de las más importantes en lo concerniente a los estudiantes con necesidades especiales. Los entrevistados mencionaron como parte del proceso de transición: la exploración de los intereses vocacionales, los deseos de estudios universitarios, la vida independiente, la autonomía de trans-

portación y el dominio de destrezas de comunicación (escrita y oral). Indicaron que este proceso de transición debe comenzarse entre los 14 y los 16 años, según el PEI.

DISCUSIÓN

La percepción de los maestros de Educación Especial acerca de su visión como educadores se dividió en dos vertientes. La primera provino del concepto que se imparte en las instituciones universitarias, en la cual se les recalca la importancia de no dejar que sus estudiantes les llamaran tutores. Esto se enfatizó porque su función como maestros de Educación Especial trascendía esos límites. Según ellos el término de refuerzo académico, en las asignaturas de español y matemática de los estudiantes con alguna necesidad especial, es el que debe utilizarse para describir la función del maestro de Educación Especial. De la misma forma, el Programa de Educación Especial del Departamento de Educación establece una visión similar a la de las instituciones de educación superior para referirse a la función que cumplen los maestros de Educación Especial en el contexto escolar (refuerzo académico, Español y Matemáticas, en áreas de rezago de los estudiantes con necesidades especiales). Respecto a la segunda vertiente, los maestros de Educación Especial consideraron menos importante la descripción que se tenga de su oficio, concluyendo que lo realmente significativo es el trabajo que realizan con los estudiantes.

De acuerdo con las ideas del párrafo anterior, puede concluirse que el maestro de Educación Especial es como un recurso que refuerza las destrezas de todas las clases, aunque no sean parte de las funciones que

se les exige en el Programa. Por tanto, los maestros han tenido que recurrir a talleres y a conferencias especializadas. También han tenido que consultar a otros expertos y/o revisar literatura con el propósito de mejorar profesionalmente y realizar su trabajo adecuadamente, pues su finalidad es ayudar al máximo a los estudiantes.

Muchas de las tareas que realizan los maestros de Educación Especial se aprenden en el ambiente laboral. Todos los participantes obtuvieron su grado académico luego de cuatro a seis años de preparación académica universitaria. En este tiempo hubiese sido oportuno aprender las destrezas necesarias para enfrentar las demandas laborales. En el momento en que se realizó esta investigación, los programas para la preparación de maestros de Educación Especial contaban con cursos que se relacionaban con las teorías educativas y los impedimentos, los cuales se aplicaban al contexto escolar. Sin embargo, toda esta labor se complica cuando el maestro de Educación Especial se enfrenta al nivel superior. El estudiante de Educación Especial requiere que el maestro posea un alto dominio de vocabulario y de material para elegir y utilizar técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas. Se observó que existía cierta similitud en las funciones que realizan los maestros de Educación Especial en el nivel elemental y el secundario (ayuda individualizada, reuniones periódicas, diligenciar documentos). Sin embargo, queda plasmada una gran diferencia en las destrezas y el conocimiento relacionado con el contenido curricular que debe dominar el educador según el nivel en que desempeña. A la carencia en conocimiento de contenido curricular, se añade la necesidad de saber trabajar el aspecto emocional de los estudiantes con alguna necesidad especial según la edad y el grado que cursen.

Tal como lo expusieron los participantes, McKenzie (1995) indicó la necesidad de preparar expertos de Educación Especial con alto dominio del contenido curricular de la escuela secundaria. Los hallazgos de esta investigación también concordaron con el contenido del artículo, "Adapting textbooks for children with learning disabilities in mainstreamed classrooms" de Messe (1992) y con la investigación de Brownell, Ross, Colón y McCallum (2005). Estos autores sugirieron evaluar y reestructurar los currículos y, en consecuencia, los cursos y programas que se brindan en los diferentes centros universitarios para preparar maestros de Educación Especial.

Además de la carencia de especialidades para el nivel secundario, otro de los aspectos que se indagó en este estudio fue la escasez de experiencias de campo a las que se exponen los candidatos a maestros durante sus estudios universitarios. Ninguno de los participantes tuvo la oportunidad de presenciar activamente una experiencia de campo en el nivel superior. Solo uno de ellos indicó haber realizado su práctica docente en el nivel intermedio, y cabe señalar que fue a petición del estudiante y no por asignación del supervisor de práctica. Esto concuerda con los hallazgos que presentaron Bouck (2005) y Zabel & Zabel (2001) en sus investigaciones, donde informaron que observaron un bajo porcentaje de candidatos a maestros de Educación Especial que se exponen a la experiencia de enseñar en una escuela superior previo a desempeñarse en dicho escenario.

Como resultados de estas deficiencias en su preparación académica, los participantes ofrecieron recomendaciones para los currículos universitarios. Estos

expusieron que en el nivel superior se ofrezcan materias específicas (Química, Física, Biología, Álgebra, Geometría, Gramática), que deben considerarse e incorporarse como parte de la preparación de especialistas para trabajar con estudiantes con impedimentos. También mencionaron aspectos del área laboral que deben reforzarse en la educación universitaria. Entre estos se encuentran: la exposición y el diligenciamiento de la documentación legal, el trato emocional al trabajar con adolescentes, la participación en experiencias de campo directas en los diferentes niveles escolares y la interpretación de pruebas psicológicas.

Es preciso mencionar que los hallazgos de varios autores (Darling-Hammond, 1999, 2000; Felter, 1999; Laczko-Kerr y Berliner, 2000, citados por Brownell, Ross, Colón y McCallum, 2005; Monk, 1994) muestran que existe relación entre la preparación de los maestros que imparten los cursos y los resultados de sus estudiantes. En síntesis, deben prepararse maestros de Educación Especial altamente calificados, con vasto conocimiento del contenido curricular por niveles de enseñanza y peritaje tanto en impedimentos como en materias específicas, sin olvidar el desarrollo psico/social/emocional de los jóvenes con impedimento. De este modo, estos podrán ofrecer una enseñanza de calidad que redunde en estudiantes exitosos.

Los maestros entrevistados señalaron diferencias significativas en el desempeño de su labor en los dos niveles académicos (elemental y secundario), luego de tener experiencias laborales en ambos. Entre las diferencias se mencionaron: el contenido curricular y las destrezas que se trabajan, la documentación estatal y federal, las estrategias y los materiales educativos que se utilizan

en el proceso de enseñanza. También mencionaron las estrategias que se utilizan para orientar a los estudiantes acerca de su impedimento y cómo trabajar con sus características particulares. Todo esto requiere que el maestro adapte el contenido según el nivel académico en que se desempeña. Sin embargo, los maestros que trabajan en el nivel secundario tienen un trasfondo académico que se limita al nivel elemental.

Esta carencia conduce a la necesidad de formar docentes de Educación Especial especializados y calificados para ejercer en cada uno de los niveles académicos con la finalidad de lograr el desarrollo óptimo de los estudiantes con necesidades especiales. En consecuencia, es importante que las instituciones universitarias preparen docentes con las destrezas curriculares específicas y necesarias para el nivel secundario.

Los maestros de Educación Especial que participaron en esta investigación mostraron vocación para ejercer su profesión y compromiso con el servicio que ofrecen a sus estudiantes. Estos se mantenían en la vanguardia respecto a los aspectos educativos, adquiriendo las destrezas y los conocimientos necesarios para trabajar en el nivel superior, mediante diferentes estrategias (colaboración con otros colegas, asistencia a talleres y a conferencias de educación continua). Dichas actividades de aprendizaje deberían ser ofrecidas por las entidades de educación superior del país, de manera que se garantice que el aprendizaje esté acorde con las demandas gubernamentales.

La presente investigación evidencia que los maestros de Educación Especial que laboran en el nivel secundario no están académicamente preparados para

trabajar efectivamente en dicho nivel. Los mismos participantes afirmaron que su labor se dificulta por la carencia de ofrecimientos en su preparación universitaria dirigidos a la educación especial en dicho nivel.

De otro lado, es claro que la responsabilidad principal de un maestro consiste en impartir educación, ya sea en el nivel primario o secundario. Sin embargo, la labor principal y por la cual se contrata a un maestro de Educación Especial se obstaculiza si le sumamos la diversidad de tareas administrativas que desempeñan a diario. Esto concuerda con las cifras que presentó Wasburn-Moses (2005), quien aseguró que solo el 47% de los maestros de Educación Especial del nivel secundario incluyen en sus tareas diarias la explicación académica individualizada. De la misma forma, se recomienda una revisión de las tareas que debe realizar el personal en general y su cumplimiento.

Todos estos factores afectan directamente al estudiantado que, según la perspectiva de cualquier sistema educativo, debe ser el foco principal. Las opiniones de los maestros de Educación Especial del nivel secundario entrevistados hacen eco, en general, de las palabras de Cole y McLeskey (1998, citados por Conderman y Katsiyannis, 2002): “Si los estudiantes con necesidades especiales no están siendo exitosos en los salones de educación general secundaria, estos escenarios tienen que transformarse” (p. 176).

RECOMENDACIONES

Para el Departamento de Educación

1. Proveer adiestramientos periódicos de educación

continua a los profesionales en Educación Especial.

2. Organizar actividades informativas para dar a conocer a la comunidad escolar los servicios que ofrece el Programa de Educación Especial a los estudiantes.
3. Revisar las pruebas para ubicación que se administran a los estudiantes de Educación Especial, con el fin de medir su nivel de ejecución en destrezas específicas.
4. Evaluar la efectividad del proceso de transición que se lleva a cabo con los estudiantes de Educación Especial del nivel superior.
5. Evaluar la ejecución de los maestros de Educación Especial del nivel secundario basándose en los resultados de sus estudiantes.
6. Evaluar el trabajo de los maestros de Educación Especial, considerando los aspectos académicos y administrativos para crear una reestructuración de las mismas.
7. Diseñar una certificación en Educación Especial para el nivel secundario.

Para las instituciones universitarias que preparan maestros de Educación Especial

1. Evaluar los currículos para preparar maestros de Educación Especial, con el propósito de crear especializaciones por nivel académico: i) integrando cursos pertinentes al currículo de escuela secundaria; ii) incorporando cursos apropiados para trabajar con estudiantes adolescentes; y iii) aumentando las experiencias de campo durante

la carrera universitaria, según los contextos de la escuela elemental y secundaria, y desde el inicio de la carrera universitaria para exponer a los estudiantes a diferentes escenarios.

2. Incluir cursos en los que se trabaje con la documentación exigida en el contexto escolar.

Limitaciones de la investigación

En esta investigación se realizaron los procesos administrativos y los procesos de recopilación de datos según se propusieron. Entre los aspectos que se completaron en ella, cabe señalar que se obtuvo la autorización del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación. Además, los participantes que se contactaron accedieron a participar y completaron el proceso de entrevistas.

Sin embargo, se reconocen las siguientes limitaciones:

1. No se recopiló información acerca de la opinión de maestros de Educación Especial egresados de instituciones privadas de Puerto Rico.
2. Solo se auscultó el sentir de los maestros de Educación Especial del nivel superior en dos escuelas de la Región Educativa de Bayamón, Distrito Escolar de Bayamón I.
3. La investigación recopiló información con maestros de Educación Especial con cinco años de experiencia o menos.
4. Los hallazgos se limitan a los participantes de la investigación.

Recomendaciones para estudios futuros

1. Sintetizar los resultados de esta investigación y desarrollar un instrumento cuantitativo (cuestionario), con el propósito de recopilar mayor cantidad de datos de la población de maestros de Educación Especial y así poder realizar generalizaciones.
2. Analizar el grado de confiabilidad y la validez de los resultados de las pruebas para ubicación que se administran a la población estudiantil de Puerto Rico.
3. Evaluar la efectividad del proceso de transición que se lleva a cabo con los estudiantes de Educación Especial del nivel superior.
4. Realizar una evaluación de los programas para la preparación de maestros de Educación Especial de las instituciones universitarias del país.
5. Estudiar la perspectiva acerca de los programas para la preparación de maestros de Educación Especial que tienen los directores de los programas, los profesores, los supervisores de Práctica Docente, los maestros cooperadores y los estudiantes.
6. Realizar un estudio de necesidades con maestros de Educación Especial en el nivel superior y comparar los resultados con la preparación que reciben estos futuros profesionales de la educación, de manera que se encuentre una coherencia entre la teoría y la práctica profesional.

REFERENCIAS

- Aponte, A., Díaz, R., Torres, L., Rivera, L., Vega, R. & Cruz, E. (1988). *Manual de procedimientos para Educación Especial*. Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública, Santurce.
- Blackorby, J. & Wagner, M. (1996). Longitudinal post-school outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children*, 62, 399-414.
- Bouck, E. C. (2005). Secondary special educators: Perspectives of preservice preparation and satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 125-140.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P. & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Conderman, G. & Katsiyannis, A. (2002). Instructional issues and practices in secondary special education. *Remedial and Special Education*, 23(3), 169-179.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2007). *Report of children with disabilities receiving special education*. San Juan, PR: Secretaría Asociada de Educación Especial.
- Doren, B., Bullis, M. & Benz, M. R. (1996). Predicting the arrest status of adolescents with disabilities in transition. *The Journal of Special Education*, 29, 363-380.

- McKenzie, R. G. (1995). Special educators as secondary content teachers: How justifiable? *Teacher Education and Special Education*, 18, 275-280.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Meese, R. L. (1992). Adapting textbooks for children with learning disabilities in mainstreamed classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 24(3), 49-51.
- Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13(2), 125-145.
- Olson, L. (2004). Enveloping expectations. *Quality counts in 2004: Count me in: Special education in an era of standards*. Recuperado en abril 12, 2008, de <http://www.edweek.com/sreports/qc04/article.cfm?slug=17ovrvw.h23>
- O'Shea, D. J., Hammitte, D., Mainzer, R. & Crutchfield, M. D. (2000). From teacher preparation to continuing professional development. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 71-77.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rubin, J. & Rubin, S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: The Guilford Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- U. S. Department of Education. (2002). *Twenty-fourth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and Special Education*, 26(3), 151-158.
- Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.
- Zigmond, N. (1993). Rethinking secondary school programs for students with learning disabilities. In E. L. Meyen, G. A. Vergason & R. J. Whelen (Eds.), *Challenges facing special education*, 23(1), 1-22.